



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA “ABERTURA” DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
A “NOVOS PÚBLICOS”: O CASO PORTUGUÊS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

José Pedro de Melo Rosa Amorim

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA “ABERTURA” DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
A “NOVOS PÚBLICOS”: O CASO PORTUGUÊS

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por José Pedro de Melo Rosa Amorim

Sob orientação do Professor Doutor Joaquim Azevedo
e do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Maio de 2013

RESUMO

Desde que cada instituição tem o poder de selecionar os seus próprios candidatos, tem-se assistido a uma “abertura” do ensino superior a “novos públicos”. Este aumento quantitativo tornou evidente uma qualidade até aí dissimulada: estes estudantes trazem consigo uma riqueza muito significativa e singular de experiências.

Seguiu-se, por isso, duas linhas de investigação interrelacionadas: de um lado, a relação dos adultos e da educação de adultos com o ensino superior, do outro, o reconhecimento de aprendizagens prévias.

Dada a recência da “abertura”, este estudo assumiu um forte carácter exploratório, mas orientado para dois objetivos essenciais: procurar caracterizar algumas particularidades sistémicas dessa “abertura” e perceber os significados atribuídos pelos adultos à sua experiência enquanto estudantes do ensino superior.

Utilizou-se uma metodologia mista, com análise das estatísticas nacionais de acesso e de alguns números de abandono, bem como com análise de discurso de sete entrevistas semiestruturadas com estudantes adultos.

A análise das estatísticas permitiu concluir que o acesso de estudantes “maiores de 23” varia de acordo com (i) o subsistema de ensino superior, (ii) o estatuto e a localização geográfica das instituições e (iii) a área de educação e formação. Estes resultados parecem reforçar a hipótese de que os “maiores de 23” são bem-vindos apenas para ocupar os lugares deixados vagos pelos estudantes “tradicionais”, isto é, jovens com o ensino secundário completo. Os números de abandono mostram uma realidade heterogénea e preocupante, pelo facto de algumas instituições registarem taxas superiores a 50%.

Da análise das entrevistas conclui-se que os estudantes adultos (i) gerem um tempo escasso, (ii) têm uma motivação muito forte, subordinada a razões muito diversas, (iii) parecem ser altamente competitivos, (iv) valorizam a relação que estabelecem com os professores e (v) procuram no ensino superior não só conhecimento, mas também reconhecimento da identidade que pensam ter.

Palavras-chave: Ensino superior, educação de adultos, novos públicos, estudantes adultos, reconhecimento de aprendizagens prévias, identidade

ABSTRACT

Since each institution has the power to select its own candidates, one has assisted to an “opening” of higher education to students over 23 years old. This quantitative increase highlighted a quality disguised until then: these students bring with them a very significant and unique wealth of experience.

Therefore, two interrelated research lines were followed: on the one hand, the relationship of adults and adult education with higher education and, on the other, the recognition of prior learning.

Given the recency of the identified “opening”, this study assumed a strong exploratory character, with two main goals: to characterize some particularities of this “openness” and to understand the meanings attributed by adults to their experience as students in higher education.

A mixed methodology was used: an analysis of national statistics of access and some drop-out numbers, as well as a discourse analysis of seven semi-structured interviews with adult students.

The statistical analysis allowed the conclusion that the access of “over 23” students depends on (i) the higher education subsystem, (ii) the status and geographic location of the institutions and (iii) the education and training area. These results seem to reinforce the hypothesis that these adult students are welcome just to fill the places left vacant by the “traditional” students, that is, young people with upper secondary education. The drop-out numbers show a heterogeneous and worrying reality, given the fact that some institutions have rates higher than 50%.

The analysis of the interviews shows that adult students (i) manage a scarce time, (ii) have a very strong motivation, subject to very different reasons, (iii) seem to be highly competitive, (iv) value the relationship they establish with teachers and (v) seek in higher education, not only knowledge, but also recognition of the identity they think they have.

Keywords: Higher education, adult education, adult students, recognition of prior learning, identity

RECONHECIMENTOS

Ao Professor Joaquim Azevedo, estou imensamente grato pela influência tão discreta quanto profunda que exerceu em mim, pelo tanto que pude aprender consigo, e também, claro, por me ter dado a possibilidade de estudar e de trabalhar na Universidade Católica, num período marcante da minha vida.

Ao Professor Joaquim Luís Coimbra, pelas conversas, pelo que me ensinou, pela amizade.

A ambos, pela orientação, pelo desafio e por me ajudarem a procurar dar o melhor de que eu fosse capaz. Espero não defraudar as vossas expectativas e ser merecedor do valor e do exemplo que cada um constitui, sendo vosso, por direito, o lugar de ambos no meu restrito, mas muito estimado, crepúsculo de Mestres.

À Universidade Católica Portuguesa e ao seu Centro Regional do Porto, muito especialmente ao seu Presidente, à Faculdade de Educação e Psicologia, à sua Direção e corpo docente, o meu sincero reconhecimento.

À Fundação para a Ciência e Tecnologia, que, através do Programa de Financiamento POPH, me concedeu a Bolsa de Doutoramento com a referência SFRH/BD/63677/2009. Garantindo o sustento, possibilitou-me a dedicação ao saber. Espero ter merecido o investimento público que em mim fizeram, podendo apenas afiançar que estive sempre consciente da responsabilidade que tive entre mãos.

Ao Professor Luís Imaginário, meu Mestre e querido amigo, pelos convites à leitura, pelos ensinamentos muitos e por sempre me ter exortado a seguir o meu próprio caminho, em liberdade.

À Professora Paula Guimarães, pela amizade, pelo que tens feito pela educação de adultos, em Portugal e lá por fora, pelo exemplo, pela generosidade.

Ao Professor Luís Rothes e à Dra. Olívia Santos Silva, por me terem aberto as portas da educação de adultos. Jamais o esquecerei.

Aos meus colegas de gabinete, Professora Cristina Palmeirão e Professor Joaquim Machado, mas também Professor Matias Alves, Professora Ilídia Vieira e Mestre Ana Luísa Melo.

Ao Professor Roberto Carneiro e à Professora Isabel Baptista, por serem referenciais, designadamente deste trabalho, e pelas possibilidades de aprender que me têm generosamente proporcionado.

Aos meus alunos da Formação Avançada Modular em Educação de Adultos.

Gostaria de manifestar a minha gratidão, também, a todas as pessoas e instituições que colaboraram neste estudo, muito particularmente àqueles que se dispuseram a contar-me as suas histórias. Só não os nomeio para não abrir mão da confidencialidade que lhes prometi e é devida.

Gostaria de reconhecer outrossim a importância de todos aqueles autores imensos cujos ombros largos e altos me permitiram superar a minha *minusculatura* e colocar-me diante de muitos tempos e lugares, da ciência, da poesia ou da ficção.

A todos os outros educadores e professores que me ajudaram a aprender, nomeadamente a minha professora primária, D. Elisabete, Ernesto Gomes (professor de matemática no 5.º e no 6.º anos de escolaridade), Alda Roma (professora de português no 7.º e no 8.º anos), Celso Gomes (professor de história no 7.º e no 8.º anos), Eugénia Morais (professora de português no ensino secundário), Graça Arnaud (professora de filosofia), Cândida Azevedo (professora de matemática entre o 9.º e o 12.º anos), Isabel Menezes, Maria Emília Costa e Luís Fernandes (na Faculdade).

Aos meus amigos, em especial, Jones, Ricardo e Cláudia, Pedro André (nunca te esquecerei), Sylwia e Sérgio, Rosa e Nuno, Alexandra e Abel, Eduardo, Joana.

Aos meus familiares, de sangue e por afinidade, muito particularmente tias e tios, primas e primos, pelo jeito de cada um, pela família, rede e abrigo, pelas trocas e por tanto terem contribuído para fazerem de mim uma pessoa feliz. Uma palavra especial de muito carinho para a avó Leopoldina e o avô Rios.

Aos meus sogros, pela força que têm tido para viver a vida com muito amor e um sorriso nos lábios. E sobretudo, e sempre, pelo fruto do vosso amor, a vossa filha, o meu amor, a quem entreguei a vida e a alma. A ti Zé, desejando muito vivamente que sejas feliz!

Aos meus avós, planetas habitáveis no céu das minhas recordações. Para ti, minha querida avó Mena, por teres resistido, por teres ressuscitado para nós e por nós, por amares a vida, pelas histórias e pelos teus sonhos, por tudo. Para ti, meu querido avô Leonel, pela grandeza de coração, pelo amor aos livros, pela perseverança, pelos valores, pela capacidade de trabalho, pela cultura, pelas boas memórias. A ambos devo as férias, as viagens... e, antes de tudo o mais, o terem gerado e criado esse ser de eleição que é a minha Mãe, minha amada Mãe! Para ti, minha querida avó Judite, porque desde cedo me mostraste que a inteligência e o saber não estão só nos livros, pelo cuidado, pela tua afirmação. Para ti, meu querido avô Manuel, com quem dividi uma boa parte da minha infância, pelas brincadeiras, as nossas voltas, os trabalhos artesanais, a tua força hercúlea. A ambos agradeço a infância tão feliz em momentos tão difíceis e o terem dado vida e luz ao meu Pai, meu amado Pai.

A vocês, meus admirados e tão amados pais, minha raiz, meus ídolos, por todos os valores, pelo exemplo em todos os momentos... pelo amor maior do que a vida, e tão além dela. A ti, Mena, minha Mãe, por tudo e por tanto, pelas maravilhas, pela ternura, pela confiança que me transmites, pelo equilíbrio, pela sensatez, pela dedicação, pelo gosto pelo estudo, por todas as qualidades, por seres verdadeiramente excepcional, admirável, esteio da família e de todos os *giroflizes*. A ti, Pai, minha referência e fonte absoluta, pela heroicidade e pela força, pelos teus sonhos que eu tentei cumprir, pela inteligência e pelo raciocínio, pelos incentivos permanentes, pela verticalidade e pela dignidade, por sempre me teres indicado o dicionário quando as palavras me ofereciam dúvida, pelo xadrez. Nunca pensei nem imaginei, Pai, que não poderia pôr-te este trabalho nas mãos, que não iria ter um abraço teu... entre os teus braços... Como é

estranho sentir-te sempre ao meu lado, mas não poder ver-te, tocar-te, ouvir a tua voz... Obrigado por me teres preparado para isto... mas a saudade é imensa, e viverá sempre comigo. Obrigado pela tua coragem... sem ela, este trabalho não existiria. Obrigado Mena por achares que somos razão suficiente para continuares a amar a vida. Nunca substituirei o Pai, mas que seja um seu digno representante. E como tu me ajudas a sê-lo!

A ti Jorge Humberto, meu irmão, e à família que construístes em teu redor: Rita, Francisco e David. Por seres o meu anjo da guarda visível, presente, tocável. Por seguires sempre na frente, a desbravar e a iluminar um caminho que admiro tão profundamente. Procuo seguir-te os passos, imitar-te no que sou capaz, procurando descobrir quanto é meu e o que sou eu nesses caminhos de luz.

Para ti Salvador e para ti Maria, metades inteiras em mim. Por terem vindo ambos abençoar esta minha existência. Sem vocês, não só seria muito menos, como seria outro. Não concebo já a vida sem os vossos sorrisos, o poder acariciar-vos, proteger-vos, beijar-vos. Que felicidade imensa esta de poder ver-vos crescer. Como me sinto orgulhoso de que sejam meus filhos e como é grande a responsabilidade de vos educar. Só espero ser capaz de vos dar um pouco daquilo que recebi dos meus pais.

Para ti, Clementina, sentido de mim, meu sumo de vida. Sem ti, não sei o que teria sido, ao que teria vindo. Não quero sequer imaginar. Sei que és tu para mim e eu para ti, desde que te vi. Ainda bem que te encontrei, por tudo o que és e pelo muito mais que muito que te admiro, pelo amor, pelos nossos filhos, pelo teu carácter, pela tua inteligência, por estares ao meu lado, por seres o meu melhor lado. Amo-te.

Em memória viva de ti, Pai!

ÍNDICE

RESUMO	i
ABSTRACT	iii
RECONHECIMENTOS	v
ÍNDICE	xi
LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS	xiii
QUADROS	xiii
GRÁFICOS	xiii
LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS	xv
PREÂMBULO	1
As Três Graças	1
Apresentação do tema e da estrutura da obra	4
PRIMEIRA PARTE: ESTADO DA ARTE	7
OS VELHOS NOVOS PÚBLICOS	7
Os exames <i>ad hoc</i> : avaliação de capacidade <i>extraordinária</i> para acesso ao ensino superior ..	8
A Universidade Popular do Porto: a inovação tem cem anos	10
A ABERTURA	13
OS PÚBLICOS PRIVADOS E MULTICORES	17
EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ENSINO SUPERIOR	23
Os reconhecimentos	26
Paradoxos do reconhecimento	28
Desenvolvimento da pessoa	28
Desenvolvimento das instituições	30
Acesso ao ensino superior: a seleção e a padronização em questão	31
Eficiência do ensino superior	33
De como as dispensas nos podem levar a questionar a repetibilidade das aprendizagens ..	34
A dupla questão epistemológica	35
Em nome da justiça social, o controlo	39
Política de emprego, não!... mas	40
SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES ADULTOS	43
A esfera individual do estudante adulto	44
As motivações e as expectativas	44
As emoções e os sentimentos	45
O estudo e as capacidades cognitivas	47
Esfera social	49
As esferas sociais interna e externa	49
A relação pedagógica, os professores e as aulas	49
Esfera institucional	50
Culturas institucionais	50
Funcionamento e organização	52
EPÍLOGO PREAMBULAR	53
SEGUNDA PARTE: DE ALGUNS NÚMEROS DE ACESSO E ABANDONO	55
TERCEIRA PARTE: DAS PESSOAS	73
CONSIDERAÇÕES EPISTEMO-METODOLÓGICAS	73
Os casos, poucos e diversos	74

Caraterização dos entrevistados	75
O guião da entrevista.....	76
Não neutralidade do investigador.....	77
A análise das entrevistas	79
ANÁLISE VERTICAL DOS CASOS DE A. E S.	81
A.: o trauma e a incapacidade de fazer de conta que tinha dezoito anos	81
S.: posto em causa	118
ANÁLISE HORIZONTAL DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO.....	161
Falta de tempo e cansaço.....	161
Uma questão de vontade	162
Colegas, competição e (i)maturidade	166
Aulas e professores.....	172
Avaliação.....	179
Identidade e experiência.....	182
EPÍLOGO	193
Para uma (re)definição de “novos públicos”	193
De como a riqueza de “ser mais” tem sido tomada por <i>verbo-de-encher</i>	194
Não podem os adultos fazer de conta que têm dezoito anos?	196
“Algo vai mal no reino”... seguido de apologia do reconhecimento.....	198
Não há métodos perfeitos.....	200
Os Mestres e a formação dos Mestres.....	202
Coda	206
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro 1: Número de candidatos que realizaram a prova, admitidos e aprovados nos exames <i>ad hoc</i> (1997-2004).....	9
Quadro 2: <i>Habitus</i> presentes em quatro culturas universitárias distintas	51
Quadro 3: Percentagem de “maiores de 23” inscritos no 1.º ano pela primeira vez (2006-2007 a 2010-2011).....	55
Quadro 4: Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no setor público (2009-2010).....	56
Quadro 5: Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no setor privado (2009-2010).....	58
Quadro 6: Percentagem de “maiores de 23” aprovados (2006-2007 a 2011-2012)	59
Quadro 7: Ensino superior público – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)	60
Quadro 8: Ensino superior privado – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)	62
Quadro 9: “Abertura” e “fechamento” das diversas áreas de educação e formação nos setores público e privado.....	63
Quadro 10: Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2010-2011)	64
Quadro 11: Diferença entre número de vagas fixado e número de “maiores de 23” inscritos (2009-2010 e 2010-2011)	65
Quadro 12: Percentagem de candidatos com relação ao número global de vagas (2009-2010)...	65
Quadro 13: Taxas de abandono em algumas instituições de ensino superior portuguesas.....	68
Quadro 14: Posicionamento das IES em quadrantes de inscrições “maiores de 23” e taxas de abandono.....	70
Quadro 15: Caracterização dos entrevistados.....	76
Quadro 16: As “metamorfozes do espírito” de Nietzsche no discurso de S.	136

GRÁFICOS

Gráfico 1: Geografia das inscrições com as provas “maiores de 23” no setor público (2009-2010).....	57
Gráfico 2: Ensino superior público – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)	61
Gráfico 3: Ensino superior privado – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)	63
Gráfico 4: Estema analítico da entrevista e das memórias escritas por A.	117
Gráfico 5: Estema analítico da entrevista de S.	160

LISTA DE SIGLAS E ACRÓNIMOS

ANEFA – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

APEL – *Accreditation of Prior Experiential Learning*

APL – *Accreditation of Prior Learning*

BC – *Bilans de Compétences*

DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

DGES – Direção-Geral do Ensino Superior

DGFV – Direção-Geral de Formação Vocacional

GPEARI – Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

NIACE – *National Institute of Adult Continuing Education*

NSE – Nível Socioeconómico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD – *Organisation for Economic Co-operation and Development*

PLA – *Prior Learning Assessment*

PLAR – *Prior Learning Assessment and Recognition*

RA – *Reconnaissance des Acquis*

RAIDES – Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

RCC – *Recognition of Current Competency*

RPL – *Recognition of Prior Learning*

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

VAE – *Validation des Acquis de l' Expérience*

VAP – *Validation des Acquis Professionels*

VNFIL – *Validation of Non-formal and Informal Learning*

PREÂMBULO

As Três Graças¹

O pensamento contemporâneo tem sido amplamente inspirado por três ideias persistentes. A primeira é a do reducionismo social, através do qual se tenta capturar, numa só fórmula ou significante, “a essência da hipercomplexa malha humana”, dos tempos que vivemos, da condição que criamos ou a que estamos sujeitos... como “se num *flash* viéssemos a representar o que somos: ‘Que posso saber? Que devo fazer? Que me é permitido esperar? Que é o homem?’ — como disse Kant (1800/2009)” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011, p. 211). Há inúmeros exemplos desta perspetiva: “a sociedade dos indivíduos”, de Norbert Elias (1939/2004), “a condição pós-moderna”, de Jean-François Lyotard (1979/1989), “a era do vazio”, de Gilles Lipovetsky (1989), a “sociedade do risco”, de Ulrich Beck (1992), as “políticas da incerteza”, de Peter Marris (1996), a “dessocialização”, de Alain Touraine (1997), a “modernidade líquida”, de Zygmunt Bauman² (2000), “uma sociedade à deriva”, de Cornelius Castoriadis (2007), “a sociedade invisível”, de Daniel Innerarity (2009), *inter alia*. Deve sublinhar-se, porém, como é estimulante e útil qualquer uma destas *reduções*, isto é, destas tentativas de captar o essencial. Por vezes, a simplificação ajuda a perceber melhor a complexidade dos sistemas. Importante, nesse caso, é que não se tome o todo pela parte.

A segunda Graça é a do corocentrismo, de *χώρος*, espaço em grego. A perspetiva corocêntrica traduz-se na crença de que o espaço tem um centro. Se até Copérnico acreditávamos que a Terra era o umbigo do Universo, em volta do qual tudo girava, há hoje autores que defendem a importância — quando não superioridade — da sua cultura em comparação com as demais. É exemplo “O Ocidente e o Resto”, de Roger Scruton (2002), mas também, e antes dele, o “Choque de Civilizações”, de Samuel P. Huntington (1997). Podemos, contudo, não ser nós a ocupar o centro do espaço, mas sim os *outros* — que queremos eventualmente imitar ou emular.

¹ As Graças — ou Cárites, do grego — eram as três filhas de Zeus e Eurínome, para uns, ou Zeus e Hera, para outros. A elas se atribuem “toda a espécie de influências nos trabalhos do espírito e nas obras de arte” (Grimal, 1951/1992, p. 75).

² Que fala também em sociedade “individualizada” (Bauman, 2001) — tal como Beck (1992) — e “sitiada” (Bauman, 2002).

A terceira Graça, ou ideia persistente, é a do cronocentrismo — de *χρόνος*, tempo em grego. Robert Musil, em “O homem sem qualidades”, di-lo assim:

“Imaginemos alguém que nasceu no ano do nascimento da Alemanha, em 1871: com pouco mais de trinta anos poderia constatar que durante a sua vida a rede ferroviária triplicara na Europa, e mais do que quadruplicara em todo o mundo, que a circulação postal subira para o triplo e as linhas telegráficas haviam crescido sete vezes, e que muitas outras coisas se tinham desenvolvido a este ritmo. A eficiência das máquinas subira de 50 para 90 por cento; a iluminação a petróleo foi progressivamente substituída, nesse período, pela iluminação a gás, pelos candeeiros de camisa incandescente e pela electricidade, que continua a produzir novas formas de iluminação; os carros puxados a cavalos, que se haviam mantido por milénios, dão lugar ao automóvel; e as máquinas voadoras não se limitaram a aparecer, mas ganharam estatuto adulto nesse período. Também a expectativa de vida aumentou significativamente, devido aos progressos da medicina e da higiene, e as relações entre os povos tornaram-se menos agressivas e mais confiantes depois das últimas grandes confrontações. Os homens que assistiram a tudo isso tinham razões para acreditar que chegara finalmente a tão esperada era do progresso contínuo da humanidade — e quem não gostaria de ver com tais olhos a época em que veio ao mundo?” (1942/2009, p. 182).

A partir da perspectiva cronocêntrica, podemos considerar que somos “privilegiados da História” (Amorim et al., 2011, p. 211), e que o nosso é o tempo da mudança, da inovação, da novidade. Ou podemos crer, ao contrário, mas também cronocentricamente, que já mudámos, supostamente, tudo quanto havia para mudar, logo, atingimos o fim da História, como defende Francis Fukuyama (1992). Mas é também e ainda cronocêntrica a ideia de que o nosso tempo não é nada comparado com outras épocas — ou seja, continua a haver um umbigo, apenas não contemporâneo, na linha do tempo.

Voltemos, porém, à presunção de que tudo é novel, a primeira forma de cronocentrismo, porventura a mais relevante para este trabalho. Roberto Carneiro, em “Fundamentos da educação e da aprendizagem...”, dizia:

“Este é o tempo do *novo*. A *novidade* invade todos e cada um dos domínios em que se opera o destino humano.

Nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novos *media*, novas competências, novas políticas, nova ciência — de uma assentada, o mundo estável em que pachorrentamente vivíamos ‘virou’ velho.

A este título, o século XXI só é comparável ao século XVI, o da inauguração do novo cosmos e da descoberta do ‘exótico’, como bem retratou o florentino Américo Vespúcio na sua celebrada obra *Mundus Novus*” (2001, p. 23).

Para Jay Cross, em “*Informal learning...*”, a aceleração do tempo far-nos-ia experimentar um século XXI com 20 mil anos (Cross, 2007, p. 1). Por sua vez, Manuel Castells, em “*The Internet Galaxy*”, dizia-nos necessitados de uma “nova pedagogia”, baseada na interatividade, na personalização e no desenvolvimento da capacidade autónoma de aprender e pensar, ao mesmo tempo que se reforça o carácter e protege a personalidade. Este, para o autor, é terreno inexplorado (2003, p. 278). O que caracteriza então a *velha* pedagogia? Que terrenos tem explorado? Não é oco o discurso que considera ultrapassados e vencidos os clássicos e as referências culturais da humanidade?

Ninguém poderá negar que a mudança existe e faz parte das nossas vidas. Não é tão evidente assim que ela seja progressiva e contínua, e que se verifique, da mesma forma, para todas as dimensões da existência humana. Como dizia Ivan Illich, “o crescimento concebido em termos de consumo sem fim — o eterno progresso — nunca levará à maturidade. O compromisso com um incremento quantitativo ilimitado vicia a possibilidade de desenvolvimento orgânico” (1970/1985, p. 56). Também Ferreira Fernandes, num texto recente³, lembra como pode ser mítica esta ideia de progresso:

“Adolescente nos anos 60, tinha a convicção comum à minha geração: o mundo só podia ir para melhor. Com Imagine de música de fundo e o PIB dos países da OCDE sempre a crescer — as 30 gloriosas, como o economista Jean Fourastié chamou às três décadas seguintes à II Guerra Mundial —, o futuro era radioso. Depois vieram os choques do petróleo, 1973, 79, 91, 2008, e ficámos aves marinhas depois de naufrágio de um petroleiro — com as asas impróprias para o imaginar e sonhar da canção de Lennon. Mas nem essas lições me prepararam para os dias de hoje. Papandreouamos todos, entre o dracma e o drama, e, agora que até a Itália abana, tudo parece a tragédia clássica ontem anunciada na capa do jornal francês Libération: ‘Depois do grego, o latim.’ Como

³ Intitulado “É clássico: depois do grego, o latim” e publicado *online* na página do Diário de Notícias, com a data de 6 de Novembro de 2011.

cabecinhas pensadoras, estamos falados: uns falhados. Restava-me a ilusão do corpo: o homem era cada vez mais capaz de mais rápido, mais alto e mais forte. Pois nem isso, diz o antropólogo australiano Peter McAllister. Medindo as pegadas de aborígenes australianos, de há 20 mil anos, ele calculou que corriam a 45 km/hora, mais do que Usain Bolt. E pelas fotos, de há cem anos, de ritos perdidos dos tutsis, tribo da África Oriental, eles saltavam 2,52 m, mais 7 cm do que o actual recorde mundial. Esta decadência corporal tem explicação: o que move Bolt são os 300 mil dólares por corrida; o que movia o aborígene era comer ou ser comido. Se calhar isso também nos explica e a Grécia.”

Até ser pulverizada pela crise, que monopolizou todas as falas, a mudança era *primus inter pares* entre os epítetos do *Zeitgeist*. Bem-sucedido, o conceito de mudança servia múltiplos fins, da propaganda eleitoral ao discurso das ciências (Amorim et al., 2011, p. 212). Enxertado na educação, o preconceito fazia estragos, sempre que se tomava qualquer mudança como uma inovação inédita. Que, como diz Joaquim Azevedo: “o mundo mudou muito, mas os alicerces não mudaram de sítio” (2010, p. 19).

Apresentação do tema e da estrutura da obra

Em 2006, um decreto-lei alterou consideravelmente a forma como os adultos com 23 anos ou mais acedem ao ensino superior. O aumento do número de inscritos foi tão significativo que logo foram designados como “novos públicos”. Mas novos porquê? Como poderia caracterizar-se tal “abertura”? Qual seria o efeito destes públicos no ensino superior? E qual o impacto do ensino superior nestes estudantes? Que papel teria a sua experiência no processo de educação e formação? Estaria o ensino superior aberto à adoção de práticas de reconhecimento de aprendizagens prévias? Desde início, eram muitas as perguntas que se levantavam e que nos despertavam a curiosidade de procurar responder-lhes — dada também, e do nosso ponto de vista, a relevância social e científica, individual e institucional, do problema. Ademais, o tema afigurava-se como uma sequência do trabalho que temos vindo a desenvolver no âmbito da educação, particularmente de adultos, ao mesmo tempo que acrescentava um desafio, por ser o ensino superior um nível de ensino completamente diferente do anteriormente estudado, o nível básico (cf. Amorim, 2006; Amorim, Azevedo, Coimbra & Imaginário, 2006, 2007; Amorim & Imaginário, 2003).

A estrutura deste trabalho compõe-se de três partes. Na Primeira Parte, do estado da arte, começamos por tentar definir quem são os “novos públicos”. Decompomos, por isso, a designação, refletindo acerca de cada um dos seus termos. Para perceber se os públicos são efetivamente novos, e quão inovadora é a “abertura”, recorremos a dois exemplos históricos: os exames *ad hoc* e as universidades populares da Primeira República. Embora esta seja a vez em que o cronocentrismo é mais notoriamente disputado, foi nossa intenção evitá-lo ao longo da pesquisa. Revisitámos, por isso, o passado e alguns clássicos, não com saudosismo e reverência, mas sim com humildade e respeito, na tentativa de multirreferenciar a nossa perspectiva e de compreender um pouco mais o presente.

Em subsequência, e antecipando o que possam ser os efeitos de uma simbiose entre educação de adultos e ensino superior, procuramos perceber, através de uma revisão de literatura, de que forma é que o reconhecimento pode reforçar e rendibilizar as potencialidades e as forças subjacentes à entrada de adultos no ensino superior. Dito de outro modo: os eventuais “benefícios” do reconhecimento de aprendizagens prévias. Desta vez, a Graça do corocentrismo foi prevacente. Por se tratar de uma política muito recente, as práticas de reconhecimento no nosso país, no contexto do ensino superior, não têm ainda a maturidade já atingida por educadores de adultos e autores de outros países, nomeadamente na África do Sul e na Suécia. Não obstante, temos — sob as tutelas da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), da Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV) e da Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) — uma experiência muito singular, na cena mundial, e nos níveis básico e secundário, de reconhecimento das aprendizagens que ocorrem fora da escola.

Ainda na Primeira Parte, sistematizamos os significados construídos por estes estudantes em volta da sua experiência no ensino superior, e descritos na literatura. Agrupamos, para isso, os ditos significados em volta de três esferas essenciais. A primeira é a esfera individual do estudante adulto, onde se destacam as motivações e expectativas, as emoções e sentimentos e o estudo e capacidades cognitivas. A segunda é a esfera social, decomposta em esferas sociais interna (do grupo de pares) e externa (da família e dos amigos), mas que engloba também a relação com os professores e as aulas. A terceira e última esfera é a institucional, na qual tratamos das culturas institucionais e das questões de funcionamento e organização das instituições.

Na Segunda Parte, apresentamos uma abordagem quantitativa do problema, na tentativa de perceber, ao nível macro, as principais tendências do acesso dos estudantes “maiores de 23”, com atenção às diferenças (i) entre subsistemas de ensino superior — isto é, universidades públicas, politécnicos públicos, universidades privadas e politécnicos privados —, no que respeita às percentagens de inscritos e de aprovados, e (ii) entre áreas de educação e formação, relativamente às percentagens de inscritos. Dada a inexistência de estatísticas oficiais e nacionais, procuramos ainda, através de “pesca à linha”, ou seja, caso a caso, conhecer os números do abandono destes estudantes nas diversas instituições.

A Terceira Parte procura complementar a Segunda, desta vez através de uma abordagem qualitativa do problema. Contém a análise vertical de duas entrevistas realizadas a estudantes “maiores de 23”, bem como a análise horizontal do total de sete entrevistas efetuadas: seis delas a “maiores de 23” e uma a uma estudante “maior de 50”, a frequentar um programa universitário para seniores. Se, na Segunda Parte, a unidade de observação é o país, na Terceira, é cada uma das pessoas entrevistadas. Então, o “caso português” que referimos no título subentende também, e sobretudo, as pessoas que *vêm ao caso*, isto é, os estudantes adultos. Neste ponto, a primeira das Graças foi a que criou os maiores riscos. A análise implica, por definição, uma sistematização e uma valorização de alguns elementos em detrimento de outros. Há, por isso, inevitavelmente, uma simplificação do real social, uma construção de sentidos, uma redução ao elementar, que esperamos não traia em demasia aqueles cujas experiências e significações tentamos compreender.

PRIMEIRA PARTE: ESTADO DA ARTE⁴

OS VELHOS NOVOS PÚBLICOS

“It would be worthwhile going back as far as the world of classical antiquity and studying, from the point of view of lifelong education, the role not only of the public but also of the chorus in Greek drama. That would enable us to see that these questions are not altogether new, and to take account of any significant trends in particular socio-economic periods” (De Sanctis, 1984, p. 267).

Quem são os “novos públicos”? Esta é a primeira das perguntas e a primeira das dificuldades. O melhor será atender a cada um dos vocábulos. Em primeiro lugar, e por ora, os “novos”. Não será avisado abordar esta ou qualquer outra temática a partir de uma perspetiva de desconhecimento ou de desvalorização da História (cf. Amorim et al., 2011). Quando assim acontece, o olhar fica turvo pelo cronocentrismo, pela retórica da inovação⁵, do ineditismo e da novidade, que são aceites com ingenuidade ou insciência. Como bem alerta Lourtie, a “designação de ‘novos públicos’ sugere que estas situações não existiam anteriormente, o que não corresponde à realidade” (Lourtie, 2007, pp. 108-109). Embora seja das mais significativas, esta não é a primeira vez que, em Portugal, é concedida aos adultos a possibilidade de aceder ao ensino superior. Numa perspetiva abrangente, pode dizer-se que eles estão lá desde a sua criação, uma vez que adultos⁶ serão todos os estudantes do ensino superior. Os “novos públicos”, contudo, referem-se, por norma⁷, a adultos que tradicionalmente não frequentavam ou não frequentam a universidade, entendida em sentido lato. Com relação a isto, há pelo menos dois

⁴ Esta Primeira Parte é resultado de uma adaptação, reescrita e atualização de textos publicados por nós, enquanto produtos intermédios da investigação que aqui se apresenta, intitulados “*On the opening of higher education institutions to new publics: the Portuguese case*” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010), “Reconhecimento de Aprendizagens Prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011) e “Programa Universitário (50+) ou do questionamento de crenças tomadas pela Medusa” (Palmeirão & Amorim, 2013).

⁵ Em 1975, já Filippo M. De Sanctis declarava que não devemos presumir que educação ao longo da vida e inovação educacional são sinónimos automáticos (1975, p. 408). Mais recentemente, disse Marie-Christine Josso: “com o avanço da idade, [apercebemo-nos] de que já tudo foi dito sobre o assunto, tudo! Especialmente em Educação” (2005, p. 115).

⁶ A propósito das dificuldades de definição de adulto, veja-se por exemplo A. I. Nogueira (1996), e toda a psicologia em torno do jovem adulto e do adulto emergente.

⁷ Mas não exclusivamente. Em bom rigor, talvez os “novos públicos” não se resumam aos adultos e integrem crianças e jovens que participam, por exemplo, em iniciativas diversas das instituições, como os Dias Abertos, as Academias de Férias, os Cursos de Verão para juniores, enfim, também os futuros “clientes” do ensino superior. Nesta investigação, contudo, o foco está dirigido aos “novos públicos” adultos.

exemplos que merecem ser salientados: o primeiro diz respeito aos exames *ad hoc*, o segundo às universidades populares da Primeira República.

Os exames *ad hoc*: avaliação de capacidade *extraordinária* para acesso ao ensino superior

Há quase cinquenta anos, dizia-se no número 1 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967: “O Ministro da Educação Nacional pode determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respectivo Ministério, para além dos casos e limites em que essa realização já é possível segundo a legislação vigente.”

Uma das “experiências pedagógicas” que surgiu com base nesta lei de 1967 foram os exames *ad hoc*, que, já no final dos anos 70 do século XX, foram referidos pela primeira vez na legislação: “Desde alguns anos que, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março de 1967, se vêm realizando, como experiência pedagógica, no quadro legal de despachos ministeriais, exames *ad hoc* para acesso ao ensino superior de indivíduos que, tendo mais de 25 anos de idade, não possuem a adequada habilitação escolar” (número 1 do Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de Junho). O mesmo Decreto sublinhava a “justiça” de institucionalizar “uma via de acesso” para aqueles que, por razões da mais variada natureza”, não tivessem “as habilitações escolares exigidas para” o ingresso no ensino superior, mas que fossem “maiores de 25 anos” e mostrassem “possuir conhecimentos mínimos indispensáveis à frequência de um determinado curso superior e capacidade, experiência e maturidade que os [qualificassem] como candidatos a uma formação superior” (cf. número 3 e artigo 1.º).

Em meados dos anos 90, o “exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior” passou a ser composto por três elementos:

- uma prova escrita de língua portuguesa, destinada a “avaliar a capacidade de interpretação, exposição, expressão e imaginação do candidato” (Portaria n.º 122/94, de 24 de Fevereiro, número 8.º). Os admitidos nesta “prova” realizavam, posteriormente,
- uma entrevista, destinada a “apreciar e discutir o *curriculum vitae* e a experiência profissional do candidato”, “fornecer ao candidato informação sobre o curso, seu plano, exigências e saídas profissionais”, “apreciar e discutir as motivações apresentadas pelo

candidato para a escolha do curso e estabelecimento feita pelo mesmo” e “fornecer ao candidato orientação sobre a prova específica” (número 14.º). Aqueles que tivessem “comparecido à entrevista” (ponto 7 do número 15.º), realizavam, então,

- uma “prova específica”, destinada “a avaliar se o candidato [dispunha] dos conhecimentos indispensáveis para o ingresso e progressão no curso escolhido” (número 15.º). Sublinhe-se o facto de o candidato ter de *dar garantias* à partida de que teria capacidade extraordinária para não só ingressar mas também progredir no ensino superior.

Com base nos resultados de 1997 a 2004, pode concluir-se que — ao menos aos olhos dos avaliadores — as garantias não sobejariam, muito menos as capacidades. Na prova de língua portuguesa, eram excluídos cerca de 70% dos candidatos. Na prova específica, eram eliminados quase metade daqueles que haviam tido sucesso na prova de língua portuguesa, o que representava cerca de 10% do contingente inicial. Feito o somatório de todas as subtrações, sobreviviam, no final, cerca de 20% dos candidatos (cf. Quadro 1).

Quadro 1: Número de candidatos que realizaram a prova, admitidos e aprovados nos exames *ad hoc* (1997-2004)

Situação dos candidatos	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Realizaram a prova de língua portuguesa (LP)	3026	2762	3009	3459	3180	3227	3794	3360
Não admitidos na prova de LP	1956	1720	1929	2178	2045	2287	2539	2489
Admitidos na prova de LP	1070	1042	1080	1281	1135	940	1255	871
% de admitidos na prova de LP	35,4	37,7	35,9	37,0	35,7	29,1	33,1	25,9
Aprovados na prova específica	575	584	632	702	647	578	732	-
% de aprovados na prova específica	19,0	21,1	21,0	20,3	20,3	17,9	19,3	-

Fonte: Simão, Santos & Costa, 2004

Conquanto se tenham pautado por elevados índices de seletividade e exclusão, os exames *ad hoc* constituíram, de facto, uma via de acesso ao ensino superior. Muito estreita, parece inequívoco, mas com uma vigência que pode considerar-se demorada — muito demorada até, se se tiver em conta o habitual prazo de validade das políticas públicas de educação em Portugal. Os “exames extraordinários de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior” sobreviveram quatro longas décadas, desde as primeiras experiências, em 1967, até ao Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, que os revogou, em 2006. Essa longevidade fez com que muitos adultos deveras

“extraordinários” entrassem no ensino superior. Se tivessem entrado cerca de cinco centenas por ano, estaríamos a falar de uma cifra a rondar os 20 mil estudantes adultos. Surpreendentemente, este não foi um tema nem um público que tivessem despertado o interesse da investigação nacional.⁸ Não eram eles, como os de hoje, “novos públicos” no ensino superior? Estudantes adultos não tradicionais? As fórmulas que entretanto se vulgarizaram não se lhes teriam aplicado? Por que motivo se mantiveram invisíveis? Por não serem uma *massa*, mas uma *elite*?

A Universidade Popular do Porto: a inovação tem cem anos

Há precisamente cem anos, Jaime Cortesão exultava com o “grande êxito” da Universidade Popular do Porto, dirigida ao povo, isto é, a todos os portugueses, de todas as classes:

“Em Portugal, pelo contrário, as U. P. [Universidades Populares] tem [*sic*] de se dirigir ao Povo num sentido muito lato e aliás mais verdadeiro.

Temos de entender por Povo todos os portugueses a qualquer classe que pertençam, tenham estes frequentado seja que curso fôr e considerar esse Povo, todo o Portugal, como falho de educação” (Cortesão, 1912, “A Vida Portuguesa”, n.º 3).⁹

Não obstante essa preocupação social, Cortesão notava também que às “lições” concorria, “em diminutas proporções, é certo, a classe operária. Alguns professôres, até, ao iniciar os seus cursos fazem, com estranheza, essa observação”. E justificava-o com o facto de “faltando-lhe [ao operário] uma preparação primária geral, pouco aproveita muitas vezes em lá ir” (Cortesão, 1913, “A Vida Portuguesa”, n.º 6, p. 41). No ano seguinte, admitiria ainda ser

“[...] lícito atribuir á fadiga causada por um excesso de trabalho o abandono a que os operarios votam a sua educação, motivo tantas vezes por eles invocado, podemos e devemos afirma-lo, com a certeza de estarmos na verdade, que esse abandono é principalmente causado pelos defeitos ou carencia de educação” (Cortesão, 1914, “A Vida Portuguesa”, n.º 21).

⁸ Uma das raríssimas exceções é o estudo de J. M. Silva (1992), que se circunscreve, no entanto, às Faculdades de Medicina.

⁹ As citações respeitam a grafia original.

Em contraponto,

“[...] como explicar então o grande êxito, que a nossa Universidade Popular do Porto tem alcançado pelo número avultado de pessoas que assistem às suas lições? É que as próprias classes médias, em Portugal, necessitam de instrução e educação e por isso professores, estudantes, comerciantes, militares, empregados de comércio, etc. etc. se aproveitam dessas lições. E sem perder o seu carácter popular, não podem por enquanto as nossas Universidades ter a largueza de acção, abranger e interessar tanto público quanto seria para desejar” (Cortesão, 1913, “A Vida Portuguesa”, n.º 6, p. 41).

Ensino superior, difusão do espírito científico, educação e acção social e nacional: a missão plural destas universidades mantém a sua actualidade. Aliás, talvez não tenhamos ainda cumprido hoje, e na sua plenitude, uma “modernidade” que se desenhava ou desejava também há um século:

“[...] as Universidades Populares tal como estão organizadas na França, Itália, Áustria, Rússia . . . etc. nem se dedicam unicamente ao ensino superior [como as Universidades Livres], nem unicamente à difusão do espírito científico [desígnio das Extensões Universitárias], pois ministrando sempre o ensino conforme as necessidades do público a que se dirigem pretendem realizar mais que isso uma obra de educação e acção social e nacional” (Cortesão, 1912, “A Vida Portuguesa”, n.º 4, p. 26).

Leonardo Coimbra, por sua vez, e referindo-se ao “programa” da Universidade Popular, escrevia aquele que poderia até ter sido o mote para a “concepção bancária” da educação, que viria a ser caracterizada por Paulo Freire (1972) cinquenta anos depois:

“O seu programa consistirá numa enciclopédia do saber humano, entendendo pela palavra saber não o acto passivo de recolher muito material de conhecimento, mas o *exercício* da *actividade* de formular e construir juízos.

O exercício dum actividade em vez do preenchimento dum recipiente.

E em relação a essa actividade a palavra saber tem um significado que não se limita ao saber científico, mas abrange o saber estético e moral e o mais elaborado saber da reflexão filosófica” (Coimbra, 1922/2009, p. 158).

Uma vez que a visão e a missão centenárias desta e de outras Universidades Populares da Primeira República ainda hoje se confundem com um discurso educativo progressista, radical, crítico, não pode deixar-se de problematizar a atual retórica e a presunção de inovação — pedagógica, organizacional e/ou política — subjacentes à dita “abertura” do ensino superior a “novos públicos” (cf. Amorim et al., 2011, pp. 212-213).

A ABERTURA

Entre os anos letivos 2004-2005 e 2006-2007, o número de adultos inscritos no ensino superior aumentou cerca de quatro vezes (434%) nas universidades públicas, vinte vezes (1959%) nos politécnicos públicos e quase quarenta vezes (3828%) nas instituições privadas (cf. Amaral & Magalhães, 2009). Antes de avançar com uma hipótese explicativa para este facto, importa perceber a evolução do ensino superior em Portugal em tempos de Terceira República. Num primeiro período, entre 1974 e meados dos anos 90, teve lugar a expansão, sob o signo de “mais é melhor” (“*more is better*”, no original).¹⁰ Em cerca de vinte anos, o número de inscritos aumentou de 57 mil para mais de 340 mil estudantes. Num segundo período, designado “mais é um problema” (“*more is a problem*”), verificou-se, entre 1997-1998 e 2007-2008, uma retração, primeiro no ensino superior privado e depois, em 2003-2004, no setor público. O terceiro e atual período, “mais mas diferente” (“*more but different*”), caracteriza-se pela diferenciação e pela — suposição de, acrescentaríamos nós — mudança da igualdade para a equidade, privilégio da quantidade sobre a qualidade, diversificação dos programas oferecidos e focalização em públicos mais diversos (Amaral & Magalhães, 2009; Magalhães, Amaral & Tavares, 2009).

Então, o que marca a diferença, desde 2006-2007? A que se deve o aumento exponencial do número de adultos “não tradicionais” inscritos no ensino superior? Como se passou de 732 aprovados nos exames *ad hoc*, em 2003 (cf. Simão, Santos & Costa, 2004), para 10856 “maiores de 23” inscritos em 2006-2007 (cf. Segunda Parte)? A pergunta contém a resposta. Em 21 de Março de 2006, foi publicado o Decreto-Lei n.º 64/2006, que “regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” (cf. Artigo 1.º) e concede a cada instituição de ensino superior a responsabilidade pelo mecanismo de acesso: “A avaliação da capacidade para a frequência reveste as formas que sejam consideradas mais adequadas para cada curso e para cada perfil de candidato, em cada estabelecimento de ensino superior” (cf. Artigo 4.º).

Qual é então a grande diferença entre os exames *ad hoc* e as provas para os “maiores de 23”? Por se tratar de uma prova da responsabilidade de cada instituição, e já não de âmbito nacional, os parâmetros, os métodos e os critérios de avaliação e de exigência passaram a ser controlados pelas instituições. Dito de outro modo: passou a caber a cada instituição definir o que fosse a

¹⁰ Os autores subdividem este período em três momentos diferentes.

“capacidade para a frequência do ensino superior” e realizar provas que a aferissem. Tornou-se possível, assim, diversificar as formas de avaliação e torná-las mais adequadas às especificidades de cada curso e de cada faculdade.

De assinalar também que, em Portugal, esta abertura do ensino superior aos “novos públicos” pode constituir um efeito da globalização e da regulação transnacional da educação (cf. Azevedo, 2007c). Na literatura, podem encontrar-se diversos exemplos que suportam esta hipótese. Vejamos alguns exemplos: Castle e Attwood (2001) dizem que o reconhecimento de aprendizagens prévias na África do Sul é influenciado por forças globais no ensino superior assim como por fatores locais. Jallade e Mora (2001, p. 368) consideram que, no ensino superior, as respostas institucionais à aprendizagem ao longo da vida não refletem inteiramente a influência das políticas internacionais. Em 2003, refere Schugurensky que as universidades estão a experienciar uma transição, por vezes voluntária, mas as mais das vezes forçada, em direção à heteronomia (2003, p. 305). Para Abukari (2005, p. 151), as instituições de ensino superior (IES) confrontam-se com a dificuldade de traduzir, gerir e adotar um equilíbrio viável entre políticas institucionais, nacionais e regionais num contexto globalizado. Souto Otero, Hawley e Nevala (2008) indicam que a validação de aprendizagens informais e não formais é incentivada pelas políticas e pelo financiamento europeus. Yoshimoto, Inenaga e Yamada (2007) declaram que, no Japão, a pedagogia e a andragogia no ensino superior é um tema em destaque. Finalmente, em 2009, diz Stenlund que, em muitos países, o reconhecimento de aprendizagens prévias é uma prática em expansão no ensino superior.

A comparação de estatísticas também provoca habitualmente algum efeito (cf. Azevedo, 2007c). Neste caso, como noutros, o nosso atraso em relação a outros países é inquestionável. No Reino Unido, em 1993, o *National Institute of Adult Continuing Education* (NIACE) anunciava que, pela primeira vez, a maioria dos estudantes do ensino superior eram adultos. Nas instituições de ensino superior públicas da África do Sul, os estudantes com mais de 23 anos também estão em maioria (Buchler, Castle, Osman & Walters, 2007). Nos Estados Unidos da América, no final dos anos 90, os adultos no ensino superior rondavam os 40-45% (Donaldson, Graham, Kasworm & Dirkx, 1999).¹¹ Na Austrália, os estudantes “maduros”, com 21 anos ou mais, representam, desde os anos 50, um “grupo significativo” dos estudantes que acedem às licenciaturas. Em

¹¹ De acordo com Richardson e King (1998), nos Estados Unidos, a proporção de estudantes “não tradicionais” é equivalente à de “tradicionais” desde meados dos anos 70.

2002, eram cerca de 38% do total de alunos (Cullity, 2006). Na Finlândia, um terço do total de estudantes universitários e um quarto dos estudantes de licenciatura têm trinta anos ou mais (Moore, 2006).

Na verdade, quer exista um Sistema Educativo Mundial, que produza a convergência dos sistemas educativos nacionais naquilo que é mais significativo, quer a sintonia seja apenas superficial ou aparente (cf. Azevedo, 2007c), pode dizer-se que há um conjunto de temas em volta deste fenómeno que têm vindo a ganhar centralidade na agenda educativa mundial (Amorim et al., 2011): 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”, *inter alia*.

OS PÚBLICOS PRIVADOS E MULTICORES

Procurámos, antes, definir e desconstruir a utilização de “novos” em “novos públicos”. Preocupar-nos-emos, agora, com os “públicos”. Filippo M. De Sanctis, num texto de 1984, intitulado “*Problems of defining the public in the context of lifelong education*”, dizia que, por aparecer cada vez mais na literatura internacional, o termo “público” parecia “estabelecido”, quando não “óbvio”. Mas se perguntássemos qual o seu significado, ficaríamos muito surpreendidos com a sua “incerteza semântica” e com as dificuldades que sentiríamos para o definir. Sublinhava ainda De Sanctis que o público acabava por ser “não existente”, isto é, se nele estava ausente o sujeito, tornava-se vago o objeto da educação ao longo da vida. Era um *público*, ou melhor, uma “massa”, fragmentada e passiva, cujo “significado coletivo” se diluía no propósito privado, individual e socialmente disperso. Para ser um público, teria de haver um “grupo mais ou menos constante”, que se pautasse por alguma continuidade. Embora estivesse em gestação, esse público ainda não existia como “uma força social totalmente desenvolvida” — e só um “novo público” conseguiria instaurar um conceito de educação ao longo da vida baseado na direção e no controlo dos processos educativos, através dos quais os “leitores” da sua própria educação se transformassem nos seus “autores” (cf. De Sanctis, 1984).

Nos dias de hoje, a crítica de De Sanctis ajusta-se perfeitamente, até no que diz respeito à “esperança” de que os “novos públicos” tragam ou provoquem a mudança — principalmente do ensino superior. Mantém-se um conceito pouco claro, arbitrário¹², artificial¹³ e que engloba, ou que se confunde, com designações muito diversas e igualmente indefinidas, como sejam estudantes adultos não tradicionais (*non-traditional students*), *mature students*, grupos sub-representados (*under-represented groups*), mas também estudantes de primeira geração, de níveis socioeconómicos desfavorecidos, que não possuem as qualificações formais habituais, minorias étnicas, imigrantes, cidadãos incapacitados, mulheres¹⁴, adultos mais velhos (*older*

¹² Richardson e King dizem o seguinte: “*the definition of ‘adult’ students is somewhat arbitrary and varies both within and across national systems of higher education*” (1998, p. 65).

¹³ De acordo com Santiago, Rosa e Amaral, a distinção entre alunos e percursos “tradicionais” e “não tradicionais” “pode ser algo artificial e, eventualmente, necessitar de uma legitimação científica, conferida pela sua inclusão num quadro teórico de referência mais global” (2002, p. 11).

¹⁴ Segundo Schuetze e Slowey (2002, p. 313), as mulheres não deviam ser integradas neste grupo, uma vez que na maior parte dos países desenvolvidos até estão em maioria no ensino superior. Mas, por outro lado, uma análise que tenha em consideração os diferentes tipos de instituições e cursos que frequentam não permite retirá-las, por enquanto, e sem reservas, deste conjunto de “não tradicionais”.

adults), estudantes a tempo parcial ou que participam em formações de curta duração e não conferentes de grau, trabalhadores-estudantes, entre outros.

Trata-se, de facto, de um gigantesco “guarda-chuva” conceptual. De tal forma que, por vezes, a tendência é definir os “novos públicos” pela negação, como quando se diz, por exemplo, que são “todos aqueles que não transitam directamente do ensino secundário” (Correia & Mesquita, 2006, p. 38). Também não serão exatamente “não tradicionais” aqueles que agora cumprem, sem interrupções significativas, os dois primeiros ou até os três ciclos do ensino superior. Não sendo estes, os “novos públicos” integram uma heterogeneidade imensa de pessoas¹⁵ e de percursos: são os “maiores de 23”, os seniores, os que regressam, com experiência profissional, para realizar o segundo ou o terceiro ciclos, os que participam nas Formações Avançadas, nos Cursos de Verão, nas pós-graduações, entre outros de uma oferta cada vez mais diversificada.

Richard Waller (2006, p. 115) sinaliza as tentativas de determinar “tipos” de aprendentes adultos, “maduros”, com relação a um conjunto de variáveis como classe, etnia, género e idade. Diz o autor que estas tentativas são compreensíveis num contexto histórico de reduzida participação dos adultos no ensino superior. Contudo, a heterogeneidade e a diversidade no seio destes públicos, assim como o facto de as experiências de cada um serem por si só demasiado complexas e individualmente situadas (Waller, 2006, p. 115), fazem com que não seja possível distribuí-los em categorias discretas ou subgrupos (Waller, 2006, p. 126). John T. E. Richardson e Estelle King, num artigo de 1998, haviam pedido atenção para o facto de os estudantes adultos serem um grupo mais diverso do que o dos estudantes mais novos, no que respeita às suas motivações, necessidades, expectativas e experiências (p. 66).

Em 1987, a OCDE tentou categorizar esta heterogeneidade, chegando a dividir os adultos em quatro grupos: o primeiro era o daqueles que entram ou reentram no ensino superior após uma pausa no seu percurso formal de aprendizagem; o segundo era definido por idades específicas (e.g., em Portugal, atualmente, os “maiores de 23”); o terceiro era o dos que entram no ensino superior com base na sua experiência de vida; e o quarto era constituído por detentores de um grau académico que pretendem reentrar no sistema, com um de dois objetivos: realizar uma

¹⁵ Ao longo do texto, privilegiar-se-á, muitas vezes, o termo “pessoa”, o que, segundo Spink e Medrado, implica um posicionamento “em relação ao uso de certas terminologias que nos colocam diante de dicotomias, tais como sujeito-objeto, indivíduo-sociedade. Com o conceito de pessoa, estamos buscando enfatizar nosso foco sobre a dialogia, em vez de privilegiar a individualidade ou a condição de sujeito. Essa postura não implica abandonar o *indivíduo* ou o *sujeito*, conceitos fundadores da Psicologia, mas ressignificá-los à luz da perspectiva construcionista, recuperando um termo — *pessoa* — que, em última análise, pertence ao tempo longo da história” (2000, p. 54).

atualização profissional ou enveredar por uma segunda área do saber (OECD, 1987; mas também Schuetze & Slowey, 2002, p. 314). Segundo Hans Schuetze e Maria Slowey, seria mais adequado basear a distinção entre estudantes “tradicionais” e “não tradicionais” em três critérios centrais:

- “biografia educativa”: os estádios biográficos da trajetória, as mais das vezes coleante, até ao ensino superior e o significado e motivação para o estudo no ciclo de vida da pessoa;
- “via de acesso”: regular — isto é, após o secundário e com as qualificações de entrada regulares — ou alternativa — com base, por exemplo, na experiência profissional ou através de provas especiais de acesso para estudantes que não possuam as qualificações habituais. (Em Portugal, atualmente, são “elegíveis” pela via alternativa os que não hajam concluído o ensino secundário ou que, tendo-o concluído, não sejam titulares de habilitação de acesso e ingresso ao ensino superior);
- “modos de estudo”: padrões e intensidade do estudo e interação entre a vida académica e outros compromissos, sejam eles particulares, profissionais, domésticos ou sociais (cf. Schuetze & Slowey, 2002, p. 315).

Pouco tempo depois da OCDE, o britânico “*The National Institute of Adult Continuing Education*” propôs uma nova categorização da diversidade de “novos aprendentes”. Fê-la igualmente em quatro categorias, que consideraram amplas e parcialmente sobrepostas. Em primeiro lugar, os “*deferred beginners*”, que diferem o começo, isto é, entram no sistema mais tarde do que o habitual, por equívocos profissionais anteriores, circunstâncias familiares ou efeitos de discriminação passada. Têm geralmente entre vinte e trinta anos. Em segundo, os “*returners*”, que regressam e que procuram no ensino superior uma nova direção, seja através da abertura de um novo caminho profissional seja pela renovação de saberes negligenciados ou desatualizados. Têm normalmente idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos. Em terceiro, os “*developers*”, que se desenvolvem, usando o ensino superior para estender o seu conhecimento acerca de uma profissão que tenham escolhido, para assumir, por exemplo, uma função de administração. A maior parte destes aprendentes têm mais de trinta e menos de cinquenta anos. Em quarto, e finalmente, os “*enrichers*”, que se enriquecem, valorizando a educação ou o desenvolvimento profissional independentemente do emprego. Isto pode incluir a

educação para o voluntariado ou comunitária, assim como a exploração de novos campos de saber enquanto preparação para a, ou educação na, reforma. Alguns destes aprendentes têm sede de conhecimento ou tentam reconciliar-se com a sua própria identidade num mundo em mudança (NIACE, 1993, p. 19).

Atualmente, em Portugal, e entre a pluralidade de estudantes adultos, os “maiores de 23” têm tido algum destaque, porque são identificáveis pela via de acesso.¹⁶ A expressão “novos públicos”, de resto, ganhou maior visibilidade desde a “criação” dos “maiores de 23” por Decreto-Lei.

Quando se trata de educação, no entanto, uma definição pela negativa pode ser um caminho tão fácil quanto inaceitável. “Estudantes adultos não tradicionais”, “aprendizagens não formais”... Como diz Joaquim Azevedo, desde “quando e até quando é que o *não* é princípio de encontro e de diálogo, de ensino e de aprendizagem?” (2009, p. 5).¹⁷ Impor-se-á, por isso, começar a definir estes públicos pela positiva, quer no que respeita às pessoas que os compõem quer aos saberes de que são titulares. O que distingue os estudantes “tradicionais” dos “não tradicionais”? Estes podem, eventualmente, não ter concluído o ensino secundário? Serem incapacitados? (A propósito, o que há de “não tradicional” na “deficiência” não é o cuidado e a sensibilidade das instituições para o problema das acessibilidades, e não a “deficiência” em si mesma?) Provir de meios desfavorecidos? O grande e primeiro traço distintivo não é a idade? Os estudantes “tradicionais” são jovens e os “não tradicionais” são adultos? Como se define a adultez? Convenciona-se um limite etário?

Paradoxalmente, então, este é um “não” que não expondo uma ausência esconde uma existência. Não estamos perante nenhum défice, mas sim riqueza — de experiências, memórias e desejos (Palmeirão & Amorim, 2013). Além disso, 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 (Richardson & King, 1998).

¹⁶ Embora haja nas universidades estudantes com mais de 23 anos que não entraram por essa via especial de acesso. Não é por essa razão que deixarão de integrar os “novos públicos”.

¹⁷ J. Field, Merrill & Morgan-Klein (2010) também contestam, sem dúvidas, a “linguagem do não tradicional”, muito embora a usem com um “sentido simplesmente descritivo”.

Os estudantes dos “novos públicos” são mais velhos do que os “tradicionais”, logo, viveram mais tempo, acumularam, em princípio, experiências mais diversas, construíram uma identidade — assumiram, e têm a seu cargo, um conjunto de compromissos, sejam eles familiares, domésticos, financeiros, que os mais jovens, à partida, não têm. A idade adulta não é uma estagnação desenvolvimental. O ser humano não “amadurece” apenas até à adolescência. Entre as teorias do desenvolvimento, a de Erik H. Erikson continua a ser, do nosso ponto de vista, a que mais claramente o reflete.¹⁸

Como o já mencionado NIACE defendeu, os quatro grupos de aprendentes não devem ser vistos como tendo prioridades de grau diferente. Aliás, um sistema “sério” de ensino superior tem de responder às necessidades de todos (NIACE, 1993, p. 20). E todos têm uma característica comum: um conjunto de experiências de vida e profissionais que podem e devem ser reconhecidas (cf. Lueddeke, 1997). Esta característica sublinha exatamente “a inadequação de definir pela negativa (e pelo défice) alguém que, afinal, detém tão *positiva* riqueza” (Amorim et al., 2011, p. 215), tão inédita e inimitável mundividência e *mundivivência*, isto é, não só uma forma de conceber o mundo, mas também o ter vindo a estar nesse mundo.

¹⁸ “Como disse Oscar Wilde, depois dos vinte e cinco anos toda a gente tem a mesma idade”, dizia Paul Auster (2006, p. 83) em “As Loucuras de Brooklyn”. É exatamente esta ideia enraizada que a teoria de Erikson veio desconstruir.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E ENSINO SUPERIOR

“[...] a Universidade caminha, irresistivelmente, para a universalidade: isto é, para um aumento, de dia para dia mais vasto, dos seus frequentadores, para um número, cada vez mais amplo e variado, de disciplinas e de formas de saber humano, e para a adopção, conseqüente, de um pluralismo, pedagógico e metodológico, de investigação, criação e transmissão, sempre, tendencialmente, mais diversificado, tendo apenas, como grande traço unitivo, o sentido da Verdade” (Antunes, 1973, p. 247).

Permanentemente em busca da sua “ideia” — veja-se, por ordem cronológica, von Humboldt (1810/2005), Newman (1886), Jaspers (1959), Habermas (1987), Barnett (1994) —, da sua “missão” (Ortega y Gasset, 1930/2003), dos seus significados (Scott, 1995), a universidade está — desde a sua criação? — em crise. Para Ivan Illich, a universidade é uma “estúpida, prolongada, destrutiva e dispendiosa iniciação em seus [próprios] mitos” (1970/1985, p. 51). De acordo com Boaventura de Sousa Santos, a universidade, sobretudo no mundo ocidental, é rígida, no que respeita à sua função e organização, mas também é relativamente impermeável a pressões externas e avessa à mudança (1989, p. 11). Mais recentemente, Bill Readings (1999) mostra outra perspectiva, dizendo-a “em ruínas”, porque substituiu a ideia de cultura pela de “excelência” e se transformou numa empresa refém das forças do mercado e das margens de lucro. Jacques Derrida evidencia uma preocupação semelhante quando defende que “a universidade moderna deveria existir sem condição”, isto é, com “uma liberdade *incondicional* de questionamento e proposição, e mesmo, o que é mais, o direito de dizer publicamente quanto exigem uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade*” (2003, p. 9). Não obstante, a universidade parece sê-lo à condição, sob determinadas condições, por vezes rendida, vendida e tomada pelo capital (cf. Derrida, 2003, pp. 16-17). Como diz Peter Alheit (2011, p. 11), as universidades não se referem a estruturas de certezas básicas, mas antes a um processo em curso, interativo e negocial, impulsionado por significativas infiltrações sistêmicas.

Entre as múltiplas, atuais e estruturantes incertezas da universidade, sublevar-se-á esta: o que têm feito as instituições de ensino superior com a riqueza que os “novos públicos” trazem consigo? Segundo Joaquim Azevedo, 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). Por sua vez, Peggy A. Sissel identifica, nos Estados Unidos da América, um problema similar: no ensino superior, os adultos “permanecem institucionalmente invisíveis e sistematicamente negligenciados” (2001, p. 103).

A súbita “atenção” dedicada aos “novos públicos” parece resultar também, senão sobretudo, da crescente escassez de candidatos “tradicionais”. A preocupação com a “sobrevivência institucional” (Amaral & Magalhães, 2009; Nóvoa, 2007; Osborne, 2003) e as dificuldades financeiras (Knapper & Cropley, 1980; Castle, Munro & Osman, 2006) têm sido imperativos maiores do que eventuais desejos democratizantes, ou até derivas humanistas. Tanto assim que o acesso dos “novos públicos” ao ensino superior varia consoante a procura e a ocupação das vagas pelos candidatos “tradicionais”. *Grosso modo*, pode dizer-se que aqueles têm lugar onde estes não estão ou não querem estar. É por isso que, em algumas instituições de ensino superior, as vagas têm sido preenchidas maioritariamente pelos estudantes “maiores de 23”, conforme veremos na Segunda Parte (cf. também Amaral & Magalhães, 2009; Amorim et al., 2011; Castle & Attwood, 2001).

Pode então perguntar-se se esta “abertura” das IES portuguesas está impregnada de oportunidade ou de oportunismo, como diz António Nóvoa (2007), e se estarão as instituições a tentar “mudar” os estudantes ao invés de introduzirem mudanças nas suas práticas (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2010; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; MacDonald & Stratta, 2001; Santiago, Rosa & Amaral, 2002)? Qualquer que seja a causa deste interesse pelos “novos públicos”, ele conterà sempre uma potencialidade inestimável — e que faz deles uma “prioridade”, conforme se concluiu no Debate Nacional sobre Educação:

“As instituições de ensino superior têm um longo caminho a percorrer para acolher os jovens e os adultos e as suas crescentes e diversificadas necessidades de aprendizagem ao longo da vida, actualizando a sua missão [...]. Abrir-se a novos públicos, ouvir as empresas e as suas necessidades de formação, prestar renovada atenção às necessidades de actualização e reconversão dos seus diplomados, desenvolver mecanismos de resposta rápida a necessidades de formação decorrentes de novos investimentos empresariais, deveriam constituir prioridades na construção das ofertas de formação de nível superior, universitário e politécnico” (Azevedo et al., 2007, p. 176).

É possível até, e ao menos do ponto de vista retórico, que nunca tenhamos estado tão perto da “universalidade” e do “pluralismo, pedagógico e metodológico” da universidade, como predizia

Manuel Antunes em 1973. Talvez nunca tenha sido tão evidente também a tendência globalizada de institucionalização¹⁹ da aprendizagem ao longo da vida (cf., por exemplo, Abukari, 2005; Antikainen, 2001; Buchler et al., 2007; Fejes & Andersson, 2008; Jarvis, 2004; Lee & Fleming, 2012), o aumento da visibilidade e, subsequentemente, do valor das aprendizagens realizadas fora dos sistemas formais de educação e formação, assim como o debate em volta do reconhecimento de aprendizagens prévias, designadamente no ensino superior.

A “abertura” aos adultos levanta, desde o primeiro momento, um conjunto de desafios. Para Murphy e Fleming (2000), além dos adultos, é também a educação de adultos que entra no ensino superior. Como dizia Johan Norbeck,

“Duma maneira geral, os estudos universitários não têm sido incluídos no campo da educação de adultos. Isto acontece precisamente, porque tradicionalmente os estudantes universitários vinham directamente de outras escolas e, por isso, sem experiência de trabalho. Actualmente isto está a mudar em muitos países. Alguns países, não admitem estudantes nas suas Universidades que não tenham um ano de experiência de trabalho. Noutros países, os estudantes pagam os seus estudos trabalhando a tempo parcial. Outros países ainda, admitem nas suas universidades estudantes que não fizeram os estudos secundários, mas que, em vez desses, têm quatro ou cinco anos de experiência de trabalho. Todos estes diferentes elementos exigem uma mudança nos conteúdos e métodos de educação universitária, e qualquer dia unificarão a educação universitária e a educação de adultos” (1981, p. 7).

Está cumprida essa unificação? Pode hoje afirmar-se que educação de adultos e ensino superior são sinónimos? Cumpre e está capaz de cumprir o ensino superior os princípios da educação de adultos, tais como enunciados, por exemplo, por Malcolm Knowles (1980, 1984), por Stephen D. Brookfield (1986/1996) ou por António Nóvoa (1988)?²⁰ De respeitar e compreender as características dos educandos adultos (Norbeck, 1981)?

¹⁹ Segundo Ivan Illich, “a institucionalização de valores leva inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica [,] três dimensões de um processo de degradação global e miséria modernizada” (1970/1985, p. 16).

²⁰ Não pode deixar de referir-se uma sistematização feita por Richard Bagnall, em 1978, com base em dezoito referências bibliográficas a este propósito, entre as quais se encontram trabalhos de Malcolm S. Knowles, Eduard C. Lindeman e UNESCO: “1. *Ensure high motivation to learning*; 2. *Maintain adult autonomy*; 3. *Allow for individual pace and level of learning*; 4. *Make allowance for psychological and physiological ages*; 5. *Provide for practice with reinforcement of correct behaviour*; 6. *Utilize group influences on learning*; 7. *Provide a secure learning environment*; 8. *Ensure relevance of the material to the learner*; 9. *Ensure meaningfulness of the material to the learner*; 10. *Enable individuals to utilize previous learning*; 11. *Provide for learner involvement in programme*

O primeiro dos desafios com o qual as instituições se confrontam passa pelo aperfeiçoamento das metodologias de acolhimento destes estudantes, na medida em que receber e respeitar profundamente cada pessoa implica, por um lado, ir além de um “arsenal” de técnicas e estratégias desenhadas para “atingir” o “grupo-alvo”²¹ e, por outro, concretizar uma retórica que, se não for levada à prática, tem tanto de eloquente e visionária quanto de inconsequente e vazia (Amorim et al., 2010; J. Field²², 2000; Garnett, Portwood & Costley, 2004; Kreber & Mhina, 2005; Reay, Ball & David, 2002; Rodrigues & Nóvoa, 2005; Sibbald & Troy, 2007; Stenlund, 2009; Walters & Watters, 2001).

O segundo, que começa a construir-se aquando do primeiro, tem que ver com o reconhecimento.

Os reconhecimentos

“Quantas pessoas olham dia a dia sempre para a mesma cara que amam, mas se fecharem os olhos não sabem dizer como ela é?” (Musil, 1930/2008, p. 332).

“Sejas quem fores, serve-te dessa fonte de experiência que és para ti mesmo! Lança pela borda fora o descontentamento que te vem do teu ser, perdoa-te o teu próprio Eu, porque tens em ti mesmo, em todos os casos, uma escada de cem degraus através dos quais te podes elevar ao conhecimento” (Nietzsche, 1878/s.d., p. 338).

Não é nossa intenção aprofundar aqui o conceito de reconhecimento em si mesmo. Vale a pena, no entanto, registar três conceções de base para a reflexão subsequente. Axel Honneth (1995), na esteira de Hegel, assinalou, em “*The Struggle for Recognition*”, a luta dos indivíduos pelo reconhecimento da sua identidade.²³ Paul Ricoeur, em “Percurso do Reconhecimento”, disse: “Ser reconhecido, se isso alguma vez ocorre, seria para cada pessoa receber a garantia plena de

planning; 12. *Provide for learner involvement in programme management*; 13. *Ensure active involvement in learning*; 14. *Facilitate learner self-evaluation* (Bagnall, 1978, p. 20).

²¹ Como diz Joaquim Azevedo, “É conflagradora e até decepcionante a linguagem que usamos em educação (e como educadores) para qualificar as nossas acções educativas quotidianas: definir ‘grupos-alvo’, identificar *utentes* ou *beneficiários* dos serviços de educação, planear intervenções e estratégias para públicos ‘não-escolarizados’, inscritos em modalidades de educação ‘não-escolar’ e ‘não-formal’... [...] Esta é a linguagem armada, a da conquista, a dos que já venceram e tudo sabem, antes mesmo de começarem a actuar junto de cada pessoa que se abre à aprendizagem” (2009, p. 5).

²² Com um subtítulo desde logo sugestivo: “*Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little*”.

²³ Para George Steiner, “Hegel define a identidade própria *contra* a identidade dos outros. Quando se situa ao nível ontológico, a plena consciência de si próprio implica a submissão, e talvez a destruição, do outro. Todo o reconhecimento é agonístico” (1971/1992, p. 60).

sua identidade graças ao reconhecimento por outrem do seu império de capacidades” (2006, p. 262). Finalmente, Joaquim Azevedo tem preferido destacar o elemento “re” para sublinhar assim algo tão óbvio que é tantas vezes esquecido: “re-conhecer” é “conhecer de novo aqueles que já conhecemos” (2010, p. 17).

Enquanto processo institucionalizado, o reconhecimento — associado por vezes à validação e à certificação — está na origem de uma panóplia muito significativa de designações. Em Portugal, a mais visível tem sido Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), muito embora o ensino superior não tenha adotado esta designação²⁴, que se mantém circunscrita aos níveis básico e secundário, no caso do RVCC escolar, e à qualificação profissional, RVCC Profissional. Nos outros países, é habitualmente denominado de *Recognition of Prior Learning* (RPL), na África do Sul e na Austrália, se bem que na Austrália e na Nova Zelândia seja utilizada também a designação *Recognition of Current Competency* (RCC); *Accreditation of Prior (Experiential) Learning* (APEL ou APL), no Reino Unido; *Prior Learning Assessment* (PLA), nos Estados Unidos da América; *Prior Learning Assessment and Recognition* (PLAR), mas também *Reconnaissance des Acquis* (RA), no Canadá; *Validation des Acquis Professionels* (VAP), *Validation des Acquis de l'Expérience* (VAE) e *Bilans de Compétences* (BC), em França e, por último, *Validering*, na Suécia. A Comissão Europeia tem preferido a expressão *Validation of Non-formal and Informal Learning* (VNFIL).

No que diz respeito a estas variações sobre o conceito de reconhecimento, valeria a pena perceber em que casos ou aspetos constituem

- uma sinonímia: significantes diferentes com o mesmo significado?
- uma antonímia: significantes diferentes com significados diferentes?
- uma ortonímia: o mesmo significante, o mesmo significado?
- uma homonímia: o mesmo significante, um significado diferente?

Globalmente, são dispositivos tão diferentes entre si, e com lógicas de concetualização e ação predominantes tão distintas, que os tornam incomparáveis, na sua totalidade — o que não

²⁴ A exceção, entre os casos que conhecemos, é o Instituto Politécnico de Setúbal, que desenvolve processos de reconhecimento e validação de competências.

significa que não pudessem confrontar-se ao nível de algumas dimensões específicas.²⁵ As aprendizagens prévias constituem o foco comum de todos os conceitos.

No âmbito deste trabalho, preferir-se-á a fórmula reconhecimento de aprendizagens prévias, enquanto processo de conhecer, conhecer de novo e valorizar, no ensino superior, os saberes construídos socialmente, pela experiência, “na e com a vida” (Azevedo, 2007b; Baptista, 2007). “Dito de outro modo: o respeito pelo que cada pessoa aprendeu e sabe, é!” (Amorim, 2012, p. 44). Privilegiamos, pois, uma conceção muito ampla de reconhecimento, que integra conceitos outros como identificação, avaliação, valorização, reflexão.

Paradoxos do reconhecimento

Perante os desafios criados pela entrada dos adultos no ensino superior, de que forma(s) é que o reconhecimento de aprendizagens prévias pode contribuir para reforçar e rendibilizar as suas forças e potencialidades, ao invés das fraquezas e ameaças? Qual o seu valor pedagógico, social e pragmático para as pessoas e para as instituições? Para responder a estas perguntas, fizemos uma revisão de literatura, no sentido de tentar identificar, perceber e refletir acerca dos paradoxos associados aos dispositivos de reconhecimento, principalmente no ensino superior, sem excluir, todavia, e quando se considera pertinente e oportuno, aqueles que respeitam aos níveis básicos e secundário de escolarização formal e até à formação profissional.

Desenvolvimento da pessoa

Na literatura, os processos de reconhecimento surgem associados ao bem-estar da pessoa e, sobretudo, à promoção do autoconceito, entre outros constructos relacionados com o Eu: autoconfiança, autoestima, autovalorização, autoaprendizagem, autoconhecimento (Andersson & Harris, 2010; Castle, 2003; Cleary et al., 2002; Department for Innovation, Universities and Skills, 2009; M. Field, 1993; Guimarães, 2012; Mhaolrúnaigh, 2003; Neves et al., 2005; Osman, 2004; Outeiro & Fonseca, 2008; Parente & Moreira, 2007; Stenlund, 2009; Sweygers, Soetewey, Meeus, Struyf & Pieters, 2009; Whittaker, 2004). Este reforço da forma como a pessoa se vê e se

²⁵ A propósito dos diferentes modelos de reconhecimento de aprendizagens prévias veja-se, por exemplo, Weil e McGill (1989/1996), Butterworth (1992, mas também Trowler, 1996, e Osman, 2004), M. Jones e Martin (1995), Feutrie (1997), Saddington (1998), Bailie (1999), Harris (1999), Castle e Attwood (2001) e Breier (2005).

reconhece é fundamental, desde logo porque, não raras vezes, desvaloriza, ela própria, uma boa parte do que aprendeu (Amorim, 2006; Freire, 1972; Imaginário & Castro, 2011). Exatamente porque sabe, não é digno de registo, ao invés daquilo que não sabe, não teve oportunidade ou não foi ainda capaz de aprender. É possível, também no ensino superior, a existência de casos inversos: não de desvalorização, mas de alguma sobrevalorização das experiências prévias, por exemplo, para a realização de um curso académico.

Dizia Paulo Freire: “a educação como prática da liberdade, para a libertação, deve começar por um tipo de arqueologia da consciência” (1974, p. 25), através da qual a pessoa, em relação com o mundo, procura perceber-se e percebê-lo, e à medida que se percebe mais percebe o mundo (cf. Freire, 1974, pp. 25-26 e p. 44). Esta arqueologia sobre e dentro de si própria “nem sempre é *pacificante*” (Amorim, 2012, p. 46), porque desenterra, por vezes, episódios de sofrimento e dor que podem pôr em crise o equilíbrio de uma pessoa (Amorim, 2006, 2012; Amorim & Imaginário, 2003) — que é, neste processo, simultaneamente sujeito e objeto. Esta crise aconselha todo o cuidado no acompanhamento de uma busca que ninguém pode fazer sozinho (cf. Freire, 1974, p. 11).

A motivação, nomeadamente para a aprendizagem ao longo da vida (Brinke, Sluijsmans, Brand-Gruwel & Jochems, 2008; CIDEC, 2004, 2007; Evans, 2006; Malta Qualifications Council, 2008; Redwine, 1989/1996; Samuel, 1999; Souto Otero et al., 2008; Van Kleef, 2007; Werquin, 2007), a promoção do sucesso e a redução do abandono (Brinke et al., 2008), o aumento da satisfação dos estudantes (Souto Otero et al., 2008), assim como o desenvolvimento de competências de estudo e uma aproximação entre a teoria e a prática (Day, 2002), são outras dimensões que podem desenvolver-se através do reconhecimento.

Pelo contrário, Mignonne Breier defende que os discursos sobre o reconhecimento criam a expectativa de que a experiência pode ser útil em qualquer contexto educativo, para efeitos de acesso ou até de obtenção de créditos, “cegando” os estudantes para o “trabalho simbólico” associado a qualquer aprendizagem formal (2005, p. 61). Luís Imaginário, em 2007, interrogava-se nesse sentido: se “tudo o que se aprende” fosse reconhecido, como “se promoveria o investimento dos jovens na formação inicial?” (2007, p. 4).

Numa investigação nossa, sobre o reconhecimento, validação e certificação de competências de nível básico, concluímos que o processo contribui para o empoderamento da pessoa, uma vez que impele à ação — entendida enquanto procura de informação, participação e organização de

atividades, tomada de decisões — e promove a reflexão, a partilha, o confronto de perspetivas (Amorim, 2006, pp. 102-103). Produz, além disso, mudanças positivas na confiança — nomeadamente em relação ao futuro, o que torna a pessoa mais otimista quanto à concretização dos seus objetivos e projetos (Amorim, 2006, p. 91) — e na exploração profissional-vocacional, que se traduz em melhorias ao nível do planeamento e do investimento em projetos, assim como do conhecimento sobre oportunidades de formação e/ou profissionais (Amorim, 2006, p. 92). Isabel Gomes, num estudo posterior, verificou efeitos ao nível da ação em espaços públicos, do empoderamento e do exercício de controlo quer sobre a própria vida quer sobre o meio sociopolítico (2011, pp. 322-323). Carneiro et al. (2009b, p. 57), no âmbito de uma avaliação externa da Iniciativa Novas Oportunidades, havia salientado o facto de o processo RVCC produzir efeitos ao nível do reconhecimento que a pessoa obtém na família ou na comunidade onde vive, bem como da capacidade de se sentir mais responsável e participativa na sociedade atual.

Desenvolvimento das instituições

No que respeita às instituições, o reconhecimento de aprendizagens prévias surge, na literatura, como um catalisador da mudança, do desenvolvimento e da inovação (Challis, 1999; Evans, 2006; McKelvey & Peters, 2002; Mhaolrúnaigh, 2003; Pouget & Osborne, 2004), nas seguintes dimensões:

- currículos (Castle & Attwood, 2001; Day, 2002; I. Jones, 1999),
- práticas, de que são exemplo a modularização e o ensino a distância (European University Association, 2008; Samuel, 1999),
- referenciais e resultados de aprendizagem (“*learning outcomes*”) (Nyatanga, Forman & Fox, 1998; Samuel, 1999; Saxton, 1999),
- qualidade das aprendizagens (Samuel, 1999), bem como
- planificação das atividades de educação e formação (Castle & Attwood, 2001; Werquin, 2007).

Também se encontram referências às suas potencialidades no desenvolvimento de professores e de investigadores (Mhaolrúnaigh, 2003; Haeringer, 2006). De resto, e porque a educação e a aprendizagem também configuram um mercado (cf., por exemplo, Jarvis, 2000), qualquer uma destas “inovações” tem acalentado uma competição interinstitucional declarada (Amorim, 2011; cf. também Abukari, 2005; Amaral & Magalhães, 2009).

Por oposição, Harris considera existir muito pouca evidência empírica de que o reconhecimento de aprendizagens prévias desafie a natureza dos currículos e as formas de conhecimento que neles se inscrevem, exceto nas instituições que já estão comprometidas e orientadas para as necessidades dos adultos (2010, p. 57).

Acesso ao ensino superior: a seleção e a padronização em questão

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março de 2006, foi inaugurada, como vimos antes, a possibilidade de as instituições de ensino superior desenvolverem os seus próprios dispositivos de avaliação em ordem ao recrutamento de estudantes “maiores de 23”. Entre esses dispositivos, o reconhecimento de aprendizagens prévias pode ter um relevo particular, uma vez que permite avaliar os saberes dos candidatos, relevantes para um determinado curso, sem ser através de exame, como acontecera até 2006 com os exames *ad hoc*. Pode dizer-se, por isso, que, neste contexto, os processos de reconhecimento podem configurar quase um instrumento de operacionalização do Decreto, que estabelece como obrigatórias a “apreciação do currículo escolar e profissional do candidato” e a “avaliação” das suas “motivações”, “conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso” (artigo 5.º).

Por se atribuir valor às aprendizagens que ocorrem além dos sistemas formais de educação e formação, há uma propensão muito frequente para fazer do reconhecimento uma ferramenta ao serviço da *cura* ou da *restauração* das injustiças sociais. Há, aliás, um manancial de literatura internacional que, não só reforça esta, como acrescenta outras às conquistas do reconhecimento:

- aumento do acesso à educação e formação (Adam, 2008; Andersson & Harris, 2010; Bjørnåvold, 1997; Brinke et al., 2008; Day, 2002; Haeringer, 2006),

- multiplicação dos pontos de entrada e de saída dos sistemas de educação e formação e do reforço da intercomunicação entre as suas diferentes modalidades (Adam, 2006),
- promoção da mobilidade dos aprendentes, ao nível da educação e formação e do emprego, mas também geográfica (Adam, 2006; Cedefop, 2008; Merrill & Hill, 2003; Souto Otero et al., 2008) (cf. também Amorim, 2012).

Para alguns autores, no entanto, esta promessa de equidade social e, particularmente no ensino superior, de inclusão de grupos sub-representados e desfavorecidos não só não tem sido cumprida (Cameron, 2010), como tem representado um meio *viável* de atrair um número crescente de estudantes adultos para a universidade, ao mesmo tempo que exclui aqueles cuja probabilidade de ter sucesso é aparentemente menor ou que necessitam de um apoio maior e, por conseguinte, mais dispendioso (Castle & Attwood, 2001). Esta possibilidade deve deixar alerta todos aqueles que realizam processos de reconhecimento, já que a retórica da inclusão pode camuflar práticas seletivas e excludentes.

Esta seleção teve em Portugal, e do nosso ponto de vista, um exemplo muito particular: a fase de “Acolhimento, Diagnóstico e Encaminhamento”, anterior ao próprio processo de reconhecimento²⁶, e cujo objetivo era fazer a “triagem”²⁷ dos “sujeitos”. Acabou, por isso mesmo, à procura dos candidatos com “perfil” adequado para o processo de RVCC, isto é, os “mais competentes” e que, com maior probabilidade, pudessem atingir o sucesso: naquele caso específico, a certificação total. Ora, não estará aqui subjacente um imenso paradoxo? “Os ‘planos’ de qualificação e de desenvolvimento pessoal, das e/ou para as pessoas, não deviam ser um resultado do ‘balanço’ e não de algo que o antecede?” (Amorim, 2012, p. 51).

Associado a este risco de reprodução das desigualdades, surge um outro, de natureza epistemológica, que Imaginário et al. (1998, p. 171) descreveram como “reducionismo normativista”, através do qual se transforma o reconhecimento²⁸ numa “medição das competências relativamente a um referencial explícito ou implícito”. Judy Harris, num trabalho incontornável, intitulado “*Ways of seeing the recognition of prior learning (rpl): what contribution can such practices make to social inclusion?*”, apresentou quatro modelos teóricos

²⁶ Desenvolvemos o exemplo e a sua crítica em Amorim, 2012.

²⁷ Expressão consagrada e de uso generalizado (cf., por exemplo, Carta de Qualidade dos Centros Novas Oportunidades, de 2007).

²⁸ No original, os autores referiam-se ao “balanço de competências”.

de reconhecimento de aprendizagens prévias. O primeiro deles, a que deu o nome de “modelo procustiano”, na esteira de M. Jones e J. Martin (1995), caracteriza-se por reconhecer, entre as aprendizagens prévias, apenas aquelas que coincidem com padrões pré-determinados, promover a convergência e a padronização do conhecimento, dar vantagem aos que já estão em vantagem e reinscrever os discursos dominantes (Harris, 1999). Segundo Per Andersson (2010), processos com estas características configuram uma avaliação convergente, procurando avaliar se a pessoa sabe ou é capaz de fazer algo, ao invés de, como a avaliação divergente, avaliar o que a pessoa sabe e explorar, sem pré-juízos, o seu conhecimento. Na primeira, os portfólios são orientados para resultados, na segunda, são auto-orientados.

De acordo com alguns autores, pelo facto de se basearem num elevado domínio da expressão escrita, os ensaios reflexivos são inadequados para muitos adultos, consolidam formas existentes de discriminação e geram novas desigualdades (Amichand, Ireland, Orynik, Potter & Van Kleef, 2007; Cameron, 2010; Cretchley & Castle, 2001; Delory-Momberger, 2009; Guimarães, 2012; Murphy & Fleming, 2000; Peters, 2005; Stenlund, 2009). Deve, por esta razão, pôr-se de parte os ensaios reflexivos, a escrita? Cuidamos que não, deve antes promover-se uma diversificação e uma adequação dos métodos aos objetivos da avaliação, que poderá passar, por exemplo, pela oralidade, por diferentes formas de expressão (cinética, plástica, musical, etc.) ou até pela demonstração prática dos saberes (cf. Andersson, 2010; Castle & Attwood, 2001). “Há ou não saberes que podem ser evidenciados pela palavra? E pela ação?” (Amorim, 2012, p. 51).

Eficiência do ensino superior

Se, por um lado, o reconhecimento pode permitir dispensar os estudantes de partes de um determinado curso, encurtando-o e diminuindo os custos com a formação, pode, por outro, implicar custos elevados e um investimento elevado de tempo e recursos (Adam, 2006, 2008; Andersson & Fejes, 2005; Andersson, Fejes & Ahn, 2004; Andersson & Harris, 2010; Brinke et al., 2008; Challis, 2002; Cretchley & Castle, 2001; Day, 2002; Evans, 2006; Fejes & Andersson, 2008; M. Field, 1993; Haeringer, 2006; Johnson, 2002; Lueddeke, 1997; McKelvey & Peters, 2002; Samuel, 1999; Stenlund, 2009; Werquin, 2007; Wood, 2002). A implementação dos processos de reconhecimento é complexa, desde logo porque implica o desenvolvimento de referenciais e a definição de resultados de aprendizagem (Souto Otero et al., 2008, p. 25). Por

serem tão exigentes, complexos, burocráticos e confusos (Garnett et al., 2004; Harris, 2000; Trowler, 1996), podem não representar qualquer vantagem relativamente, por exemplo, à realização de exames (Cabrito, 2008).

Ainda a propósito dos custos, Castle e Attwood (2001) consideram que o reconhecimento ao nível do acesso pode aumentar o número de estudantes e a receita com propinas, ao passo que o reconhecimento que concede créditos ou equivalências pode ameaçar a existência de alguns cursos e as necessidades económicas das instituições. Além disso, esses recursos devem, segundo as autoras, ser canalizados para apoiar os estudantes ao longo do percurso académico (Castle & Attwood, 2001).

De como as dispensas nos podem levar a questionar a repetibilidade das aprendizagens

Quando, em resultado do reconhecimento, se dispensa os estudantes de partes de um curso, parte-se do pressuposto de que a aprendizagem prévia dos candidatos torna o processo de formação repetitivo e redundante. Deste ponto de vista, os currículos são pré-determinados, atomísticos, estáticos e incapazes de alargar ou aprofundar o conhecimento e os entendimentos que os estudantes já tinham (cf. Castle & Attwood, 2001). Pode a formação ser repetitiva? O saber não está em permanente reformulação? Dispensar um aluno implica, como defendem alguns autores (Castle & Attwood, 2001; Harris, 1999; Stenlund, 2009), retirar-lhe a oportunidade de realizar novas aprendizagens, de contribuir para a construção e a reconstrução do conhecimento? Não se estará a promover, dessa forma, a preferência pelo certificado em detrimento da aprendizagem que ele certifica? Mas, por outro lado, se um aluno sabe e demonstra que sabe, por que razão não há de ser reconhecido? Se as universidades concedem, desde 1470, doutoramentos *honoris causa*, por que motivo não tem havido, nos restantes níveis do ensino superior, dinâmica similar? São muitas interrogações, cujas respostas devem ser permanentemente refletidas e repensadas, no contexto muito específico de cada relação, cada área do saber e cada instituição.

A dupla questão epistemológica

A primeira questão epistemológica prende-se com a conceção do conhecimento. Considera-se, ainda sob a herança do Iluminismo, que *o* saber, *o* conhecimento, *a* verdade e *a* Razão existem assim mesmo, no singular? Segundo esta perspetiva, a racionalidade e o conhecimento “universais” são desligados da experiência, descontextualizados e desistoricizados, logo, um privilégio social (Michelson, 2010, pp. 145-148, mas também Amorim, 2012).

Ou privilegia-se uma conceção essencialmente dicotómica ou até tricotómica do conhecimento? De que é exemplo a distinção entre “conhecimento teórico” e “conhecimento de senso comum”, de Peter L. Berger e Thomas Luckmann. De acordo com estes autores, exagerar a importância do pensamento teórico na sociedade e na história é uma falha natural dos teorizadores e um equívoco intelectualista que deve ser corrigido. As formulações teóricas da realidade, sejam elas científicas, filosóficas ou até mitológicas, não esgotam o que é real para os membros de uma sociedade (Berger & Luckmann, 1966/1991, p. 27). São, ao contrário, uma pequena parte, e de maneira nenhuma a mais importante, do que passa por conhecimento numa sociedade (p. 83). Ao invés, o conhecimento de senso comum — isto é, o somatório do “que toda a gente sabe” acerca do mundo social, um conjunto de máximas, princípios, provérbios de sabedoria, valores e crenças, mitos, entre outros (p. 83) — constitui o tecido de significados sem o qual nenhuma sociedade poderia existir (p. 27).

Há outros exemplos, no entanto, como sejam a distinção entre “saber científico” e “narrativa” (ou “não saber”), de Jean-François Lyotard (1979/1989, p. 64), “conhecimento prático” e “erudito”, de Bourdieu (1984/2008) — ou “prático” e “proposicional”, como lhes chamou Trowler (1996) —, “conhecimento comum” e “universitário”, de Murphy & Fleming (2000), assim como a divisão do saber e das aprendizagens em formais, não formais e informais.

Seja como for, faz sentido falar de conhecimento escolar e académico, de um lado, social e experiencial, de outro? O “que é verdadeiramente diferente: o conhecimento ou os discursos que sobre ele se produzem?” (Amorim, 2012, p. 63). Então, o conhecimento, seja ele de que tipo for, não é sempre temporal e espacialmente “situado”, relacional e social, como defende, por exemplo, Elana Michelson (2010)? Ou como antes disse Jerome Bruner: “Não prestar atenção à natureza situacional e distribuída do conhecimento e do conhecer é perder de vista não só a

natureza cultural do conhecimento, mas da correspondente natureza cultural da aquisição do conhecimento” (1990/2008, p. 131).

“Todo [o] sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, dizia Foucault (1971/1999, p. 44). De acordo com Bernard Charlot, “um saber não é escolar em si mesmo, mas [é-o] pela relação que se mantém com ele. Um saber é ‘escolar’ pelas práticas, contextos, posturas, relações evocados, implicitamente, pelo adjetivo ‘escolar’. Não é por um saber ser escolar que a escola se preocupa com ele, é porque a escola cuida de um saber que este passa a ser considerado escolar e abordado [numa] lógica específica” (2007/2008, pp. 136-137).

A segunda questão, imbricada na primeira, tem que ver com o desafio e a ameaça que o reconhecimento e a aprendizagem prévia lançam ao sistema formal estabelecido (Andersson, 2010; Briedenhann, 2007; Castle & Attwood, 2001; Cretchley & Castle, 2001; Evans, 2000; Pouget & Osborne, 2004; Saxton, 1999), a cada “ordem do discurso”, como diria Foucault (1971/1999). Perante esta ameaça, o reconhecimento desenvolvido pelo sistema pode privilegiar a seleção ou a transformação do conhecimento. No primeiro caso, procura-se tão-somente definir e reconhecer o conhecimento que se considera válido. No segundo, pode haver uma transformação do que se considera ser o conhecimento válido (Andersson, 2010).

Segundo os já referidos modelos propostos por Judy Harris, o reconhecimento pode atribuir valor a quatro tipos diferentes de aprendizagem prévia:

- aquela que coincide com padrões pré-determinados (“modelo procustiano”);
- aquela que coincide ou se aproxima de padrões académicos frequentemente implícitos, privilegiando-se, assim, a capacidade cognitiva (“modelo aprendizagem e desenvolvimento”);
- a dos saberes subjugados, como alternativa às formas dominantes de conhecimento, considerando-se particularmente os modos sociais e coletivos de conhecimento (“modelo radical”);
- a aprendizagem experiencial prévia em si mesma. Nesta perspetiva, entende-se que ela é socialmente construída (“modelo cavalo de Tróia”) (Harris, 1999).

A ameaça é grande e severa a ponto de questionar a existência da escola, entendida em sentido lato? Ivan Illich diria que sim, com base em duas razões: em primeiro lugar, e na sua perspectiva, “a maioria das pessoas adquire a maior parte [dos] seus conhecimentos fora da escola” (1970/1985, p. 27); em segundo, a institucionalização do reconhecimento cerceia o próprio reconhecimento:

“O que torna raras as habilidades no mercado educacional de hoje é a seguinte exigência institucional: os que poderiam demonstrá-las não o podem fazer sem terem recebido a confiança pública através de um certificado. Volto a frisar: os que ajudam outros a adquirir uma habilidade devem também saber diagnosticar as dificuldades de aprendizagem e ser capazes de motivar as pessoas a aprender uma habilidade. Em resumo, exigimos que sejam ‘mestres’. Haverá em abundância pessoas que saibam demonstrar habilidades se aprendermos a reconhecê-las fora da profissão de ensinar” (Illich, 1970/1985, p. 99).

Então, “Ivan Illich defendia que a educação e a aprendizagem deveriam erigir-se sobre a informalidade e a convivialidade”. Se assim fosse, favorecer-se-ia “o aparecimento e a existência de mestres” (Amorim, 2012, p. 63). Mais recentemente, mas num sentido muito próximo, Jay Cross afirmou que os trabalhadores aprendem mais no café do que na sala de aula, na medida em que aprendem como fazer os seus trabalhos através de aprendizagem informal, isto é, através de conversas, observação, tentativa e erro. Segundo este autor, a aprendizagem formal realizada nas aulas e em oficinas de formação é fonte de apenas 10 a 20% do que as pessoas aprendem no trabalho, pelo que as empresas não devem sobreinvestir em formações formais e negligenciar os processos informais (Cross, 2007, p. 235).

É verdade que a escola não tem conseguido contrariar todas as desigualdades sociais, e que as tem até reproduzido, mas que outra instituição mais tem contribuído para a mobilidade social ascendente? Ainda que a meritocracia seja uma “ficção” (Alves, 2008), e até a ideologia de um projeto político, não tem a escola provocado o desenvolvimento e a descoberta de muitos méritos? A escola é prescindível? Com que custos sociais (cf. Amorim, 2012)? Será que, como dizia Illich, ela “tem um efeito antieducacional sobre a sociedade” (1970/1985, p. 22)? Será que “as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade [e] o lugar mais errado para se obter educação” (Illich, 1970/1985, p. 31)? Será que a “escola, fazendo com que os homens

abdiquem da responsabilidade [pelo] seu crescimento próprio, leva muitos a uma espécie de suicídio espiritual” (Illich, 1970/1985, p. 73)?

O caso português é um bom mau exemplo. Por volta do ano 1875, quarenta anos depois da estatuição da escolaridade obrigatória, 80% da população portuguesa era analfabeta (Nóvoa, 2005). Quando a educação da grei, como lhe chamava António Sérgio, se baseava na “convivialidade” e na transmissão informal dos saberes, só às elites se reservava o privilégio de aprender a ler, a escrever e a contar. É a este passado que queremos voltar? Convém reler o testemunho da época, da autoria de Antero de Quental, em “Causas da Decadencia dos Povos Pensinsulares nos ultimos tres seculos [sic]”: “A Europa culta engrandeceu-se, nobilitou-se, subiu sobre tudo pela sciencia: foi sobre tudo pela falta de sciencia que nós descemos, que nos degradámos, que nos annullámos. A alma moderna morrêra dentro em nós completamente” (1871, p. 17).

Do nosso ponto de vista, pode e deve valorizar-se os saberes que se geram e desenvolvem fora da escola. O erro estará “em ambos os inversos, ou seja, na desvalorização do que se aprende fora mas também dentro da escola” (Amorim, 2012, p. 64). Nem a institucionalização dos saberes tem evitado a extinção ou a quase extinção de muitos e muito importantes saberes tradicionais²⁹, nem a sociedade *desescolarizada* provou ter feito mais e melhor a favor da equidade entre todos e da dignidade de cada um.

Uma vez mais, afigura-se sensato tentar o equilíbrio e a potência subjacente às duas forças, em complementaridade. Como diz Isabel Baptista, a “pedagogia escolar não poderá dissolver-se numa pedagogia social. Mas ela não pode, também, ficar indiferente às exigências de relação com outros modos de ensinar a aprender” (2005, p. 65). Para o conseguir, só “acções e políticas muito flexíveis, de proximidade e de geometria muito variável [poderão], por um lado, facilitar o

²⁹ João Ubaldo Ribeiro, em “Viva o Povo Brasileiro”, disse-o assim: “Sem conseguir resolver para onde olhar durante todo esse tempo, Dafê se admirou de haver tanta ciência naquela gente comum, se admirou também de nunca ter visto nos livros que pessoas como essas pudessem possuir conhecimentos e habilidades tão bonitos, achou até mesmo a mãe uma desconhecida, misteriosa e distante, em seu saber antes nunca testemunhado. Quantos estudos não haveria ali, como ficavam todos bonitos fazendo ali suas tarefas, agora também ela ia ser pescadora! Até pouquinho, estivera meio convencida, porque ia ser professora e portanto sabia muito mais coisas do que todos eles juntos, mas se via que não era assim. Tinha gente que pescava o peixe, gente que plantava a verdura, gente que fiava o pano, gente que trabalhava a madeira, gente de toda espécie, e tudo isso requeria grande conhecimento e muitas coisas por dentro e por trás desse conhecimento — talvez fosse isto a vida, como ensinava Vô Leléu, quanta coisa existia na vida! Que beleza era a vida, cada objeto um mundão com tantas outras coisas ligadas a ele e até um pedaço de pano teve alguém para prestar atenção só nele um dia, até tecê-lo e acabá-lo e cortá-lo, alguém que tinha conhecimentos tão grandes como esses pescadores e navegadores, mas já se viu coisa mais bonita neste mundo do nosso Deus?” (1984/2009, p. 403).

acesso a cada um dos cidadãos e, por outro, ver satisfeitas as suas necessidades específicas de aprendizagem, que variam de pessoa para pessoa, de organização para organização” (Azevedo, 2007a, pp. 16-17).

Em nome da justiça social, o controlo

Hannah Arendt, em “A Condição Humana”, de 1958, associou a esfera pública a um conjunto de qualidades — a promoção da “excelência” (p. 63), a tolerância apenas do “que é tido como relevante, digno de ser visto ou ouvido” (p. 66), o dar-se “a conhecer e, portanto”, existir³⁰ (p. 74) — e defeitos: a imposição de “inúmeras e variadas regras, todas elas tendentes a ‘normalizar’ os seus membros, a fazê-los ‘comportarem-se’, a abolir a acção espontânea ou a reacção inusitada” (p. 55), a “tirania” (p. 80), a devoração da esfera privada e da esfera “mais recente da intimidade” (p. 60), a canalização do “próprio processo da vida [...] para a esfera pública” (p. 60), a superficialidade de estar sempre em público, de não ter um esconderijo — e “deixar de ser humano” (p. 78):

“Uma existência inteiramente vivida em público, na presença de outros, torna-se, como diríamos, superficial. Retém a sua visibilidade, mas perde a qualidade resultante de vir à superfície a partir de um terreno mais sombrio, terreno este que deve permanecer oculto a fim de não perder a sua profundidade num sentido muito real e não subjectivo. O único modo eficaz de garantir a sombra do que deve ser escondido contra a luz da publicidade é a propriedade privada — um lugar só nosso, onde nos podemos esconder” (Arendt, 1958/2001, pp. 84-85).

A institucionalização e a *procedimentalização* do reconhecimento podem levar à tentativa ou à tentação de formalizar e formatar o património de saberes e aprendizagens dos adultos, trazendo para o domínio público muito de quanto tem estado na esfera privada. André Gorz dizia que, quanto “mais uma sociedade codifica e transforma em conhecimentos formalizados os saberes comuns, mais [a] sua cultura se empobrece” (2005, p. 32). Foucault, antes, havia dito: “essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a

³⁰ Para Daniel Innerarity, “quem é percebido já não é supérfluo; numa sociedade da comunicação e da atenção, a pior das condenações é a irrelevância, a ausência de reconhecimento” (2009, p. 135).

exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (1971/1999, p. 18).

Há autores que entreveem nesta “atração” uma tentativa de exercer controlo e vigilância sobre os cidadãos (Foucault, 1975/1997, mas também Andersson & Fejes, 2005; Delory-Momberger, 2009; Fenwick, 2001; Harris, 1999; Michelson, 2010; Peters, 2005; Sandberg & Andersson, 2010; Storan, 1999; Trowler, 1996), transformando-se o reconhecimento numa instrumentalização das narrativas (Pouget, Sallic & Le Scouiller, 2004), numa prática regulatória (Castle & Attwood, 2001; Cretchley & Castle, 2001), numa “coerção sem uso da força”, como diria Hannah Arendt.³¹

Parece indesmentível que as aprendizagens feitas ao longo da vida, em diversos contextos, têm sido valorizadas, mas ao mesmo tempo cresce a culpabilização do indivíduo (Ryan, 1971) pelas suas más escolhas de formação, pela ineficaz gestão da carreira, pelas falhas de empregabilidade, de empreendedorismo e de capacidade de inovação, pelos défices de *soft skills*. Então, se tudo tem valor, também tudo está exposto a um controlo social alargado. É a moeda de troca. Já não há espaços restritos, privados, conversas informais? Num tempo de desvalorização dos diplomas — e dos saberes formais que eles certificam? —, quando os *canudos* já não garantem carreira, nem emprego, nem sequer sustento, cresce a instrumentalização do que se aprende. O sujeito transforma-se num objeto de produção de conhecimento (Andersson & Fejes, 2005), periódica ou permanentemente escrutinado. Aquele que era um ato da mais elementar justiça social converte-se num instrumento de controlo social (Palmeirão & Amorim, 2013).

Política de emprego, não!... mas...

A importância deste aspeto deriva da possibilidade de os estudantes mais velhos experimentarem mais dificuldades do que os seus pares no acesso a um emprego apropriado, no que diz respeito ao nível salarial, por exemplo, e vivenciarem, por isso, uma maior insatisfação laboral (cf. Purcell, Wilton & Elias, 2007).

O exemplo das Novas Oportunidades é útil para tentar perceber melhor a relação entre o reconhecimento de aprendizagens prévias e o emprego. No âmbito de uma primeira avaliação da

³¹ “Como não é possível educar adultos, a palavra ‘educação’ tem uma ressonância perversa em política — há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força” (Arendt, 1957/2000, p. 26).

Iniciativa, Carneiro et al. concluíram que os resultados do RVCC são “ilegíveis” para os empregadores, as repercussões na atividade laboral são “demasiado diminutas” e as qualificações obtidas não geram, no mercado de trabalho, “reflexos produtivos alargados” (2009a, p. 51). Mais recentemente, teve lugar uma outra avaliação do impacto dos processos de RVCC, centrada exclusivamente no “desempenho no mercado de trabalho”, e tendo aquele sido “medido nas dimensões empregabilidade — probabilidade de encontrar um emprego [*sic*] — e remunerações” (F. Lima, 2012, p. iii). Os resultados obtidos indicaram que os RVCC Profissionais e as Formações Modulares Certificadas, quando combinados com processos RVCC de nível básico, melhoram, em média, e ligeiramente, as perspectivas de os desempregados obterem um emprego. Já o impacto sobre as remunerações é geralmente nulo, exceto em casos específicos ao nível do RVCC de nível secundário e em casos de conjugação entre um RVCC de nível B1 ou B2 (com equivalência ao 4.º e ao 6.º ano de escolaridade) com uma Formação Modular Certificada (F. Lima, 2012, p. 74).

Do nosso ponto de vista, este estudo baseia-se numa premissa errada: o reconhecimento não é uma política de emprego nem vai tampouco relançar a economia e resolver a crise financeira, mas é e deve ser um princípio ontológico e epistemológico — mais até do que uma metodologia ou um dispositivo — ao serviço da aprendizagem e da educação. Quer isto dizer que não pode avaliar-se a pertinência e a qualidade destes processos com base em dimensões que não estão diretamente relacionadas com os seus reais propósitos.

Ainda assim, há efeitos também ao nível do emprego que não são desprezíveis, como por exemplo:

- promoção de uma maior correspondência entre a oferta e a procura de competências (cf., por exemplo, Bjørnåvold, 1997; Brinke et al., 2008; Lueddeke, 1997; Souto Otero et al., 2008),
- aproximação dos mundos da educação e formação e do emprego, nomeadamente através do reconhecimento de saberes profissionais (*workbased learning*) (Adam, 2008; Amorim et al., 2007; Bailie, 1999; M. Field, 1993; Lueddeke, 1997; Samuel, 1999).

SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES ADULTOS

Em “A Gaia Ciência”, dizia Nietzsche “aos realistas”:

“Vós, homens sóbrios, que vos sentis defendidos contra a paixão e o delírio e que gostaríeis de fazer do vosso vazio um motivo de orgulho e um ornamento, considerais-vos realistas e pretendéis que o mundo é realmente como se vos afigura. Como se a realidade se patenteasse desvelada perante vós somente [...] Não há ‘realidade para nós’ — nem para vós, homens sóbrios” (1882/1998, pp. 69-70).

Ernst Cassirer, em 1944, definia o Homem como um “animal simbólico”:

“Não já num universo meramente físico, o homem vive num universo simbólico. [...] O homem já não pode defrontar imediatamente a realidade; não pode vê-la, por assim dizer, face a face. A realidade física parece recuar na proporção em que a actividade simbólica do homem avança. Em vez de lidar com as próprias coisas, o homem está, num sentido, constantemente em conversa consigo mesmo” (1944/1995, pp. 32-33).

Na sociologia, durante a década de 60 do século XX, Berger e Luckmann (1966/2004) defendiam que a realidade é socialmente construída. Nasceria logo depois o interacionismo simbólico, que segundo Herbert Blumer parte de três premissas simples: a primeira é que os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles; a segunda é que o significado de tais coisas deriva ou emerge da interação social com os outros; a terceira premissa é que estes significados são tratados e modificados através de um processo interpretativo realizado pela pessoa quando lida com as coisas com que se depara (Blumer, 1969/1984, p. 2).

No campo da psicologia, viria a surgir, nos anos 80, o construcionismo social, proposto por Kenneth J. Gergen, cuja preocupação se voltava para os processos através dos quais as pessoas descrevem, justificam ou dão conta do mundo (incluindo elas mesmas) em que vivem (1985, p. 266). Mais recentemente, Jerome Bruner, em “Actos de Significado”, dava como essencial o “tentar compreender como é que os seres humanos interpretam os seus mundos e como *nós* interpretamos os *seus* actos de interpretação” (1990/2008, p. xi).

Esta recuperação de alguns contributos históricos de várias áreas do saber permite-nos lembrar a importância dos significados através dos quais as pessoas dão sentido às suas experiências. No caso dos adultos no ensino superior, procurámos perceber, na literatura, quais os significados que lhe estão mais frequentemente associados.

A esfera individual do estudante adulto

As motivações e as expectativas

Embora muito heterogéneas e biográficas, as motivações dos adultos no ensino superior parecem revelar duas tendências distintas, não antinómicas — uma vez que a mesma pessoa pode evidenciar motivações de ambos os polos — e que podem ser descritas metaforicamente: de um lado, “setas” dirigidas a alvos específicos, do outro, “poetas à solta”, como diria Agostinho da Silva, voltados para o ser e criar, muito mais do que para o ter e trabalhar.

As “setas” pretendem significar os estudantes pragmáticos, instrumentais e dirigidos por e para objetivos (Bowl, 2001; Briedenhann, 2007), que acalentam propósitos claros de participação (Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999), como sejam:

- desenvolver competências (Lakin, Mullane & Robinson, 2007), por exemplo, profissionais (Dodge & Derwin, 2008; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999),
- “segurar” o emprego (Abukari, 2005),
- ser um modelo encorajador para os filhos (Briedenhann, 2007; Donaldson, Graham, Martindill, Long & Bradley, 1999; Reay et al., 2002),
- ser visto pelos familiares como bem-sucedido nos estudos (Briedenhann, 2007),
- pagar as propinas e ver o ensino superior como um investimento (Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999),
- dar um contributo à sociedade (Reay et al., 2002).

Por sua vez, os “poetas à solta” são guiados por:

- alegria (Lakin et al., 2007) ou paixão de aprender (“*love of learning*”) (Reay et al., 2002),

- satisfação pessoal (Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999),
- reinvenção do Eu e estimulação intelectual (Lakin et al., 2007),
- autoatualização, ambição e autoestima (Briedenhann, 2007),
- questionamento existencial (Walters, 2000),
- forte desejo de um sentido de comunidade (Lakin et al., 2007).

No que respeita às expectativas, elas podem ser “irrealistas” (Laing, Chao & Robinson, 2005), “algo idealistas e ingênuas” (Almeida, 2007), elevadas relativamente à qualidade da faculdade e das experiências em sala de aula (Kasworm, 2010). Boden, Smartt, Franklin-Guy e Scudder (2005/2006) sublinham a tendência de os estudantes adultos terem crenças epistemológicas mais simplistas, isto é, tenderem a acreditar na simplicidade e na certeza do conhecimento. Dizem também que estas crenças mais simplistas estão diretamente associadas a maiores dificuldades de autodireção.

As emoções e os sentimentos

Como dizem Christie, Tett, Cree, Hounsell e McCune (2008, p. 567), ser e tornar-se um estudante universitário é intrinsecamente um processo emocional. Esta é, por essa razão, uma questão muito presente na literatura. Entre os sentimentos positivos relatados, são exemplos a excitação e o regozijo (particularmente no início do percurso), o prazer e a autoestima, o bem-estar, a mudança transformadora, o empoderamento, a emancipação e a libertação (Brookfield, 1999; Christie et al., 2008; J. Field, 2009).

Os sentimentos negativos parecem dominar, no entanto. Entre os inúmeros exemplos, contam-se os seguintes: alienação, ansiedade, choque, culpa, descontentamento, desencantamento (quando os cursos são mais genéricos do que os estudantes gostariam, por exemplo), desfasamento, desigualdade, desorganização, dor, exclusão, forte receio de falhar e de repetir humilhações passadas, de ser demasiado velho e não confiar nas próprias capacidades, fragmentação do Eu em esferas privada (ser cônjuge ou pai) e pública (ser estudante), fraqueza, frustração, impotência, incerteza, insegurança acerca das exigências académicas, intrusão, isolamento, marginalização, não responsividade institucional, não ser bem-vindo, perda, preocupação, solidão, trauma (Bowl, 2001; Briedenhann, 2007; Bron, Edström & Thunborg, 2010; Christie et

al., 2008; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999; MacDonald & Stratta, 1998; Murphy & Fleming, 2000; D. L. Soares, Almeida & Ferreira, 2010; Tett, 1999; Tones, Fraser, Elder & White, 2009; Walters, 2000). Diz ainda George Lueddeke que a universidade pode ser um lugar intimidante onde muitas decisões são tomadas de acordo com as necessidades académicas e sociais dos jovens estudantes e não com as expectativas pessoais e profissionais dos adultos que trabalham e têm responsabilidades familiares (1997, p. 213).³²

Stephen D. Brookfield (1999), sem negar a presença de “momentos altos” nas histórias dos alunos, acentua os seus sentimentos de

- “impostura”: os estudantes adultos creem frequentemente que não possuem o talento ou o direito de serem estudantes universitários (p. 11),
- “perda de inocência”: a inocência que lhes *disse* que o ensino superior iria mudar as suas vidas e desvelar a “verdade”, o funcionamento do mundo e quem eles realmente são *versus* a realidade que lhes diz para fazer as perguntas certas em vez de procurar as respostas corretas (p. 13) e
- “suicídio cultural”: quando os aprendentes adultos, pela razão de serem criticamente reflexivos — por vezes, relativamente a assunções comumente aceites —, são excluídos pelas famílias, grupos de pares e comunidades (p. 12).

³² No romance “Se numa noite de Inverno um viajante”, Italo Calvino leva o leitor pela mão através deste mesmo mundo: “Ainda lho propuseste ao telefone, mas ela disse que não, não é preciso incomodares-te, a essa hora ela já lá estará porque tem outras coisas a tratar. Insististe que não conheces, que tens medo de te perderes nos labirintos da Universidade; não seria melhor encontrarem-se num café, um quarto de hora antes? Nem assim lhe convinha: encontrar-se-ão lá directamente, ‘nas línguas botno-úgricas’, toda a gente sabe onde é, basta perguntar. Já percebeste que Ludmilla, com aquele seu ar suave, gosta de ter na mão as situações, e ser ela a decidir tudo: só te resta segui-la. Chegas pontualmente à Universidade, abres caminho por entre os rapazes e raparigas sentados nos degraus, deambulas perdido por aquelas austeras paredes que as mãos dos estudantes ilustraram com exorbitantes inscrições maiúsculas e graffiti minuciosos tal como os trogloditas sentiam necessidade de fazer nas frias paredes das grutas para dominarem a sua angustiante alienação mineral, para as tornarem familiares, para as colocarem no seu espaço interior, para as anexarem à corporalidade da vivência. Leitor, conheço-te demasiado mal para saber se te moves com segurança indiferente dentro de uma Universidade ou se antigos traumas ou opções ponderadas fazem que um universo de discentes e de docentes pareça um pesadelo ao teu espírito sensível e sensato. Seja como for, o Instituto que procuras ninguém o conhece, mandam-te da cave até ao quarto andar, todas as portas que abres são erradas, recuas confuso, parece que te perdeste no livro das páginas em branco e não consegues sair” (1979/2002, pp. 42-43).

O estudo e as capacidades cognitivas

De acordo com John T. E. Richardson, os adultos tendem a privilegiar, mais do que os mais jovens, uma abordagem profunda do estudo, justificando-o com três razões possíveis: os adultos são mais motivados por objetivos intrínsecos; os mais novos desenvolvem a abordagem superficial no ensino secundário; a experiência prévia dos mais velhos promove a abordagem profunda das matérias (Richardson, 1994; Richardson & King, 1998). Esta abordagem caracteriza-se por ter como objetivo a compreensão do significado das matérias, privilegiando, por isso, uma forte interação com o conteúdo, assim como um relacionar de novas ideias com o conhecimento prévio e de conceitos com a experiência quotidiana. Por sua vez, na abordagem superficial, a preocupação passa por ser capaz de reproduzir as matérias nos momentos de avaliação, logo, não prima pela integração nem pela reflexividade (Richardson, 1994; Richardson & King, 1998).

Richardson e King alertaram, além disso, para a tendência de as discussões em volta dos adultos no ensino superior porem em destaque as suas supostas necessidades em vez dos potenciais benefícios que eles possam trazer (p. 66), num processo de estigmatização constante (p. 69). Estes estereótipos negativos, partilhados muitas vezes pelos estudantes adultos, geram falta de autoconfiança e ansiedade, em jeito de profecia autorrealizada (p. 70). Mesmo no que diz respeito à memória, os alunos mais velhos podem exagerar as capacidades que tinham, de modo a encaixar numa teoria implícita baseada em estereótipos sociais acerca dos efeitos adversos do envelhecimento (p. 74). Os autores defendem que pode não existir declínio cognitivo nenhum, havendo até um crescimento contínuo, especialmente no que diz respeito a tarefas relacionadas com mestria e com o desenvolvimento de sistemas de conhecimento — aquilo que se designa habitualmente como sabedoria (p. 74). Dizem ainda que a ideia de que os adultos têm défices no que respeita às competências de estudo não tem sentido, de tal modo que não há evidência de que o seu desempenho seja inferior ao dos estudantes mais jovens (p. 81). Num estudo mais recente, de 2002, intitulado “*Aging gracefully: compensatory brain activity in high-performing older adults*”, Cabeza, Anderson, Locantore e McIntosh dizem que os adultos mais velhos, que revelam um desempenho elevado numa determinada tarefa, contrariam o declínio neural relacionado com a idade através de uma reorganização plástica das redes neurocognitivas (2002, p. 1394).

Outros estudos, no entanto, reforçam a importância de ter ou desenvolver competências de estudo adequadas (Abbott-Chapman, 2006; Curado, 2009; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999; Murphy & Fleming, 2000; D. L. Soares et al., 2010). Christie et al. (2008) enunciam o valor de desenvolver novos modos de aprender, enquanto Benseman, Coxon, Anderson e Anae (2006) referem a liberdade e a natureza “relaxada” e “não regulada” da vida de estudante, à qual muitos adultos não estão habituados, assim como a falta de disciplina para acompanhar os estudos.

Em contraposição, Donaldson, Graham, Martindill et al. (1999) enfatizam a maturidade, que permite ao estudante adulto concentrar-se mais na aprendizagem e menos noutras tarefas desenvolvimentais que têm sido associadas aos estudantes com “idades tradicionais” (*sic*). Briedenhann (2007) diz que os estudantes maduros abordam os estudos de uma forma mais séria do que os colegas mais novos. Para Crossan, J. Field, Gallacher e Merrill, o compromisso com a aprendizagem é uma experiência subjetiva que resulta de negociações de significado complexas, rodeadas pela interação entre estrutura e agência, isto é, o que Bourdieu chamou posição e disposição (2003, p. 64).

No que diz respeito ao desempenho, ainda, há estudos que apontam para resultados melhores dos adultos (Cantwell, Archer & Bourke, 2001; L. Santos, Bago & Fonseca, s.d.), outros dizem que o seu desempenho é semelhante ao dos outros estudantes (Abbott-Chapman, 2006), outros poderão dizer até que é inferior. Muitas vezes, quer o desempenho quer as “necessidades de apoio” são correlacionados, na literatura, com o género, a idade, o regime de estudos e/ou o nível socioeconómico (NSE) (Cantwell et al., 2001; Lakin et al., 2007; Tones et al., 2009). Mas por que razão tem estado a investigação tão preocupada em definir quem são os melhores e os piores? Os adultos têm de provar continuamente que merecem estar no ensino superior? Para isso, têm de ter resultados superiores aos dos seus pares mais jovens? Não estão os resultados dependentes, além disso, de uma série de fatores que podem não estar a ser devidamente acautelados?

Seja como for, o resultado de todo o processo educativo pode ter efeitos muito significativos na identidade. De acordo com Moore (2006), a experiência universitária pode levar a novas ou renovadas identidades educativas, quer ao nível individual quer social. Mercer (2007) fala em desenvolvimento do Eu, assinalando que o crescimento académico e o crescimento pessoal não são mutuamente exclusivos, mas antes inter-relacionados.

Esfera social

As esferas sociais interna e externa

Na esfera social interna, destaca-se a importância dos grupos de pares e o desenvolvimento de comunidades de aprendentes, dentro e fora da sala de aula (Abbott-Chapman, 2006; Benseman et al., 2006; Briedenhann, 2007; Christie et al., 2008; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999; Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999; Tett, 1999; Tones et al., 2009). Para Brookfield, a sustentação emocional é gerada pela criação de um grupo de pares que também tenham experienciado a “impostura”, corrido o risco de cometer “suicídio cultural” e que se tenham debatido com sentimentos de “perda de inocência” (1999, pp. 11-14), conforme vimos antes.

A esfera social externa integra o apoio e as pressões da família, dos amigos, do emprego (Benseman et al., 2006; Briedenhann, 2007; Costa & Lopes et al., 2008; Dodge & Derwin, 2008; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999; Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999; Murphy & Fleming, 2000; Tett, 1999), assim como as responsabilidades familiares (Tones et al., 2009). Benseman et al. (2006) indicam que famílias com menor “capital cultural” são menos apoiantes nos momentos de crise, uma vez que não têm experiência e conhecimento acumulados. Pat Davies (2001) verificou que os estudantes adultos sentem que arriscam a família, além de se arriscarem a si próprios, em termos quer económicos quer de tempo. E, de facto, a conciliação dos diferentes papéis de vida — familiar, profissional, académico e comunitário — parece ser um dos desafios mais exigentes para os “maiores de 23” (D. L. Soares et al., 2010), na medida em que uma das principais dificuldades tem que ver com a gestão de um tempo escasso (Abbott-Chapman, 2006; Bowl, 2001; Briedenhann, 2007; Lundberg, 2003; Yoshimoto et al., 2007), muito embora Richardson e King (1998) mencionem que os adultos façam mais e melhor uso de estratégias de gestão do tempo.

A relação pedagógica, os professores e as aulas

As seguintes características dos professores parecem ter um efeito apreciável no sucesso dos estudantes adultos: ser respeitador e atencioso (Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999), ser apaixonado pelos assuntos em questão, motivar os alunos, recompensar os seus esforços, ajudá-

los a enquadrar os estudos na moldura tecida pela vida adulta, envolver ativamente os estudantes, assumir que são heterogéneos (Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999), reagir com elevada qualidade e tão rapidamente quanto possível aos trabalhos ou exames realizados pelos alunos, negociar e discutir o processo de aprendizagem (Briedenhann, 2007), privilegiar métodos de ensino flexíveis e responsivo (a escrita de um ensaio, como vimos, pode causar problemas significativos aos estudantes adultos), dizer aos alunos o que se espera deles (Murphy & Fleming, 2000) e ter elevadas expectativas (Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999). António Nóvoa acrescentaria que a “capacidade de organizar o trabalho é, sem dúvida, a mais importante qualidade pedagógica de um professor” (2010, p. 11). Castle et al. (2006), por sua vez, denunciam a falta de incentivos e recompensas para que os professores adaptem as suas práticas aos aprendentes adultos e Briedenhann (2007) destaca o facto de eles se sentirem “ameaçados” por estudantes adultos com vasta experiência.

Alguns autores realçam ainda a centralidade da sala de aula, enquanto lugar único onde estudantes e faculdade se encontram (Tinto, 1997), ou enquanto palco para os alunos adultos relacionarem o que aprendem com aquilo que já sabem — como resultado das suas experiências, prévias ou concomitantes, fora do ensino superior (Donaldson, Graham, Martindill et al., 1999). Donaldson e Graham falam mesmo da “sala de aula que liga” (“*connecting classroom*”), isto é, uma avenida central para o compromisso social e para a negociação dos significados da aprendizagem (1999, p. 24).

Esfera institucional

Culturas institucionais

Peter Alheit identifica quatro tipos de *habitus* nas culturas universitárias. No *habitus* “exclusivo”, associado às culturas “duras” e “puras” (e.g., física, química, biologia, matemática), os estudantes “não tradicionais” são bem-vindos, contanto que cumpram todos os critérios exigidos à elite dos estudantes “normais” (Alheit, 2011, p. 18). No *habitus* “ambivalente”, há o “viés da excelência”, fatal para os estudantes “não tradicionais”, que experienciam um clima universitário repleto de injunções contraditórias (“*double-bind*”), isto é, são bem-vindos, mas não do jeito que eles são (p. 19). É o *habitus* das culturas universitárias “suaves” e “puras” (e.g., história,

filosofia, literatura). No *habitus* “pragmático”, das culturas “duras” e “aplicadas” (e.g., engenharia mecânica, engenharia eletrotécnica), tem lugar uma comunicação entre a ciência e a prática (p. 22). Finalmente, o *habitus* “inclusivo” é o do “tato educativo” (p. 24), presente nas culturas universitárias “suaves” e “aplicadas” (e.g., ciências sociais, educação, trabalho social). No Quadro 2, apresenta-se uma sistematização da análise de Alheit.

Quadro 2: *Habitus* presentes em quatro culturas universitárias distintas

Culturas universitárias	Duras	Suaves
Puras	<i>Habitus</i> “exclusivo” (e.g., física, química, biologia, matemática)	<i>Habitus</i> “ambivalente” (e.g., história, filosofia, literatura)
Aplicadas	<i>Habitus</i> “pragmático” (e.g., engenharia mecânica e eletrotécnica)	<i>Habitus</i> “inclusivo” (e.g., ciências sociais, educação, trabalho social)

Fonte: Alheit, 2011, p. 13

O autor regista duas conclusões importantes. Em primeiro lugar, a “sucção de prestígio”, o que significa que as culturas “suaves” são sugadas pelas “duras”, cujo capital social, e não só universitário, é superior. A parametrização e as políticas de financiamento de investigação e desenvolvimento reforçam esta segregação, no sentido de um “*habitus*” exclusivo, de alto prestígio (Alheit, 2011, p. 26). Este fenómeno faz com que a grande maioria de estudantes “não tradicionais” opte por culturas de baixo prestígio, sendo que entre estes, curiosamente, o sucesso é mais reduzido do que entre aqueles que escolhem as culturas “duras”. A razão avançada pelos próprios, diz ainda Alheit, tem que ver com “irritantes” mensagens contraditórias veiculadas por um *habitus* ambivalente, que dissimula uma velada pretensão de exclusividade no meio de uma abertura que apenas é oferecida superficialmente (Alheit, 2011, p. 27).

Em segundo lugar, os estudantes “indesejados”. Na Alemanha, os estudantes “não tradicionais” não são efetivamente “desejados”, uma vez que o ensino superior se mantém “extremamente distintivo”. Ao contrário de países como a Noruega ou a Suécia, que procuram educar cientificamente tantas pessoas quanto possível, inclusive os estudantes “tardios” (Alheit, 2011, p. 27), a Alemanha parece alinhar num “consenso educativo” votado principalmente à seleção de uma elite relativamente pequena. E Portugal? Estará mais próximo, a este respeito, do exemplo alemão ou do nórdico?

Funcionamento e organização

Não oferece dúvida que as IES devem fornecer informação, infraestruturas úteis e disponíveis, bem como serviços de orientação, contar com pessoal (docente e não docente) encorajante e interessante, prover um *ethos* educativo adequado e uma grande flexibilidade da oferta, remover ou reduzir barreiras estruturais relacionadas, por exemplo, com a programação, os horários e os transportes (Abbott-Chapman, 2006; Benseman et al., 2006; Briedenhann, 2007; Donaldson, Graham, Kasworm et al., 1999; Lakin et al., 2007; Tett, 1999; Tones et al., 2009) — numa palavra, apoio. A este respeito, a literatura parece ser consensual. É possível debater a educação sem considerar o apoio? Fazê-lo não pode significar, contudo, ter para com os adultos uma atitude assistencialista.

EPÍLOGO PREAMBULAR

Pese embora a centralidade deste tema, e a prodigalidade de literatura em volta dele, as análises críticas e os estudos empíricos não são de forma nenhuma abundantes (Alesi & Kehm, 2000; Cantwell et al., 2001; Walters, 2000). Pelo contrário, a bibliografia é frequentemente descritiva e prescritiva (Andersson & Fejes, 2005; Brinke et al., 2008; Cretchley & Castle, 2001), quase panfletária e indisfarçavelmente marcada por vieses ideológicos (Amorim et al., 2011).

E, de facto, a revisão da literatura não cimenta certezas. Resulta, bem ao contrário, “num questionamento infinito. E não há mal algum nisso. Assim principia a aprendizagem. [...] De resto, ainda bem que os resultados da investigação são plurais. Caso contrário, produziriam, muito provavelmente, práticas totalitárias, baseadas nas certezas da suposta cientificidade de convicções e ideologias” (Amorim, 2012, pp. 62-63). Foi essa a razão que nos levou a convocar perspectivas muito diversas. Para cada um dos temas, encontrámos e apresentámos estudos que apontam numa direção e estudos que indicam o sentido oposto. De resto, só a complexificação do olhar poderá contribuir para a problematização e a reflexividade permanentes das conceções teóricas e das práticas. Só assim se poderá chegar a perceber como é implacável a ingenuidade e evitar a manipulação, de si ou dos outros.

SEGUNDA PARTE: DE ALGUNS NÚMEROS DE ACESSO E ABANDONO³³

Nas estatísticas do ensino superior tornadas públicas pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) e, mais recentemente, pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), começámos por tentar perceber se existiam diferenças entre os quatro subsistemas de ensino superior — universidades públicas, politécnicos públicos, universidades privadas e politécnicos privados — com relação aos estudantes adultos. De notar, porém, que os dados disponíveis se referem apenas aos “maiores de 23”.

Desde a criação desta via de acesso, pode concluir-se, pois, que o setor privado inscreveu uma percentagem destes alunos cerca de três vezes superior à do setor público (25,2% contra 8,8%, respetivamente). Dos quatro subsistemas de ensino superior, foram os politécnicos privados que registaram as percentagens de “maiores de 23” mais elevadas, exceção feita ao ano 2006-2007. Nesse ano, o valor mais alto pertenceu às universidades privadas. As taxas mais reduzidas tiveram lugar nas universidades públicas, com uma percentagem que chegou a ser — por exemplo, nos dois últimos anos em análise — seis vezes inferior à dos politécnicos privados. Ao longo dos cinco anos letivos, houve um decréscimo gradual do total de inscritos: de 14,8%, em 2006-2007, passou para 12,2%, em 2010-2011 (cf. Quadro 3).

Quadro 3: Percentagem de “maiores de 23” inscritos no 1.º ano pela primeira vez (2006-2007 a 2010-2011)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	\bar{x}
Público	8,3%	10,2%	8,9%	8,2%	8,6%	8,8%
Universidades	4,3%	6,4%	5,6%	5,0%	5,0%	5,3%
Politécnicos	13,9%	14,9%	13,0%	12,4%	13,1%	13,5%
Privado	29,6%	24,1%	23,7%	24,6%	23,9%	25,2%
Universidades	31,8%	23,2%	22,2%	22,6%	21,3%	24,2%
Politécnicos	25,4%	26,0%	27,2%	29,8%	30,1%	27,7%
TOTAL	14,8%	14,2%	12,8%	12,3%	12,2%	13,3%

Fonte: GPEARI, 2012

No setor público, como mostra o Quadro 4, as percentagens mais elevada e mais baixa de inscritos “maiores de 23” foram registadas nos politécnicos: 26,3% no Instituto Politécnico de Beja e 0,9% na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Não obstante, houve apenas uma universidade, a dos Açores, com percentagem superior a 10%. Entre os politécnicos, foram onze,

³³ Esta Segunda Parte baseia-se numa adaptação, reescrita e atualização de um texto publicado por nós, com o título “E Depois do Acesso (de ‘Novos Públicos’ ao Ensino Superior): A Revolução Não Acabou” (Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011), enquanto produto intermédio da investigação que agora se apresenta.

sendo que três deles ultrapassaram mesmo os 20%. No que respeita às taxas mais reduzidas, abaixo dos 6%, ficaram nove universidades e quatro politécnicos.

É de sublinhar que os padrões de resultados das diferentes instituições parecem estar em concordância com o seu estatuto e localização: as IES de mais alto estatuto e do litoral continental tiveram as menores percentagens de inscritos com as provas “maiores de 23”; já os lugares cimeiros da tabela, os das percentagens mais elevadas, foram ocupados pelas instituições mais periféricas, interiores ou insulares³⁴, e de menor estatuto (cf. Gráfico 1).

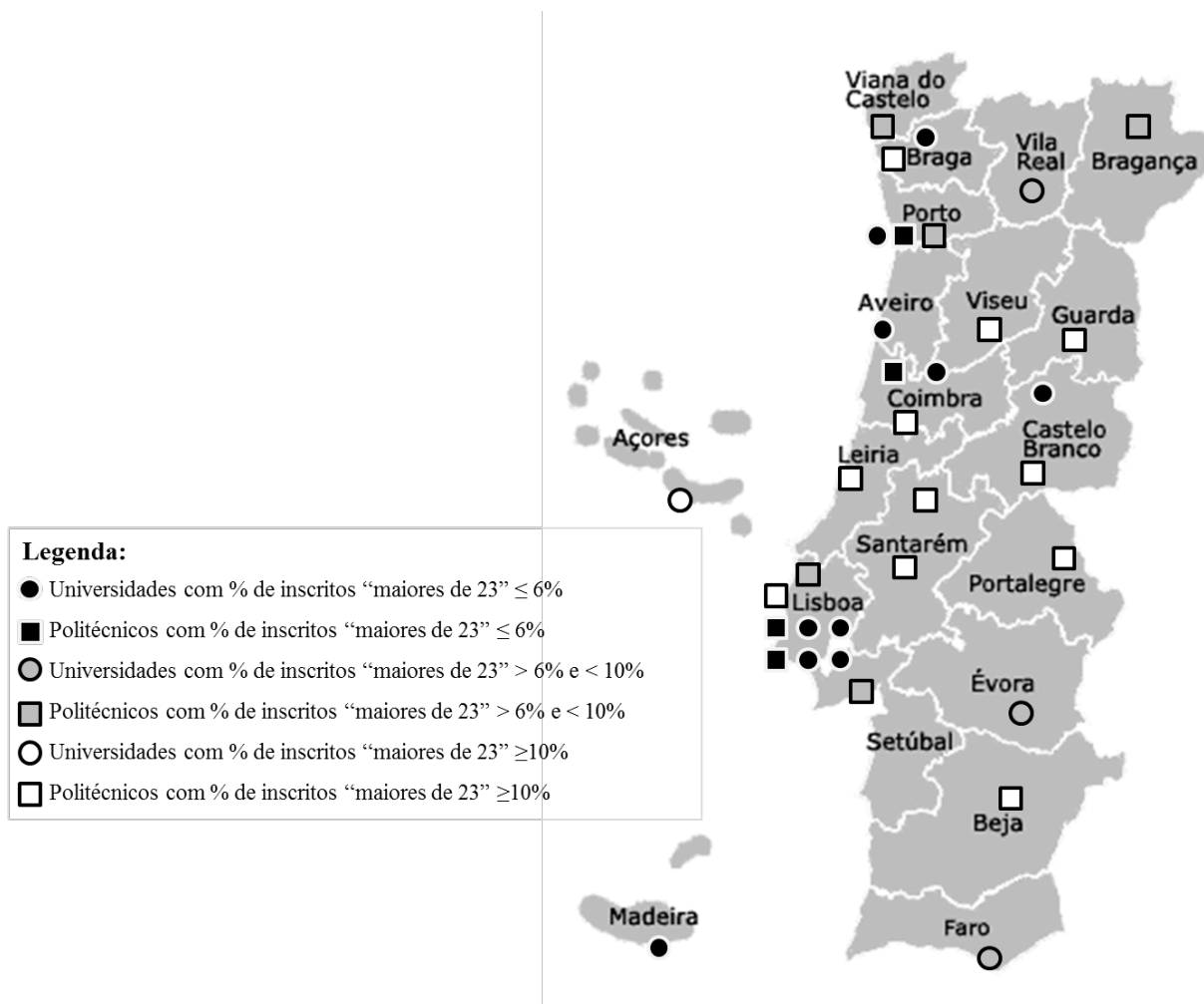
Quadro 4: Percentagem de inscritos com as provas “maiores de 23” no setor público (2009-2010)

Universidades Públicas	%	Politécnicos Públicos	%
Universidade dos Açores	20,6	Instituto Politécnico de Beja	26,3
Universidade de Évora	9,2	Instituto Politécnico de Portalegre	20,7
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	8,8	Escola Náutica Infante D. Henrique	20,4
Universidade do Algarve	7,0	Instituto Politécnico de Tomar	19,8
Universidade da Madeira	6,0	Instituto Politécnico de Santarém	19,0
Universidade do Minho	5,5	Instituto Politécnico da Guarda	16,7
Universidade de Aveiro	5,1	Instituto Politécnico de Viseu	16,1
Universidade Nova de Lisboa	4,8	Instituto Politécnico de Castelo Branco	15,4
Universidade de Lisboa	4,3	Instituto Politécnico de Leiria	13,8
Universidade da Beira Interior	4,0	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	12,5
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	3,8	Instituto Politécnico de Coimbra	12,5
Universidade do Porto	3,5	Instituto Politécnico de Lisboa	9,9
Universidade Técnica de Lisboa	3,0	Instituto Politécnico de Viana do Castelo	9,8
Universidade de Coimbra	2,0	Instituto Politécnico de Bragança	9,2
		Instituto Politécnico do Porto	8,9
		Instituto Politécnico de Setúbal	8,9
		Escola Superior de Enfermagem do Porto	5,2
		Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	4,5
		Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	3,4
		Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	0,9

Fonte: GPEARI, 2011

³⁴ A insularidade verifica-se apenas para os Açores. Na Madeira, a percentagem de inscritos acompanha os números do continente, sendo até mais baixa do que em Évora, Trás-os-Montes e Alto Douro, e Algarve.

Gráfico 1: Geografia das inscrições com as provas “maiores de 23” no setor público (2009-2010)



No setor privado, houve, por sua vez, 33 universidades (86,8% do total de 38 universidades privadas) e 43 politécnicos (76,8% do total de 56 politécnicos privados) com percentagens superiores a 10%, sendo que, entre essas instituições, 23 universidades (60,5%) e 39 politécnicos (69,6%) tiveram percentagens superiores a 20%. De notar o facto de que, em seis dessas universidades (15,8%) e em doze desses politécnicos (21,4%), os “maiores de 23” constituíram até a maioria dos inscritos, isto é, nessas instituições, a percentagem foi superior a 50%. Numa universidade privada, foi mesmo de 100%. No polo oposto, houve três universidades (7,9%) e nove politécnicos (16,1%) onde a percentagem foi inferior a 5%. Em cinco desses politécnicos não foram admitidos inscritos “maiores de 23” (cf. Quadro 5).

aprovação inferior a 50%. Na situação oposta, estiveram os politécnicos privados, com uma média de aprovações de 94,1% (cf. Quadro 6).

Quadro 6: Percentagem de “maiores de 23” aprovados (2006-2007 a 2011-2012)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	\bar{x}
Público	77,3%	77,9%	77,7%	77,6%	74,6%	53,1%	73,0%
Universidades ¹	74,4%	79,9%	70,6%	68,4%	74,5%	47,7%	69,3%
Politécnicos ²	78,6%	77,0%	81,7%	82,1%	74,6%	56,7%	75,1%
Privado	89,1%	91,5%	94,4%	96,1%	93,8%	89,8%	92,5%
Universidades ¹	88,2%	90,8%	93,7%	95,8%	92,8%	88,7%	91,7%
Politécnicos ²	91,7%	92,9%	95,7%	96,9%	95,6%	92,0%	94,1%
TOTAL	83,7%	82,7%	83,6%	83,9%	81,2%	63,3%	79,7%

Fonte: GPEARI, 2012

Julgámos importante perceber também quais as diferenças verificadas entre as diversas áreas de educação e formação. Como tal, categorizámos, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (Portaria n.º 256/2005, de 16 de Março), toda a oferta de cursos que constava nas bases de dados do GPEARI: 1074 cursos do ensino superior público e 746 do privado. Uma vez que a categorização foi realizada tão-somente com base na designação dos cursos, admite-se que, em alguns casos, possa ter havido um juízo incorreto. Trata-se, por isso, de um exercício de aproximação à realidade — e não de um retrato *fidel* dessa mesma realidade.

Criámos, nesses, quatro intervalos, ou níveis, de inscrição dos “maiores de 23”. No intervalo 1, incluímos os cursos de cada uma das áreas de educação e formação em que a percentagem destes inscritos foi maior ou igual a 0% e menor do que 5%. No intervalo 2, percentagens entre 5 e 20%, inclusive. (Deve dizer-se que o já mencionado Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de Março, estabelece 5% e 20% como limites mínimo e máximo³⁵, respetivamente, de vagas abertas para os alunos “maiores de 23” no conjunto dos cursos de um determinado estabelecimento de ensino.) No intervalo 3, percentagens superiores a 20% e inferiores ou iguais a 50%, e o intervalo 4 para as restantes, até 100%.

No Quadro 7, apresenta-se o número de cursos das várias áreas de educação e formação em cada um dos intervalos. Pode perceber-se, por isso, que, em Agricultura, por exemplo, houve seis cursos, num total dos dezanove oferecidos pelo ensino superior público, que se encontram no

³⁵ De acordo com o n.º 5 do Artigo 18.º, “a instituição de ensino superior pode requerer, excepcional e fundamentadamente, o aumento do limite das respectivas vagas”.

intervalo 1, isto é, nestes seis cursos, a percentagem de inscritos “maiores de 23” não chegou a 5%.

Quadro 7: Ensino superior público – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

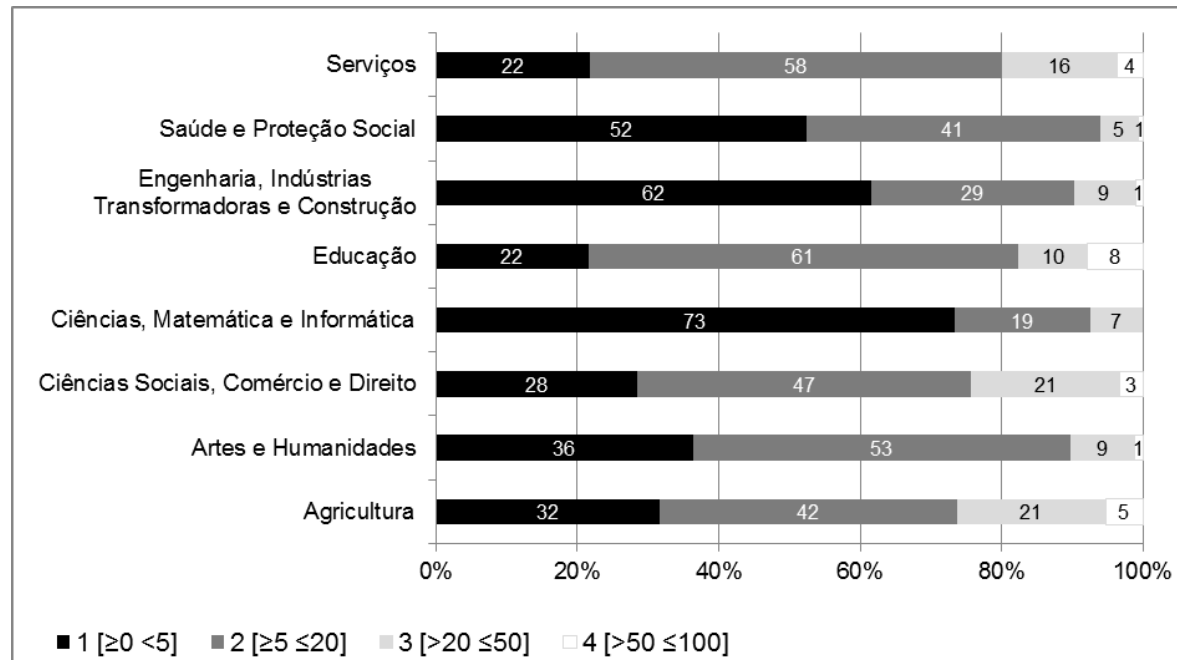
Áreas de educação e formação	1 ≥0 <5% 	2 ≥5 ≤20% 	3 >20 ≤50 % 	4 >50 ≤100% 	Total
Agricultura	6	8	4	1	19
Artes e Humanidades	64	94	16	2	176
Ciências Sociais, Comércio e Direito	70	116	52	8	246
Ciências, Matemática e Informática	69	18	7	0	94
Educação	11	31	5	4	51
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	176	82	25	3	286
Saúde e Proteção Social	77	61	8	1	147
Serviços	12	32	9	2	55
Total	485	442	126	21	1074

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

No Gráfico 2, por sua vez, apresenta-se já não o valor absoluto, mas sim a percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação em cada um dos intervalos. Retome-se o exemplo da Agricultura, ainda no setor público: 32% dos cursos nesta área (os referidos seis em dezanove) encontram-se no intervalo 1, ou seja, nesses, a percentagem de inscritos “maiores de 23” não chegou a 5%.

Uma análise cruzada do Quadro 7 e do Gráfico 2 permite perceber que, no ensino superior público, a percentagem de inscritos “maiores de 23” foi maior, por ordem decrescente — e relativamente aos intervalos 3 e 4, cinza claro e branco, respetivamente —, nas seguintes áreas: Agricultura, Ciências Sociais, Comércio e Direito, Serviços e, finalmente, Educação. Se considerarmos também o intervalo 2, cinza escuro, o conjunto de áreas mantém-se, ainda que não pela mesma ordem. Foi em Educação, todavia, que se registou um valor mais elevado no intervalo 4, o que significa dizer que os “maiores de 23” estavam em maioria em 8% (em termos absolutos, 4 em 51) dos cursos oferecidos nesta área. Ainda na área de Educação, mas também na de Serviços, 78% dos cursos tiveram uma percentagem de inscritos “maiores de 23” superior ou igual a 5%.

Gráfico 2: Ensino superior público – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Nas áreas de Ciências, Matemática e Informática, de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, bem como de Saúde e Proteção Social, ao invés, registaram-se as percentagens mais reduzidas. Em todas elas, mais de metade dos cursos tiveram percentagens de “maiores de 23” inscritos inferiores a 5%. Em Ciências, Matemática e Informática, 69 dos 94 (73%) cursos estão no intervalo 1. Foi a única área, aliás, em que não houve nenhum curso com uma percentagem superior a 50%.

No que respeita ao ensino superior privado (cf. Quadro 8 e Gráfico 3), os intervalos 3 e 4 são mais evidentes nas áreas de Ciências Sociais, Comércio e Direito, de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção e de Educação. Se se considerar também o intervalo 2, acresce a estas áreas a de Serviços. De salientar que, nas quatro áreas referidas, o intervalo 4 (de percentagens superiores a 50%) ronda ou ultrapassa os 20%. Vemos, por conseguinte, que houve 64 cursos de Ciências Sociais, Comércio e Direito (25,3% do total dos cursos desta área no setor privado), 11 cursos de Educação (20,4%), 18 cursos de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (19,1%) e 7 cursos de Serviços (18,4%) onde a maioria dos inscritos eram “maiores de 23”.

As áreas onde houve menor percentagem destes alunos foram as de Agricultura (ao invés do setor público), Ciências, Matemática e Informática, Artes e Humanidades, Saúde e Proteção Social. Em metade ou mais dos cursos oferecidos nestas quatro áreas, a percentagem de “maiores de 23” foi inferior a 5%.

É curioso verificar que, no privado, o intervalo 2 é globalmente muito reduzido, enquanto no público predomina. Ademais, a concentração do total de cursos nos intervalos 1 e 2, no setor público, e a dispersão pelos vários níveis, no setor privado, corroboram as conclusões antes enunciadas (cf. Quadros 7 e 8).

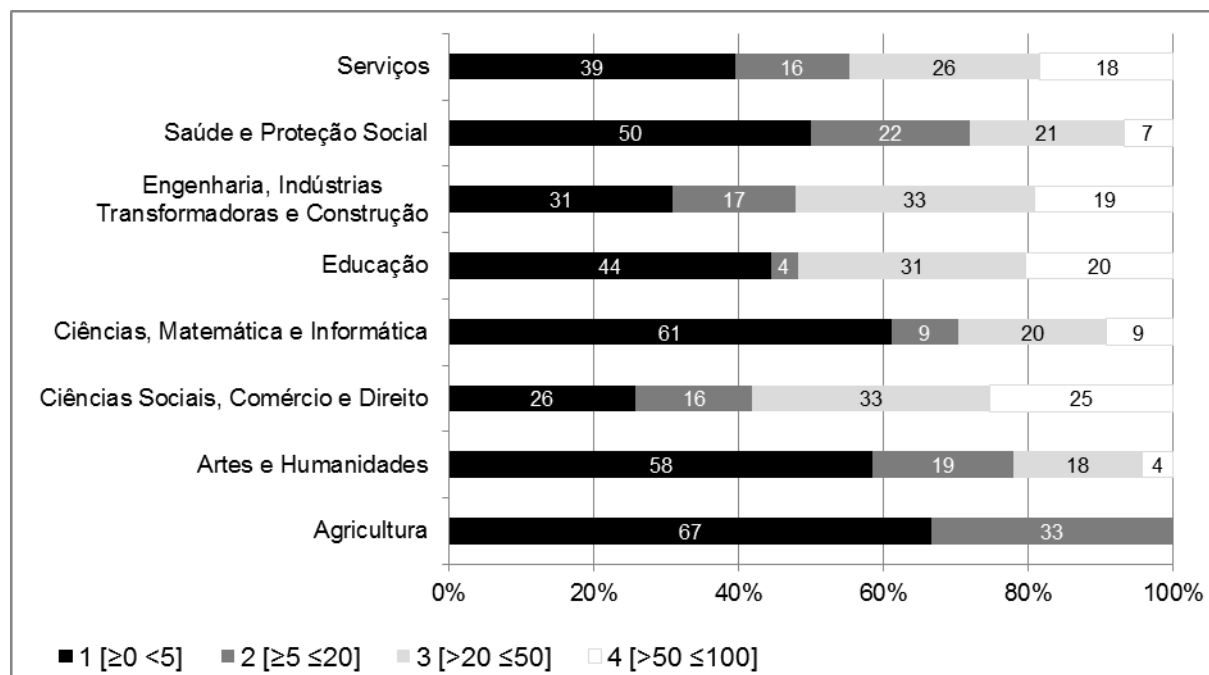
Quadro 8: Ensino superior privado – Número de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)

Áreas de educação e formação	1 [$\geq 0 < 5\%$]	2 [$\geq 5 \leq 20\%$]	3 [$> 20 \leq 50 \%$]	4 [$> 50 \leq 100\%$]	Total
Agricultura	2	1	0	0	3
Artes e Humanidades	69	23	21	5	118
Ciências Sociais, Comércio e Direito	65	41	83	64	253
Ciências, Matemática e Informática	33	5	11	5	54
Educação	24	2	17	11	54
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	29	16	31	18	94
Saúde e Proteção Social	66	29	28	9	132
Serviços	15	6	10	7	38
Total	303	123	201	119	746

Nota: Quadro construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Uma comparação dos resultados permite perceber algumas diferenças ao nível do “fechamento” e da “abertura” das diversas áreas nos setores público e privado. Se se tomar o intervalo 1 como referência, por estar abaixo do limite mínimo de 5% definido pela legislação, verifica-se que os cursos nas áreas de Serviços, Educação e Ciências Sociais, Comércio e Direito, evidenciaram, em ambos os setores, uma tendência de “abertura” aos alunos “maiores de 23”, isto é, nestas áreas, a percentagem de cursos no intervalo 1 foi inferior a 50%. Ao invés, as áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Saúde e Proteção Social tenderam a estar “fechadas”, quer no setor público quer no privado, uma vez que 50% ou mais dos cursos nestas áreas tiveram uma percentagem de “maiores de 23” inscritos inferior a 5%. Relativamente às áreas de Agricultura e de Artes e Humanidades, verificou-se uma “abertura” no público e um “fechamento” no privado. A situação inversa, de “fechamento” no público e de “abertura” no privado, surgiu na área de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (cf. Quadro 9).

Gráfico 3: Ensino superior privado – Percentagem de cursos das várias áreas de educação e formação por intervalos de percentagens de inscritos “maiores de 23” (2009-2010)



Nota: Gráfico construído com base nos dados disponíveis de GPEARI, 2011

Quadro 9: “Abertura” e “fechamento” das diversas áreas de educação e formação nos setores público e privado

	“Abertura” no Público	“Fechamento” no Público
“Abertura” no Privado	Serviços Educação Ciências Sociais, Comércio e Direito	Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção
“Fechamento” no Privado	Agricultura Artes e Humanidades	Ciências, Matemática e Informática Saúde e Proteção Social

O cálculo da diferença entre o número de aprovados com as provas “maiores de 23” e o número desses alunos que acabaram por realmente inscrever-se, acrescenta um dado importante à análise. Foi o ensino superior público que registou “perdas” mais significativas de alunos entre a aprovação e a inscrição: um total superior a dezassete mil estudantes, no período dos cinco anos letivos, mais do triplo em relação aos 5447 do privado. Os politécnicos públicos perderam, por ano, uma média de 2623 candidatos, o que significa um total superior a treze mil estudantes. A seguir, foram as universidades públicas — ainda que as privadas tenham obtido valores muito

próximos — a registar o maior número de “baixas”: mais de quatro mil, à razão de 865 por ano (cf. Quadro 10).

Quadro 10: Média da diferença entre “maiores de 23” aprovados e inscritos (2006-2007 a 2010-2011)

Subsistema de Ensino Superior	2006-2007			2007-2008			2008-2009			2009-2010			2010-2011			\bar{x}	Total
	Apro.	Inscr.	Dif.	Apro.	Inscr.	Dif.	Apro.	Inscr.	Dif.	Apro.	Inscr.	Dif.	Apro.	Inscr.	Dif.		
Público	6164	4257	1907	10498	6039	4459	9005	5373	3632	9422	4960	4462	8501	5520	2981	3488	17441
Universidades	1727	1271	456	3130	2083	1047	2980	1887	1093	2702	1727	975	2509	1755	754	865	4325
Politécnicos	4437	2986	1451	7368	3956	3421	6025	3486	2539	6720	3233	3487	5992	3765	2227	2623	13116
Privado	8280	6599	1681	6808	5734	1074	5952	5116	836	5973	5043	930	5648	4722	926	1089	5447
Universidades	6011	4705	1306	4568	3663	905	3838	3370	468	4020	3357	663	3648	2965	683	805	4025
Politécnicos	2269	1894	375	2240	2071	169	2114	1746	368	1953	1686	267	2000	1757	243	284	1422
TOTAL	14444	10856	3588	17306	11773	5533	14957	10489	4468	15395	10003	5392	14149	10242	3907	4578	22888

Fonte: GPEARI, 2012

Que razões poderão justificar estes resultados? A que se deverá uma diferença tão significativa entre público e privado, universidades e politécnicos? Como dissemos num trabalho anterior, há “pelo menos duas hipóteses que podem ser convocadas para explicar esta ‘perda’ de alunos pelo setor público, sobretudo politécnico: por um lado, os diferentes calendários do público e do privado, com este a antecipar-se àquele; por outro, a possibilidade de os candidatos perspetivarem a obtenção de mais sucesso nos privados” (Amorim et al., 2011, p. 217).

Aumenta a complexidade do problema em questão o facto de a diferença entre o número de vagas e o número de inscritos, nos dois anos letivos analisados (2009-2010 e 2010-2011), ter sido maior precisamente nos politécnicos, mormente nos públicos. Foi nestas instituições que o número de “maiores de 23” inscritos no primeiro ano pela primeira vez mais excedeu as vagas fixadas. Ao invés, as universidades, públicas e privadas, tiveram um número de vagas superior àquelas que acabaram por ocupar. Não serão estes ajustamentos feitos pelas IES, em ambos os sentidos, positivo e negativo, um exemplo de que os “novos públicos” ocupam os lugares deixados vagos pelos “velhos” (tradicionais e jovens) públicos? Se as vagas estavam “reservadas” para os “maiores de 23”, será que não foram eles a ocupá-las, como os dados fazem supor? E porque é que nos outros subsistemas acontece o inverso, ultrapassando-se o número de vagas fixadas (cf. Quadro 11)?

Quadro 11: Diferença entre número de vagas fixado e número de “maiores de 23” inscritos (2009-2010 e 2010-2011)

Subsistema de Ensino Superior	2009-2010			2010-2011		
	N.º de vagas (a)	Inscritos (b)	Diferença (b)-(a)	N.º de vagas (c)	Inscritos (d)	Diferença (d)-(c)
Público	4895	4960	65	5358	5520	162
Universidades	2060	1727	-333	2174	1755	-419
Politécnicos	2835	3233	398	3184	3765	581
Privado	5172	5043	-129	4722	4722	0
Universidades	3669	3357	-312	3293	2965	-328
Politécnicos	1503	1686	183	1429	1757	328
TOTAL	10067	10003	-64	10080	10242	162

Fonte: GPEARI, 2012

De sublinhar ainda — por parecer reforçar a hipótese levantada, de que os “novos públicos” são bem-vindos na medida em que preenchem as vagas não ocupadas pelos jovens — que as primeiras preferências dos candidatos “tradicionais” recaem habitual e muito particularmente sobre o ensino superior universitário. Em 2009, por exemplo, os candidatos às universidades perfizeram sensivelmente o dobro daqueles que se candidataram aos politécnicos: cerca de 34 mil contra cerca de 18 mil (DGES, 2010, p. 43). É verdade, no entanto, que o número de vagas nas universidades também é superior àquelas disponibilizadas pelos politécnicos: 55 mil e 36 mil, respetivamente. Pode dizer-se, não obstante, que a procura das universidades é superior, uma vez que, nestas, a percentagem de candidatos com relação ao número de vagas em regime geral é de cerca de 62%, ao passo que, nos politécnicos, esta percentagem é de 51% (cf. Quadro 12).

Quadro 12: Percentagem de candidatos com relação ao número global de vagas (2009-2010)

Subsistemas de Ensino Superior	N.º de vagas regime geral	Candidatos	% de candidatos com relação ao n.º de vagas
Universidades	55403	34097	61,5%
Politécnicos	36207	18455	51,0%

Fonte: GPEARI (2011) e DGES (2010)

As estatísticas oficiais disponíveis sobre a presença de “maiores de 23” no ensino superior dizem respeito unicamente ao acesso. Desse passo fundamental do processo de “abertura”, conseguimos saber aquilo que respeita ao número de vagas, número de candidatos que realizaram as provas, aprovações e inscrições. Os dados globais reforçam a ideia de que houve efetivamente uma mudança muito significativa. Contudo, e como tem perguntado Michael

Osborne (2003), estamos a alargar ou apenas a aumentar a participação dos adultos no ensino superior?³⁶ Fica por saber, com efeito, até que ponto é que o aumento verificado representa uma verdadeira democratização do acesso, não só já no que respeita à quantidade, mas sobretudo às qualidades dos “novos públicos”.³⁷ Não há, à data, informação suplementar e descritiva acerca daqueles que se inscrevem, dos que realizam as provas e são aprovados, dos que não são aprovados, entre muitas outras possibilidades. Qual é, por exemplo, a sua idade? Nível socioeconómico? Situação face ao emprego? Nível de qualificações formais? Raça e etnia? São cidadãos incapacitados?

Então, e ainda que se saiba muito pouco acerca do acesso, é dele que mais se sabe. Além da porta, continuamos sem conhecer as estatísticas do que se passa. Quais os resultados? Como se caracteriza a progressão dos “maiores de 23”? Qual é o número de diplomados? Em que áreas? A maior parte das perguntas continua sem resposta.

Em subsequência, descrevemos quatro tentativas de aproximação a esta realidade ainda tão desconhecida. Na primeira, contactámos, em Fevereiro de 2011, o GPEARI, a quem pedimos dados relativos ao sucesso ou insucesso, retenções e abandono, cruzados, se possível, com um conjunto de outras variáveis: (a) idade, (b) nível socioeconómico, (c) áreas de educação e formação, (d) nível de qualificação escolar formal anterior, (e) nível de qualificação profissional formal, (f) género, (g) situação profissional (antes, durante e depois do curso. Houve alteração ao longo do processo?), (h) estatuto de trabalhador-estudante, (i) estatuto de frequência (tempo inteiro ou tempo parcial), (j) frequência de outros cursos em simultâneo, (k) situação conjugal. Obtivemos deste Gabinete a resposta de que estes dados não estavam tratados.

Dada a inexistência de números oficiais, fizemos uma segunda tentativa, junto de cada uma das 137 IES que constavam nas estatísticas do GPEARI: 26 universidades ou, em alguns casos, faculdades públicas, 19 politécnicos públicos, 41 universidades privadas e 51 politécnicos públicos. Enviámos um *e-mail* aos diretores dos Serviços Académicos, sempre que os seus nomes eram divulgados nas páginas das instituições. Caso contrário, optámos pelo *e-mail* geral.

³⁶ “Todos os cidadãos eram iguais perante a lei, mas acontecia que nem todos eram cidadãos” (1930/2008, p. 63), disse Robert Musil, em “O homem sem qualidades”.

³⁷ Há mais de oitenta anos, já Ortega y Gasset lançara sementes para o que agora está em discussão, a “abertura” do ensino superior a “novos públicos”: “Todos os que recebem instrução superior não são todos os que podiam e deviam recebê-la: são só os filhos das classes abastadas. A Universidade significa um privilégio dificilmente justificável e sustentável. Tema de reflexão: os operários na Universidade” (1930/2003, p. 44).

A taxa de resposta foi reduzida, conforme pode verificar-se no Quadro 13. Poderá haver duas hipóteses explicativas para este facto: (i) por um lado, desconhecimento, pelas próprias IES, do estado atual das inscrições dos alunos “maiores de 23”, como indicia um *e-mail* que nos foi enviado por um politécnico público: “não existe no [Instituto] nenhum estudo realizado sobre a taxa de abandono dos alunos maiores de 23 anos”; (ii) por outro lado, podem as IES não querer divulgar essa informação: “Na sequência do solicitado e após analisar do pedido pelo Concelho [sic] Executivo da [Faculdade pública] informamos que não foi considerada oportuna a cedência da informação requerida.”

É imperativo salientar as debilidades metodológicas incontornáveis, dados os recursos de que dispúnhamos, dos números que a seguir apresentamos. Em primeiro lugar, o abandono não representa um indicador rigoroso e consensualmente entendido. Não sabemos, para dar um exemplo pragmático, se as IES consideram ou não como abandono os casos daqueles alunos que deixam de pagar as propinas ou se somente aqueles que anulam a inscrição. Muito menos sabemos se no percurso da vida de cada um, a anulação da inscrição constitui um insucesso, uma inevitabilidade ou até uma opção. Para complexificar ainda mais, pode acrescentar-se a distinção entre “sucesso no ensino superior” e “sucesso na aprendizagem” verificada por Donaldson, Graham, Martindill et al. (1999). O primeiro relaciona-se com a forma como os outros definem o conhecimento (e.g., corresponder às expectativas dos professores, obter o grau académico, ter boas notas) e o segundo com a posse de conceções pessoais do conhecimento (e.g., aprender o que se quer e o que se pode aplicar).

Em segundo lugar, a comparação que fazemos não se refere, para todos os casos, ao mesmo período temporal: algumas IES podem estar a referir-se apenas a um ano letivo, enquanto os dados de outras se reportam ao período com início em 2006-2007, ano da entrada em vigor do Decreto-Lei. Junto das instituições com quem temos um contacto privilegiado, pudemos comprovar as dificuldades de apurar e manter atualizados os dados relativos aos alunos “maiores de 23”, dados os diversos erros e desatualizações das bases de dados.

Em todo o caso, destacam-se, nos resultados que conseguimos recolher, os elevados e preocupantes números do abandono em algumas instituições, a rondar ou a ultrapassar os 50%: Católica no Porto (68,4%), Universidade dos Açores (taxa estimada de 67%)³⁸, Universidade de

³⁸ A Universidade dos Açores indicou-nos apenas o valor absoluto dos “maiores de 23” que haviam “desistido”, 918 alunos, sem informar acerca do número total de inscrições. Sabemos, no entanto, através dos dados do GPEAR, que se inscreveram no primeiro ano pela primeira vez 242 alunos “maiores de 23” no ano letivo 2007-2008, 252 em

Lisboa (64,2%), Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa (superior a 50%) e Escola Superior Artística do Porto (49%) (cf. Quadro 13).

Quadro 13: Taxas de abandono em algumas instituições de ensino superior portuguesas

Subsistema de Ensino Superior	Instituição de Ensino Superior	% de Maiores de 23 Inscritos [2009-2010]	Taxa de Abandono
Universidades Públicas	Universidade dos Açores	20,6%	≈ 67% ¹
	Universidade do Algarve	7,0%	9%
	Universidade de Aveiro	5,1%	30%
	Universidade de Lisboa	4,3%	64,2% ²
Politécnicos Públicos	Instituto Politécnico de Viseu	16,1%	14,6%
	Instituto Politécnico de Setúbal	8,9%	23,9% ³
	Escola Superior de Enfermagem de Lisboa	4,5%	9,8%
	Escola Superior de Enfermagem de Coimbra	0,9%	27,1%
Universidades Privadas	Instituto Superior de Educação e Trabalho	100%	5%
	Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	25,8%	>50% ⁴
	Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	46,8%	14,9%
	Escola Superior Artística do Porto	11%	49%
	Universidade Católica Portuguesa – Porto	4,6% ⁵	68,4%
	Universidade Católica Portuguesa – Beiras		≈ 25%
Politécnicos Privados	Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa	51%	≈ 40%
	Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto)	50%	≈ 4%
	Escola Superior de Educação Santa Maria	22,2%	0%
	Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa	21,1%	≈ 4%
	Instituto Politécnico de Saúde do Norte - Escola Superior de Saúde do Vale do Ave	8,9% ⁶	34%
	Instituto Politécnico de Saúde do Norte - Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa		20%

Notas:

¹ Só nos foi indicado o valor absoluto: 918 alunos;

² Informação recolhida em J. Soares & Figueira, 2011;

³ Destes, 21,2% encontravam-se em situação de abandono provisório e 2,7% em situação de abandono definitivo (Gonçalves et al., 2011, p. 17);

⁴ Informação recolhida em Jornal Sol, 20.11.2011;

⁵ Valor global da Universidade Católica Portuguesa;

⁶ Valor global do Instituto Politécnico de Saúde do Norte.

2008-2009, 210 em 2009-2010 e 206 em 2010-2011. Se no ano letivo 2006-2007 e 2011-2012 se tiverem inscrito nesta Universidade um número equivalente à média dos quatro anos mencionados, isto é, 228, então, o número total de inscritos no período dos seis anos letivos seria de 1366. Nesse caso, a taxa de abandono seria de 67,2%.

No que toca a estes dois indicadores, taxa de abandono e percentagem de inscritos “maiores de 23”, as instituições podem dividir-se em quatro grupos. No primeiro, o abandono é significativo, isto é, igual ou maior do que 50%, e verifica-se uma tendência para políticas restritivas do acesso de “maiores de 23”.³⁹ São os casos da Universidade de Aveiro (com uma percentagem de inscritos de 5,1%), da Universidade de Lisboa (com 4,3%) e da Universidade Católica do Porto (a percentagem de inscrições dos “maiores de 23” na Universidade Católica Portuguesa é de 4,6%). A Escola Superior Artística do Porto e o Instituto Politécnico de Saúde do Norte – Escola Superior de Saúde do Vale do Ave são casos similares, com taxas de abandono elevadas (49% e 34%, respetivamente) e percentagens de inscrições relativamente baixas (11% e 8,9%) (cf. Quadros 11 e 13).

No segundo grupo, estão aquelas instituições onde o abandono é igualmente elevado, mas a percentagem de inscrições de “maiores de 23” é elevada também. São exemplos o Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa (com 51% de inscritos e cerca de 40% de abandono), o Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa (25,8% de inscritos e mais de 50% de abandono) e a Universidade dos Açores (com 20,6% de inscritos e 67% de abandono). Seria interessante verificar até que ponto tem lugar nas instituições — e muito particularmente nestas em que o acesso aparenta ser mais fácil — aquilo que Peter Alheit (2011) designa como “sucção de prestígio”, isto é, uma tentativa de as instituições preservarem um “*habitus*” extremamente distintivo, em ordem à seleção e à preparação de uma elite relativamente pequena.

O terceiro grupo é o das IES com abandono reduzido, entre 0% e 14,9%, e uma percentagem de inscritos “maiores de 23” elevada, isto é, entre 21,1% e 100%: Instituto Superior de Educação e Trabalho, Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes, Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto), Escola Superior de Educação Santa Maria, Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa.

Finalmente, o quarto grupo, das instituições onde quer o abandono quer as inscrições de “maiores 23” são reduzidos: Universidade do Algarve e Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, com ambos os valores abaixo de 10%, Instituto Politécnico de Viseu, Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Universidade Católica

³⁹ Conquanto o acesso não se restrinja à percentagem de alunos “maiores de 23” inscritos, parece-nos que esta percentagem pode funcionar como indicador de eventuais dificuldades de acesso.

Portuguesa – Beiras e Instituto Politécnico de Saúde do Norte – Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa (cf. Quadro 14, no sentido dos ponteiros do relógio).

Nesta pequena amostra, não parece existir, portanto, uma tendência de correlação entre o abandono e o acesso. Dado o reduzido número de instituições, não será possível, destarte, estabelecer diferenças entre os subsistemas de ensino superior. Há que registar somente, a coincidência, ou não, de os quatro politécnicos públicos da amostra integrarem todos o mesmo grupo, onde são reduzidos os valores quer dos inscritos quer do abandono.

Quadro 14: Posicionamento das IES em quadrantes de inscrições “maiores de 23” e taxas de abandono

	% de Maiores de 23 Inscritos [2009-2010] < 20%	% de Maiores de 23 Inscritos [2009-2010] ≥ 20%
Taxa de abandono ≥ 30%	Universidade de Aveiro; Universidade de Lisboa; Escola Superior Artística do Porto; Universidade Católica Portuguesa – Porto; Instituto Politécnico de Saúde do Norte – Escola Superior de Saúde do Vale do Ave	Universidade dos Açores; Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa; Instituto Superior de Tecnologias Avançadas de Lisboa;
Taxa de abandono < 30%	Universidade do Algarve; Instituto Politécnico de Viseu; Instituto Politécnico de Setúbal; Escola Superior de Enfermagem de Lisboa; Escola Superior de Enfermagem de Coimbra; Universidade Católica Portuguesa – Beiras; Instituto Politécnico de Saúde do Norte – Escola Superior de Saúde do Vale do Sousa	Instituto Superior de Educação e Trabalho; Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes; Instituto de Estudos Superiores Financeiros e Fiscais (Porto); Escola Superior de Educação Santa Maria; Escola Superior de Tecnologias e Artes de Lisboa

Numa terceira tentativa de aproximação a esta realidade tão complexa quanto inalcançável, enviámos um *e-mail*, em Outubro de 2012, para a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, por termos sido remetidos por uma universidade privada para os resultados do “Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior” (RAIDES), onde supostamente poderíamos ter acesso aos dados solicitados. Como antes, a resposta da DGEEC dava a informação como não disponível.

Numa quarta e última tentativa, enviámos um *e-mail* a setenta alunos “maiores de 23” da Católica Porto que haviam anulado a sua inscrição. Nesse contacto, procurámos resposta para as seguintes perguntas: (i) “No seu caso particular, a anulação da inscrição representa uma desistência do curso? Definitiva ou temporária?” e (ii) “Quais são as razões que o/a levaram a anular a inscrição e, eventualmente, a desistir do curso?” A taxa de resposta, desta vez, voltou a ser reduzida. Recebemos onze respostas, sendo que uma delas é de tal forma enigmática que o

seu sentido se torna inapreensível. As dez respostas que podem considerar-se válidas indicam situações muito diversas e alguns padrões possíveis. A razão mais frequente, evocada por quatro pessoas, prende-se com dificuldades económicas. Duas delas referem, por isso, que a anulação da inscrição é temporária⁴⁰ e outras duas, por estarem desempregadas, tiveram de emigrar. Outras razões têm que ver com a atividade profissional, que não lhes permite dispor do tempo necessário para a frequência do curso (dois casos), o ter de mudar de país, devido à carreira profissional do marido (um caso), por doença, do próprio ou de um familiar (dois casos), ou por ter estado inscrito em nove cadeiras e ter conseguido concluir com sucesso apenas uma. Neste caso, o aluno transferiu-se para outra instituição, mas no mesmo curso, onde refere estar a ter sucesso. Estará esta desistência relacionada com o grau de exigência das instituições? Com as metodologias de ensino? Com o apoio que é dado a estes alunos? São perguntas que ficam, por enquanto, e de novo, sem resposta.

⁴⁰ Este é mais um exemplo da dificuldade de obter uma taxa de abandono destes alunos. É que mesmo a anulação da matrícula pode ser temporária.

TERCEIRA PARTE: DAS PESSOAS

CONSIDERAÇÕES EPISTEMO-METODOLÓGICAS

“Cada coisa é a intersecção de três linhas, e essas três linhas formam essa coisa: uma quantidade de matéria, o modo como interpretamos, e o ambiente em que está” (Fernando Pessoa, 1930/2001, p. 91).

Depois da “quantidade de matéria”, “o modo como interpretamos”, em ordem a tentarmos compreender o “ambiente em que” esteve cada um dos estudantes que entrevistámos. Dito de outro modo: depois dos números, as pessoas. Não significa isto dizer que a subjetividade se segue à objetividade. As estatísticas são, ou devem ser, rigorosas⁴¹; no entanto, o excesso de rigor leva a que, muitas vezes, as pessoas nelas não sejam inteiras, mas sim decimais, centesimais, milésimas... Nesta Terceira Parte, procuramos as “pequenas coisas”⁴², o pormenor *sagrado*.⁴³ Desta vez, a unidade não é o país, o subsistema de ensino superior, a área de educação e formação, é a pessoa. O pormenor é o da sua experiência e dos sentidos que criou para ela.

Ao contrário de Alberto Caeiro, para quem as coisas “não têm significação”, “têm existência” e “são realmente o que parecem ser”⁴⁴, parece-nos fundamental atender, como Fernando Pessoa, à “beleza” do “que é diminuto” e ao “tesouro de significado” “mais profundo” da “alma poética do

⁴¹ A propósito da exatidão dos números, diz Roberto Bolaño em “2666”: “[...] Martha, a secretária, antes de enviar o cheque para Colónia, entrou no escritório do Sr. Bubis e mostrando-lhe o cheque perguntou (não uma, mas sim duas vezes) se aquele era o número exacto, ao que o Sr. Bubis respondeu que sim, que era o número exacto, ou inexacto, tanto fazia, um número, pensou quando voltou a ficar sozinho, é sempre aproximado, não existe o número exacto, só os nazis é que acreditavam no número exacto e os professores de matemática elementar, só os sectários, os loucos das pirâmides, os cobradores de impostos (Deus acabe com eles), os numerólogos que liam o destino por meia dúzia de cêntimos acreditavam no número exacto. Os cientistas, pelo contrário, sabiam que todo o número é aproximado. Os grandes físicos, os grandes matemáticos, os grandes químicos e os editores sabiam que transitamos sempre pela escuridão” (2009, p. 945).

⁴² Rob Evans e Paula Guimarães deram o seguinte título a um texto ainda não publicado: “*The good of small things: the uses of biographical narratives in the unravelling of non-traditional learning in difficult times*”.

⁴³ Como disse William Blake, em “*Jerusalem: The Emanation of the Giant Albion*”: “& every Minute Particular is Holy” (1804/2008, p. 223).

⁴⁴ “O mistério das cousas, onde está ele?/ Onde está ele que não aparece/ Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?/ Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?/ E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?/ Sempre que olho para as cousas e penso no que os homens pensam delas./ Rio como um regato que soa fresco numa pedra.// Porque o único sentido oculto das cousas/ É elas não terem sentido oculto nenhum./ É mais estranho do que todas as estranhezas/ E do que os sonhos de todos os poetas/ E os pensamentos de todos os filósofos./ Que as cousas sejam realmente o que parecem ser/ E não haja nada que compreender.// Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: —/ As cousas não têm significação: têm existência./ As cousas são o único sentido oculto das cousas.” (Alberto Caeiro, 1925/2001, p. 75).

universo”.⁴⁵ Neste caso, e como dissemos na Primeira Parte, cuidamos ser essencial compreender os significados que os estudantes adultos constroem em volta da sua experiência no ensino superior. Como refere António Nóvoa, o “sentido” é “a questão fulcral de toda a formação” (1988, p. 115).

Os casos, poucos e diversos

Para Jonathan Potter e Margaret Wetherell, a existência de dados em demasia não favorece a emergência do pormenor linguístico. Defendem, por isso, amostras pequenas e a realização de poucas entrevistas (1987, p. 161). No âmbito desta investigação, entrevistámos sete estudantes adultos no ensino superior. Um dos critérios que presidiu à escolha dos casos teve que ver com a diversidade. Hiernaux apologiza a “escolha intencional de diversidades típicas”, em virtude de aumentarmos, deste modo,

“as hipóteses de descobrirmos uma variedade de modelos, de apreendermos o que é típico de cada um, ou ainda de verificarmos a persistência de um modelo comum para lá das diversidades, que, deste ponto de vista, se revelariam superficiais. Observações em número reduzido, mas estrategicamente recolhidas e tratadas em profundidade, proporcionam um rendimento óptimo. Do mesmo modo, até o caso único pode ter todo o seu valor se permitir destacar um modelo ou compreender um funcionamento típico susceptível — mesmo que só em princípio — de ser observado ou de se reproduzir igualmente noutra situação” (1997, p. 172).

Como também diz José Machado Pais, “Ao estudar-se um caso, o objectivo 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 reflectir” (2001, p. 109). O objetivo não é a generalização de resultados, mas sim “aprofundar o nível de conhecimento de realidades cuja singularidade é, por si, significativa” (p. 110). Então,

⁴⁵ “Eu era um poeta impulsionado pela filosofia, não um filósofo dotado de faculdades poéticas. Adorava admirar a beleza das coisas, descortinar no imperceptível, através do que é diminuto, a alma poética do universo. [...] Existe para mim — existia — um tesouro de significado numa coisa tão ridícula como uma chave, um prego na parede, os bigodes de um gato. Encontro toda uma plenitude de sugestão espiritual no espectáculo de uma ave doméstica com os seus pintainhos que, com ar pimpão, atravessam a rua. Encontro um significado mais profundo do que as lágrimas humanas no aroma do sândalo, nas latas velhas jazendo numa montureira, numa caixa de fósforos caída na valeta, em dois papéis sujos que, num dia ventoso, rolam e se perseguem rua abaixo” (Fernando Pessoa, 1910?/s.d., pp.14-15).

em “ambiências qualitativas, os critérios de selecção são critérios de compreensão, de pertinência e não de representatividade estatística”, o que faz com que a selecção seja um problema de focagem e não de precisão (p. 110).

Caraterização dos entrevistados

No que diz respeito à diversidade, concedeu-se prioridade à área de estudos. Procurámos, por essa razão, realizar entrevistas com estudantes de cada uma das seguintes áreas de educação e formação: humanidades, ciências sociais, ciências físico-naturais, artes, ciências da saúde e tecnologias. As instituições que frequentavam, ou tinham frequentado, representavam os quatro subsistemas de ensino superior: universidades e politécnicos públicos e privados. As idades eram muito heterogéneas, entre os 26 e os 68 anos. No que respeita ao género, houve uma maior participação do género masculino, tendo sido entrevistadas duas mulheres.

Seis entrevistados haviam entrado no ensino superior pela via dos “maiores de 23”, embora um deles, R., já tivesse concluído o 1.º ciclo e estivesse, à data da entrevista, inscrito no 2.º ciclo. Uma entrevistada, L., encontrava-se a frequentar um programa universitário, transversal, para pessoas com mais de 50 anos. A prevalência dos “maiores de 23” na amostra tem duas causas. Em primeiro lugar, a razão prática: aquando do pedido de contactos de alunos às instituições, tornava-se mais fácil indicar um grupo específico; em segundo lugar, e é uma razão de ordem epistemológica, os estudantes adultos no 1.º ciclo do ensino superior talvez sejam, entre os “não tradicionais”, aqueles que mais se confrontam com uma oferta “tradicional”, isto é, à medida dos jovens, com o ensino secundário completo e estudantes a tempo inteiro.

Quatro entrevistados foram indicados pelas respectivas instituições de ensino, aos restantes acedemos através de contactos pessoais. As entrevistas foram realizadas nas instituições, à exceção da de A., que foi em casa, e das de F. e de R., que ocorreram nos seus locais de trabalho. A duração das entrevistas foi muito variável e respeitou sempre a disponibilidade dos entrevistados. As duas de mais longa duração foram claramente aquelas onde a densidade do discurso foi mais significativa.

Quadro 15: Caracterização dos entrevistados

Código do entrevistado	Género	Idade	Área de Educação e Formação	Subsistema de ensino superior	Data	Duração
P.	M	56	Humanidades	Universidade privada	12.1.2012	1 h. e 32 min.
A.	M	59	Ciências Sociais	Universidade pública	14.1.2012	2 h. e 12 min.
C.	F	26	Ciências Físico-Naturais	Universidade pública	29.10.2012	26 min.
S.	M	39	Artes	Universidade privada	8.2.2012	Cerca de 2 h.
F.	M	39	Ciências da Saúde	Politécnico privado	3.2.2012	46 min.
R.	M	33	Tecnologias	Politécnico público	13.1.2012	57 min.
L.	F	68	Transversal	Universidade privada	5.1.2012	22 min.

O guião da entrevista

As entrevistas foram semiestruturadas pelo facto de terem partido de um guião, ainda que “minimalista”, com duas perguntas estruturantes e outras duas complementares. As perguntas estruturantes foram as seguintes:

- Quais são (ou foram) os aspetos positivos, por um lado, e negativos, por outro, da sua experiência como estudante do ensino superior?
- Se pudesse, alteraria alguma coisa?

E as complementares:

- O que é para si um bom professor?
- E uma boa aula?

Da revisão de literatura resultou uma matriz muito complexa de dimensões, relacionadas com o estudante e a instituição. A opção por um guião “minimalista” justifica-se pelo facto de ser nossa intenção estar disponível para ouvir os discursos das pessoas, dar-lhes a possibilidade de decidirem quais as dimensões que queriam abordar. Essa escolha é já por si significativa, assim como as omissões. Se em resposta a uma pergunta aberta e abrangente, como a dos aspetos positivos e negativos, os entrevistados não se referissem, por exemplo, à avaliação, isso poderia indiciar que essa questão não era tão relevante como as outras que eles escolhessem tratar. Como refere Hiernaux, “os melhores materiais são aqueles em que os sujeitos se exprimem à sua

maneira, com o mínimo de restrições ou de induções externas e igualmente com a maior riqueza em conteúdos e em combinações de sentido” (1997, p. 169).

É justo lembrar, ainda, que na génese deste guião está uma avaliação das escolas profissionais realizada por António M. Fonseca no início dos anos 90:

“A determinação das perspectivas dos alunos fez-se recorrendo a um instrumento — a composição escrita — e a um tema — ‘A minha escola’. O uso da composição escrita parte do princípio de que a exploração livre de um tema permite obter respostas significativas acerca de um objecto que está a ser avaliado. As possibilidades deste instrumento de recolha de dados de ordem dinâmica estão ligadas à postura que o aluno assume durante a resposta escrita: o ‘positivo’ e o ‘negativo’, os ‘pontos fracos’ e os ‘pontos fortes’ surgem como aspectos antagónicos de uma avaliação que tem um valor potencialmente revelador dos modelos interiorizados pelos alunos sobre o que seja uma ‘boa escola’ ou uma ‘má escola’” (1993, p. 8).

A transcrição das entrevistas resultou em 123 páginas de texto. É de notar, com Machado Pais, que, neste processo, assim como na codificação e na categorização, “surgem, necessariamente, descontinuidades, rupturas, tergiversações de enfoque, perdas semânticas” (2001, p. 113). Procurámos registar, nas transcrições, as pausas no discurso, assim como as alterações mais notórias de entoação. Podia ter-se preferido uma transcrição mais pormenorizada, mas não o fizemos, por não nos parecer relevante e por recearmos que os pormenores em excesso se transformassem em árvores que obscureceriam a floresta, como diz James Paul Gee (2011, p. xi). Abdicámos de pormenores importantes, certamente. Não tomámos notas do não-verbal, por exemplo, e é, tantas vezes, uma prática discursiva tão ou mais reveladora do que a própria oralidade. Como disse Gabriel García Márquez, em “Viver para contá-la”, e recordando o ofício de jornalista: “A simples transcrição era uma proeza. Ainda hoje sabemos que os gravadores são muito úteis para recordar, mas não podemos descurar nunca a cara do entrevistado, que pode dizer muito mais do que a sua voz e às vezes mesmo o contrário” (2003, p. 565).

Não neutralidade do investigador

Diz Conceição Nogueira (2001), a propósito da análise do discurso, que os investigadores não procuram nem proclamam a “descoberta da verdade” acerca da realidade, mas antes uma

“interpretação ou versão que é inevitavelmente parcial”. Como afirmámos antes, o singular de verdade não existe. Existem verdades, nenhuma delas neutra. Existem significados, assim como existe a realidade física, que só ganha sentido, contudo, através do discurso — não só verbal. Todo o discurso, nomeadamente o científico, reflete — ou pelo menos não lhe é imune — o entendimento do investigador, os seus valores, interesses e mundividência. Logo, o conhecimento que resulta da investigação é situado, no tempo e no espaço. A ciência não é livre de valores (cf. Burr, 1995/2006; C. Nogueira, 2001; Freire, 1976).

Não obstante a não neutralidade do investigador, e a existência de uma estrutura “minimal” de entrevista, tentámos condicionar o menos possível o discurso dos entrevistados. Isso não nos impediu de utilizar, nas entrevistas, a fertilização cruzada, usando aspetos que tinham sido referidos e haviam resultado da análise dos discursos dos outros entrevistados. Como referem Glaser e Strauss, a recolha, a codificação e a análise dos dados são processos que devem entrelaçar-se continuamente (1967/2006, p. 43). Também segundo Hiernaux, e ao contrário do que acontece com a investigação quantitativa, na qual a “administração” dos “questionários” aos “sujeitos” tem de ser simultânea e “de preferência nas mesmas condições”, no caso da investigação qualitativa o avanço é “por saltos”, isto é, a recolha e a análise dos primeiros materiais orienta “com mais precisão a recolha, e depois a análise, dos materiais posteriores” (1997, p. 170).

Procurámos, na nossa investigação, rejeitar os pressupostos e os vieses hipotético-dedutivos (cf. Guerra, 2010, pp. 61-63, mas também Glaser & Strauss, 1967/2006) e as lógicas positivistas de fazer ciência. A nossa intenção não era reduzir a narrativa dos entrevistados a um conjunto de frequências. Não queríamos, como muitas vezes acontece, quantificar a pesquisa qualitativa. Nem queríamos condicionar os resultados com base na teoria, deixando escapar tudo quanto não estivesse contido nesse pré-formato. Tentámos, por isso, desenvolver uma perspetiva compreensiva e indutiva, que reconhecesse a legitimidade epistemológica das pessoas para escolherem e dizerem as suas palavras em relação às suas próprias experiências.

Tratando-se de uma abordagem exploratória de uma realidade tão complexa, pareceu-nos que seria dificilmente apreensível através de questionário, de respostas fechadas a perguntas padronizadas. Um dos entrevistados teve, a propósito, uma observação muito interessante, que nos deixou com a ideia de que a entrevista se adequava, de facto, aos nossos propósitos de investigação.

“[...] ao longo desta conversa se... eu próprio estou a afinar um pouco aquilo que estava a dizer há bocado. Agora... eu acho que já tenho melhor ideia do que estava a... do que estou a dizer, em vez daquilo que disse há pouco, será... será talvez assim.” (S.)

Esta observação parece reforçar o antiessencialismo defendido pelo construcionismo social, de acordo com o qual a pessoa é um produto de processos sociais e não de uma dada e determinada natureza, ou seja, não há “essências” dentro das pessoas (Burr, 1995/2006, p. 4). Assim também, na investigação, a perspectiva de alguém relativamente a um dado fenómeno não é algo inerte e pronto a ser exteriorizado, mas sim algo dinâmico, que se pode reformular e “afinar”.

A análise das entrevistas

A análise das entrevistas que apresentamos em subsequência tem dois momentos distintos. No primeiro, faremos uma análise vertical das duas entrevistas que consideramos mais densas e ricas. Tentaremos trazer ao de cima a estrutura geral da narrativa de ambos os entrevistados. A nossa análise seguirá depois essa “armadura” — como lhe chama A. J. Greimas (1976), na esteira de Lévi-Strauss — ou “estema”, de acordo com Roland Barthes (1976, p. 41), procurando aprofundar cada um dos seus elementos. Para este aprofundamento, recorreremos a um conjunto de ferramentas. A primeira, e mais fundamental, é a nossa interpretação, isto é, os significados que nós próprios construímos sobre o discurso dos entrevistados.⁴⁶ A nossa preocupação essencial passará sempre por tentar perceber de que forma é que aquelas pessoas experienciaram o ensino superior, qual o sentido que atribuíram a essa vivência. Ainda no que respeita às ferramentas, recolhemos inspiração fundamentalmente em Pais (2001), Hiernaux (1997), Barthes (1976) e Greimas (1976), Fairclough (2009), Demazière e Dubar (1997), Laclau e Mouffe (1985/2001), Potter e Wetherell (1987) e Jørgensen e Phillips (2010).

No segundo momento, realizaremos uma análise horizontal de todas as entrevistas, procurando pôr em destaque os aspetos comuns e as diferenças nos discursos, bem como discutir os temas

⁴⁶ “E é claro que tudo faz sentido, tudo sempre faz sentido, tu dizes que não porque quase sempre só encontramos sentido onde nos interessa encontrá-lo”, diz João Ubaldo Ribeiro (1984/2009, p. 644).

que atravessam as entrevistas, convocando para o efeito os contributos teóricos que nos pareçam pertinentes.

ANÁLISE VERTICAL DOS CASOS DE A. E S.

*“When to the sessions of sweet silent thought
I summon up remembrance of things past”
(William Shakespeare, 1609/1865, p. 36).*

“A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la” (Gabriel García Márquez, 2003, p. 7).

A.: o trauma e a incapacidade de fazer de conta que tinha dezoito anos

“Não há regresso. Não podemos optar pelos sonhos da ignorância. Abriremos, penso eu, a última porta do castelo embora ela possa levar, ou talvez *porque* pode levar, a realidades que estão para além da capacidade do entendimento e controlo humanos. Fá-lo-emos com a lucidez desolada, que a música de Bartok prodigiosamente nos comunica, porque abrir portas é o trágico preço da nossa identidade” (Steiner, 1971/1992, p. 141).

Em “O Príncipe”, Nicolau Maquiavel dizia: “Convém fazer o mal todo de uma vez para que, por ser suportado durante menos tempo, pareça menos amargo, e o bem pouco a pouco, para melhor se saborear” (1513/1972, p. 52). A. parece ter experimentado justamente o oposto desta advertência. No seu caso, o bem foi “saboreado” todo de uma vez e o mal (*in*)“suportado” aos poucos. Na entrevista, A. começa, de facto, com o “encantamento” — por uma questão de ordem cronológica, talvez, ou até induzido pelo próprio investigador. Em boa verdade, os aspetos positivos não surgem espontaneamente no seu discurso.

“JPA: [...] Pensando na tua experiência... lá como aluno... na faculdade... quais é que tu consideras que foram as experiências positivas ou os aspetos positivos e os negativos?

A.: Agora, depois de ter saído?

JPA: Sim, quando quiseres... e lá, enquanto durou.

A.: Há duas fases. Enquanto lá estive, nos primeiros tempos, vivi uma fase... de encantamento, que é a fase de ter entrado, em que eu estava lá e... Pá, pronto, estava lá no... e sentia-me... pronto... sentia-me feliz. Agora, depois de ter saído, ganhei um distanciamento, e comecei... Aquelas coisas que via que estavam mal, ganhei... ganhar... comecei a ganhar mais frieza, e hoje

tenho quase que... quase que tenho... problemas psicológicos por ter estado lá. Fiquei muito marcado, negativamente.”

Mas o bem é de muito curta duração, na vivência em si, mas também na narrativa, onde se traduz, inicialmente, por apenas um substantivo e um adjetivo: “encantamento” e “feliz”. Aquele dá nome à “fase”, aos “primeiros tempos”, este qualifica o sentimento, por defeito, uma vez que nenhum significante traduz a “grandeza” do significado da admissão.

“Consegui ser admitido.
Foi para mim uma vitória.
A reação que provocou em mim é algo que as palavras que possa encontrar são insignificantes perante a grandeza do que senti.”
[Excerto das Memórias escritas por A.]

Todavia, o verbo que anuncia tamanha felicidade, “sentia-me”, repetido por duas vezes, surge num pretérito imperfeito do indicativo que, embora transluz a alguma diacronia (muito mais do que se se tratasse de um perfeito “senti-me”), vive apenas durante o tempo em que A. “lá esteve” e é, por isso, propriedade do passado. O presente é marcado por esse olhar para trás, reforçado, gramaticalmente, pela voz reflexiva através do pronome enclítico “me”. O presente que reflete o passado, o presente em que se reflete sobre o passado. Reflexão tornada possível pela saída, pelo “distanciamento”, pela “separação”. É muito curiosa a imagem alegórica que A. usa para caracterizar, nas suas memórias, esse “afastamento”. É que à medida que cresceram a frieza e a largueza da visão, mais diminuiu a capacidade de compreender aquela vivência.

“O afastamento de certas realidades fazem-nos vê-las melhor. Com mais frieza e outra perspectiva. É como quem vai subindo uma montanha e a paisagem se torna mais alargada, mais visível no seu todo.
Aquilo que fui vivendo e me apercebendo, mas vivendo com alguma benevolência, tornou-se com essa separação ainda mais incompreensível.”
[Excerto das Memórias escritas por A.]

Pese embora a dita diacronia, e o sabor da vitória ter sido sentido naquelas “primeiras aulas”, na condição de “aluno da Universidade”, a conquista refere-se fundamentalmente a “ter entrado”. “Foi” — desta vez sim, um pretérito perfeito que circunscreve um tempo, que ancora a vitória àquele tempo —, “foi uma conquista”, “foi muito bom”, “foi muito positivo”.

“JPA: Mas focando lá na faculdade, em termos de aspetos positivos, por isso, enquanto lá estiveste, o que é que tiveste, o que é que foi mais positivo? Enquanto lá estiveste e mesmo agora, há coisas positivas...

A.: De positivo foi... foi ter entrado, para mim foi uma conquista, foi... Ter entrado foi uma conquista, pronto. Isso foi muito positivo. Essa parte de ter entrado foi... aquilo para mim foi muito bom. Alimentou-me o meu superego ou o *alter ego*... isso foi muito bom. [...] Sim, assim mais positivo, não sei... Tenho... o que eu tenho de positivo é isso, é esse período de encantamento que vivi... e lembro-me perfeitamente, parece que ainda estou a saborear aquelas primeiras aulas, o sentir-me aluno da Universidade, estar na... pá... e era um sonho de quarenta anos.”

“Era um sonho de quarenta anos”, que começou a cumprir-se com grande espontaneidade, sem que A. tivesse tido tempo para “pensar nas consequências” de um eventual fracasso. Paradoxalmente, a longevidade do sonho e o tempo da ação que o realiza variam em sentido inverso, quase como se nesse mês em que foi a jogo acabasse por ter apostado o sentido dos últimos quarenta anos, quiçá de toda uma vida.

“Oh pá, não cont... eu não tive tempo para pensar nisso. Eu quando... eu quando dei por ela, andava a pensar, e depois falei-te: ‘ah, ando a pensar, não sei quê...’ ‘Então, decide-te porque está a acabar o prazo, não sei quê e tal... Informa-te, porque parece que está a acabar o prazo.’ Eu concorri, portanto, eu não tive tempo sequer de pensar nas consequências. Eu quando dei por ela, estava a preparar-me para exame, estava a preparar-me para exame”.

“Quando me decidi a candidatar, creio que nem cheguei a pensar bem como faria se fosse admitido. Como conciliaria o horário da [M.] e o meu? Como me ‘desenrascaria’ a circular dentro da faculdade entre as salas, o refeitório/bar. Como seriam as refeições, quando preciso que me tratem de tudo, menos comer? E a reação dos professores e colegas? E colegas mais novos do que os meus filhos. Iria encontrar e ser colega de miúda(o)s com dezoito anos. Como me receberiam? E este confronto de gerações como seria, quando as pessoas mais novas com quem lido são os colegas da idade dos meus filhos e os meus amigos e/ou familiares? Mas como quando soube da data dos exames estava no fim do prazo, nem tempo tive para pensar nessas variantes. A minha crença de entrar também não era grande. Há muito que não estudava. Obrigatoriamente a última vez que o tinha feito foi quando tirei o curso para agente da PJ.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Seja como for, o encantamento resultou então da conquista, de ter saciado “um sonho de quarenta anos”, de ser um improvável aluno da Universidade: “parece mentira”.

“Mas o concorrer para Psicologia, para além de arranjar maneira de ocupar o meu tempo durante alguns anos, saciava um sonho de quarenta anos.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

“Positivos é isso. É o ter conseguido entrar, pronto, ter conseguido entrar, e parece que ainda estou a vivenciar aquela sensação de... pá, consegui, pá, até parece mentira, estou aqui... e ter aquela esperança de vir a descobrir e a conhecer mais sobre o Homem...”

Esta entrada no ensino superior alimentou o ego de A., concedeu-lhe, por momentos, a ideia de superação, de si e dos outros, que o levou a muito velada e intimamente admitir que tinha tudo para “ser o melhor”. Será importante notar como o autoconceito terá sido insuflado pelo processo de seleção, constituído por uma entrevista, pela análise do *curriculum vitae* e por um exame de psicologia. A. chegou mesmo a impressionar nos dois primeiros elementos de avaliação; pelo menos assim o sentiu.

Mas voltemos ao início da entrevista:

“Enquanto lá estive, nos primeiros tempos, vivi uma fase... de encantamento, que é a fase de ter entrado, em que eu estava lá e... Pá, pronto, estava lá no... e sentia-me... pronto... sentia-me feliz. Agora, depois de ter saído, ganhei um distanciamento, e comecei... Aquelas coisas que via que estavam mal, ganhei... ganhar... comecei a ganhar mais frieza, e hoje tenho quase que... quase que tenho... problemas psicológicos por ter estado lá. Fiquei muito marcado, negativamente.”

A capacidade de refletir, de ver de outro modo — que é mais sugerido do que explícito, no discurso —, parece emergir como uma pequena vitória (a despeito da incompreensibilidade, como vimos antes), traduzida pela utilização repetida por quatro vezes do verbo “ganhar”, de novo num pretérito perfeito. É uma vitória a prazo, prontamente esmagada pelas muitas marcas negativas, também associadas ao verbo “fiquei” (mais um pretérito perfeito), mas sobretudo a “muito”, um advérbio de intensidade, que, com o adjetivo “marcado”, constrói um superlativo analítico, equivalente em intensidade ao superlativo absoluto, “marcadíssimo”.

Então, o “bem” acaba por sobreviver a umas poucas palavras, de introdução, para logo dar lugar àquele que pode considerar-se o sentido maior desta narrativa: o trauma. Laclau e Mouffe, na esteira de Lacan, chamar-lhe-iam “ponto nodal”, isto é, o ponto discursivo ou o significante privilegiado de fixação parcial — dada a impossibilidade de uma fixação definitiva — do sentido de uma cadeia de significados (1985/2001, p. 112). Ao longo da conversa, A. volta quatro vezes a este tema, compassadamente, num movimento helicoidal em volta de um eixo constituído então por esse trauma.

“Eu hoje estou traumatizado por ter andado na faculdade. Estou mais traumatizado do que... Tenho mais aspetos positivos... negativos que positivos. Muitos mais. Eu tenho... sou capaz de desenrolar uma data de aspetos negativos, que positivos.”

As repetições ajudam a perceber o significado e a dimensão deste sentimento. Se “traumatizado” e “trauma” são ditos por nove vezes, há um conjunto de outros significantes e orações que parecem subordinar-se a este mesmo significado. Entre eles, destaca-se o verbo “falhar”,

conjugado em diferentes tempos — “falha”, “falhar”, “falhei” — e presente na formação do substantivo “falhanço”. Tem lugar aqui um contraponto assinalável: se a vitória é expressa sobretudo no pretérito perfeito, já o falhanço conhece diversos tempos.

“Eu hoje estou traumatizado, e estou traumatizado porque... para já, porque o trauma que é muito difícil de uma pessoa digerir que é o trauma do falhanço, uma pessoa falhar, não é? Uma pessoa quando falha um objetivo é difícil digerir isso, portanto, eu ainda com a expectativa de que conseguia, pá, ainda acreditava na minha capaci..., [...] pá, foi... foi um disparate.”

“Mas isso de eu não conseguir sentir-me... sentir que falhei, sentir que frustrei expectativas, sentir... Está-me a... ainda agora, ainda agora me custa lidar com isso, com esse trauma, fiquei traumatizado. Fiquei traumatizado.”

“Eu hoje estou traumatizado”, “tento esquecer aquilo”, “fiquei traumatizado” e “custa-me muito lembrar”, são todas orações repetidas por duas vezes, assim como a expressão “marcado negativamente”, que configuram um sofrimento com as propriedades reflexivas de que falámos antes. É uma dor que se arrasta até ao presente em que foi feita a entrevista, ou melhor, é uma dor cuja intensidade aumenta à medida que o tempo passa. Além dos “problemas psicológicos” que comporta, o discurso denuncia uma somatização dos efeitos provocados pelo “falhanço”: “ferida”, “pancada”, “dói”, “difícil digerir”. Globalmente, então, a experiência tem um de dois nomes: “um disparate” e “aquela merda”.

“Eu agora, eu já lá tinha alturas que eu me sentia mal, mas o andar lá, uma pessoa aquilo também, pronto pá, é como uma ferida que... uma pessoa está quente, a pancada ainda está quente, dói mas depois quando arrefece é que dói mais, não é? E agora, agora tenho alturas que, fogo, aquilo... custa-me muito lembrar aquela merda, custa-me muito lembrar... Eu fiquei um bocado marcado negativamente com aquilo. Eu tento esquecer aquilo. Tento esquecer aquilo.”

Mas a que se deve o trauma? Porque é que A. considera que falhou? Em que consiste o falhanço, afinal? Tudo indica que é sobretudo devido a um desempenho nos exames aquém das

expectativas, mas também, e antes disso, às dificuldades de estudo, de memorização. Na verdade, a palavra “exame” é repetida trinta e três vezes ao longo da entrevista (é uma das mais frequentes). A passagem de A. pelo ensino superior parece provocar em si próprio um exame completo — às capacidades, ao sonho, à vida, à experiência, à inteligência, à identidade — mas de muito curta duração. Numa jogada única, a glória ou a ignomínia.

“[...] uma vivência que apesar de curta, foi muito intensa e marcante.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Quais as razões que conduzem a este insucesso? São referidas onze, que apresentamos em subsequência, sem seguir qualquer ordem crescente ou decrescente de importância.

A primeira tem que ver com o facto de A. não ter tido nunca o hábito de estudar nem de responder a exames: “Poucos exames fiz na minha vida”. E àqueles a que se sujeitou, nos tempos de escola, respondeu com algum conhecimento que apanhava nas aulas — “aquilo que ouvia, gravava” —, estratégias de desenrascanço (vulgo “copianço”) e uma pena desempoeirada: “tinha facilidade em escrever”. Estudar verdadeiramente poucas vezes o terá feito. Talvez a exceção seja quando foi para a Polícia, mas nem mesmo aí parece ter estudado muito. É interessante o facto de o investimento no estudo ter sido doseado por A. à medida dos efeitos na vida profissional.

“Pois, porque eu nunca... eu... em toda a minha vida, felizmente ou infelizmente, eu nunca... eu, como tive sempre uma grande capacidade de... aquilo que ouvia, ficava, eu não estudava. Depois, tinha facilidade em escrever... portanto, ouvia, aquilo que ouvia, gravava, e depois aquilo já bastava para... para... já era o suficiente. Com a capacidade que eu tinha de escrever, bastava para passar, portanto, não... Mais os copianços, mais aquela coisa toda, mais o... Portanto, não, eu verdadeiramente só estudei... e não estudei muito quando fui para a Polícia, porque aí tinha que estudar, porque era a minha vida profissional... Mas só aí... e mesmo aí não estudei muito. Mas não estava habituado a estudar, não estava habituado a ir a exames. Poucos exames fiz na minha vida. Poucos exames fiz na minha vida. E depois...”

“E não estar habituado a fazer exames, não estar habituado a fazer exames. Eu nunca fiz exames. Não estava habituado a fazer exames.”

A segunda razão está relacionada com a ideia de um “aparelho” cognitivo pouco responsivo — além de problemas de visão, que muito dificultaram a leitura. No estudo, A. sentiu ainda dificuldades de memorização que antes não tinha. De notar que, ao longo do seu percurso escolar, esta capacidade de “fixar” o que ouvia compensou, suficientemente, a falta de estudo. A menor operacionalidade (percebida) desta ferramenta foi entendida, por isso, como um grande revés. Teria sido interessante aprofundar até que ponto estas dificuldades se aproximavam da realidade ou se eram, ao menos em parte, fruto de estereótipos negativos que tivessem conduzido a uma autorrealização da “profecia” (Richardson & King, 1998, p. 70).

“E o estudar... não... o que eu tinha estudado, tinha-me rendido pouco, porque a minha capacidade de fixação, também, eu tinha-a perdido. Eu estudava bastante... havia disciplinas que eu tinha estudado e estudava e estudava e estudava... eu acho que não fixava aquilo. Aquilo que eu pensava que tinha fixado, acho que não fixava. Sabia onde é que estavam as coisas, sabia que tinha visto... e quando ia reler, eh pá, aquilo sabia e quase que dizia tudo sem olhar para lá, mas se me tapassem... já não era capaz de dizer. Cheguei-te a dizer, a minha cabeça não... eu já não consigo memorizar e isso... portanto, eu também tenho... atribuo culpas a mim próprio, também não tinha, não tive capaci...”

“O não ter continuado os estudos não é culpa só do sistema.

Embora não me tenha conseguido adaptar ao ensino do ‘empinço’, ainda que o tenha tentado, talvez que eu tenha alguma culpa. Estava habituado a bastar estar atento nas aulas e depois fazer uma ligeira leitura para que a matéria sabida chegasse para passar de ano. [...] Na minha idade, agravado com a falta de rotina e de prática, as capacidades de ‘gravar’ o que se ouve, não é a mesma de quando se é jovem.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

A terceira razão prende-se com a falta de bases: o “inglês, a matemática para fazer a estatística e a biologia para fazer neurociências.” Aliás, o desconhecimento do inglês e a profusão de

referências bibliográficas nessa língua provocaram aquela que foi provavelmente a segunda confrontação (a primeira teve que ver, como foi dito, com as dificuldades de memorização) com o insucesso: “senti que aquilo foi um tiro no pé”.

A.: [...] E depois tinha outro *handicap*, que aquilo era tudo em inglês... Ir para a biblioteca e fazer... pesquisar artigos em inglês? Quando eu não pescava nada de inglês... como é que...? Eu olhava para aquilo, coisas em inglês, pronto. Foi, senti que aquilo foi um tiro no pé que eu dei ao ir para...

JPA: Mas em termos de competências de estudo, e... e sabendo que não tinhas as bases para... as bases de uma forma geral, mas quais foram as bases principais que faltaram? O inglês...?

A.: O inglês, a matemática para fazer a estatística e a biologia para fazer neurociências.”

A quarta razão diz respeito à “deficiência”, às limitações que ela representa, por si só, e às que provoca. Segundo A., a tetraplegia levou-o a estar — ou a sentir-se, pelo menos — “distanciado”, “à parte dos outros”, “marginalizado”. Provocou uma “segregação” que poderia classificar-se como socialmente “positiva” e pessoalmente muito negativa. A intenção de minimizar a incapacidade transformou-se inadvertidamente numa amplificação dos seus efeitos.

“E depois, eu sentir-me também distanciados, porque devido à minha situação eu não estava no meio dos outros, não é, a fazer o exame. Eu estava... estava junto à secretária do professor. Estava ali na... Havia ali também uma segregação positiva para mim, não é? Faziam-me isso para meu bem, para eu poder fazer o exame, aquilo, não estou a criticar isso... Agora...”

“Para mim, em vez de estar sob pressão ou estar-me a sentir distanciados dos outros, marginalizados... Tinha que estar, não é? E era com boa intenção que eles faziam isso, não era obrigar-me a ir lá para o meio dos outros, mas de qualquer maneira era, pronto, és deficiente, ali. Eu aí sentia-me mais deficiente. E quando íamos para... nas aulas, o estar lá à frente, oh pá, é o confronto, aquilo foi o confronto com a sociedade, eh, também puxou...”

Nos exames, se “estivesse no meio deles”, “dos outros”, A. crê que teria conseguido “desbloquear” e contornar os problemas de memorização. O estar isolado contribuiu sobremaneira para se sentir entregue a si mesmo.

“[...] eu se estivesse no meio deles, fazia..... quando eu olhava, via toda aquela gente a copiar. Houve muita malta daquela que fez metade do curso a copiar. Como eu faria se estivesse no meio deles. Também eu me tinha desenrascado. Havia disciplinas que eu tinha feito, aquelas de cruzinhas e não sei quê, aquilo era... era meia bola em força. Também tinha feito aquilo. E havia aquelas coisas que eu bloqueava... que eu bloqueava, por não me lembrar, quando visse aquilo desbloqueava automaticamente, não é? Depois aquilo também é uma... é um círculo vicioso, é uma bola de neve. Se visse para o lado, pronto, lembrava-me e desbloqueava, e depois também relaxava, também... Ali não, ali estava sob stresse, sob stresse por vária ordem. [...] E estar ali à parte dos outros, não é?”

De resto, as limitações na locomoção obrigaram-no a estar dependente dos outros, por exemplo para abrir as portas ou para ir à biblioteca. A ajuda não chegava silenciosamente, sem se fazer notar, A. tinha de a pedir. Quando chegava a uma sala e a porta já estava fechada, por vezes, tinha de esperar pelo intervalo. No seu caso, as portas não eram aberturas que permitissem passar por entre as paredes. Elas eram paredes, e como elas quase tão impenetráveis e compactas.

“[...] para ir buscar à biblioteca, ir à procura de artigos, eu tinha que estar a pedir a colegas para me irem buscar, para me irem procurar artigos e eu ficava com artigos que eles lá me arranjavam. Senti várias barreiras nesse aspeto.”

“[...] havia muita malta que eu se não pedisse ajuda eram capazes de passar e... e se eu não dissesse: ‘ah, não te importas de abrir a porta e tal? Segura a porta...’, entravam e...”

“A.: [...] Depois, havia muitos momentos em que eu andava só e tinha que estar à espera que passasse alguém para me abrir uma porta ou para fechar a porta...
JPA: Até isso são barreiras...”

A.: E aquilo às vezes estava... eu tinha que pedir. Chegava lá, a porta estava fechada, não podia entrar, só podia entrar depois ao intervalo, ficava no corredor, tinha que pedir ‘oh pá, pede para me abrirem a porta ou isso’.”

Pela razão de não poder locomover-se livremente, ficava preso — às vezes, doze horas na faculdade, das oito e meia da manhã às oito e meia da noite, à espera de M., a sua mulher, que o ia levar e o vinha buscar.

“Em termos de horários era... para mim, era difícil porque... por causa da... é que, muitas vezes, estava na faculdade... eu tinha de estar também devido à minha limitação, não é? Eu tinha que estar das oito e meia da manhã às oito e meia da noite, porque as aulas começavam... eu tinha dias que a primeira aula era às oito e meia, não é? E depois, eu tinha dias em que a última aula acabava às oito horas, começava às seis e acabava às oito.”

Ora, a “deficiência” conduziu àquela que foi talvez a maior confrontação com o insucesso. Mais do que isso, começou a transformar um sonho de liberdade num Castelo do Barba Azul. Que a faculdade era para ter sido as “asas” que libertariam A. da reforma que pesaria sobre ele, uma experiência que, dadas as suas limitações, antecipava “tortuosa”, “doentia”, “pelo muito tempo disponível”, “pelas muitas horas em que” estaria só, preso, ainda mais encasulado. As asas eram para ter positivado tudo isso que era negativo. A faculdade era para ter sido a “escapatória”, os “outros sítios”, os “outros convívios” e os “outros mundos”. A. candidatou-se para matar o tempo de espera...

“A vida continuou indiferente a estas lucubrações como um mar nas suas ondulações e marés. Agora que está mais perto a idade de chegar ao fim esta minha vivência profissional, aproximam-se os dias em que pesará sobre mim o peso de saber como tornar uma experiência que se pode tornar tortuosa, doentia, pelo muito tempo disponível pelas muitas horas em que estarei só, pelas limitações que tenho em me movimentar, em algo que tudo isso que é negativo se possa transformar em positivo. Preciso saber libertar-me desta espécie de prisão, ganhar asas e voar nas asas da imaginação. É nestas alturas em que a deficiência se torna mais pesada e a cadeira de

rodas um casulo de onde não há fuga possível. Mas é também por isso que a luta mais viva se torna. Se não conseguir arranjar escapatória para que o corpo procure outros sítios, outros convívios, será a mente a procurar outros ‘mundos’.

Foi também por esta causa que decidi, um dia, procurar matar este tempo de espera pela [M.], ao candidatar-me à [Faculdade], através de um exame para maiores de vinte e três anos.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Mas o “ganhar asas e voar” começou a ser bruscamente interrompido por portas fechadas, que A., literal e figuradamente, não era capaz de abrir: “não tive capaci...”, interrompe a oração como interrompeu o sonho que se transformara em pesadelo: “eu próprio me tornei num ex-aluno”.

“Ainda agora estava a falar da minha entrada e já estou a falar de ex-colegas, o que quer dizer que eu próprio me tornei num ex-aluno.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Por suprema ironia do destino, a faculdade transmutou-se num casulo *aprisionante*. Aliás, o próprio espaço arquitetónico era percebido como semelhante a uma cadeia, com os seus pátios interiores...

“Aquilo, para já, parece uma cadeia, o desenho, tem aqueles pátios, parece os pátios interiores de uma cadeia”.

Como disse George Steiner:

“Abrimos as portas sucessivas do Castelo do Barba Azul porque ‘há portas’, porque cada uma delas leva à seguinte mediante uma lógica de intensificação em que o espírito toma consciência do seu próprio ser. Deixar uma porta fechada seria não só uma cobardia como uma traição — radical, automutiladora — da atitude de indagação, persistente na busca, incolmatável da nossa espécie.

Somos caçadores que perseguem a realidade, leve esta onde levar. As ameaças, os perigos afrontados são da mais flagrante evidência” (1971/1992, pp. 137-138).

Desta dúvida entre abrir a porta ou não abrir, lançar-se na perseguição da realidade, da busca do seu próprio ser, emergiu um contraponto muito claro entre duas formas de estar — e até de ser — muito distintas. Na Polícia, em dezenas de anos, A. nunca foi ao bar nem sequer aos corredores, uma vez que estava sempre metido no seu canto, onde se resguardava e refugiava. Na Faculdade, expôs-se muito mais, esqueceu por momentos a “deficiência”, as limitações, as *maleitas*, de tal forma que num dia chuvoso, inverniço e frio, foi até ao bar e bebeu uma cerveja gelada, afrontando o frio, as indisposições, as inibições que tinha e as que se tinha imposto. O atrevimento deixou-o, no final do caminho, confrontado consigo mesmo, com a sua “deficiência”, com a sociedade, acabando por sentir-se “mais deficiente”.

“[...] em certas coisas, fui confrontado com a minha deficiência, não é? Fui confrontado com a minha deficiência, isso não... Enquanto que na polícia é por isso que eu estava sempre lá metido no meu canto e nem vinha aos corredores, nem participava lá no... resguardava-me, e ali andava de um lado para o outro e isso, mas nunca estabeleci contacto assim com mais ninguém, não...”

“A.: [...] eu na polícia estou refugiado no meu canto.

JPA: Claro, ali era mais aberto.

A.: Expus-me muito mais, expus-me muito mais.”

E o desafio virou desventura.

“Estava numa cadeira de rodas e com uma idade e situação física que era preciso ter alguma dose de loucura sadia, atrevida, para me aventurar a tal desafio.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

A quinta razão tem que ver com a predominância dos exames como método de avaliação, a começar no processo de admissão. Logo aqui, A. questiona o facto de ter tido de estudar a matéria de psicologia do ensino secundário.

“[...] o que também não... é outra coisa que não... que não... também não... parece que isso se alterou, mas na altura não... também não compreendi, como é que eu tive que estudar matéria de sétimo ano, de psicologia, para fazer o exame.”

Problema que viria a agudizar-se ao longo do percurso. Àqueles que não são jovens de 18 anos com o ensino secundário completo, aguardava-os um ensino superior com as mesmas exigências feitas aos alunos mais jovens. Tinha de ser assim? Devia ser de outra forma? A. põe a hipótese de às duas entradas muito diferenciadas deverem corresponder percursos distintos dentro da própria faculdade.

“Porque... porque eu não entendo... eu não entendo como é que... como é que... [...] Que é o problema de exigirem... não é? Eh... a entrada... tem duas entradas, para percursos normais académicos e para pessoas que não, não têm percurso normal. E depois, lá dentro, só há um percurso académico, não é? Portanto, isso não... acho que depois não está certo, não me podem exigir a mim a mesma coisa que a um miúdo de dezoito anos. Não é?”

O caso de A. parece um exemplo de “sucção de prestígio”, como descrita por Peter Alheit (2011). Depois de, à entrada, ter tido lugar um processo de seleção, democrático, compreensivo, aberto às experiências prévias, “não tradicional”, seguiu-se um percurso uniforme, “tradicional”, elitista, pouco ou nada atento às especificidades dos estudantes adultos.⁴⁷ Tratar-se-ia, por isso, de um *habitus* “ambivalente”, pautado por um “viés da excelência” que é fatal para os estudantes “não tradicionais”. O clima universitário pulula de mensagens contraditórias (“*double-bind*”): são bem-vindos, mas à condição... de não serem o que são, isto é, de se adaptarem (cf. Alheit, 2011, p. 19).

⁴⁷ Segundo Robert Musil, “nada [há] de mais errado [...] do que imaginar, como geralmente acontece, que o excesso de más intenções se deve a uma falta de boas; pelo contrário, o mal cresce, ao que tudo indica, devido ao crescimento de uma falsa bondade!” (1942/2009, p. 417).

A. problematiza, por isso, o facto de existir só um método, designadamente de avaliação.

“[...] não haver esse... pronto, eu estar metido na... digamos assim, na molhada de todos os outros, haver só um ensino, só uma avaliação, haver só... só um método ou isso...”

Podia ter sido aproveitada a sua experiência? A. reflete, nas suas memórias, sobre este problema: se a exigência para com uns e com outros fosse equivalente, devia privilegiar-se um só caminho ou tentar diferenciar as possibilidades de se atingir os mesmos objetivos?

“Isto vem ao encontro do problema que está instalado nas Universidades que aceitam alunos, como eu, que não têm um percurso académico normal, mas que demonstram ter maturidade e capacidades para tirar um curso superior e depois lhes exigem o mesmo que aqueles que entram pelo processo normal.

Não sei qual devia ser o método a utilizar, mas este parece-me contraditório. Por isso é que surgem situações anacrónicas como a daquele conselho que me foi dado e que acredito que não foi por mal, muito pelo contrário. Não devia ser aproveitada e valorada toda a experiência de vida adquirida em paralelo com os conhecimentos adquiridos nos bancos da escola? Uns são fruto do saber de vida acumulado a que falta um enquadramento de conhecimento científico, e os outros já com bases científicas mas sem a experiência que só a vida lhes dará. Para conhecimentos diferenciados, mas com o mesmo objetivo, deverá ser o caminho para o atingir igual, ou diferenciado?”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Nos exames, “bloqueava”, “baralhava tudo”, fazendo A. ter preferido um sistema de avaliação que elegeisse os trabalhos ao invés dos exames, uma “tortura” causadora de “stresse” e “angústia”.

“Eu acho que devia ser avaliado, mas se calhar devia ser... devia ser uma avaliação do tipo de trabalho apresentado ou isso. Em vez de estar sujeito àquele... àquele stresse de... Porque eu sentia muitas vezes quando ia para exame... quando ia para exame, ficava bloqueado. Eu estava a

ver... a pergunta, estava a ver a resposta... estava a ver exatamente onde que é estava a folha, onde é que tinha visto aquilo, onde é que tinha estudado, estava a ver... mas não me lembrava. Bloqueava completamente, depois aquilo criava-me uma angústia e a partir daí eu não conseguia fazer nada... baralhava tudo, não... os exames para mim eram uma tortura. Portanto, se eu tivesse tempo de fazer um trabalho, para apresentar um trabalho... em vez de ser um exame, ser por trabalho...”

O tempo é um aspeto fundamental, por ter sido percebido como insuficiente para a realização dos exames. A. escrevia lentamente no computador. Além disso, a máquina também complicava o que já era difícil, uma vez que chegava a bloquear três vezes, obrigando-o a recomeçar.

“Depois muitas vezes o computador bloqueava. Às vezes bloqueava três vezes. Tinha de começar tudo de novo.”

A sexta razão relaciona-se com a anterior e diz respeito ao nível de exigência.

A.: Se há duas... porque isto é... são duas entradas muito diferenciadas. Um para miúdos com 18 anos ou alguns... ainda não tinham. Têm um percurso académico normal, com notas muitíssimo altas, a média era 16, o último a entrar tinha 16 ou isso... portanto, são miúdos com notas... o percurso académico não é normal, é mais que normal, porque a média... Um percurso normal se formos ver... um percurso normal não é... não é um miúdo ter média de 16, portanto, nem sequer é para... A entrada para a faculdade, para aquele curso, nem sequer é para um miúdo normal. Aquilo já é para um miúdo extra. É para um miúdo que tem um percurso acima dos outros. Porque um miúdo que tem uma média geral de 16 valores está acima dos outros... da maioria...

JPA: E chegando lá, depois dessa diferenciação à entrada... Chegando lá, aquilo é igual para todos...

A.: Portanto, é isso que... a mim, a mim me chocava... Porque se aquilo entrassem lá miúdos com médias de 10, com dificuldades e isso... Não, aquilo... quem entra, é tudo... São barras. Ó pá, são miúdos que não são normais, pá.

JPA: E mesmo assim lá há muitos que depois têm insucesso...

A.: E chegam lá... miúdos chegam lá e esbarram. Chegam lá, esbarram. Porque nem eles conseguem acompanhar o... o percurso... eles têm dificuldade em seguir... acompanhar aquele percurso. Esbarram, têm negativas, têm logo... E vêm com médias de 16 valores. Quer dizer, eles que eram bons alunos, que eram inteligentes, que eram estudiosos e isso... e chegam à faculdade e perdem... perdem as capacidades? Então se eles têm dificuldades, então um indivíduo como eu, que nunca... que não tem nenhum percurso... Pá, se há alguém que não tem um percurso normal sou eu... Então, chega lá e tem que se bater com eles? Como é que é possível? Isto é uma aberração, para mim é uma aberração. Para mim é uma aberração. Isto é um... Para mim não me cabe na cabeça. Porque se aquilo fosse aberto a toda a gente, pá... maus e bons e não sei quê, mas não... É que ali é uma nata, também, de alunos. Já viste?"

Transformámos este excerto numa isotopia, como proposta por Jean-Pierre Hiernaux (1997), com disjunções, simbolizadas pelas barras oblíquas, e associações, representadas pelas barras verticais. Optámos por colocar entre parêntesis as contradefinições não explícitas (cf. Hiernaux, 1997, p. 164), isto é, aquilo que A. não disse, mas julgamos implícito no seu discurso.

Miúdos de 18 anos ou nem isso	/	(Maiores de 23)
Percurso académico extraordinário	/	Percurso académico inexistente ou anormal
Com notas muitíssimo altas (médias ≥ 16 valores)	/	(Com um historial de insucesso escolar)
Bons alunos e estudiosos	/	(Maus alunos e cábulas)
Esbarram, têm negativas	/	(Mais esbarram, mais negativas têm)
Exigência elevada	/	Exigência diferente (mas como?)

A isotopia torna claras as associações que A. faz relativamente aos estudantes mais e menos jovens. Os primeiros têm um percurso académico de extraordinário sucesso, com médias de secundário iguais ou superiores a 16 valores. São, por conseguinte, bons alunos e estudiosos, e, mesmo assim, esbarram e têm negativas nos exames. Os segundos têm um percurso académico “anormal” ou inexistente, quando não concluíram, por exemplo, o ensino secundário. Ao contrário dos jovens, os mais velhos foram provavelmente maus alunos e cábulas. Então, é

natural que os estudantes adultos sintam mais dificuldades, não por fragilidades cognitivas intrínsecas, mas sobretudo pela falta de treino e de hábitos de estudo e de responder a exames. Todas estas diferenças levam A. a pensar se a exigência para com os adultos não devia ser diferente, muito embora não chegue a explicar como.

A sétima razão tem que ver com a não abundância de boas aulas. A. apresentou mesmo dois exemplos típicos de más aulas. O primeiro é o das aulas lidas ou “vomitadas”, nas quais os professores se limitavam a ler os diapositivos. Eram aulas desnecessárias, porque bastaria aos estudantes ler os materiais.

“A.: [...] acho que havia muitas aulas que eles... nem era preciso uma pessoa lá ir. Podiam dizer: ‘olhe...’ Porque aquilo era, como era com... através do... não é dos diapositivos, é dos... como é que se chama aquela porcaria, lá da... aquilo das aulas, aquilo era...
JPA: Sim, os diapositivos, o PowerPoint...
A.: Do PowerPoint. Havia professores que liam aquilo, portanto, podiam mandar aquilo...
JPA: Aquilo... Sentias quê? Como se... o conhecimento já estava feito, tu tinhas era de...
A.: Eles chegavam lá, muitos liam aquilo.”

O segundo é o das aulas de tempo queimado, que começavam mais tarde e acabavam mais cedo. Nestas aulas, o professor falava pausadamente e estabelecia um diálogo vazio com os alunos.

“Mas isso é o que ele fazia, ele chegava lá... com os dez minutos de tolerância académica, e era: ‘então, vamos ter intervalo...’, porque ele falava pausadamente, ‘intervalo? Ou... aula seguida? Ou...? Não respondam já...’ ‘Não, oh professor, aula seguida.’ ‘Ah, então saímos mais cedo...’ Depois, vinham montar a maquina, montar a maquina e tal, mais dez minutos para montar a maquina, então, sentava-se: ‘Então, o que é que se falou na última aula? O que é que vocês acham? É, é isso. É e tal. É...’ Era a todos é, todos tinham razão. É, ria-se e tal. Pois, mais isto e mais... dava-lhe um bocadinho mais de sal: ‘Pronto, não sei quê... Querem falar mais alguma coisa?’ ‘Professor, só...’ ‘Então diga e tal... É, vamos então passar...’”

Ao invés, as boas aulas eram aquelas que captavam a atenção dos alunos, deixando-os quase “em êxtase”, com vontade de saber mais. Nessas aulas, o professor “tinha sempre tempo para responder” às dúvidas dos alunos. Curiosamente, A. dá até o exemplo de um professor que considera “mal formado”.

“Como o outro, o de N., como pessoa era um mau... um tipo mal formado, porque chamava a atenção para aquilo que depois o tipo não ligava puto, mas ele a dar as aulas... um tipo, um tipo quase que ficava em êxtase, pá, um tipo a ouvi-lo falar sobre o cérebro, pá, sobre... aquilo para mim era... eu percebia pouco daquilo, mas gostava de perceber mais. [...] Enquanto [...] os outros não tinham tempo para estar a dar respostas, ele tinha sempre tempo para responder, ele não tinha problema nenhum em parar aquilo que estava a dizer para responder e perguntar: ‘alguém tem mais alguma dúvida?’ Ele tinha sempre tempo para responder.”

As falhas dos professores compõem a oitava razão. É exemplo um docente que usava uma estratégia tão inusitada quanto inqualificável “para chamar a atenção dos alunos”...

“O outro chegava lá, dava um escarro no quadro para chamar a atenção dos alunos.”

... mas também aqueles professores que eram indiferentes ao facto de os alunos estarem atentos ou não...

“Eu não entendo isto, não entendo, a mim metia-me confusão isto, pronto. Metia-me confusão esta falta de respeito, esta indiferença dos professores a que os alunos estivessem atentos ou não estivessem, eu calava-me, calava-me logo. Não prosseguia a aula.”

... assim como o tal professor “mal formado”, que era assim tomado por A. pelo facto de ter induzido em erro os alunos...

“E depois era... eh... eh, havia professores, certos... a má formação, como pessoas, de certos professores, é isso também que me marca profund... negativamente. Como é que há um professor que diz: ‘eh, atenção, esta matéria... porque isto sai em todos os meus exames’. E eu até comecei a avisar aquela malta com quem eu me dava... que era o meu grupo, o meu grupinho, e disse: ‘eh pá, vocês repararam que ele que chamou muito a atenção para aquele diapositivo?’ ‘Atenção, que isto sai em todos’, e ele repisava aquilo, ‘isto sai em todos os meus exames’. Chegava ao exame, tudo aquilo que ele dizia que saía, não saía nada daquilo, então saíam coisas que uma pessoa não se lembrava de ter visto, era... eram notas de rodapé, que chamava a... que chutava para outra coisa, outra... uma pessoa tinha que ter lido lá os... o livro ou qualquer coisa, porque aquilo falava noutra coisa qualquer...”

... e, por fim, um outro professor que não cuidava nem promovia a curiosidade e o espírito científico dos alunos.

“E ele disse: ‘não, eu e o meu filho ainda não vimos nada disso’. Quer dizer, ele em vez de me perguntar: ‘ai sim, mas o senhor já... mas viu isso... mas, viu isso... mas viu mais do que uma vez, mas só viu num sítio ou...?’ Pronto, questionar-me ali, não é? Até para despertar em mim o que é o... é uma maneira que ele tinha de despertar em mim o que é a ciência e a não ciência, não é? Punha-me ali a ver, ‘o senhor viu isso mais do que uma vez? Viu isso só num sítio? Viu isso com mais pessoas? Só foi o senhor que viu? Há mais pessoas a verem isso? Tem conhecimento de mais pessoas?’ Um diálogo desses para... Não. ‘Não, não, não, isso não...’”

Em contrapartida, A. fala de um professor “humanamente muito rico”, de tal forma que, por ele, A. teve pena de ter desistido da faculdade.

“Era um tipo humanamente muito rico e era um... Olha, por causa dele, eu tenho pena de ter desistido da faculdade, porque achava que era um indivíduo bem formado e era um, era bom professor a dar aulas, era um indivíduo que tentava explicar aquilo.”

Para A., bom professor é aquele que cria gosto pela matéria que ensina, que dialoga com os alunos, que debate e tira dúvidas, independentemente dos métodos que utilizar.

“Para mim, um bom professor é aquele que, acima de tudo, cria o gosto pela matéria que ensina. O professor que cria gosto no aluno pela matéria que ensina é um bom professor. Esse é um bom professor. Utilize ele os métodos que utilizar. Agora, se ele utilizar, se ele criar o gosto pela matéria, se uma pessoa estiver pronta a ouvir as perguntas dos alunos, a... a dialogar com os alunos, a debater, a... a tirar dúvidas, a... agora, se for para lá para vomitar, para dizer o que está, para ler o... não vale a pena. Isso não vale a pena, então ir para lá para ler o que está no diapositivo, não vale a pena ir às aulas. Então, isso, isso... isso lê-se na... lê-se em casa. Agora, bom professor é aquele que cria gosto pela disciplina, porque uma pessoa quer saber mais, quer... fica apaixonado pela matéria.”

O desengano relativamente ao ensino superior — ou a “perda de inocência”, segundo Stephen D. Brookfield (1999, p. 13) — constitui a nona razão. A frustração nasceu porque a faculdade não correspondeu ao lugar de debate, ao fórum que A. havia idealizado.

“[...] por exemplo, eu tinha... eu tinha se calhar uma imagem idílica da faculdade, como local de... um fórum de... de debate, de... pronto, uma pessoa tem que... já se sabe que uma pessoa tem que aprender a matéria, uma pessoa tem que saber a matéria, mas... eh, há um lugar a um debate, que, por exemplo, pode ser fomentado pelo professor.”

A. queria ir buscar respostas à Faculdade. Respostas ao seu desejo de saber o que é o Homem e conhecer a complexidade do seu comportamento. Saber se a ciência pode explicar a razão pela qual os seres humanos têm comportamentos diferentes perante uma mesma situação.

“Eu há quarenta anos que... sempre me interessou saber o que era o Homem, porque é que uns agem de uma maneira, outros agem de outra. E lá... eu queria ir lá, queria ir buscar respostas para isso. Nesse aspeto, nesse aspeto, a Faculdade... nesse e noutros aspetos, a Faculdade para mim foi uma frustração”.

“Com efeito na minha adolescência havia em mim um desejo de conhecer o homem e a complexidade do seu comportamento. Gostava de saber se a ciência me dava resposta a essa grande interrogação que eu punha a mim mesmo do porquê de uns se comportarem de uma maneira e outros perante um quadro aparentemente igual, comportarem-se de maneira totalmente oposta.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Conquanto seja efetivamente um lugar onde se aprende e onde se tem de saber a matéria, não se pode dizê-la por outras palavras, A. não pode dizer as suas palavras.⁴⁸

“Depois, outros... uma pessoa ou dizia... como lá... como estava, como eles [os professores] tinham, ou estava mal. Não podia dizer por outras palavras, portanto...”

Como dizia Paulo Freire, “dizer a palavra” tem de ser um direito de todos, e não privilégio de poucos, “de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (1976, p. 49), um direito ao trabalho, à praxis, à transformação do mundo (1972, p. 113). “Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num acto de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 1972, p. 113). A estimulação da “cultura do silêncio” e o roubo da palavra aos estudantes, imposta, neste caso, pelos professores, levava A. a achar-se semimudo ou mudo, proibido de expressar-se autenticamente, proibido de ser (cf. Freire, 1976, p. 49).⁴⁹ A faculdade promovia, de acordo com A., o papagueamento acrítico da matéria e do conhecimento tal como eram formulados pelo professor, que, não raras vezes, também ele se restringia a papaguear o conteúdo dos diapositivos.

⁴⁸ Ao contrário do que defendia Montaigne: “É indício de azia e indigestão vomitar os alimentos tal qual se engoliram” (1588/1993, p. 43).

⁴⁹ Segundo George Steiner: “Esvaziamos da sua humanidade aqueles a quem negamos a palavra. Tornamo-los nus e absurdos. O ‘silêncio de pedra’ pode ser uma imagem literal e terrível no murmúrio confuso, ou na ausência de discurso, do ‘petrificado’. Quando o diálogo com os outros se quebra a Medusa domina o interior do nosso ser” (1971/1992, p. 118).

“Um dos maiores prazeres da minha vida é pensar. Ora, isso numa faculdade não basta. É preciso mesmo decorar matéria e não é tão pouca como isso.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Então, e se pensarmos nos dois tipos de abordagens ao estudo definidos por Richardson e King (1998), esta faculdade estaria a reforçar uma abordagem superficial do estudo, de memorização para o exame, ao invés da abordagem profunda, que A. preferiria, à semelhança do que é mais habitual entre os adultos. Mas, como dizem Richardson e King, não é a profundidade que se espera ou deve esperar no ensino superior (1998, p. 81)?

A décima razão brota da desilusão com os colegas em geral. A. ressalta a existência de “uma competição do caraças” entre eles, de tal forma violenta que são bélicas as palavras e as expressões que usa: “hostes”, “guerra de galos”, “imbuídos da guerra”, “a minarem-se uns aos outros”, “guerrilha”, “ataque uns aos outros”. Nesse sentido, não será casual o facto de o discurso de A. se aproximar, nestes momentos em que fala dos colegas, e ao contrário do resto da entrevista, de um linguarejar de caserna: “caraças”, “canzoada”, “trombas”, “o resto que se lixe”, “rebaldaria”, “tipas”.

“A.: [...] entre os alunos há uma competição do caraças, que eu notava, notava-se muito isso, era muito engraçado, num fórum que a professora de H. organizava. Ela organizava um fórum em que o pessoal debatia. Ela punha a debate um determinado problema, portanto, aí está um coisa de debate, havia ali um fórum de debate, as pessoas debatiam, cada um dizia aquilo que...”

JPA: Isso *online*?

A.: Sim... dizia... e aquilo acabava por ser, ela às vezes tinha que intervir para acalmar as hostes, porque aquilo muitas vezes começava a ser uma guerra de galos para ver quem é que, quem é que brilhava mais, quem é que, pá, era uma coisa impressionante, que aquilo também começa... Eles já vêm imbuídos da guerra de ter melhor nota para entrar na faculdade e depois lá continua a ser... [...] E depois também uma canzoada de uns para os outros, depois grupinhos, formavam-se grupinhos também a minarem-se uns aos outros. Depois ali há muito pouco espírito de interajuda, muitas vezes.”

Se antes A. havia ressaltado o facto de serem alunos extraordinários, não lhes dedica elogios quando trata das suas qualidades humanas. Salienta, bem ao contrário, um conjunto de defeitos. Desde logo, e será o menos grave, a “infantilidade”, os projetos vocacionais pouco amadurecidos e muito influenciados pelo que veem nos filmes, em jeito de sonho de criança: “quando for grande, quero ser...”

“Depois, é uma coisa que me impressionava era... não sei se é infantilidade daquela malta, queriam ser todos psicoterapeutas, queriam ser psicoterapeutas, todos... depois chegavam ao intervalo já queriam ser do CSI, da polícia e não sei quê. Eram miúdos, pá, eram crianças. Nos debates eram... e vinham lá com ‘dizia fulano, dizia beltrano, dizia isto, psicologia e tal...’ Chegava o intervalo, ih, CSI, pá, polícia, investigação... deixavam-se ir atrás daqueles filmecos do CSI, que aparece uma impressão digital e quase que se sabe logo a cor do cabelo e dos olhos, com quem o gajo é casado e quantos filhos tem, e eles iam atrás, crianças autênticas. Não tinham espírito crítico, não tinham...”

Depois, o “desrespeito”, quer pelo professor quer pelos colegas que, nas aulas, queriam ouvir. Esta recordação das aulas, dos “alunos todos a falar”, da “confusão”, é de tal forma marcante que, na mesma frase, A. altera o tempo verbal, passando do pretérito imperfeito do conjuntivo (“estivesse”) ao presente do indicativo (“estão” e “está”, reforçado pelo advérbio de lugar “ali”), como se, numa perturbação pós-stresse traumático, estivesse a reexperienciar o acontecimento que produziu o trauma.

“E depois aquela confusão, os alunos todos a falar e... [...] Em N., se o professor estivesse do outro lado da sala, não se ouve o que ele diz, porque tipas que estão na segunda fila estão na conversa, ele está ali a passar junto a elas, elas estão na conversa. [...] Aquilo era mau, era um desrespeito pelo professor e os alunos que queriam ouvir não conseguiam. A insonoridade na faculdade, aquilo é um desastre. [...] dentro, a acústica do edifício é horrível, os professores queixam-se, as salas, aquilo não se ouve nada. Naqueles anfiteatros não se ouve nada. A partir da segunda fila tu não ouves nada. Então, começa o burburinho, dali para trás, e então eles como não ouvem, começam... lá em cima já falam alto. [Silêncio]”

O desrespeito, associado ao egoísmo, outro defeito, faz deles “humanamente muito pobres”, por ultrapassarem o outro e não o verem “como um cidadão”. O descuido que ele próprio sentia na pele, quando tinha de lhes pedir para segurarem na porta e não a largarem contra ele.

A.: [...] Eu acho que se... olhando para aquela malta, o nível... se os psicólogos saem daquela massa, humanamente são muito pobres. Humanamente, percebes o que eu quero dizer?

JPA: Hm, hmm...

A.: Humanamente... Podem ser tecnicamente muito bons, mas humanamente são pobres. É como os médicos, podem ser... tecnicamente são muito bons e depois...

JPA: Mas humanamente são fracos porquê? E em regra?

A.: Por isso, porque não... notava-se isso do caso do que pior tem a sociedade, dessa guerrilha, do ultrapassar o outro, de não ver o outro como um cidadão, ouvi-lo, o ser, não... Eles iam a sair, eu ia atrás deles, eu se não dissesse ‘eh pá, segura aí a porta, se fazes o favor’, levava com a porta nas trombas, pá, aquelas portas pesadas e isso. Podia haver um ou outro que tinha, e havia alguns que tinham atenção, mas havia... Podia haver algum que passava ‘quer entrar?’ e isso, ‘não obrigado’. Pá, desenrasca-te, não...”

Para A., a psicologia não se restringe à técnica. O psicólogo tem de ser “alguém que se preocupa com o outro”, que está “atento ao outro”, que o ouve. A. não via nos colegas essas qualidades, indispensáveis a quem trata com pessoas. Via-os antes “fruto da sociedade”, preocupados “para ver quem é que [...] brilhava mais”, a tratar da “vidinha deles” e “o resto que se lixe”.

“E entre eles, depois quando era para as notas e isso, não... Acho... eles são o fruto da sociedade em que estamos, são o fruto da sociedade... E eles ali... um psicólogo é alguém que se preocupa com o outro, pelo menos em estar atento ao outro, em ouvir o outro, em ver a reação do outro, eles não. Ouve, aquilo para a hora de almoço, Jesus, aquilo era uma rebaldaria, fogo, era sair da sala mais cedo para apanhar os lugares, aquilo era... Não havia, não se notava diferença nenhuma de... Eu acho que lá se devia notar diferença, por exemplo, para uma faculdade de engenharia ou para outra faculdade. Eu acho que em certas faculdades se devia, como nos médicos ou enfermeiros ou isso, se devia notar a diferença, porque são pessoas que lidam com outras pessoas, que vão tratar outras pessoas, têm que ter esse espírito mais trabalhado, essa humanidade deles

tem que estar mais trabalhada, não está. Eles são iguais aos outros. Eles querem é a vidinha deles, o resto que se lixe.”

Esta constatação leva A. a questionar o facto de o acesso a uma faculdade de psicologia se basear exclusivamente numa nota.

“[...] se noutras especialidades, pá, o aspeto do humanismo pode não estar muito trabalhado ou isso, nestas classes isso tem que estar. Porque muitas vezes um médico, pá, vale mais a maneira como trata o doente, como recebe o doente, do que o conhecimento que tem. É isso, é ter sensibilidade, é ter, pá... e eles lá, eu não vi isso, em mais que 90%. E eu acho, é por isso que, quando... um dos problemas que eu ponho é: o critério de acesso a uma faculdade, por exemplo, de medicina, de enfermagem, psicologia, ser olhar para a nota, só, só para a nota, eu acho que é mau. Porque é que um aluno de vinte valores há de ser um bom médico? Porque é que há de ser um bom médico? Pode ser um bom técnico, mas não quer dizer que seja um bom médico. O gajo na relação humana pode destruir muitas pessoas, ele tecnicamente é muito bom, mas ao relacionar-se com as pessoas ele pode estar a destruir as pessoas.”

Não pode dizer-se, contudo, que A. estivesse isolado na faculdade. Pelo contrário, manteve até uma vida social mais ativa do que na Polícia, como vimos. Mas o convívio circunscreveu-se essencialmente a um “grupinho”, onde se destacava uma “miúda extraordinária em simpatia, disponibilidade, capacidade de trabalho e de organização”, que “ainda haveria de fazer dezoito anos”, mas que “adotou” A., isto é, aproximou-se dele com facilidade — e “com a mesma facilidade se afastou, sem que para isso apresentasse um motivo”. Em resposta à pergunta se os colegas o haviam apoiado, A. volta a recorrer a uma mudança do tempo verbal: começa pelo pretérito imperfeito, “apoiavam-me”, mas corrige para o pretérito perfeito, repetindo: “apoiaram-me, os colegas apoiaram-me”. Volta, por isso, a delimitar o “bem” no tempo.

“Os colegas apoiavam-me, apoiaram-me, os colegas apoiaram-me. Tive um grupinho que... tive um grupinho a quem... formou-se um grupinho, que era... que éramos mais juntos, andávamos mais juntos... senão andava lá sozinho, não... não tinha lá mais contacto com ninguém...”

“Formei um pequeno grupo com quem mais convivia depois de ter sido ‘adotado’ por uma colega que ainda haveria de fazer dezoito anos. Era uma miúda extraordinária em simpatia, disponibilidade, capacidade de trabalho e de organização. Infelizmente, sem ainda saber porquê, com a mesma facilidade que se aproximou de mim, com a mesma facilidade se afastou sem que para isso apresentasse um motivo. Do resto do grupo há ainda ex-colegas que de vez em quando contacto e do pouco contacto que temos me sinto amigo. Outros, remeteram-se a um silêncio de distanciamento. Talvez eu tenha nisso, também, alguma culpa.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

A undécima razão é porventura a mais significativa. Malcolm Knowles dizia que os adultos são aquilo que têm feito, isto é, a sua experiência define-os, o que implica que quando não é aproveitada ou o seu valor é minimizado, não é apenas a experiência que é rejeitada — são os adultos como pessoas (Knowles, 1980, pp. 49-50). Negar a experiência é negar a identidade.⁵⁰

De que valeu a A. ter vivido uma guerra, a experiência profissional na Polícia, o acidente que o fez tetraplégico durante trinta e dois anos, ter visto sofrer e morrer, o seu próprio sofrimento? De que lhe valeram todas essas experiências “fortíssimas e riquíssimas e de extremo também”? De que lhe valeram, além disso, a sua cultura, o seu conhecimento, a sua visão do mundo?

“Eu, o que eu acho é que... eh, um miúdo que entra na universidade, entra com uma base académica e científica para tirar um curso e sem experiência nenhuma de vida. Num caso como o meu, que vivi uma guerra, que... que tive a profissão que tenho, polícia, em que... em que se vive tudo, pá, e que se... tem-se experiências fortíssimas e riquíssimas e de extremo também, que tive o acidente, que vivi e vi sofrer e vi morrer e vi... eu lá sei... Uma pessoa ganha... uma... uma... vê a vida de uma maneira que eu acho que pode ser enriquecedor em relação aos outros. [...] portanto, eu levava de vantagem... levava de desvantagem, para aqueles que entravam, levava de desvantagem a falta de conhecimento, não é? A base, não levava a base, mas levava de vantagem um conhecimento de vida que, hoje em dia, por exemplo, hoje em dia é difícil, pá, a esta gente, a toda esta gente, a todas estas gerações que se seguiram à minha viverem isto, porque não

⁵⁰ Em “A Identidade”, diz Milan Kundera: “Lembrar-se do passado, trazê-lo sempre consigo, é talvez a condição necessária para conservar, como se costuma dizer, a integridade do ego. Para que o eu não encolha, para que mantenha o seu volume, é preciso regar as recordações como as flores de um vaso” (1998, p. 47).

viveram... porque eu vivi... Eu vivi várias guerras, eu vivi várias guerras, porque eu fui criado a ouvir histórias e convivi com pessoas que viveram a Primeira Guerra. [...] eu tive um tio materno que foi combatente na [...] Primeira Grande Guerra, portanto, eu ouvi histórias da Primeira Grande Guerra. Depois, na Segunda Grande Guerra nós não entrámos, mas eu ouvi histórias... da fome, do racionamento e isso, contadas pelos meus pais. Portanto, eu tinha uma experiência do que era viver na cidade, do que era viver no campo. Depois tive... a experiência da guerra do Ultramar, vivida... tive a experiência da guerra civil, uma guerra civil, uma guerra de Espanha, contada pelo meu pai... portanto, eu tenho uma experiência de várias guerras contadas por outras pessoas que as viveram ou... ou viveram no local ou viveram... ou sofreram as consequências e eu vivi uma, estás a perceber? Portanto, tenho a... Depois é a vida profissional e o meu sofrimento.”

A. chegou a pensar que a experiência de vida pudesse compensar a desvantagem criada pela falta de bases⁵¹, mas, em vez de ser a mais-valia que imaginara, reverteu-se contra ele. E fê-lo sentir-se “deslocado”, por participar num sistema que havia sido criado para outros, “os miúdos de 18 anos”, que ele não podia “imitar” nem fingir ser.⁵²

⁵¹ Como no texto de Musil: “O poema da vida, pensava, tem sobre todos os outros a vantagem de, por assim dizer, ser escrito em letras maiúsculas, seja qual for o seu conteúdo” (1930/2008, p. 511).

⁵² Como diz Jorge de Sena, “o passado pode ser, sem história e sem memória, sem azedume ou saudade, sem culpa ou inquietação, um espaço em que se pára, menos para regressar a ele, que para estar nele sem regresso algum. Um espaço que se não procura ou se nos não impõe teimosamente, mas um espaço que se encontra sem que ele tenha de comum connosco mais que a coincidência de estar ali” (1979/2003, p. 504). A luz da experiência, como a das estrelas, é incidente e coincidente: “Toda essa luz está morta — disse Ingeborg. — Toda essa luz foi emitida há milhares e milhões de anos. É o passado, entendes? Quando a luz dessas estrelas foi emitida nós não existíamos, nem existia vida na Terra, nem sequer a Terra existia. Essa luz foi emitida, compreendes?, é o passado, estamos rodeados pelo passado, o que já não existe ou só existe na recordação ou nas conjecturas está agora ali, em cima de nós, iluminando as montanhas e a neve e não podemos fazer nada para o evitar”, escreveu Bolaño (2009, p. 954). Além disso, e como lembra Ortega y Gasset, não é apenas a sua própria experiência que o ser humano carrega consigo... “O homem, [...] mercê do seu poder de recordar, acumula o seu próprio passado, possui-o e aproveita-o. O homem não é nunca um primeiro homem: começa logo a existir sobre certa altitude de pretérito amontoado. É este o tesouro único do homem, o seu privilégio e a sua marca. E a menor riqueza desse tesouro consiste no que dele parecer acertado e digno de ser conservado: o importante é a memória dos erros que nos permite não cometer sempre os mesmos. O verdadeiro tesouro do homem é o tesouro dos seus erros, a longa experiência vital decantada gota a gota durante milénios. Por isso Nietzsche define o homem superior como o ser ‘de mais larga memória’” (1937/s.d., p. 32).

“Ainda agora tenho dificuldades em entender atitudes de um professor que praticamente me disse que eu ali estava deslocado. A minha experiência de vida revertia-se contra mim, em vez de ser uma mais-valia, como eu imaginara. Esta foi uma desilusão enorme.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

Qual a razão que terá levado um professor a dizer-lhe para fazer de conta que tinha dezoito anos? O que poderia significar esse conselho que A. acredita que “não foi por mal, muito pelo contrário”? Ainda que não possa ser tomado à letra, por ser “impossível” de realizar, é sinónimo de ter “de escrever mais simples”, isto é, pôr de lado a experiência, a reflexão, a mundividência, a favor de uma memorização impessoal e acrítica do conhecimento vertido pelas palavras do professor, ou seleccionadas por ele.⁵³ De acordo com esta perspetiva, a um aluno do primeiro ciclo do ensino superior não se permite o desenvolvimento de um discurso próprio — isso “é só lá... quando for para o Mestrado e [...] mesmo assim...” —, de um pensamento complexo, nem de uma aprendizagem problematizadora e conscientizada, como diria Paulo Freire (1972).

“Quando o professor me [...] disse: ‘Sabe, da maneira como o senhor escreve e tal... tem que ter cuidado, porque escreve...’. ‘Professor, mas isto é a maneira como eu escrevo, é a maneira corrente, é a maneira como eu escrevo’. ‘Ah e tal, mas isto não... Mas não pode ser assim, porque isto... Para escrever assim isto é só lá... quando for para o Mestrado e... E mesmo assim...’ ‘Para o Mestrado? Professor, mas isto é assim que eu escrevo’. ‘Porque aqueles *mails* que trocamos é o senhor que os escreve, não é?’ ‘O professor está a gozar comigo, pá. Eu não tenho nenhuma secretária para me escrever os *e-mails*. Claro que sou eu que escrevo.’ ‘Pois é, é que o senhor tem uma cultura, tem um conhecimento, sabe... Isso, não, tem que escrever mais simples, tem que...’ ‘Professor, mas eu não...’ ‘Sabe, devia fazer...’ ‘Então o senhor está-me a dizer que eu que devia imitar os miúdos...?’ ‘Isso, isso... tem que fazer como eles’. ‘Professor, mas isso é impossível, nem eu os posso imitar a eles, nem eles me imitarem a mim. Eu não posso fingir agora que tenho 18 anos, nem eles podem imitar que têm uma experiência de vida... como a minha... Não conseguem. Não viveram aquilo que eu vivi. Não sabem, portanto. Como é que é possível? Não pode...’”

⁵³ Ainda em Musil: “Nasceu um mundo de qualidades sem homem, de vivências sem aquele que as vive, e quase parece que, em última análise, a experiência de cada um se tornou impossível e o fardo ameno da responsabilidade pessoal se vai dissolver num sistema de fórmulas de significados apenas possíveis” (1930/2008, p. 214).

Uma leitura negativa dos significados subjacentes ao referido “conselho” passaria por algo como “estás aqui a mais”.⁵⁴ A porta de entrada, uma vez lá dentro, era porta de saída!

“Como eu não conseguia imitar os miúdos de 18 anos, como me foi sugerido, a porta por onde tinha entrado, era a porta que me era indicada para sair.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

É muito provável que este “conselho” esconda preconceitos antigos relativamente à idade e às capacidades de aprendizagem. Ora, se A. não conseguia ser como os jovens, não seria capaz de ter sucesso. Há três séculos e meio, João Amós Coménio, na sua “Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, dizia:

“É uma propriedade de todas as coisas que nascem o facto de, enquanto são tenras, se poderem facilmente dobrar e formar, mas, uma vez endurecidas, já não obedecem. A cera mole deixa-se amassar e modelar, mas, endurecida, quebra mais facilmente. Uma arvorezinha deixa-se plantar, transplantar, podar, dobrar para aqui ou para ali, mas uma árvore já crescida de modo algum. Assim quem quer fazer um vancelho, deve tomar um ramo verde, seco e nodoso. De ovos frescos, chocados, nascem no devido tempo os pintainhos, os quais, em vão se esperariam, de ovos ressecos. O carroceiro ensina o cavalo, o lavrador o boi, o caçador o cão e o falcão a trabalhar (assim como o homem de circo ensina o urso a bailar, e a bruxa ensina a pega, o corvo, e o papagaio a falar), mas escolhem aqueles que são muito novos, pois, se tomam os que são já velhos, perdem o tempo” (1657/1966, p. 129).

⁵⁴ Como dizia Aquilino Ribeiro, em “Terras do Demo”: “O homem, qualquer homem era uma peça, por sinal má peça, na relojoaria universal [...]. Que importância tinha no perpétuo fluir de tudo a presunção de determinar-se?” (1919/1973, p. 259). Já João Ubaldo Ribeiro, em “Viva o Povo Brasileiro”, diz: “Cale a boca! Aqui não interessa o que o senhor pensa, porque tudo o que o senhor pensa, ou pensa que pensa, é o que lhe puseram na boca e na cabeça, e isso já conhecemos. Também não interessa a sua identidade, pois que sua identidade é uma coisa que só vale para o senhor, para nós o senhor não tem identidade, tem a mesma identidade que os outros que vieram em sua companhia” (1984/2009, p. 704).

Um entendimento aparentemente menos negativo da sugestão passa por culpabilizar o sistema pelo facto de não estar adaptado a A. Por essa razão, e para ter sucesso, deveria esforçar-se para se adaptar a um sistema que não estava adaptado nem iria adaptar-se a ele.

“Mas eu até acredito que ele não me estava a fazer aquilo por mal... ele achava era que, pronto, não, eu não, devia adaptar-me... porque o ensino não estava adaptado para mim. Devia ser o que ele queria dizer. Não estava adaptado para mim, estava... e eu tinha que ser como eles. Só que eu nem era um aluno normal nem era um aluno de 16 valores.”

Seja como for, o que está em causa é uma profunda desvalorização da experiência... e da identidade de A.⁵⁵, *refém* de uma escrita dita complexa, reflexiva, e da tentativa de enquadrar e reler a experiência pessoal à luz do saber e das regras da ciência.

“E podia ter sido aproveitada essa minha experiência de vida? E ser enquadrado com conhecimentos científicos, estás a perceber? Portanto, aqueles meus conhecimentos que eu tive, quando eles vêm com teorias e não sei quê, porque foi testado, porque... Havia muitas coisas daquelas, que eu tinha vivido já. Como quando eu ouvia falar lá de ensinar bebés e crianças e não sei quê... eles... aqueles, os miúdos não tinham experiência nenhuma, mas eu tinha porque já era pai e era avô, quer dizer, eu estava muitas vezes a ouvir a professora e estava a ver [os meus filhos] e a ver os meus netos e a ver se os meus netos tinham o... [dos filhos], às vezes, já não me lembrava bem, estava a ver se eles tinham o comportamento normal, estava já a ver se podia comparar. Portanto, era fazer um enquadramento da minha experiência de vida, dar um enquadramento científico para poder, pronto, não te sei explicar bem... mas é dar-lhe... é isso, pá... enquadrar a minha experiência de vida num contexto científico, não é?”

Embora no conjunto de razões apresentadas predominem as extrínsecas, não pode dizer-se que haja uma tentativa de externalizar a responsabilidade pelo fracasso. Se A., por vezes, identifica falhas no sistema, noutras, admite “alguma culpa”, e, noutras ainda, confessa que a desilusão principal foi consigo próprio.

⁵⁵ É a tentativa de o reduzir ao “homem-espuma”, como diria Manuel Antunes: “Sem densidade e sem espessura. Sem raízes e sem passado” (1973, p. 129).

“O não ter continuado os estudos não é culpa só do sistema.

Embora não me tenha conseguido adaptar ao ensino do ‘empinango’, ainda que o tenha tentado, talvez que eu tenha alguma culpa.”

[Excerto das Memórias escritas por A.]

“JPA: Mas tu desiludiste-te com a... quando dizes que levavas uma ideia idílica daquilo, eh... não foi isso que tu viste lá? Não...

A.: Não. E desiludi-me comigo próprio, também. Acima de tudo, desiludi-me comigo próprio. Desiludi-me comigo próprio”.

A. via-se como um “bom ouvinte e um bom conselheiro”, com “bom senso”, atento ao outro e com vontade de ser útil, ainda que aos sessenta anos, ainda que reformado. Esperava que a faculdade o ajudasse nesse sentido, que lhe “desse uma parte científica” que não tinha.

“A psicologia, estás a ver, eu... não sei, mas... Eu tenho reparado que muita gente vem ter comigo, porque eu sou um bom ouvinte e um bom conselheiro. [...] Tenho bom senso, aconselho, ponho-me sempre no... ouço com atenção, vejo, ouço com atenção quando são conversas que a pessoa está a falar de problemas dela de, mas não é de mexeriquices, isso entra por um ouvido e sai por outro, ou segredinhos, isso entra por um ouvido sai pelo outro, agora, quando uma pessoa está a pôr um problema... Agora, eu acho que podia a essas pessoas ser útil, se tivesse uma ajuda da faculdade, a faculdade dar-me uma ajuda... [...] Eu precisava era que a faculdade me desse uma parte científica que eu não tenho, que me pudesse ajudar a ser mais útil.”

Para A., a desvalorização no ensino superior de quanto era e sabia, levou-o a questionar a sua utilidade, o seu lugar no mundo.⁵⁶ É esse o significado que percebemos no: “Diz?” A repetição que pede não parece resultar de não ter ouvido o que dissemos, mas antes de uma tentativa de aliviar uma carga emocional demasiado pesada, como se dissesse: “quem me dera pensar assim”.

⁵⁶ “Quando acordas com os restos de um paraíso entrevisto em sonhos, sonhos esses que agora estão suspensos de ti como os cabelos de um afogado: uma náusea terrível, ansiedade, uma sensação de precário, de falso, sobretudo de inútil. Cais para dentro, [...] Sim, por um instante cais para dentro de ti”, disse Julio Cortázar, em “Rayuela” (1963/2008, p. 406).

De tal forma que responde à justificação sistémica do fracasso com um: “Sim, mas também tenho muita parte na culpa, claro.” A culpa era sua, ainda que a faculdade não tivesse sido capaz de o ajudar nas dificuldades que sentiu, nem tampouco de aproveitar e rendibilizar as capacidades que tinha.

“A.: [...] E é isso que eu te digo: eu acho que podia ser útil, pá, para mim e para outros... Agora, ou... para certos tipos que...

JPA: Mas aquela experiência não te diz que não.

A.: Diz?

JPA: Aquela experiência não te diz que não, não te diz que tu não podes ser útil. Aquela experiência o que te diz é o... é o que diz. É... tu, aquele jogo, conforme estava criado, não tiveste condições de o jogar, desde logo, por uma... porque se tu és capaz de identificar as barreiras e não sei quê, também não podes pôr só sobre ti a responsabilidade pelo fracasso...

A.: Sim, mas também tenho muita parte na culpa, claro.”

Como defendemos na Primeira Parte, a teoria psicossocial de Erik H. Erikson continua a ser uma ferramenta teórica muito interessante para perceber a construção e o desenvolvimento da identidade ao longo da vida. Em 1951, na obra “*Childhood and Society*”, Erik Erikson descrevia as “oito idades do Homem”.⁵⁷ Cada uma destas idades, ou estádios, é marcada por uma crise particular, polarizada conjuntiva e não disjuntivamente. O mesmo é dizer que, em cada estádio, a pessoa está entre duas orientações polares e não num ou no outro extremo de um contínuo (Marcia, 1986). Segundo James Marcia, a resolução de cada estádio toma a forma de uma dialética ou síntese entre uma tese, o polo positivo, e uma antítese, o polo negativo (p. 25).

No primeiro estádio, “Confiança básica vs. Desconfiança básica”, Erikson salienta a ingenuidade e a mutualidade desta confiança (no original em língua inglesa, o autor prefere “*trust*” em vez de “*confidence*”). A confiança implica que a pessoa seja confiável e confiante: por um lado, tem de ser capaz de fazer com que os outros confiem nela, por outro, tem de ter aprendido a confiar na

⁵⁷ Em “Venenos de Deus, remédios do Diabo. As incuráveis vidas de Vila Cacimba”, Mia Couto descreveu ao seu jeito as oito idades do ser humano: “Aos 10 anos todos nos dizem que somos espertos, mas que nos faltam ideias próprias. Aos 20 anos dizem que somos muito espertos, mas que não venhamos com ideias. Aos 30 anos pensamos que ninguém mais tem ideias. Aos 40 achamos que as ideias dos outros são todas nossas. Aos 50 pensamos com suficiente sabedoria para já não ter ideias. Aos 60 ainda temos ideias mas esquecemos do que estávamos a pensar. Aos 70 só pensar já nos faz dormir. Aos 80 só pensamos quando dormimos” (2008, p. 65).

ipseidade (“*sameness*”) e na continuidade dos outros, seus provedores, mas também em si própria (cf. Erikson, 1951/1987, p. 222). No caso de A., parece ter havido, nos primeiros tempos, um claro balanceamento a favor da confiança e da ingenuidade, que o fez expor-se e acreditar, por exemplo, numa visão “idílica” da faculdade, no valor da sua experiência naquele contexto, nas qualidades dos colegas. Com o passar do tempo, o balanço aproximou-o da desconfiança, da descrença e da desesperança.

No segundo estágio, “Autonomia vs. Vergonha e Dúvida”, o autocontrolo e a força de vontade resultam da polarização entre a exploração autónoma do mundo e a vergonha de estar visível quando não se está preparado para essa visibilidade. Diz Erikson que aquele que está envergonhado desejaria ficar invisível e forçar o mundo a não olhar para ele, a não notar a sua exposição (p. 227). Com A., esta tensão verificou-se muito particularmente nos exames, pelo facto de realizar o exame à parte dos colegas, e também devido às dificuldades que sentiu em deslocar-se livre e autonomamente pela faculdade.

A tensão própria do terceiro estágio, “Iniciativa vs. Culpa”, manifestou-se em A., por exemplo, quando se candidatou ao ensino superior, sem grande consciência dos riscos a que se expunha. Segundo Erikson, o ser humano, nesta fase, está na posse de um excesso de energia que lhe permite esquecer os falhanços rapidamente e procurar o que lhe parece desejável de forma precisa e não diminuída (p. 229). A iniciativa inicial de A. foi-se transformando progressivamente em culpa, dadas as dificuldades que sentiu com algumas matérias e os resultados muito abaixo das expectativas iniciais. Como dissemos antes, numa jogada, a de aventurar-se no ensino superior, A. apostou a glória ou a ignomínia, senão a própria vida.⁵⁸ De acordo com Erikson, é precisamente neste estágio que ocorre a mais fatídica divisão e transformação emocional entre glória potencial e destruição total potencial (p. 230).

No quarto estágio, “Indústria vs. Inferioridade”, o risco é o de a pessoa se sentir inadequada e inferior, perdendo a esperança nas suas ferramentas, capacidades e estatuto junto dos colegas (p. 233). Uma vez mais, A. passou de uma situação inicial de balanço a favor da indústria para uma situação subsequente em que se julgava inferior aos colegas, pelo facto de terem hábitos de estudo, um percurso académico extraordinário e bases fundamentais para o sucesso na faculdade,

⁵⁸ “És o único a poder dar resposta a isso, e agora como já tudo passou, deste a resposta com a tua vida. Afinal, uma pessoa sempre responde com a sua vida inteira às perguntas mais importantes” — como diz Sándor Márai em “As velas ardem até ao fim” (1942/2008, p. 88).

como o inglês e a matemática. A. terá sentido também que a sua idade e a sua forma de ver o mundo terá determinado a sua subvalorização como estudante, ao invés do seu desejo e da sua vontade de aprender (cf. p. 234).

O quinto estágio é o da “Identidade vs. Confusão”. Até que ponto a faculdade ameaçou a identidade de A.? Em que medida o fez duvidar das qualidades que reconhecia em si próprio, como ser atento aos outros, um bom ouvinte, sensato? Quando A. diz que a faculdade não o ajudou a ser útil aos outros, não colocaria em questão também um possível sentido de inutilidade?

O sexto estágio, “Intimidade vs. Isolamento”, mostra uma vez mais que A. começou por aproximar-se da intimidade, até de forma invulgar, confraternizando com os colegas da faculdade como, em muitos mais anos, nunca o fizera com os colegas da Polícia. Gradualmente, a intimidade converteu-se em isolamento. As relações quebraram-se sem que ele chegasse sequer a perceber porquê.

O sétimo estágio compreende um conflito nuclear entre “Generatividade vs. Estagnação”, que é muito saliente no caso de A. Se, no trabalho, com o aproximar da reforma, A. sentia que não havia transmitido aos mais novos aquilo que foi aprendendo, talvez sentisse que na faculdade pudesse ser diferente. Que a sua experiência pudesse ser útil. Como refere Erikson, a insistência na dramatização da dependência das crianças relativamente aos adultos, cega-nos para a dependência das gerações mais velhas das mais novas. Os mais velhos precisam de que precisem deles (p. 240).

“Uma pessoa [...] vê a vida de uma maneira que eu acho que pode ser enriquecedor em relação aos outros. É a mesma coisa... é o mesmo problema do que quando uma pessoa está, por exemplo, para... num trabalho para sair. Quer dizer, está... uma pessoa trabalha e depois, quando sai, sai sem... vem embora do emprego e não transmite aos mais novos aquilo que foi aprendendo, estás a perceber? Não transmite aos mais novos aquilo que foi aprendendo. Agora, por exemplo, ao contrário do que acontecia quando eu entrei para a polícia, que nós... nós estávamos... lá em Lisboa estávamos... tínhamos aquelas tertúlias quando íamos lanchar ou almoçar... eles... os mais velhos contavam: ‘ó pá, vim e tal, em tal sítio, aconteceu-me isto, aconteceu-me...’ Portanto, nós quando depois éramos sujeitos a umas determinadas situações,

nós não íamos agir da mesma maneira, porque as pessoas eram diferentes, não é? A situação era diferente, mas pelo menos já não estávamos completamente, eh... a zero, não é? Já tínhamos visto o filme... já... aquela situação não era completamente nova, fazíamos uma adaptação logo à situação. Nós somos diferentes do outro que contou a história e as outras pessoas com quem estávamos também eram diferentes, o tempo era outro, tudo era diferente.”

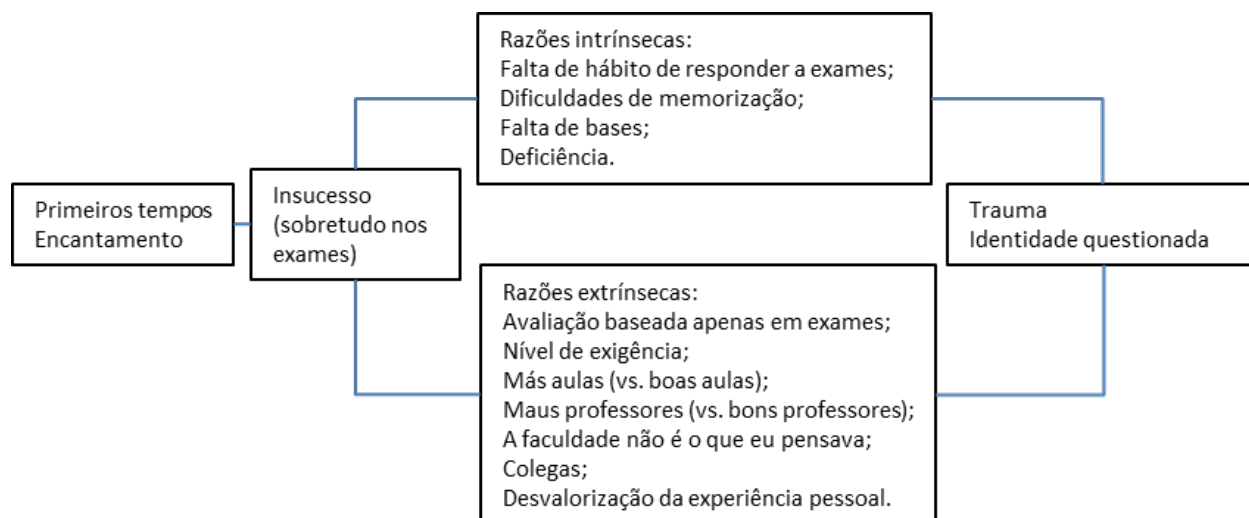
Parece certo que não veio a acontecer assim, pelo menos não foi percebido desta forma por A., o que terá provocado os tais sentimentos de estagnação e de empobrecimento pessoal de que fala Erikson (p. 240).

Finalmente, o oitavo estágio é o da “Integridade do ego vs. Desespero”. A integridade corresponde a um “património da alma” que resulta da adaptação aos triunfos e desapontamentos relacionados com o ser e, por isso, com os sete estádios anteriores (pp. 241-242). O desespero, pelo contrário, expressa o sentimento de que o tempo é demasiado curto para começar outra vida ou para tentar outras vias para chegar à integridade. Para A., a candidatura à faculdade foi encarada como uma forma de preencher o tempo em demasia que a reforma iria proporcionar. Era, além disso, um sonho de quarenta anos e uma forma de legitimar uma forma de estar e de ser que o próprio julgara ser característico de e necessário a um psicólogo. Neste caso, esta experiência não parece ter contribuído para cimentar uma integridade que até não estava em perigo, mas, ao invés, parece tê-la posto em causa, através da ativação ou reativação muito veemente de todos os conflitos nucleares das “oito idades”. Em todos eles, o balanço aproximou-se, violenta e perigosamente, do polo negativo. No caso de A., a faculdade, em lugar de constituir um ensejo de generatividade e de regeneração pessoal, de integridade do ego e de, recuperando um velho sonho, contribuir para a integração de toda uma vida, fez crescer e brotar desconfiança e desesperança, vergonha e dúvida, pesada culpa, inferioridade, confusão, mais isolamento, estagnação e desespero. E, como dizia Erikson, já não havia tempo para tentar outros caminhos...⁵⁹

A análise da narrativa oral e escrita de A. produziu um estema, como lhe chama Roland Barthes (1976), que se apresenta em subseqüência.

⁵⁹ Como dizia Miguel Torga, em “Pedras Lavradas”: “O trágico é que não podia desfazer a teia. Urdida, a manta da vida é irredutível ao novelo original” (1958, p. 121).

Gráfico 4: Estema analítico da entrevista e das memórias escritas por A.



S.: posto em causa

S. foi aquilo que fez e é aquilo que faz. Esta frase de forte inspiração knowlesiana — a identidade e a experiência são inseparáveis — expressa bem uma imbricação significativa entre ser, fazer e saber na vida humana. S. era um “autodidata” que “toda a vida teve jeito” e que, por isso, trabalhou como *designer*.

“[...] eu já trazia alguns anos de atividade, como autodidata”.

“[...] pá, aquela... aquela pessoa que toda a vida teve jeito... ah, tem jeito, sempre foi conhecido por ter jeito, e no círculo dos amigos era ele quem fazia os convites de casamento e tinha jeito para aquilo”.

“[...] uma vida inteira a ser... o *designer* da família, quase”.

Antes de o ser (formalmente) já o era (informalmente), por “apetência natural”, porque todos têm um papel — e esse era o seu. O mesmo é dizer que trabalhava como *designer*, até quando ainda não tinha diploma que o reconhecesse como tal. Essa falha transformava a “atividade” em alguma “coisa que nunca passava [...] quase de uma brincadeira”. Fazia dele um profissional não profissionalizado.

“Eu sempre achei que era, sempre achei que tinha algum... jeito, lá está, que tinha uma certa apetência natural para isto”.

“JPA: Pois, porque há de facto identidades muito construídas, eh... pela socialização, não é? Pela... pelos nossos contactos informais até, ‘eh pá, tu tens jeito para a coisa, tu...’

S.: É, é. Faz-se isso ao longo da vida toda, as pessoas têm nichos dentro do grupo de amigos, dentro da família, dentro do espaço de trabalho... são... são qualquer coisa, uma pessoa... e toda a gente sabe mais ou menos o que é. É isto, é aquilo... é o tranquilo, é o sensato, é o não sei quê... A pessoa tem um papel e veste um bocado esse papel e é útil porque assim sabe que... é útil para qualquer coisa... não é apenas mais um. E eh... e pronto [sorri]. O meu caso era esse, no meu caso era o *design*, toda a vida, pronto... desde miúdo. Sim senhor, desenho e tal depois mais

tarde isso entrou um bocado como uma profissão também, era porreiro, porque tive bons resultados, as pessoas gostavam dos trabalhos, hum, hum, as coisas progrediram... e, pronto, então eu tinha aí um castelo bastante bem... cimentado, que se baseava nisso, nos OKs, nas aprovações, nos... nos olhares de satisfação dos clientes, nas... nas... no progresso que eu vim a sentir...”

“[...] eu tinha pelo menos orientado muito da minha vida à procura sempre deste... desta área... e eh... trabalhava nisto e tal, nunca me desligava desta área... e... se eu não tivesse oportunidade... de levar... profissionalizar, digamos assim, isto... de levar isto um bocadinho mais à frente... se calhar isto... era uma coisa que nunca passava de um... quase de uma brincadeira... e não havia... não havia... mais... eh, sítio nenhum para onde eu me pudesse virar, se não houvesse esta porta aberta dos maiores de vinte e três...”

Em determinado momento, e porque a vida supera mesmo a ficção, o “castelo bastante bem... cimentado” não foi suficientemente resistente para suster o sopro desse lobo, ora mau ora bom, constituído pela exigência de ser criativo e de se reinventar. Com a sucessão dos dias, S. sentiu “um esgotamento da capacidade de inovar” e “de criar”, sentiu que não era “suficiente para [si] próprio”⁶⁰, que estava “um bocado perdido”, que paradoxalmente perdia “o comboio” ao mesmo tempo que mais se confinava aos “carris” e à “mecanicidade” das rotinas, ao “ramerrame” dos hábitos. Vislumbrou então na escola a “pureza das ideias”, procurou beber-lhe o “sumo”, esgravatar o “*background* teórico que [lhe] permitisse continuar e inovar na [sua] área”, buscou a disciplina, a obrigação de cumprir e de mudar, a regra, a estrutura, a orientação, “voltar atrás uns passos” para “dar um passo mais além”, renascer como *designer* e rejuvenescer como pessoa.⁶¹ A escola era esse convite à vida, ao “movimento perpétuo”, porque, como diz S., referindo-se-lhe: “isto nunca está parado, nunca está parado”.

“[...] a certa altura claro que há sempre aqueles dilemas, há um esgotamento, digamos assim, da capacidade de inovar, da capacidade de criar e procura-se qualquer coisa. E do que eu vim aqui à

⁶⁰ Nos “Contos da Montanha”, dizia Miguel Torga: “não há falência maior do que imitar o passado, mesmo que seja nosso” (1982, pp. 135-136).

⁶¹ Como diz Robert Musil, em “O homem sem qualidades”: “É preciso que o homem se sinta primeiro limitado nas suas possibilidades, nos seus planos e sentimentos pela acção dos preconceitos, das tradições, de dificuldades e constrangimentos, como um louco num colete de forças, para que aquilo que ele consegue realizar tenha algum valor, maturidade e solidez...” (1930/2008, p. 47).

procura foi especialmente de um... digamos, um *sumo*, um *background* teórico que me permitisse continuar e inovar na minha área... Inovar e renovar, no fundo... portanto, isso era a intenção.”

“Eh... eu quando entrei, o processo de admissão incluía uma entrevista com um portefólio e... e nessa entrevista fizeram-me mesmo a pergunta diretamente: ‘O que é que... o que é que tu vens cá fazer? O que é que tu queres cá fazer?’ Disse: ‘Eh pá, eu quero aprender, só isso. Eu quero aprender, já que... já que eu sinto que estou um bocado perdido... Os meus recursos lá fora, sozinho, são assistir a conferências, comprar livros, cultivar-me neste aspeto o máximo que eu puder, mas isso não me basta, eu sinto que estou a perder o comboio, porque eu noto que se calhar estou... que não sou suficiente para mim próprio, que tenho que vir a uma instituição, uma coisa regrada, estruturada ou vocacionada para me orientar e dar o passo mais além... mais além, aquele que vocês me vão obrigar a dar’.”

“E ehh... e pronto... mas isso é uma descoberta, não é com isso que se... às vezes que se trabalha no dia a dia. No dia a dia, às vezes é mais mecânico... e pronto... e é numa escola que se consegue desfazer essa mecanicidade e voltar oh... oh... à pureza das ideias, a essa... esse mecanismo de justificação.”

A viagem entre estes dois mundos não foi, todavia, pacífica. A escola entrou em conflito com o trabalho. Os vícios de quem faz transformaram-se em fantasmas reais contra os quais o S. que queria aprender teve de “lutar”.

“Então, que obstáculos é que isso me punha? De facto, eu já estava a trabalhar há uns anos, como autodidata, já me tinha permitido construir todos os meus hábitos e vícios e todas aquelas rotinas que depois entraram um bocado em conflito com a escola, para mim, quando eu comecei a ser confrontado com as propostas e com aquelas limitações que são próprias do ensino, das regras... uh, das... os processos que eu sou obrigado a cumprir. Então, nessa altura, isso constituiu uma barreira, o... o... Por exemplo, a nível de *software* eu trabalhava com um determinado *software* e aqui fui obrigado a mudar. Agora eu agradeço ter mudado, porque na altura foi muito difícil.”

Por vezes, o conflito era instrumental, por exemplo quando se tratava da utilização de programas informáticos. No trabalho, S. estava largamente familiarizado com um *software*: sabia de cor os

seus “duzentos e tal atalhos de teclado”. Quando, na escola, foi posto — e a voz passiva em “sou posto” é já por si reveladora da resistência e até da perda de agência perante a estrutura (cf. Fairclough, 1989/1996, 1992/2006, 1995, 2009) que o pôs — “a trabalhar com outros programas”, ergueram-se a “barreira”, a opacidade (antónimo do “transparente” que usa) e a frustração.

“JPA: Pois... E os tais vícios, não é, que dizia há pouco...

S.: Vão-se desfazendo. Foi preciso... alguns, foi preciso lutar com eles. Imagine, um exemplo: eu trabalhava com um programa que tinha duzentos e tal atalhos de teclado. Eu sabia-os todos. Eu chegava a fazer testes a mim próprio com a cábula e... ‘ah, tal, sei qual é’... ‘vamos fazer um esquisito, ah, sei qual é’... sabia os atalhos todos. Trabalhava muito depressa com o programa. Já não estava habituado a pensar nos programas como eh... como uma barreira... ao desenvolvimento das ideias. O programa para mim era uma coisa transparente. Depois, sou... sou posto a trabalhar com outros programas e aquilo frustrava-me porque eu não conseguia ter a mesma velocidade... então, de repente aqueles programas eram uma barreira, faziam parte de um processo e não deviam já fazer, os programas são coisas que estão lá mas não... É a mesma coisa que um lápis... um lápis ou um programa tem que ser exatamente a mesma coisa... e quando se está a aprender um programa não é, somos condicionados pelo programa, tem muitas... frustra, portanto, aí andamos ali a moer uns tempos, mas depois isso passa.”

Nas aulas, a lógica da encomenda, que imperava no trabalho, entrou em confronto com a lógica da exploração, que a escola exigia. Nas primeiras aulas, S. ficou sem saber o que fazer, “atolado [,] sem dar [o] primeiro passo”. No trabalho, cumpria-lhe fazer “as coisas [...] numa direção relativamente definida”. Na escola, lançado ao mar da “total liberdade”, sem bússola nem estrelas, tinha de guiar a navegação pelo “pesquisar”, “explorar”, “mastigar e [...] mastigar, por um lado, e [...] expulsar pelo outro”.

“S.: No início, exige um bocado, e depois impõe uma carga de stress elevada... porquê? Para mais, eh... eu lembro-me de estar em... em... nas primeiras aulas, e ter as primeiras propostas de trabalho à frente, e ter total liberdade... de explorar... tipo... o que eu vou fazer daqui a pouco. Eu vou entregar uma proposta aos meus alunos... e é uma proposta até muito livre onde eles podem pesquisar, eles vão ter que fazer um objeto editorial, ou seja, imagine, um jornal, uma

revista, qualquer coisa. Eu vou-lhes dar o material, os textos, as fotografias... mas eles vão ter total liberdade de direcionar aquilo em termos de construção do objeto... e essa liberdade implica saber mais ou menos o que é que se quer fazer. Ora, eu lembro-me de estar em algumas aulas, e darem-me essas propostas assim muito abertas, muito soltas, e ver os meus colegas a prepararem umas coisas muito estranhas, experiências com tintas e não sei quê... e eu não saber... ‘E agora o que é que eu faço?’ [Silêncio] ‘Estou aqui...’ Sentir-me atolado sem dar... O primeiro passo é em que direção? Não faço a mínima ideia. Ir mesmo falar com o professor e dizer: ‘olhe, eu estou aqui, o que é que eu faço agora?’, [altera o tom de voz] ‘eh pá, experimente, faz uns recortes, vá buscar tipografias’... e eu: ‘‘tá bem, mas... eh...’ Eu não sabia organizar o meu pensamento, quase... de forma a dar resposta ao processo das aulas... e eh... juntar elementos, pesquisar, e eu estava... eu estava a ver tudo numa perspetiva de trabalho. No trabalho, normalmente, as coisas têm de sair numa direção relativamente definida...

JPA: Pois.

S.: ... para poupar tempo, para... etc. Portanto, isso foi... [silêncio]

JPA: No trabalho é mais a lógica de responder a encomendas, digamos assim, eh...?

S.: É. É. Uma pessoa tem uma... sente a certa altura que já tem uma certa carga cultural, se quiser, onde pode ir buscar soluções, vai buscar os *inputs*, mas esses momentos dos *inputs* são mais espaçados, eu acho que... não é tanto no dia a dia, é quando se tira mesmo para ir buscar *inputs*, é quando [altera ligeiramente o tom de voz] vamos todos a Serralves ver uma exposição nova, quando vamos a um ciclo de conferências não sei onde, [retoma o tom de voz normal] mas depois no dia a dia, no trabalho, não há tanto essa... essa sensação de que estamos ali a mastigar e a... a mastigar, por um lado, e a expulsar pelo outro, eh, eh, eh... Não, estamos é a recorrer a uma biblioteca que temos, a um conjunto de capacidades que temos, e a dar respostas... e pretende-se que sejam rápidas e bem estruturadas e tal. E nas aulas é um bocadinho diferente, acho que pedem... um esforço de exploração do aluno... e isso quem vem do trabalho às vezes não está tão habituado, acho eu...

JPA: Certo...

S.: ... pelo menos eu, no meu caso, não estava tão habituado... portanto, parecia quase perder tempo...

JPA: Hmm...

S.: ... porque... ahhhh, começava ali a [altera o tom de voz] ‘eu não produzi nada, tipo, não estou aqui a fazer nada’... e stresse, e agora? Mas era isso mesmo que se queria. Que era para quê? Que era para dar a hipótese de... de as respostas se calhar serem... mais criativas...”

A qualidade primeira para sobreviver e poder vencer? A flexibilidade, perseverante, para conseguir resistir à “pressão”, ao “abanão”, ao “choque”, à saída “dos carris”. Fora das zonas de “conforto”, S. tinha de reorganizar-se, pôr “em causa quase tudo”, desde logo a si próprio, “mudar muitos hábitos”.

JPA: E qual considera a característica essencial para o aluno, neste caso, um maior de vinte e três, para ter sucesso?

S.: Tem de ser... flexível, acho eu. Tem de conseguir flexibilizar a sua vida, porque normalmente chega-se a isto, a um curso assim, com... com uma idade mais avançada... Pode-se chegar de muitas formas, mas eu imagino que às vezes chega-se com uma certa situação já de conforto.

JPA: Hm, hmm...

S.: Conforto... não é conforto financeiro, é um conforto na vida, um... A vida é assim, já se... já se rotinou [*sic*] quase tudo e as coisas estão... está tudo porreiro. E preparar... e preparem-se porque... isto depois dá um... um abanão e sai tudo dos carris outra vez e, portanto, a flexibilidade para voltar a reorganizar as coisas e viver com isto uns anos... é, eu acho que é essencial, porque... põe em causa [*ri*], põe em causa quase tudo, eh... é preciso mesmo dedicar tempo a isto, é preciso mudar muitos hábitos, eh... as coisas mudam e... e quem não tiver essa... essa capacidade de perseverar durante... debaixo dessa pressão, vai... vai, vai desistir.”

Nesta adaptação, S. sentia-se a “perder tempo”, “queria já estar no passo seguinte”. Mas, como numa maldição mitológica, cada um dos seus passos era igual ao anterior e ao seguinte: S. “tinha de retornar àquela mentalidade, àquele *mindset* de estudante”, “aprender novamente a ser aluno”, desenferrujar a “estrutura mental” do aluno, ao invés da de trabalhador, relembrar as técnicas para o sucesso no estudo, os “apontamentos”, e “moderar” os questionamentos aos professores, isto é, deixá-los falar.

“Uh, depois, certas coisas pareciam-me contraditórias. Embora faça parte dos processos pedagógicos, talvez seja essa a explicação, ter que passar por determinados caminhos para depois chegar a outros, mas eu às vezes queria já estar no passo seguinte, e porquê? Claro que, trabalhar, eu tinha de retornar àquela mentalidade, àquele *mindset* de estudante, coisa que eu já não tinha há muitos anos. [...] Então, quando há toda essa questão... há uma adaptação.”

“Portanto, eu depois comecei a ver que isso também... eu devia se calhar moderar um bocado e deixar... e deixar tipo os professores falar e então ir expondo as coisas à medida... Ou seja, aprender novamente a ser aluno, isso é uma coisa que se esquece, não é? Uma pessoa, desde que nasce, vai para a escola e aprende ali... aprende a... a estar e a ser e a aprender e não sei quê, mas depois acho que enferruja um bocado isso... Apontamentos, toda a estrutura mental que é preciso ter para se ser bem-sucedido [ri] nestes ambientes enferruja um bocado.”

“Eh pá, eu quero aprender, só isso.” Nesse sentido, uma das escolhas mais interessantes e consequentes que S. fez, uma vez chegado à escola, teve que ver com a turma: a do noturno ou a do diurno? Como trabalhava “por turnos”, podia optar por qualquer uma. Chegou a ir “uma vez ou duas até às aulas do noturno e, para dizer a verdade, não” gostou. Porquê? Em que se distinguíam as turmas? Na entrevista, S. caracteriza-as da seguinte forma:

“S.: [...] era indiferente o diurno ou o noturno. Normalmente, para todas as pessoas, ou para quase todas as pessoas, o noturno é o pós-laboral e, portanto, é aí que se consegue fazer uma coisa assim... trabalhar e... e estudar. Só que, no meu caso, como eram turnos, era totalmente indiferente. Diurno ou noturno era a mesma coisa para mim, então, eu preferi o diurno, que tinha um ambiente mais ativo, mais vivido. A esta hora, aqui na [Escola], o ambiente que tem agora, e está calminho, não está ninguém nesta sala e tal, durante o dia é impossível, isto está muito mais efervescente.

JPA: E preferiu essa efervescência?

S.: Preferi, sim, sim. Porque era isso... era isso que eu vinha à procura. Eu queria era o *input*, eu queria era o empurrão e... gente e... conversas e... e foi bom... essa parte foi muito... foi muito viva. Eu vim cá uma vez ou duas até às aulas do noturno e, para dizer a verdade, não gostei. O ambiente era impecável, era até tranquilo para trabalhar e muito bom. Só que eu não gostei, era muito calmo, muito silencioso... [Ri.]

JPA: Engraçado... E mais, se calhar... alunos mais velhos, não?

S.: Sim, por exemplo, no noturno... o que eu notei... o debate era mais rico, as pessoas mais velhas, já com... amadureceram... portanto, já tinham amadurecido algumas ideias e, então, o debate que havia, quando havia, nas aulas, por exemplo nas teóricas, presta-se mais a isso, bem, o debate atingia outros níveis, era interessante, mas... mesmo assim... Eu estava convencido que, no diurno, os miúdos iam-me ensinar umas coisas a nível, digamos, frescura de ser, se quiser, uma coisa quase... mais abstrata, mais difícil de definir, mas que... mas que eu sentia que

precisava, que eram uns passos... voltar atrás uns passos, desenrolar aqueles vícios que eu dizia e isso ia ser mais... mais... eu ia obrigar... ia obrigar-me a isso se estivesse à volta de pessoas que ainda não os tem, que ainda estão assim... digamos a... estão-se a construir...

JPA: Pois...

S.: ... e ao fazerem isso para eles acabavam por me contaminar a mim e acho que foi isso que aconteceu, porque eu senti um bocadinho um regresso a um... a um reju... [ri] Falta-me a palavra... rejuvenescimento a nível de ideias...”

Neste excerto, percebe-se um conjunto de associações e de disjunções em volta do noturno e do diurno, daí resultando a isotopia (cf. Hiernaux, 1997) que a seguir se apresenta. Como o gráfico mostra, S. preferiu o diurno ao noturno por três grandes ordens de razões — na terminologia de Hiernaux (1997, p. 165), formulações descritivas da totalidade: o ambiente, os colegas e o resultado. Se, no diurno, o ambiente era de gente, conversas, atividade, vivência e efervescência, no noturno, era de ninguém e, por isso, calmo, silencioso, tranquilo para trabalhar. Do ponto de vista lexical, há um pormenor curioso nesta descrição do ambiente: S. usa um adjetivo com carga positiva, “impecável”, para descrever um ambiente de que não gostou, e recorre a um adjetivo com carga negativa, “impossível”, para qualificar o ambiente que preferiu. Talvez este pormenor contenha em si o significado de uma escolha surpreendente, ao arrepio do que seria natural e normal. O velho para a turma dos velhos? Não, S. quis a dos novos!

No que respeita então aos colegas, os do noturno eram mais velhos e mais maduros. Os do diurno, os miúdos, eram seres em construção.⁶² O resultado podia prever-se: ideias amadurecidas no noturno e rejuvenescidas no diurno, debate mais rico na turma da noite e “frescura de ser” de dia. Em suma, a tranquilidade do ambiente e a maturidade dos colegas, apesar de elogiadas, são associadas à ausência de *input* e à estagnação, enquanto a efervescência do ambiente e a construção-em-curso dos colegas representam para S. o *input* e o empurrão necessários para desconstruir vícios e rotinas. Os miúdos é que lhe iam ensinar a frescura de ser. Porque estavam em construção, iam obrigá-lo a repensar a construção de si próprio, levá-lo a desconstruir-se e a reconstruir-se.⁶³

⁶² “Até à adolescência, a memória tem mais interesse no futuro do que no passado”, diz Gabriel García Márquez (2003, p. 11).

⁶³ Musil teria resolvido desta forma a isotopia: “quando se é jovem [tem-se] um acesso altamente limitado ao que é significativo. O jovem não tem o sentido do que é importante, mas apenas do que o excita. Nem sequer procura o genial, busca-se a si próprio e àquilo que se presta a conferir substância aos contornos dos seus preconceitos. [...] o

Noturno	/	Diurno
Não gostei	/	Preferi
	Ambiente	
Não está ninguém nesta sala	/	Gente
	Ambiente	
Ambiente calminho, muito calmo	/	Ambiente mais ativo, mais vivido, efervescente
	Ambiente	
Ambiente muito silencioso	/	Conversas
	Ambiente	
Ambiente era impecável, era até tranquilo para trabalhar e muito bom	/	Impossível
	Colegas	
Pessoas mais velhas	/	Miúdos
	Colegas	
Pessoas que amadureceram	/	Pessoas que se estão a construir
	Resultado	
Ideias amadurecidas	/	Rejuvenescimento de ideias
	Resultado	
Debate era mais rico	/	Empurrão, voltar atrás uns passos, desenrolar vícios, frescura de ser, contaminar
	Resultado	
(Ausência de <i>input</i>)	/	<i>Input</i>

S. entrou. No diurno, os seus “trinta e três anos” valeram-lhe, “no ambiente de sala [,] um protagonismo que [...] não queria ter”, era o “cota” entre os “miúdos” — e “os miúdos são todos, pronto, são miúdos”. Ele era “aquele mais velho”, o “gajo”. E quem é o *gadjo* (assim mesmo, em romani)? É o estrangeiro? O desalinhado? O *outsider*, isto é, um estranho ou um intruso? É o diferente (“o”, “aquele”, alguém definido e demonstrativo) entre iguais (“são todos”, “tudo”, uma pluralidade indefinida)? E diferente porquê?

Por causa da idade, logo da experiência, que lhe permitia ajudar os colegas nas disciplinas técnicas. Tinha essa facilidade, estava em vantagem. O protagonismo transformou-se. A partir do momento em que “eles [lhe abriram] um bocado as portas lá ao mundo deles”, a experiência começou a dar frutos, S. ajudava-os, fosse isso “tirar dúvidas”, “orientar”, aconselhar ou servir de “confidente”.

homem maduro está mais capacitado e treinado para reconhecer melhor o que é significativo; mas os seus objectivos pessoais e as suas forças na idade madura também o obrigam a pôr de lado muita coisa. Não rejeita por incompreensão, mas recusa mais coisas” (1942/2009, pp. 291-292).

“[...] eu entrei com trinta e três anos e, depois, nessa... nesse... na altura em que entrei, ainda assisti a algumas aulas do noturno procurando decidir o que é que... a que é que eu me ajustava melhor e acabei por ficar com o diurno. E então no diurno os miúdos são todos, pronto, são miúdos e eu fazia: [altera ligeiramente o tom de voz] ‘agora como é?’ Então, aquela entrada, para eles e para mim, foi assim um bocadinho complicada. No fim, estávamos muito... muito bem adaptados, éramos compinchas, quase. Foi muito giro [sorri], eles abriram-me um bocado as portas lá ao mundo deles e deixaram que o cota entrasse e tal, mas... mas o início é meio complicado, porque no ambiente de sala há um protagonismo que eu não queria ter. [Altera novamente o tom de voz] ‘Quem é este gajo...?’”

“JPA: E aquele protagonismo que diz que não queria ter... Ao longo do curso, foi aumentando o protagonismo? Foi diminuindo...?”

S.: Transformou-se. Eu no início tinha o protagonismo de ser o cota, pronto. No diurno, não havia quase mais ninguém, era tudo miúdos e o gajo... aquele mais velho. E depois, ao longo do tempo, foi-se transformando porque... eh, em muitas ocasiões, a experiência serviu para ajudar os meus colegas. E cada vez que eu tinha trabalhos de grupo... de grupo com eles ou alguma coisa que entraríamos assim de uma forma mais próxima, havia ali assim uma sensação de conforto, porque, *OK*... Em muitos aspetos sabiam que podiam recorrer e a experiência ajudava e tal... Portanto, esse protagonismo foi... o mero protagonismo de ser alguém diferente acabou por ser trocado mais tarde... por ser alguém que... que ajudava, pronto, se quiser. Eu até assumi um bocado esse papel, porque em muitas coisas... Havia, por exemplo, cadeiras mais técnicas que... que, pronto, essas aí eu já tinha alguma facilidade, porque esse... contacto com esse meio já eu tinha... e nessas, não era tanto... às vezes era não tanto por mim, era mais pela turma. Era engraçado, até, eh... coisas que eu já sabia, tirar dúvidas, ajudar, não é? Orientar, cuidado com, ver os... eh, em relação aos meus colegas.”

Esforçou-se, pois, para entrar no mundo deles, de modo a que a relação fosse genuína e os colegas sentissem à-vontade para lhe dizer o que achavam. Para que a verdade pudesse vencer a falsidade, nos juízos, nas provocações, nas interpelações. Era “o tu cá tu lá no tratamento”, mas sobretudo “nas ideias, na forma”. No fim, eram “compinchas, quase”. Quase... O advérbio modera o verbo, quase o contraria: “éramos”, mas não éramos. Éramos compinchas ou fomos quase? As reticências ecoam no discurso de S. a este respeito. Mais adiante dirá: “Eles

pensavam... pensavam em mim como pensariam no colega do lado mais novo... pronto... Penso eu, pelo menos no... no fim... depois de isto tudo já... já estarmos bem... bem... já... já... já convivemos há muito tempo, isso... Eu penso que era isso que acontecia, era isso que eu queria, porque era importante...” As reticências mais o “penso eu”/”eu penso” equivalem então àquilo que S. “queria”. Ter-se-á cumprido totalmente? Terão sido “todos iguais”? Provavelmente não.

“JPA: Porque muitas vezes os mais jovens, mesmo por aquela característica de... de serem afoitos e às vezes atrevidos, não é? Eh...

S.: Atiram-se e...

JPA: ... falam com o colega mais velho sem... e muitas vezes não estão preocupados que ele tenha mais quinze anos ou... dizem-lhe as coisas...

S.: Eu... eu queria que eles não estivessem preocupados, eu... eu pedia-lhes mesmo: ‘olhem vocês esqueçam lá a idade, isto... somos todos iguais, é muito importante para mim’... e era mesmo importante. Eles assim... no início, era um recuo... era difícil para eles, mas depois eles acabaram por aceitar isso e era mesmo tu cá tu lá, de uma forma... eu penso que... completa. Não era só o tu cá tu lá no tratamento, era nas ideias, na forma... Eles pensavam... pensavam em mim como pensariam no colega do lado mais novo... pronto... Penso eu, pelo menos no... no fim... depois de isto tudo já... já estarmos bem... bem... já... já... já convivemos há muito tempo, isso... Eu penso que era isso que acontecia, era isso que eu queria, porque era importante... mas... é porque senão falseava as relações e... e essa falsidade depois ia ser um fator que ia no fundo adulterar a minha própria vivência aqui. Eu queria uma vivência genuína, real, como toda a gente, para tirar o máximo partido possível disto... mas... É claro, isso às vezes era um pouco difícil... E embora houvesse a situação contrária, eh... em determinado momento estaria lá para eles, às vezes vinham-me pedir conselhos, outras vezes eu servia um bocado... digamos de... de... além do conselheiro, era um bocado o confidente e problemas e coisas... até fora aqui do âmbito da sala de aula, era engraçado, ehh... quando a confiança depois se estabeleceu... mas... mas era... era mais... era mais uma... era mais uma dificuldade, essa da... da nossa... essa nossa segurança às vezes ser posta em causa e nós termos que aceitar isso.”

Aos trinta e três, S. não teria como voltar a ser miúdo. Mas é muito possível que tenha conseguido criar a confiança necessária para poder aprender com os colegas e cultivar a humildade que lhe permitiu “ser contaminado” por eles e pela sua espontaneidade, que lhes

concedia a ousadia dionisiaca⁶⁴, diria Nietzsche, de experimentar... pintar com bifés, por exemplo.

“Mas eu lembro-me nitidamente dessa aula. Eu lembro-me de uma colega ao lado, eu lembro-me de uma colega ao... eu nunca mais me esqueço desta imagem, ela tinha um saco, e nesse saco ela tinha... hmm, bifés... bifés, mesmo, e no outro tinha uma lata de tinta, e ela molhou os bifés na lata de tinta e começou a tentar reproduzir a textura da carne, porque a proposta tinha a ver com isso, tinha... era um livro, que contava a história de um fulano que tinha sido assassinado e não sei quê, e nós íamos fazer a capa do livro, e ela estava a tentar usar aquilo como carimbo... e ter, extrair texturas dali... que fossem, assim, viscerais e... e aquilo estava a ficar interessante, só que eu achei aquilo um choque... apetece-me pegar num computador, ela pegou em bifés [ri], e pronto, mas era assim... percebe?”

Nos momentos de avaliação das disciplinas teóricas, S. voltava a sentir vantagem em relação aos colegas mais novos, para quem a “avaliação escrita, com desenvolvimento”, é, normalmente, “o grande bicho-de-sete-cabeças”. Ao invés dos “miúdos”, que “tendem a chapar os factos assim de uma forma muito seca”, sem verdadeiramente os compreenderem, o aluno “mais velho já leu mais, já falou mais, já debateu mais”, logo, tem “algumas facilidades”, designadamente para relacionar e compreender ideias, factos e conceitos, para organizar, estruturar e desenvolver as respostas, e para, finalmente, produzir um texto “mais... interessante e mais fluido”, “com outra qualidade” (cf., de novo, abordagens do estudo de Richardon & King, 1998).

JPA: E, e... a propósito disso... estava a falar e eu estava a lembrar-me... E os momentos de avaliação? Como é que... como é que... lidava com isso?

S.: Isso era... isso... Por exemplo, eu acho que isso até há um... para quem é mais velho há algumas facilidades. Nas teóricas, nas... nas disciplinas onde há avaliação escrita, com desenvolvimento, normalmente é o grande bicho-de-sete-cabeças para toda a gente... quem é mais velho já leu mais, já falou mais, já debateu mais... e consegue... organizar as mesmas... eu pelo menos notava isso, eh... os textos e as respostas saíam organizadas com outras... com outra qualidade.

JPA: Hm, hmm

⁶⁴ Como diz Nietzsche, “o êxtase dionisíaco [...] faz explodir as fronteiras e os limites habituais da existência” (1872/1998, p. 95).

S.: O texto normalmente é mais... interessante e mais fluido... as ideias estão estruturadas... de uma forma mais interessante. Eh... para um... eu imagino para um professor de história de arte deve ser mais interessante ler um texto de um aluno mais velho porque aquilo é quase como ler... uma composição, hmm, enfim, ele vai contar a história mas vai realmente contá-la. E acho... e acho que os alunos mais novos têm mais dificuldade em fazer isso, e às vezes quando... quando não conseguem tendem a chapar os factos assim de forma muito seca... sem relacionar tanto. E a compreensão nasce da... dessa relação, portanto... O relacionar, em coisas como história de arte, há muito o relacionar... dos movimentos, das épocas, dos artistas... e... entender porque é que as coisas... são como são... à medida que evoluem... ah... as coisas não nascem do vazio, nascem de uma, normalmente de uma reação a uma situação anterior... e então é giro conseguir encadear isso, e então... os alunos mais velhos acho que têm mais facilidade em fazer... eh... portanto... Os momentos de avaliação eram porreiros... [Diminui intensidade da voz] eh, os momentos de avaliação... Eu gosto... de escrever.”

Quando falava das ditas “facilidades”, S. lembrava-se de como “eram porreiros” esses momentos de avaliação. Não surpreende. Tudo se encaixava: cultura, capacidade de relacionar as matérias e gosto pela escrita, por um lado, e responsabilidade e ambição de ser muito bem-sucedido, por outro. A vantagem era toda sua. Talvez tenha sido por essa razão, por modéstia, que S. diminuiu a intensidade da voz... para voltar ao normal quando a relação de forças, comparativamente aos colegas, ficou novamente equilibrada.

“[Retoma a intensidade normal] Os outros... os práticos como este, aí... toda a gente é igual, eh... porque... não conta muito a experiência, é mais uma questão de conseguir ir buscar ah... aquela semente, aquela ideia, aquela... síntese de uma ideia, e pô-la cá fora e isso qualquer um consegue... com... eu acho que é tábua rasa para todos. Eh... os mais velhos têm mais cultura, mas os mais novos podem ter mais espontaneidade, mas também são mais influenciáveis, portanto isto tem pouco...”

Ora, ao contrário das teóricas, nas disciplinas *core*, as de projeto, que “são aquelas que põem à prova [...] a capacidade criativa e a cultura visual [...] da pessoa”, nessas, ou “toda a gente é igual” — já que todos têm as suas qualidades: os mais velhos têm mais cultura, os mais novos são mais espontâneos, mas também mais influenciáveis... — ou “a vantagem [é] deles”, até, dos “miúdos”, por “estarem mais expostos a certos *inputs* que depois com a idade nós perdemos um

pouco”. No que realmente era importante, S. precisou de “correr para apanhar o comboio”. Estava em desvantagem. Essa é pois a ambiguidade da experiência e da identidade: tanto trazem conveniências como inconveniências. Perde-se e ganha-se. Quanto mais se ganha mais se perde. Ganha-se experiência, constrói-se uma identidade e vai-se perdendo essa capacidade de estar aberto... a construir, a experimentar, a reinventar. Malcolm Knowles (1980, 1984) problematizou justamente esse paradoxo existencial: nem toda a experiência é positiva, nem tudo na experiência é ganho, mormente quando se tem de criar, um dia após o outro. Como diz S., a experiência também implica habituação⁶⁵, viciação, rotinização, assim como memorização e repetição de alguns erros e falhas.⁶⁶

“As outras... éramos todos iguais. Naquelas não havia... As que realmente foram importantes, digamos assim, aquelas... as teóricas, sobretudo, as de projeto... Isto é uma sala de projeto onde nós estamos... Que são aquelas que põem à prova o... a capacidade criativa e a cultura visual e etc. da pessoa, portanto, nessas éramos absolutamente iguais, até... a vantagem deles por vezes estarem mais expostos a certos *inputs* que depois com a idade nós perdemos um pouco... eh, foi preciso eu... eu correr para apanhar o comboio. Nessa fase foi isso. Nem sempre foi ao contrário.”

É precisamente, e ainda, sobre este eixo bipolar de disciplinas teóricas e de projeto que S. expõe, “puxando dos exemplos” que admirou mais, a sua perspectiva acerca do que é uma boa aula e um bom professor. Nas teóricas, o professor tem de ter riqueza de conteúdos, de cultura, e capacidade de os transmitir. Nas de projeto, tem de ter capacidade de empurrar e de estimular, para que os alunos não deixem a criatividade morrer nem caiam “num determinado carril”, isto é, “encarneirem” todos na direção daquilo que “agrada ao professor”. Então, cabe ao docente empurrar os alunos “além das suas próprias incapacidades” e levá-los a encontrarem a sua

⁶⁵ Para Montaigne, “*L’assuégation endort la vue de notre jugement*” (1580/1965, p. 177).

⁶⁶ “*But there is a possible negative consequence as well. Because of their experience, adults often have developed habitual ways of thinking and acting, preconceptions about reality, prejudices, and defensiveness about their past ways of thinking and doing. To overcome this problem, adult educators are devising strategies for helping people become more open-minded*” (Knowles, 1984, p. 10).

própria individualidade. No discurso de S., parece implícita a exortação de Zaratustra: “Agora, mando-vos perder-me e encontrar-vos a vós próprios” (Nietzsche, 1883/1998, p. 90).⁶⁷

S.: Eu como aluno... E... como é que eu definiria uma boa aula? Aqui...?

JPA: Uma boa aula e um bom professor?

S.: Hum... isso é difícil. Ora bem, aqui... aqui é um ambiente muito particular, porque isto é uma escola de artes e *design*, então... há... há muitos... eu acho que há fatores que são subjetivos... que todos os professores podem ter, seja qual for a disciplina, mas há outros que estão diretamente relacionados com esta... com esta... com esta área, porque...

JPA: Hm, hmm...

S.: E aqui... há... deixe-me lá ver... Puxando dos exemplos daqueles que eu admiro mais... são... Eu acho que são... é isso... talvez sobretudo uma coisa... e falo aqui mais na área de projeto, porque depois nas cadeiras teóricas... eu penso que a teoria é teoria, e aí interessa que o professor tenha uma grande... uma... duas coisas: uma certa riqueza... eh... e... de conteúdos, de... de... de cultura, e a capacidade de a transmitir. Pronto, tendo isso eu acho que chegamos lá. Nas de projeto... eh... eu acho que... é uma coisa mais difícil... eu acho que é a capacidade de empurrar e de estimular de forma a que as pessoas tipo... eh... nunca deixem a criatividade morrer... estimular isso nas pessoas, mas também não as levar a cair num determinado carril, porque isso é fácil. Eu acho que os alunos estão sempre à procura disso: o que é que agrada ao professor? Se topam que o professor gosta de cartazes tipográficos, então, quando há uma proposta de cartaz, é tudo tipografia e tal... não há uma única fotografia. Eh... se topam que o professor gosta de manualidade nos cartazes ou em qualquer coisa... então, vai ser manualidades que vão aparecer. E portanto... e esse... isso é um bocado a perversão da... da... do que se pretende... e se o professor for capaz de, ao mesmo tempo, estimular, empurrar, levar aquele espaço um bocadinho além das suas próprias incapacidades, que estão ali para desfazer e depois... eh... mesmo assim, dar origem a uma diversidade enorme de conteúdos, cada um seja individual...

JPA: Hm, hmm...

S.: Em projeto, eu acho que isso é o mais importante, porque... porque vê-se às vezes... os alunos encarnem todos numa direção. Uma pessoa desconfia, não é? Provavelmente, toparam que era isso que o professor gostava... e não é isso que se pretende. Pretende-se que... toda a gente tenha

⁶⁷ Ou, de “A Gaia Ciência”, o “Deves tornar-te no homem que és” (Nietzsche, 1882/1998, p. 186), um eco da Segunda Ode Pítica de Píndaro: torna-te naquele que és, tendo aprendido o que isso seja (Píndaro, séc. V a.C./1997, p. 239).

um conteúdo próprio, toda a gente tenha uma individualidade, uma expressão, ou pelo menos pretende-se que tenha, tiraram o curso para isso... eh... e a... e a ideia é estimular isso e fazer isso crescer.

JPA: Claro.

S.: Nós queremos *designers* com linguagens diferentes...

JPA: Pois, se não ah...

S.: Não serve de nada ser *designer*... e fazer uma coisa que já existe... eh... fazer melhor, *OK*, já é uma forma de ser diferente, mas... o... o ideal, digamos assim, que é muito difícil, mas é... é ter mesmo uma expressão única e quem consegue... [silêncio] Percebe? Portanto, estimular isso.”

A outra grande desvantagem de S. relativamente aos “miúdos” teve que ver com a gestão de um tempo escasso. Aliás, do seu ponto de vista, “o tempo deve ser a variável mais difícil [...] de jogar”. Não ter “um minuto livre para nada”, estar ferrado “em trabalho”, ter “dormido pouco”, representa “uma sobrecarga grande”, “um obstáculo”, um desafio, uma dificuldade, que resulta em “cansaço” (referido sete vezes ao longo da entrevista), “stresse” (repetido cinco vezes), “desgaste” e, finalmente, não dispor facilmente do “tempo de qualidade”, “em que se consiga ler, compreender, estruturar, não é só estudar às quatro da manhã, é... conseguir estudar bem, ou trabalhar bem”. Como se o tempo fragmentasse a vida de S. em múltiplas peças de um puzzle, e o tempo para as encaixar fosse insuficiente, e para o mesmo espaço tivesse mais do que uma peça, e nenhuma encaixasse na perfeição.

“S.: Sim, eu tenho uma outra profissão e essa profissão é por turnos... inclui noites e então, eh... eh... pronto, era um... mas isso era um obstáculo meu. Eh... era complicado às vezes conseguir juntar tudo e... ou estar com a devida atenção ou estar com a devida frescura...”

JPA: Pois...

S.: ... para vir às aulas, isso era mais complicado. Houve ocasiões... Eu quase nunca faltei, eu faltava muito pouco, mesmo muito pouco, mas houve ocasiões em que eu [ri]... estava mesmo na lua, como se diz, porque... porque tinha dormido pouco ou porque estava cansado...”

“Não há tempo, as propostas... Isto dá trabalho, é um curso prático e dá muito trabalho... Em certas alturas, uma pessoa está ferrada em trabalho [ri] e não tem um minuto livre para nada. Eh... às vezes, isso, imagino com outras coisas, com filhos, com isto, com aquilo, deve...”

talvez... impedir as pessoas de continuar. Eu acho que as pessoas... não devem desistir, mas que põem as coisas num banho-maria... isso deve ser comum... isso até deve ser comum... porque às vezes há uma sobrecarga grande e... e pronto...”

“JPA: É uma grande limitação em termos de tempo, não é?

S.: É, acaba por ser. Eh... eu acho que, pronto... todos os cursos a que... o tempo é... para quem trabalha, o tempo deve ser a variável mais difícil de... de jogar. É preciso tempo e às vezes é preciso tempo de qualidade, é preciso tempo em que se consiga ler, compreender, estruturar, não é só estudar às quatro da manhã, é... conseguir estudar bem, ou trabalhar bem, e isso às vezes é difícil arranjar.

JPA: Claro.

S.: É mais isso. Estes cursos do noturno são alunos com... eh, que têm desafios grandes nesse aspeto, porque as aulas acabam às onze da noite, por exemplo, e ainda há... têm trabalhos para fazer, outros vão... ao fim de um dia inteiro de trabalho vêm para aqui... portanto, é difícil, há que motivá-los, há que puxar por eles, mas nota-se que há um desgaste, claro, ao final do dia há um desgaste. E isso pode ser mais uma causa. Como a maior parte desse alunos, dos maiores de vinte e três, acabam por vir parar ao regime noturno, eh, eh... pronto, é mais difícil. Insistimos, as pessoas têm mais tendência... O cansaço impõe-se ao final do dia, inevitavelmente. Nós estamos... a entrar no segundo semestre... se voltar cá no final deste... deste semestre, perto do mês de Junho, quando as entregas estão todas a... a sobrepor-se e os alunos têm muito mais trabalho, e os trabalhos são importantes porque são os finais, e... e o stresse aumentou, as pessoas estão mesmo cansadas, nota-se. [Fala muito baixo, de forma impercetível] Pronto, mas faz parte... eh, faz parte... e há que saber lidar com isso [silêncio].”

Em “Assim Falava Zaratustra”, Nietzsche (1883/1998) apresenta as “três metamorfoses” através das quais o espírito se transforma em camelo, depois em leão e finalmente em criança.⁶⁸ O camelo respeita, venera, obedece, aprende, ajoelha-se, resiste, carrega e procura suportar “todos os fardos”. O seu signo é o “Tu deves”. O leão quebra a veneração, rompe as normas e os deveres, é um espírito livre, independente, que obedece a si próprio e assume o seu destino. Só,

⁶⁸ Para a descrição de cada um dos estádios, seguiremos também a tradução portuguesa de um fragmento póstumo, de 1884, publicada em Baroni, 1977. O texto refere-se às três fases da “via para a sabedoria” (“*Der Weg zur Weisheit*”).

no deserto, o leão diz: “Eu quero”.⁶⁹ Por fim, a “criança é inocência e esquecimento, um começar de novo, um jogo, uma roda que gira por si própria, um primeiro movimento, um sagrado dizer que sim” (Nietzsche, 1883/1998, p. 30). A criança diz: “Eu sou”, cria “novos valores”, concede-se “o direito de agir”, tem o “instinto do criador que sabe onde quer pôr a mão”.

No seu relato, S. refere-se também às metamorfoses que procurou ou que sentiu acontecer — não sem grande ansiedade, e até com perda de peso.

“[...] não há renovação sem algum tipo de choque, não é? Não há... Tem que se escamar a pele e ir à procura de coisas novas, portanto, e era isso... [ri] estava a escamar a pele. Porque era obrigado a isso, era obrigado a largar muito daquilo que eu pensava que era e tentar buscar novos conteúdos.”

“Posso dizer que eu perdi peso [ri], nos primeiros tempos aqui [ri], por causa dessa... dessa ansie... ansiedade de... de... de saber o que é que, eh... uh... qual era o caminho por onde eu devia seguir, o que é que eu devia deitar fora daquilo que sou e o que é que devia guardar daquilo que sou e o... pronto, no fundo é essa, esse... pôr tudo em causa outra vez.”

Para S., este processo de transformação foi profundo, emotivo, muito mais do que uma questão de técnica.

“[...] podia estar a aprender... conceitos, técnicas, mas não estar a aprender aquilo que eu queria, uma forma de renovar o meu pensamento, se quisesse, uma forma de reinventar, eh... e... e ah... pronto, para isso tinha que se sentir coisas mais profundas, mais... emotivas... e não tão técnicas.”

No Quadro 16, sistematiza-se a correspondência entre as metamorfoses do espírito de Nietzsche e as respetivas expressões usadas por S.

⁶⁹ Ou como disse Picasso: “Não faz mal que um pintor não saiba muito bem o que quer. Desde que saiba o que não quer” (1996, p. 126).

Quadro 16: As “metamorfoses do espírito” de Nietzsche no discurso de S.

Camelo (Tu deves)	Leão (Eu quero)	Criança (Eu sou)
Aprender	Pôr em causa	Criar
Deixar-se contaminar	Questionar	Inovar
Ser estimulado	Deitar fora	Construir
Não ofender	Divergir	Rejuvenescer
Aceitar	Desmontar	Ser espontâneo
Guardar	Repensar	Frescura de ser
Ter conhecimentos	Criticar	Ter qualidades
	Ofender	
	Sacudir	
	Sacudir-se	

Viveu, então, e em primeiro lugar, a fase do “Tu deves”, em que procurou aprender, deixar-se contaminar, ser estimulado, não ofender, aceitar e guardar das suas experiências e identidade o que lhe interessava manter.

“Este... este é um ambiente onde... quanto mais... eu acho que há uma coisa que se constrói com a idade. Com a idade, vive-se, então, aprende-se e guarda-se alguma coisa, e este ambiente é um ambiente onde o que se guardou é importante. Pode-se ir lá atrás buscar ao baú, e... surge qualquer coisa. Eh... há muitos casos de... peças, de trabalhos que são... são... nascem de ideias de coisas antigas, até da infância, se quiser, de experiências, de... nem tudo está na atualidade...”

“E... e isso é capaz de se questionar bastante, porque... se, se alguém chega aqui com a certeza que... [altera ligeiramente o tom de voz] ‘pá, eu sou um bom *designer*’... está lixado, quer dizer, nunca vai ser um bom *designer*, por causa disso mesmo, porque nunca se vai deixar contaminar com aquelas coisas que precisam ser... contaminadas, que precisam ser...”

“Preciso de ser estimulado, porque senão entrávamos naquelas imagens todas... aquelas coisinhas... que... que não ofendem ninguém, não é?”

“É... é... é. É talvez porque... eu não sei, se eu pensar no... no... ou... à medida que o tempo corre... as situações que nos põem nessa... n... à medida que a vida corre, nós cada vez menos

caímos em situações autoritárias, de ridículo ou de... ou de... como quando estamos com os nossos pais e fazemos uma pergunta: ‘porque é que isto é assim?’ ‘É assim porque sim, ponto.’ E temos que aceitar assim... essa... esse... tipo de atitudes e... faz parte.”

Seguiu-se a fase do “Eu quero”, a caminhada no deserto, solitária mas desejada. No seu caso, o leão traduziu-se no pôr em causa, ideia a que S. volta por diversas vezes (vinte e duas ocorrências) ao longo da entrevista, mas também questionar, deitar fora, divergir, desmontar, repensar, criticar, ofender, sacudir e sacudir-se.

“[...] mesmo quem chega mais tarde a este curso ainda tem... lá está, chega mais tarde com essa bagagem, mas depois tem que saber desmontar os seus hábitos e as [imperceptível], porque... isto é um meio que vive muito do momento, isto é um meio que tem tendências, e a pessoa não pode estar agarrada ao passado.”

“[...] algumas [coisas] precisam de ser deitadas fora, mesmo, outras precisam de ser... repensadas e... [...] ... e pronto... eh... Há muito... há muito o pôr em causa, aqui. Um *designer* é um bocado... O *designer*... o tradicional, a imagem, o estereótipo do *designer* passa um bocado por um rebelde, alguém que está assim um bocadinho ao lado da sociedade, a olhar para a sociedade assim de uma forma meia crítica, até [altera ligeiramente o tom de voz] a maneira como se veste e tal... [retoma o tom de voz normal] e pronto... e essa atitude, isso é... é quase uma caricatura, mas existe, é a crítica, portanto, o *designer* tem quase a obrigação de ser capaz de criticar, de olhar para as coisas e... o *status [sic] quo* não interessa... o que interessa é... ver o que é que está mais além, o que é que eu vou fazer amanhã, o que é que... o que é que a sociedade vai fazer amanhã... e como é que eu vou fazer isto tudo?”

“E, hoje em dia, o *designer* às vezes ofende um bocado, às vezes sacode as pessoas... e... e lá está, para uma pessoa mais velha eventualmente essa atitude pode ser difícil de ter, porque tem que se sacudir a si próprio...”

“Depois aprendemos a questioná-las e... a construirmos as nossas próprias justificações para as coisas e depois não as queremos ver postas em causa. Se virmos que as coisas são de uma forma... mas eu já aprendi que eram assim e não quero ver isto posto em causa. Eu já... já

aprendi isso com a vida... eh, e depois acabam por ser postas em causa mesmo. E é um choque. É um choque, eh... aprende-se a viver com isso, e depois aprende-se a tirar partido disso até.”

O seu objetivo era chegar, finalmente, à fase do “Eu sou”, da criança, da criação e da criatividade sem limites e sem a preocupação de os derrubar.⁷⁰

“Porque, lá está, é a tal... no fim, era... era uma satisfação. É tipo *OK*, ainda bem que isso está a acontecer, eu agora até já sou capaz de fazer isso sozinho, eh... porque significa que eu já me renovei um bocado... pois, porreiro, é próprio, se eu estou a sentir esse medo do ridículo, e há alguma renovação aqui dentro, quase que obrigado a fazê-la, quer dizer que o processo que eu vinha à procura aqui para... para a faculdade, está a ocorrer, está a acontecer. Eu não... se eu continuasse... Eu ia desconfiar que as coisas estavam a correr mal se eu chegasse ao fim de algum tempo e visse ‘eh pá, fogo, ‘tou a ficar vazio, isto... vou continuar e tal...’ Nunca me senti derrapado, nunca me senti... em pânico, com o descontrolo das situ... Não, isso era mau, definitivamente era mau.”

“Não há limites, quanto menos limites houver, melhor, desde que se saiba” justificar as ideias. Num texto a que chamámos “A Educação Multicor” (Amorim, 2011), em jeito de paráfrase da cidade de Zaratustra, a “Vaca Multicor”, e dos seus fundamentos educativos e pedagógicos, dizíamos: “Nas ‘três metamorfoses do espírito’, de Nietzsche, a criança, a criação, é o fim da linha. Tudo começa com o camelo!” O caso de S. parece bem ilustrativo desta evolução. Para que o espírito possa criar sem limites, é necessário que possua sólidas bases teóricas que lhe possibilitem justificar aquilo que faz, torná-lo intencional, artístico, ao invés de fortuito e despropositado. A criança representa a sabedoria, porque advém ao camelo que carregou e ao leão que libertou.

“JPA: [...] E de facto as artes têm esta... esta particularidade, não é? Esta abertura e...
S.: Não há limites, quanto menos limites houver, melhor, desde que se saiba... Eu acho que não há interesse nenhum em limitar as ideias, nenhum, nem nunca houve, há interesse sim em conseguir justificá-las o melhor possível. Eu sou da opinião que se... se nós conseguirmos

⁷⁰ Como Picasso, que terá dito em 1956: “Quando tinha a idade destas crianças, sabia desenhar como Rafael; mas precisei de uma vida para aprender a desenhar como elas” (Picasso, 1956, como citado por Walther, 1994, p. 86).

justificar... qualquer coisa... assume um papel de importância e de significado. Eh... aquela... é aquela clássica atitude das pessoas na, na, na... exposição de arte abstrata, ficam ali a olhar, [altera o tom de voz] ‘ahh, o meu sobrinho fazia isto’... bem, talvez, mas talvez... a ideia... qualquer pessoa eventualmente podia fazer aquilo, mas talvez ninguém teria a ideia que o artista teve, o problema... o, o... o busílis não passa pela execução, passa pela ideia, pela justificação e é essa... e a construção desse *background*, desse suporte, que nos leva sempre numa direção e que nos vai justificando... porque se nós não justificarmos o trabalho que fazemos, somos autómatos, somos meros autómatos. Eh... ao construirmos uma capacidade de analisar a cultura, de, de... o ambiente, o meio social, as pessoas, as ideias, o nosso... o nosso... a nossa época, no fundo, e traduzir isso em imagens... eh, eu acho que aí que estamos a ser valiosos para a sociedade, portanto... não estamos ali para juntar coisas, significado e um fim, nós estamos ali de forma a construir uma mensagem, para... primeiro absorvemos e transformamos. Se fizermos isso, temos um processo e a partir daí somos capazes de o justificar... [...] mesmo que seja muito estranho, muito abstrato.”

Ao que parece, estas metamorfoses estiveram sempre sob apertada vigilância. O processo de avaliação faz parte das regras do jogo, nomeadamente no ensino superior. S. chegou a descrever a sua vivência como “um teste constante”, “uma avaliação contínua”, com a exigência de ter de responder em “todos os momentos”. Nas teóricas, não obstante, o processo é “mais linear” e “concreto”: “traduz-se numa nota”. Para correr bem, é necessário estudar, ler, tirar dúvidas. Correu mal? Foi falta de estudo. Nas “cadeiras” de projeto, estava, uma vez mais, “o busílis da questão”. Nessas, a subjetividade “corrói”. Por um lado, acontece o professor mandar refazer um trabalho sem que o aluno saiba porquê. (S. descreve esta dúvida na primeira pessoa. Foi ele que a sentiu assim.) É subjetivo, talvez inexplicável. Por outro lado, nos projetos, S. “queria demonstrar era qualidades, coisas inerentes à [sua] pessoa”, isto é, “queria, a toda a altura, conseguir demonstrar [...] pluridisciplinaridade, abrangência, cultura, criatividade, divergência”. Enquanto nas teóricas demonstrava conhecimentos, nas práticas era “posta em causa” a qualidade de ser, o ser que mostrava através do que fazia, tentando não cair em *clichés*, ideias feitas, preconceitos. Isso “é uma coisa que cai mal”, dizia S. Mais: podia demonstrar que ele não era um *designer*, aquele que ele sempre julgara ser.

“JPA: Independentemente do tipo de avaliação, isto é, tanto faz ser um exame como ser um projeto ou...?”

S.: Até era mais... no meu caso, até era mais a subjetiva. Para os exames é muito concreto, aquilo traduz-se numa nota, um número, então tudo bem... *OK*, é um dezassete, porreiro, estou confortável com isso. Eh... a avaliação subjetiva é mais difícil de... Porque é que o professor não... hoje... não...? Não sei... senti que aquilo não foi bem aceite, eu senti que... eu pus-lhe uma coisa à frente, uma ideia, um esboço, e aquilo não foi bem como eu esperava... ele... ele mandou-me refazer aquilo. Porquê, porquê? Eu não sei porquê. Essa dúvida... isso é que corrói. Então, vamos lá tentar, portanto, lá está, é nessa... é nessa... nessa avaliação contínua que está... que estava, neste caso, aqui, nestas cadeiras de projeto, as cadeiras mais práticas... estava o busílis da questão. Nas teóricas, é mais linear o processo... e consegue-se... é uma questão de estudar mais. Não está a correr bem? Estuda-se mais, lê-se mais, vai-se mais à procura de... tira-se as dúvidas, de certeza que vai chegar lá. Essas não me põem em causa, se eu não estudei, *OK*, eu sei porque é que a coisa correu mal. Eh... agora as que dependem de mim, a questão criativa, sai de dentro, é uma... é uma análise que eu faço no tempo que me foi dado, mostra muito a qualidade daquilo que eu sou. Se eu não sou bem entendido, se eu não sou bem aceite enquanto... entrega do trabalho, eh... acho que também está a mostrar um bocadinho daquilo que eu sou, eh, e eu não estou a gostar dessa sensação, e tenho que ir à procura de uma forma de resolver.

JPA: É engraçado... e essa questão da identidade é de facto muito... muito importante...

S.: [Silêncio] E aqui é posta em causa. Eu não sei se será a mesma... a mesma coisa com outros cursos. Aqui, em *design*, põe... por um lado, estimula isso, por outro lado, também põe isso em causa. É, eh... Não se pode... a sensação de que se... um *cliché*, uma ideia feita, um preconceito, isso... isso é uma coisa que cai mal, que não devia ser, que... que, eh... cai mal. No fundo nós queremos... Eu queria, a toda a altura, conseguir demonstrar... eh... pluridisciplinaridade, abrangência, cultura, criatividade, divergência... eh, pronto, ser capaz de demonstrar essas qualidades... portanto, eram quase qualidades que eu estava a demonstrar e não conhecimentos.

JPA: Pois.

S.: Os conhecimentos, eu demonstrava-os nas teóricas... mas aqui eu queria demonstrar era qualidades, coisas inerentes à pessoa.

JPA: Que era o tal ser, não é?

S.: É.

JPA: O ser... o ser *designer* e não o ter conhecimentos de *design*, não é?

S.: Exato.

JPA: De *design* ou de arte... e daí a questão da identidade ser mais marcante nesse caso.

S.: É.”

No que respeita à avaliação, quem são os principais atuantes na narrativa de S.? Os colegas, os professores e sobretudo ele próprio. Importa conhecê-los melhor, *uns* a um. Além deles, só “as pessoas que estão à volta”, do lado de fora da escola, entre as quais se destacam a mulher e o sogro, a quem voltaremos depois.

Começemos, portanto, pelos colegas. Esta é, de resto, a terceira vez que sobem a este palco. Uma vez vieram contaminá-lo com a sua “frescura de ser”. Noutra, entraram para ser ajudados por S. e acabaram quase compinchas. Desta vez, torna-se mais claro o porquê das hesitações e das reticências de S. em considerar que eram efetivamente todos iguais ou equivalentes.

“JPA: Mas o que é que era mais ameaçador para si: os colegas ou o professor?

S.: Até eram os colegas.

JPA: Era?

S.: Era. Eram os colegas, porque... ah, uh... a mentalidade... uhhh... Eu tinha uma diferença de quinze anos, ou quinze ou dezasseis anos para os alunos... e a diferença de mentalidade, de cultura, de valores, etc., já é um bocadinho... já é um bocadinho marcada e... e era um bocadinho chato, era chato, às vezes... meter o pé na poça, se quiser, atrapalhar-me e... e ser criticado e ser... mal avaliado por aqueles miúdos, não era porque eles... tivessem que estar calados e que eu achasse que era superior, não de forma alguma, era só porque... mostrava-me que afinal eu, eu... mostrava-me que afinal a idade não é posto, que a idade não é, não é, não é... não significa nada. Nós... nós construímos isto tudo, esta nossa... castelo de... de pose e de... e de segurança... que nos dá uma certa capacidade de enfrentar a vida e tal... irmos, irmos... irmo-nos deslocando pela sociedade assim, já com uma certa segurança, mas depois há situações que pervertem isso... e um... e uma delas era essa... essa exposição a uma turma, que era a minha turma... e eu estar numa situação de aluno, perverteu isso, mostrou-me que afinal isto... a qualquer altura uma pessoa... uma pessoa pode ser posta em xeque novamente, que se está mal está mal, não interessa se tens quinze, vinte ou trinta e cinco anos.”

Para S., as apreciações dos colegas chegavam a ser mais ameaçadoras do que as dos professores, isto porque era de tal forma “marcada” “a diferença de mentalidade, de cultura, de valores” e de idades — cerca de “quinze ou dezasseis anos” — que “era um bocadinho chato [...] meter o pé

na poça”, atrapalhar-se, “ser criticado e ser... mal avaliado por aqueles miúdos”. Manias de superioridade de S.? Não, de forma alguma, diz ele, que pedia aos colegas para serem genuínos com ele. Seria *bluff*? Estaria ele a faltar-lhes à genuinidade? É provável que não. S. sabia que precisava dessa avaliação atrevida dos colegas. Essa foi uma das razões que o levaram a preferir enturmar-se com eles, ao invés de com os mais velhos do noturno. A autenticidade dos miúdos era simultaneamente uma ajuda preciosa e uma ameaça. Precisava dela, mas receava-a. Era um xeque ao rei, desprotegido pela tomada da torre, isto é, do “castelo de [...] pose e de [...] segurança” erigido com a idade, que o ser posto “em xeque” pelos colegas vinha mostrar: “a idade não é posto”, “não significa nada”.

No que respeita aos professores, nova ambiguidade, isto é, de um lado, um “certo prurido” para lhe aquecerem as orelhas quando tivesse de ser...

“E mesmo em relação aos professores havia um certo prurido, talvez, se me tivessem que aquecer as orelhas, digamos assim, [altera o tom de voz] ‘eh pá...’ ‘Ó pá, estejam à vontade, sou um aluno...’”

... do outro, uma exigência maior para com S. do que para com os restantes colegas.

“Eu lembro-me... eu lembro-me de um caso, eu tive um... um teste, eh... de uma disciplina... eu intervinha muito nessa disciplina, era uma teórica com debate, e tive uma... uma série de testes com... com notas muito boas e depois houve um teste mais tarde que a nota desceu um bocadinho... e mesmo assim foi a melhor nota da turma. E eu fui o único que levou uma descasca... da professora [altera o tom de voz] ‘que vergonha e não sei quê’. E eu ffff... está bem, prontos, OK, de facto é verdade, é uma vergonha, mas... mas eu fui a melhor nota da turma [ri].”

Esta exigência era, de resto, biunívoca. S. também exigia dos professores. A sua experiência, os conhecimentos que já tinha, constituíam um desafio para os docentes, uma vez que a probabilidade de os seus equívocos serem apanhados era maior. As dúvidas que S. levantava também incomodavam, porque, referindo-se a matéria que ainda não tinha sido abordada, “descarrilavam” a marcha da aula.

“JPA: Muito bem... E quando... quando... quando diz que a pergunta que lhe fizeram quando... quando... eh, eh... tentou aceder aqui à instituição... aquela pergunta do ‘mas o que é que tu vens cá buscar?’... acha que o seu percurso e pelo facto de já ter uma maturidade inerente até à própria idade e ao facto de já ter um percurso, não é? Não ser um miúdo de 18 anos... Acha que isso de alguma forma, em algum momento, essa sua experiência constituiu alguma ameaça, por exemplo, para um professor? Eh... as suas dúvidas, o facto de serem dúvidas mais, se calhar, às vezes, mais acutilantes?

S.: Sim, sim, eu penso que sim, eh, penso que sim. Eu imagino... porque agora imagino o que seria ter um aluno como eu, e até tenho, para dizer a verdade, agora no noturno... porque eu agora daqui a pouco vou dar aulas... e tenho alunos que, quando se apresentaram, disseram: ‘Ai, eu estou há sete anos a fazer isto e não sei quê...’ E eu: ‘OK!’ Comercialmente, portanto, com um ambiente assim exigente e...

JPA: Pois...

S.: ... e isso põe-me logo noutro pé, pá, OK, extremo cuidado, alguma atenção, porque as asneiras não são... se sair alguma, é logo apanhada e é mau, porque... porque se são más em qualquer condição, então... quanto mais um aluno que já tem essa exigência, ainda mais cuidado se tem que ter. A orientação se calhar da matéria tem que ser dada de outra forma e... e na altura que eu era aluno, com alguns professores, sim, eu acho que sim. Eu lembro-me de... às vezes dúvidas que... que paravam a sala, ficava tudo... eh pá, tipo: ‘Eu já estraguei isto’. Mas eram dúvidas que se calhar estavam a incomodar, não tanto pelo tipo de dúvidas que eram, mas porque descarrilavam o... o, portanto, aquele caminho que o professor queria dar à aula, e se calhar eu, pá, levava aquilo a uma outra...

JPA: Pois...

S.: ... a um outro... sítio que ele ainda não queria estar. [...] sim, acho que sim, acho que senti um bocadinho, porque... não bem uma ameaça, mas que punha ali uma certa... eh... um desafio.”

Ainda em “Assim Falava Zaratustra”, perguntava Nietzsche: “És capaz de dar a ti próprio o teu Mal e o teu Bem e de suspender por cima de ti a tua vontade como uma lei? És capaz de ser juiz de ti próprio e vingador da tua lei?” (1883/1998, p. 72) Era S. juiz de si próprio? Sem dúvida que sim. E o mais implacável. Os restantes atuantes, “professores e colegas [,] eram todos muito simpáticos”. A ameaça que deles vinha, sobretudo dos colegas, como vimos, “era um bocadinho” chata. Se interpretamos bem este qualificativo usado por S., era uma ameaça incómoda,

maçadora. Já a autocrítica, essa “voz interior”, constantemente lhe lembrava a obrigatoriedade de haver evolução, um dia após o outro, sem exceção, e a exigência que se impunha de obter um resultado tão positivo que justificasse ininterrupta e inequivocamente o “voltar para isto”, a escola, “ao fim de alguns anos”. Se assim não fosse, “não valia a pena”, “ficava em casa a ver televisão e pronto”. Tinha de ter “bons resultados”, “estar acima da média”, ter um desempenho melhor do que os colegas mais jovens.

“JPA: Se fôssemos a pesar, eh, eh... pesaria mais o... o medo dos comentários dos colegas e da perspectiva dos colegas.

S.: Quase, o, o... Sei lá, pá, aquela... [silêncio] O estar constantemente a ser posto em causa... por mim próprio, a mim ninguém me punha em causa, eram todos muito simpáticos, professores e colegas eram todos muito simpáticos e toda a gente me tratou bem, mas era o... era interiormente a sensação de que sim, era... isto é ah... isto é um teste constante, é um teste constante. As respostas são dadas a todos os momentos, as aulas, ah... há uma evolução... autocrítica. Onde é que está a evolução? Houve evolução hoje? Onde é que ela está? Ahh... senti que houve, *OK*, tudo porreiro, descansado. Não houve. Porquê? Stresse. Era mais nesse aspeto. Aqueles momentos pontuais de avaliação, isso... não era comigo.

JPA: Engraçado...

S.: É quase tipo dar a res... Se eu vim para aqui é porque quis... se eu quis, é porque quero, quando eu quero, eh... exijo que haja um bom resultado... portanto... a minha autocrítica era mais pesada até do que a crítica do... do... sei lá, do professor... eh... havia necessidade de dar um... Eu tinha era... eu... eu é que sentia a necessidade de dar uma resposta positiva, porque... se... é quase que... digamos que... o culminar deste... deste processo. Se ao fim de alguns anos... decides voltar para isto, e investes nisto, é porque... oh pá, agora... agora tem de dar bom resultado, o resultado tem que ser... bom, positivo, justificado, eh... porque senão não valia a pena ter sentido isso.

JPA: Pois. É, há uma motivação muito pragmática até, não é, para...

S.: É, é. E isto é uma voz interior, que eu acho que quem tem essa motivação sente sempre. Uma autocrítica que está ali por trás a avaliar cada passo, a dizer... Por isso é que eu acho que normalmente, eh... pode haver muitas razões para as pessoas desistirem, mas eu vejo... os casos que me rodeiam, os... os que eu conheço, e eu conheço vários casos de pessoas que entraram assim já mais tarde para cursos superiores... os resultados foram todos muito bons. Eu acho que as pessoas se esforçaram e... e motivaram e tiveram aquele, aquele... aquele... aquele interesse

que os levou a ter bons resultados. A maioria dos que eu conheço tiveram bons resultados... até acima da média. Talvez por isso, são mais autocríticos, já não basta ter que passar e encolher os ombros e está feito. Não, não, não, não... é por aí... e não é para isso que eu estou aqui. Não é para isso que eu estou aqui. Para isso estava em casa a ver televisão e pronto.

JPA: É. E... e a literatura diz isso mesmo, que de facto... muitas vezes, muito frequentemente, os resultados dos mais velhos são superiores de facto aos... aos dos jovens.

S.: Eu acho que eles sentem que têm que ser.”

Se falhasse, não haveria nada nem ninguém no mundo que o ajudasse a perdoar-se, não haveria bodes expiatórios. Mesmo que existissem razões válidas, objetivas, seriam esquecidas. Só ele seria culpado. Na sua história, a culpa nunca haveria de morrer solteira.

“JPA: Pois... eh... era aquilo que conversávamos... quando funciona... quando a coisa corre bem, é de facto muito bom. Nos casos em que funciona... em que a coisa corre mal, é... é traumatizante, eu já... já falei com alguns casos e a coisa... oh pá, tornou-se mesmo um trauma, uma... Porque depois a pessoa atribui... eh, eh... é engraçado, tende a internalizar as causas do insucesso, porque a questão do... o não ter tempo, muitas vezes são dados objetivos, não tinha tempo, mas isso a pessoa... tende a esquecer...”

S.: Exatamente. Se existe culpa, é do próprio.”

No fim da linha, o fantasma dessa pesada e receada culpa. Do início em diante, um “*feedback* [...] muito chato”, insuportável. E quando aconteceu esse início? Quando se decidiu a fazer o curso. Ora, o *feedback* vem justamente desde esse “momento zero”, mantendo-o consciente da importância, senão indispensabilidade, de “que tudo [...] justificasse a escolha”. S. não estava no ensino superior para ter “assim umas notas tristes”. Isso “havia de ser mesmo vergonhoso”.

Neste excerto, curiosamente, S. intercala a primeira pessoa — “eu sentia”, “fui”, “vou” — e a terceira pessoa do singular — “decide”, “quer-se”, “tomou”, “diz-se”, “passou”, “escolheu”, “tenha”, “teve”, “quer”, “está”. Usa, algumas vezes, o discurso direto, o seu, o de alguém, o de “uma pessoa”. É possível que estes artifícios linguísticos indiciem, por um lado, uma crença de que este aspeto da sua vivência possa ser generalizado a terceiras pessoas, ou seja, que não tenha sido uma particularidade do seu percurso, mas antes algo comum, partilhado com aqueles que estejam em situação semelhante; por outro lado, que seja muito grande a exigência de (e com)

quem fez antes “más opções”, “quem escolheu mal o primeiro curso, ou quem escolheu mal a primeira área, ou quem tenha tido dúvidas ou não teve oportunidades”. Poderia dizer-se, até, que (i) a um aluno adulto só se admite o sucesso e (ii) um aluno adulto só admite o sucesso, “uma coisa bem-feita”. Então, e ao contrário da culpa, “conjugada” na primeira pessoa, o *feedback* resulta da amplificação da exigência para consigo próprio por um discurso social, um consenso supostamente estabelecido. Como se, numa tragédia, o coro se levantasse para engrandecer o desafio que é lançado ao herói, e ao qual o herói se lança.

Terá sido essa a razão que levou a professora a dar-lhe “uma descasca” quando a sua “nota desceu um bocadinho”, mesmo tendo sido a melhor da turma. S. sobrevalorizou o primeiro aspeto, a descida, e subvalorizou o segundo, ter um desempenho superior aos colegas. Haveria certamente um sentimento de competição com os colegas (até porque lhe era difícil aceitar o ser mal avaliado por eles), mas a principal contenda era consigo próprio. Tinha de vencer os outros e, sobretudo, vencer-se. Caso contrário, e mesmo vencendo os outros, era a vergonha — ou a “impostura”, de acordo com Stephen D. Brookfield (1999, p. 11).

“S.: [...] Mas eu sentia aquela vergonha, mesmo assim sentia a maior... ah, ah... sentia a... a vergonha porque, lá está, assim, pá, porque é que fui descer? Era... era importante que isso não acontecesse, era importante que tudo... indicasse uh, ah... se calhar, no fundo, que justificasse a escolha, não é, desde o momento zero, em que uma pessoa decide: ‘OK, vou fazer isto, vou para este curso, vou estudar esta, esta... esta matéria’. Eh... a partir daí... quer-se... sempre vir, voltar atrás ao *feedback* daquela... daquele momento, em que se tomou essa decisão... e dizer: ‘sim senhor, foi justificada’. Lá está, outra... outra opção... outra... acontece outra coisa... qualquer, um momento de avaliação, uma intervenção positiva, qualquer coisa, e aquilo volta lá atrás, diz-se: ‘assim, é até foi justificada’... eh, porque... talvez para quem passou... por... por antigas... más opções... quem escolheu mal o primeiro curso, ou quem escolheu mal a primeira área, ou quem tenha tido dúvidas ou não teve oportunidades... quer ter a certeza de que está a fazer uma coisa bem-feita.

JPA: Claro.

S.: E eh... então esse *feedback* volta, e é muito crítico esse *feedback*, é eh... esse *feedback* é muito chato. Está sempre ali, a exigir uma... deve ser por isso, pelo menos. Era o que eu sentia, era um stresse constante, de... tentar... eh... pronto, havia de ser mesmo vergonhoso se eu tivesse aqui assim umas notas tristes, porque... não era para isso que eu estava cá.”

Este sentimento de vergonha está muito estreitamente associado ao medo de cair no ridículo, a que S. se refere por diversas vezes ao longo da entrevista. O medo não era propriamente em relação aos momentos de avaliação, às notas, mas em relação ao que eles, os momentos, e elas, as notas, pudessem provocar. Nem que fosse “só pelo facto de ser mais velho”, S. sabia exatamente qual era o seu papel. Era justamente esse “papel” que a escola punha em causa. Perdê-lo significaria o ridículo.

“JPA: Mas acabou por sentir menos... menos medo, se quiser, dos momentos...

S.: Não, medo não tinha, medo nenhum, era uma coisa...

JPA: Tinha mais medo do tal... do tal ridículo, do...

S.: Sim, eu acho que as avaliações não, não... [silêncio] Houve umas que correram bem, outras correram menos bem, mas... mas eu não tinha medo das avaliações. Aquele medo que, que... que normalmente uma pessoa se recorda de ter na escola... as avaliações... e as... e as notas e... ah... Não, não era a mesma coisa, as avaliações por si só não assustavam.”

“JPA: E quando diz... quando diz medo de passar pelo ridículo acha que um aluno mais... mais maduro, se quiser, tem também níveis de autocensura mais elevados?

S.: [Silêncio] Sim, à partida terá... à partida terá, nem que seja só pelo facto de ser mais velho e... e... alguma da [balbúcia]... ah... teorias, mas não sei... eh... a nossa... a nossa integração social também leva-nos eh... ao longo da vida, a saber exatamente qual é o nosso papel e a ter uma certa tendência para cumpri-lo e desempenhá-lo. E aqui... eh, esse papel é posto em causa e, então, em certas ocasiões, uh... uh... a sensação de... de que se está a sair desse papel, daquele... daquilo que nos é habitual... leva-nos ao risco de cair no ridículo... e a... e a sensação de que isso está a acontecer leva-nos à... à... à necessidade de nos autocriticarmos e dizer: ‘eh pá, espera aí, será que eu vou mesmo por esse caminho e tal?’ Portanto, é uma sensação... é mais um obstáculo, se calhar.”

Autocrítica e *feedback*, um, medo de cair no ridículo e vergonha, dois, expectativas, três. São estes os três vértices de um triângulo das Bermudas no qual S. poderia ter-se perdido. Das expectativas pode dizer-se que eram perigosamente elevadas e irrealistas.

“Pensando nisto que estávamos a falar, eu imagino que pode haver, por exemplo, uma ligação a esta crítica, imagino que as pessoas podem pôr... expectativas e padrões assim... elevados e talvez irrealisti... irrealista... elevados, bom, de forma irrealista, e que... e que depois não os consigam cumprir, até... até por questões práticas do dia a dia, não têm tempo para estudar, andam demasiado cansados, não conseguem, qualquer coisa... e acabam por desanimar, quando na verdade até as coisas poderão estar a correr bem... não tão bem como eles querem, e sentir-se falhados e vão embora.”

Em vez de expectativas, talvez fosse mais correto falar de expectativa, no singular, porque era singular o objeto desta reivindicação para consigo próprio: o sucesso. Nessa demanda, a experiência e o jeito prometiam-lhe facilidades. A “bagagem” deixava-o “com uma perna às costas em algumas cadeiras”. Mas tão depressa como assomara, a miragem esfumava-se, dando lugar ao choque de perceber que o caminho não ia ser fácil. O oásis era afinal uma pequena parte desse deserto. A experiência, que já havia constituído uma vantagem e uma desvantagem, não iria salvá-lo.

“JPA: [...] a ideia que eu tenho é que de facto o aluno mais velho tem uma expectativa, às vezes, até perigosamente elevada...”

S.: É, é. Isso é perigoso, exatamente...

JPA: ‘Porque eu vou ser’... Eu já falei com algumas pessoas que me diziam: ‘pá, eu tinha a ideia que ia ser o melhor e que...’, porque só viam vantagens em relação aos outros, lá está, porque tinham vida, tinham mundo, tinham...

S.: Pois, exatamente. É... isso até... até pode ser verdade, isso... aconteceu-me... sentir que a minha bagagem, pá, porreiro, estou aqui com uma perna às costas em algumas cadeiras, ótimo. E depois na primeira em que isso não aconteceu, a primeira em que eu realmente não tinha bases nenhuma e que me pôs em causa, foi um bocado chocante. E aí abri os olhos, tipo: ‘toma lá, isto não vai ser fácil’.

JPA: Não está no papo, não é?

S.: É que não está no papo. É melhor que compreendas isso já e te ponhas alerta, porque isto não está no papo. E se tu te pões a pensar que está no papo vais ter grandes desilusões, com as primeiras... notas más que aparecerem, e problemas que aparecerem, e depois vai ser mais complicado ainda”.

Neste ponto do percurso, o caminho bifurca-se: de um lado, o irrealismo e o insucesso, do outro, o realismo e o sucesso. Começamos pelo final infeliz, que não foi o de S., mas sobre o qual ele reflete, e do qual provou algumas sensações e sentimentos: naqueles “momentos maus”, sentiu-se “totalmente falhado”, convencido de que o ensino superior “tinha sido uma asneira”, “a pior asneira” que já teria feito na vida, porque não era para ele, não iria “dar nada”. A expectativa desmedida convertia-se em desesperança e a confiança virava desconfiança. Nos momentos mais negros, apetecia-lhe desistir, “já [que] não havia propriamente aquela disposição [...] para lutar, para poder parar e descansar um bocado, já não se conseguia.”

“S.: [...] Eu senti... eu passei por isso várias vezes, senti-me totalmente falhado, isto... comecei... acabam por ser aqueles momentos maus, [altera ligeiramente o tom de voz] mas que isto tinha sido uma asneira que... não imagina, a pior asneira que eu já fiz na minha vida, ichh... isto não é para mim, afinal, isto não vai dar nada e não sei quê... passa-se por isso. Isso pode levar às vezes a tomar a decisão de deixar... afinal, não vai dar nada e não sei quê... se for assim num momento mais... mais negro... Lá está... porque eu acho que as expectativas acabam por ser elevadas...”

JPA: E esses momentos apareciam porquê? Quando a expectativa elevada não era cumprida?
[Silêncio] Os momentos mais negros...

S.: Sim, porque... eu acho que são... são... são cruzamentos de... de acontecimentos, eh... alguma coisa tinha corrido menos bem... ou pior... ou mal mesmo... eh... o prazo estava a chegar... havia uns... numa semana mais cansativa, também já não havia propriamente aquela disposição para... para lutar, para poder parar e descansar um bocado, já não se conseguia. E tudo isso às vezes juntava-se numa bola e... e pronto, era... [ri] era mesmo negro, eh... pronto. Apetecia desistir... e faz... e a tal coisa. E depois pronto, aquilo que se fazia era... aguentava-se aquilo mais um bocado, as coisas acabavam por encarrear e... e ainda bem, não é? Mas havia... [silêncio]”

Então, o irrealismo surge pelo facto de o aluno adulto poder “entrar para [...] uma coisa [...] destas”, isto é, o ensino superior, “com uma ideia um bocado romantizada”, fantasiada e romântica, como “quando se vem dar continuidade a um sonho”, ou à procura de o realizar. Mas “depois esse sonho corre mal” e transforma-se num pesadelo.

“S.: É... pode-se... eu imagino que pode-se entrar para... para uma coisa... uma situação destas com uma ideia um bocado romantizada, eh... há um... um... imagino o que será, um caso como... quando... quando se vem dar continuidade a um sonho... quando se vem dar realização a um sonho e depois esse sonho corre mal...”

JPA: Transforma-se num pesadelo...

S.: É muito mau, é muito chato.”

E a ilusão converte-se em desilusão. O jeito em desjeito, mau jeito, quando muito trejeito. O *designer* que sempre pensara ser — afinal podia não ser. O risco, então, era o de não ser mais aquilo que fazia. Fazia *design* mas não era *designer*? Confundira criatividade com mimetismo? Jeito com *clichés*? Apetência natural com preconceitos? Enquanto autodidata, afirmara-se e justificara-se por si próprio, autoavaliara-se. Além disso, “as pessoas gostavam dos trabalhos”, recebia “OKs”, “aprovações”, “olhares de satisfação dos clientes”. A escola, por sua vez, e numa vez definitiva, podia ratificar esse “aval”, reforçá-lo, ou contrariá-lo. Se “da voz da instituição [viesse] uma palavra muito negativa”, teria capacidade para a encaixar? Ter-lhe-ia sobrevivido? S. crê que não, iria “tomá-la como verdade”, iria “ser mais forte do que os [seus] próprios valores [e] critérios.” Se assim tivesse acontecido, tê-lo-iam “desmontado”, a ele, S., *designer* desde miúdo. Se assim fosse, não teria “confiança suficiente para [afirmar-se] por si próprio”. Seria “destruidor” e “demolidor” do seu “pensava que era”, isto é, da sua identidade, tal como ele a concebia. Quando saísse à rua, levaria “menos um bocado”. Se perdesse a sua identidade, como poderia recuperá-la? E recuperar-se?

“JPA: Aquilo que aconteceu àquele... àquele sujeito que conhece, que fez psicologia, que acabou por estruturar e dar sentido a toda uma vida, eh... pode funcionar ao contrário, não é?”

S.: Pois pode. Pois pode.

JPA: Aquilo que nós achávamos que era a coisa que ia dar sentido à nossa vida, eh... acabou por não funcionar assim, quer dizer...

S.: Coisas como isto, por exemplo aqui, que podem ser confundidos com... pá, aquela... aquela pessoa que toda a vida teve jeito... ah, tem jeito, sempre foi conhecido por ter jeito, e no círculo dos amigos era ele quem fazia os convites de casamento e tinha jeito para aquilo... e a pouco e pouco pode-se construir uma ilusão. E depois às vezes, à chegada a um meio aqui como este, isto é mais técnico, isto é mais exigente, é um bocado implacável.

JPA: Pois... não chega ter jeito, não é?

S.: E a pessoa... O jeito acaba por não ser aquilo que a pessoa pensava que era, e vê-se igual a todos os outros e se calhar até com muitas dificuldades. E... para uma vida inteira a ser... o *designer* da família, quase, e depois descobrir que afinal é... é menos *designer* do que pensava, e que vai ter que começar do zero, vai ter que batalhar mais do que pensava, isso pode ser um... pode ser um choque.

JPA: Claro.

S.: Isso pode-se dar noutras áreas também. Aqui pode ser o... pode ser o caso. Acho que é esse medo também, o tal medo que eu falava... é um bocado isso, é o... Mas será que? Será que isto é, realmente...? Eu sempre achei que era, sempre achei que tinha algum... jeito, lá está, que tinha uma certa apetência natural para isto, mas... imaginem agora que eu chego cá e descubro que não. Corre mesmo mal...

JPA: Pois é.

S.: É brutal. Não é... não é fácil lidar com isso. Eu vou... eu vou sair à rua, outra vez, agora com menos um bocado, agora afinal não sou aquilo que pensava que era. Onde é que eu vou buscar a minha identidade... eh... aquela identidade que eu tinha? Onde é que eu a vou buscar novamente, com esta idade...? Eu tenho de construí-la com base nalguma coisa.

JPA: Acaba por ter... acaba por ter um efeito até... prejudicial, não é, porque... até o tal jeito que... que até aí tinha servido, depois até isso se calhar ia ser questionado.

S.: Torna-se ridículo. Afinal isto... já nem apetece se calhar pegar nesse assunto, outra vez, porque afinal aquilo foi tudo desmontado e tornou-se uma coisa muito... se calhar dá um assunto tabu quase...

JPA: Porque não tendo... não tendo tido a validação ou a aprovação da... de um grupo específico, numa determinada área...

S.: Já não tem confiança suficiente para afirmá-la por si próprio. Um autodidata faz isso o tempo todo, a vida toda... afirma-se por si próprio e justifica-se por si próprio. Dá os seus próprios avais... ao que faz... trata-os como bom ou mau e critica-os, mas está sempre a passar apenas única e exclusivamente por ele e por algumas coisas que possam estar à volta dele... agora, ter de uma instituição um aval muito negativo, numa coisa que a gente pensava que era positivo, pode ser destruidor, pode ser demolidor. E... e se isso acontecer, a pessoa sai daqui muito... [sorri] muito abalada. Eu acho que era... aquilo que eu falava há bocado, dos medos, do cair no ridículo, eu acho que é esse ridículo em particular. É essa a questão de descobrir que afinal isto... não era aquilo que eu pensava... que eu não era aquilo que eu pensava que era. Vir aqui descobrir isso é muito chato.

JPA: É. Está aqui muita coisa em jogo, de facto.

S.: Está, está...

JPA: Está aqui muita coisa...

S.: Está, está, está. Para quem... para um adulto que já se... que já se... que já se identifica com determinados valores e que já tem a sua... pronto, a sua identidade muito bem construída, isto... isto é um desafio grande porque... lá está, eh... olhe... lá, ao longo desta conversa se... eu próprio estou a afinar um pouco aquilo que estava a dizer há bocado. Agora... eu acho que já tenho melhor ideia do que estava a... do que estou a dizer, em vez daquilo que disse há pouco, será... será talvez assim. Eh... aquela... o cair em ridículo... e aquela... aquela... aquele medo não era o das avaliações, era o de... era... no fundo o de ser... talvez fosse isso... o de ser... aquilo que sou, estar a ser avaliado positiva ou negativamente pela... pela instituição, que eu sinto que está num degrau acima daquilo que eu sou... é evidente... eu tenho... eu tenho um respeito à instituição, se... se da voz da instituição vier uma palavra muito negativa, eu vou tomá-la como verdade... vai ser mais forte do que os meus próprios valores ou do que aqueles que eu construí dentro de mim pelos meus próprios critérios. Portanto, eu estou aqui, sujeito a uma avaliação, essa avaliação pode destruir um pouco... destruir ou reforçar, eh... aquela minha identidade e eh... talvez seja esse realmente o tal busílis, o tal medo, o querer ter a certeza que as coisas correm bem...

JPA: É, porque, realmente, em termos de desenvolvimento, aos trinta e tais, ou aos quarenta, ou aos cinquenta, a questão da identidade está muito mais marcada do que aos dezoito que ainda está...

S.: Pois está. É maleável.

JPA: É perfeitamente compaginável com um professor que diz não... este diz não, o outro dirá sim, [ri] isto não...

S.: E vai andando... É mais... é mais... Está a ser moldado, está a... as coisas vão-se descobrindo. Agora, para quem sente que já descobriu a maior parte daquilo que precisava de descobrir, que já se formou como pessoa, já se afirmou como pessoa... eh... põe um bocado em causa, quando chega aqui, põe um teste, põe em teste essa sua... essa sua faceta. Porque diz... eu penso que eu vou dar um bom psicólogo, *designer*, engenheiro ou o que for... só que depois o aval é que confirma isso. E porque é que achas que ias ser um bom psicólogo, engenheiro ou o que for? Ah, porque... tenho essa sensação dentro de mim, tenho essa confiança dentro de mim, vou ser de certeza e tal... eh... pois, é melhor que seja [ri].”

Quais eram, pois, os sentidos do insucesso para S.? Na sua narrativa, refere-se-lhe de diversas formas: abalo, destruição, demolição, não ser quem se pensava ser, pesadelo, desilusão, autoculpabilização, trauma, vazio, pânico, falhanço.

Antes dissemos que o leão caminhava só no deserto, com o sentido da interioridade e da pessoalidade da metamorfose. Mas, no caminho, S. contou com apoios essenciais. Desde logo, o dos professores, com quem manteve um contacto “bastante pessoal”, porque estavam “dispostos”, eles e ele, eram “quase como uma família”. Essa proximidade provia-lhe “todo o apoio que” queria — tornando até desnecessário um gabinete de apoio ao aluno. As conversas com os professores chamavam-no “um bocado à realidade”, ajudavam-no a saber as linhas com que podia coser-se, ter uma ideia do que ia “acontecer a seguir” e saber, outrossim, da utilidade e conveniência das suas opções e decisões. Qual era, então, a natureza deste apoio? Estratégica. Era uma questão de “posicionamento”, de antecipar jogadas, de ocupar as casas certas, como num xadrez vivo.

JPA: E da parte da instituição, há aqui algum gabinete de apoio ao aluno ou... alguma coisa que funcione? Eh...

S.: Nesse caso específico? Eu tive muito contacto com o diretor, diretamente. E eh... várias vezes, conversas, etc. Eh... depois, isto... isto é uma escola que não é muito... esta escola não é muito grande. Aqui, aqui neste caso específico, há um contacto... bastante pessoal até, com os... com os professores, há... há a hipótese de falar, experiências que se trocam, o refeitório é um refeitório onde toda a gente vai... e... e não há lugar para almoçar, senta-se na mesa de alguém com quem nunca falou antes, e fala, e acaba por descobrir qualquer coisa, portanto, esse... é quase como uma família, aqui, há muito essa sensação de que, se as pessoas se quiserem aproximar, dos professores, etc., eles estão... estão dispostos e... e foi talvez isso que me deu mais... mais apoio, foi... foi esse tipo de conversa.

JPA: Pois. Era aquilo que dizia há pouco, não é? O intercâmbio... quer na sala de aula quer fora dela...

S.: É. E, e... É. E as pessoas aí chamavam-me um bocado à realidade... [fala muito baixo] e às vezes, pronto... [retoma a intensidade normal da voz] era saberem... com... com que linhas me coso, não é? O que é que vai acontecer a seguir? Se... se as minhas opções, as minhas... se estão a ser... frutuosas, se estão a ser... se eu estou a tirar, digamos assim... se as minhas ideias e

aquelas... aquelas decisões que eu estou a tomar, se me vão ser úteis... ou se vão ser... prejudiciais. E acho que essa... essa... esse posicionamento, essa avaliação, vai ser conseguir fazê-lo [imperceptível]... Eh... se conseguisse fazer isso... Não, é... Eu não imagino o que será numa instituição maior, talvez aí isso fosse necessário ter um gabinete específico para esse tipo de coisas, como há aqui para os Erasmus, que habitualmente estão desenquadrados, e é muito bom, e é uma integração e tal... Os maiores de vinte e três, com... desde que consigam... também, tipo... aproximar... tentar-se aproximar das pessoas, falar um pouco, apresentarem-se... conversar, acho que têm todo o apoio que quiserem.”

Essenciais também eram os apoios fora da escola, daquela que podemos designar como esfera social externa. Nela, um atuante tem um papel de destaque: a sua mulher. Ela era “quase um árbitro”, que conseguia “desligar da situação”, afastar-se, para “ver as coisas de forma mais [clara e] imparcial”. Ela trazia “realismo” à experiência, devolvia S. ao real do qual não podia afastar-se demasiado. Geria, além disso, a concentração de S., desviando-o de tudo quanto o distraísse. Tornava possível a sua condição de “eremita”, que necessitava de todo o tempo para si, não sobrando minutos para poder estar com a família e com os amigos. Ele tinha mesmo de se fechar e “fechar todas as portas a toda a gente”. E sentia-se “mal” com isso, via-se como um “egoísta”. Ela justificava-o perante todos, de modo a que eles não se chateassem “com isso” e, assim, aliviar-lhe um pouco esse sentimento de culpa.

“S.: [...] E aí entram um bocado as pessoas que estão à volta, os que estão desv... tipo... a minha mulher, por exemplo, [altera o tom de voz] ‘calma e tal... não é assim’, mas... Era preciso quase um árbitro... que... conseguisse desligar da situação, ver... ver as coisas de forma mais... mais... mais clar... mais... imparcial. O próprio acaba por se envolver tanto que perde a perctividade de ver o quadro...”

JPA: E neste caso o apoio dos... dos que estão de fora é muito... é muito importante... para o bem e para o mal, porque em alguns casos admito que... sendo um árbitro que condiciona...

S.: Não... que seja capaz de pôr um bocadinho de... de realismo nestas coisas, nem sempre tudo vai correr bem. Eu acho que isso é a primeira constatação que se tem que ter. Calma, se estás com expectativas muito elevadas, não vais sempre ser capaz de as... de as satisfazer. E quando isso acontecer, vais-te sentir frustrado. Pá, chama-se a isso o quê? É a vida, não... acontece em tudo, na atividade humana, quer dizer, porque é que não havia de acontecer aqui? Só que, lá está... eh... E por outro lado... às vezes também a capacidade de desviar um bocado... eh... de desviar

um bocado daquelas... daquelas... daquelas distrações... de... deixarem a pessoa ter tempo para si, de... de tolerarem uns anos em que a pessoa vai ser um eremita e, pronto, e vai participar menos na vida da família, menos na vida dos amigos e por aí fora... e não... e não se chatearem com isso. Pronto... [fala muito baixo, de forma impercetível] as pessoas apoiarem... Porque é chato, é chato, é uma coisa sempre... é uma sensação um bocado egoísta às vezes estar a... a fechar todas as portas a toda a gente só porque é uma coisa que eu preciso de fazer para mim. Às vezes não se consegue fazer isso e ficar... e ficar bem. Uma pessoa faz isso e depois sente-se mal...”

Ainda na esfera social externa, há uma segunda personagem que é referida: o sogro, que, um ano depois de S. ter entrado no ensino superior, “foi para história”, aos setenta e um anos, “tirou o curso e teve excelentes notas e [...] adorou aquilo.” Para ele, o curso foi uma “realização” da paixão de uma vida, foi também uma forma de fugir à “reforma” que lhe sugava o “ânimo” e o “espírito”. Com ele também, S. diz ter acontecido uma transformação, uma renovação, pelo facto de “pôr em xeque” a sua posição “na sociedade” e o papel “mais do que bem” definidos.

“S.: [...] O meu sogro... que tem setenta e dois anos, setenta e quatro agora... foi estudar... aos setenta e um... foi para história... e tirou o curso e teve excelentes notas e... impecável, eh... adorou aquilo. E eu noto nele uma vida diferente desde que ele fez isso, porque ele na reforma estava-se a... a encostar um bocado à... pronto, ah... àquilo que costuma ser às vezes uma reforma, um descanso, um...”

JPA: Pois...

S.: Mas não... E isso estava... e ele é uma pessoa... ele é uma pessoa com... com bastante vida e isso estava-lhe a tirar esse ânimo, essa falta de espírito. Quando ele foi para o curso, lá está, ele não vai provavelmente aplicar numa profissão, agora é mesmo só um interesse pessoal, mas se ele tivesse oportunidade eu sei que ele ia gostar de trabalhar naquilo... e, então, é um caso diferente, mas é uma coisa semelhante. A mim aconteceu-me isso, eu penso que eu não estaria, eh... no fundo, com as ideias que estou, se não tivesse passado por aqui... nem pensar, nem pensar...”

Dessa relação com o sogro, e da simultaneidade das experiências enquanto alunos “maiores de 23” no ensino superior, ressalta “uma certa corrida às notas”, sendo que o determinante indefinido “certa”, neste caso, parece existir apenas no discurso, numa tentativa de disfarçar uma competição acesa e uma tentativa de superação mútua, que foi “assim até ao fim”.

“S.: Hm, hmm... O meu sogro, o meu sogro, toda a vida sonhou com... [silêncio] com história... exatamente. Era a grande paixão dele. Ele era daquele tipo de pessoas que quando se puxava um assunto e o assunto era história... ele secava o juízo a toda a gente... com... com as coisas que sabia e tal... Eh... mas ele nunca tinha levado aquilo muito a sério, ele trabalhava numa agência de viagens, uma... trabalhava... mesmo assim, aquilo da agência de viagens para ele era um certo escape, porque... a história, a geografia e... e o mundo estão interligados.

JPA: Pois, acaba por... Sim, sim...

S.: E ele... E... quando ele pôde, quando ele finalmente... ou quando se reformou, depois... eh, quando ele pôde finalmente ir para... para aquilo que era o que ele gostava de ter feito mais novo... bem, aquilo foi uma realização que nem imagina... foi espetacular. O homem transformou-se. Agora ele dá secas ainda piores... porque agora ele sabe mais, então agora é que ele dá aquelas secas brutais, mas... mas ele está muito mais vivo, e nitidamente, aquilo foi um... E, lá está, não é o conteúdo... é a renovação. Ele, o conteúdo ele podia ter adquirido lendo muito e não sei quê, mas o facto de ele ter ido para aquele meio, aquilo, aquilo... obrigou-o a entrar no... num esquema de... de o pôr em xeque, eh... imagine, então, setenta e tal anos, setenta anos, quando ele entrou... aquilo era [imperceptível]... bem, um senhor de barba branca, a posição... digamos, a definição da posição dele na sociedade está mais do que bem definida e o papel dele está mais do que bem definido... e agora é tudo posto em causa outra vez. Eh... então, isso foi ótimo... foi mesmo uma nova vida. E eh... pronto, foi... Eu entrei, ele entrou logo a seguir, no ano seguinte... e houve ali quase uma corrida no início, porque... eu entrei, e depois durante o primeiro ano fomos falando, falando, falando... e depois ele já estava entusiasmadíssimo, também já queria... depois ele entrou, e depois havia até uma certa corrida às notas [ri alto], e o árbitro era a minha mulher e então aquilo era...

JPA: Engraçado [ri], aí haver essa competição sogro-genro...

S.: Ele dizia-me: ‘ah e tal, eu agora tive um trabalho e tive xis e não sei quê...’ E eu: ‘iiii’... Depois eu dizia à minha mulher: ‘olha, tive tal e não sei quê...’ Ela dizia ao pai, depois, daí a uns tempos havia a reação: ‘ah, muitos parabéns, tiveste uma boa nota e não sei quê...’ Depois, eu sabia que ele ia a correr ‘agora... tenho que superá-lo’ e fomos assim até ao fim nisso. Foi giro, por acaso, foi giro.”

E foi “giro, por acaso, foi giro.” Estamos, pois, no caminho do realismo e do sucesso. Ser realista, do seu ponto de vista, consistia em ter, por um lado, uma “atitude de... guarda” e aceitar, por outro, “a imperfeição, as falhas e tudo o resto.”

“[...] é melhor já ter uma atitude de... guarda e... começar a preparar. Eh... e lá está, é... mais uma coisa, que é preciso destruir um bocadinho aquela... é o conforto. No fundo, eu acho que isto passa tudo pela questão do... aquele conforto, pô-lo em causa, não tê-lo como um dado garantido e ser capaz de... pronto, aceitar que... que... a imperfeição, as falhas e tudo o resto.”

Para consegui-lo era, todavia, necessário reaprender a fazê-lo. Era preciso aceitar “de uma forma natural” essa realidade que faz do erro e das “asneiras” uma das etapas da aprendizagem.⁷¹

“É. E é preciso aprender a voltar a compreender isso e a aceitar isso e a viver com isso. Uh, pronto... eh... ah... A ignorância é uma... é uma constatação, estou aqui para aprender significa que eu não sei, se eu não sei, eu vou fazer asneiras, eu tenho que ter capacidade de lidar com as minhas próprias asneiras, com as minhas próprias [ri] incapacidades, e não me sentir mal por isso. Ser capaz de lidar com isso de uma forma natural, pronto. Não sabes, não sabes, ainda bem, é para isso que estás aqui. Mas, ao início... se calhar para certas personalidades, pessoas que têm uma posição de segurança maior, que acham que já estão... que já estão... seguras de si, ehh... podem sentir que ao... ao... ao regredirem dessa forma, estão a ser postas em causa. E não é verdade, não estão a ser postas em causa, estão a ser redefinidos, estão a aprender... mas era um percurso às vezes meio complicado.”

Com essa predisposição, essa abertura e liberdade de espírito, “as vantagens [seriam] todas e mais algumas.” S. diz ser uma “satisfação” comparar a “evolução” do trabalho “que possa fazer hoje em dia” com o do portefólio que apresentou na altura em que se candidatou ao curso. Essa evolução levou-o a um sucesso que se traduziu em “prémios”, “bolsas” e num convite para lecionar na escola. Note-se, de resto, que, ao longo da entrevista, S. refere-se mais a riscos do que propriamente a eventuais aspetos negativos da sua experiência como aluno “maior de 23”.

⁷¹ “[...] porque determinados erros são estádios da verdade”, como dizia Musil (1942/2009, p. 534).

“S.: [...] Pronto, e foi isso que aconteceu, foi muito giro. Eh, as vantagens foram todas e mais algumas. Senti uma evolução, uma coisa... comparando o portfólio que eu apresentei na altura, o tal que serviu...

JPA: Sim...

S.: ... para a entrevista... com a linguagem e o alcance, digamos assim, do trabalho que eu possa fazer hoje em dia, não tem nada a ver. Não tem mesmo nada a ver... E é uma satisfação porque é um resultado... E depois ainda apareceu mais isto, eu neste momento estou aqui a dar aulas”

“E pronto, e correu bem, correu muito bem até. No final, correu muito bem, prémios e não sei quê, bolsas e uma série de coisas ali, que deu mais ímpeto ainda...”

A marca que o ensino superior deixou em S. é de tal forma profunda que, em anos de aceleradas mudanças, supera, por exemplo, o facto de se ter mudado dos Açores para cá.

“JPA: E é muito interessante a forma também como descreve a... a experiência como... como aluno, quando diz que é o... foi o que mais... o que de mais importante... o que mais importante lhe aconteceu, não é?

S.: Sim. Sim, olhe... Eh... se quiser pôr isto em... em... em... pôr... pôr assim numa... graduar isto, classificar isto... para os últimos anos... e até me tinham acontecido algumas coisas. Eu não sou de cá, sou açoriano, eh... estou cá porque a minha mulher é de cá e então transferiu... para trabalhar noutro trabalho, mas cá... E então... vamos em família, com... fui viver para outro sítio, onde nunca tinha morado, aqui no Norte nunca tinha morado, eh... mudei muita coisa, até mesmo o âmbito do meu trabalho, etc., mudou muita coisa, mudou, mudou, mudou, mudanças, mudanças... Foram uns anos... uns anos acelerados. Eh... mas, mesmo assim, esta foi a mais... esta foi a mais... marcante.

JPA: É... isso dá de facto a dimensão da... da mudança.

S.: É... bastante, bastante. E eu recomendaria a qualquer pessoa... que tivesse oportunidade.”

Globalmente, S. considera esta experiência altamente recomendável.

“Mas mesmo assim, mas mesmo... estas ressalvas negativas sejam quais forem, é... eu acho que é totalmente recomendável, é muito bom, é uma experiência muito boa.”

“S.: E é por isso... e aliás, é engraçado... e é exclusivamente por causa disso, desse efeito renovador, desse pôr em xeque... não é por causa da... dos conhecimentos... que... se eu recomendo vivamente a toda a gente que passe por esta experiência é exclusivamente [ênfatisa o ‘exclusivamente’] por causa da questão da renovação. Não é por causa de mais nada, não é para... *OK*, por uma questão profissional, melhoria disto e daquilo, tudo bem, é importante, mas... como pessoas, eh... o que se vem cá buscar, para mim... e aquilo que eu... aquilo que eu saliento, é que... as pessoas... se renovem e vão sair... vão sair com outras perspetivas em relação à sua própria vida, vão, vão ganhar uns anos, se quiser... com isso...

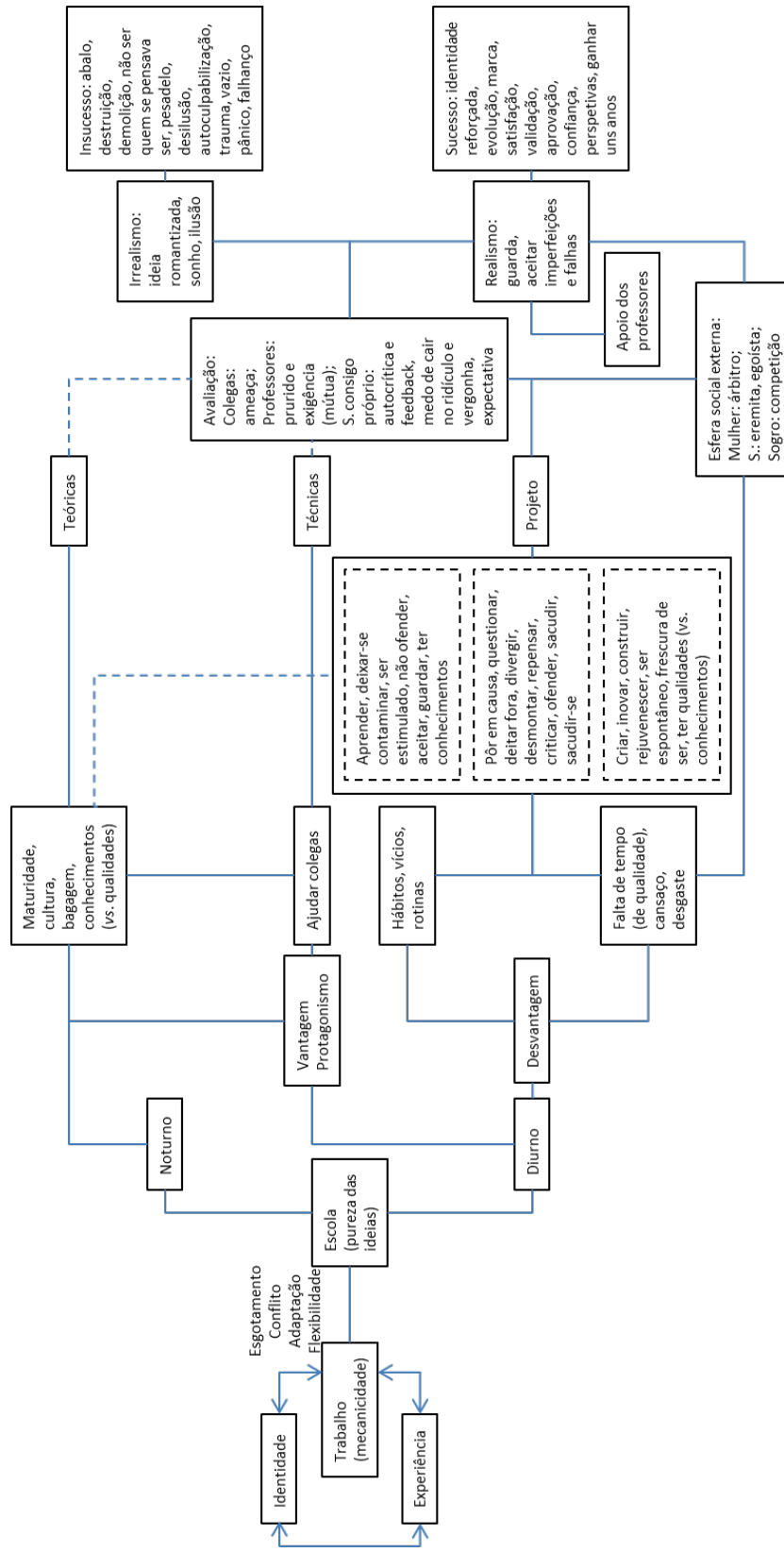
JPA: Pois...

S.: ... porque... porque vão sentir que afinal... eh... a vida e o... e o progresso... o progresso da sua própria vida, a rotina que criaram para si, pode ser mais rica do que aquilo que imaginaram, pondo-se em xeque... desafiando-se, entrando num caminho confortável...”

Em suma, na narrativa de S., o sucesso surge como sinónimo de identidade reforçada, marca, satisfação, evolução, validação, aprovação, confiança, renovação, ganhar uns anos.

A estrutura global da narrativa de S. é apresentada a seguir, na sua “forma estemática” (Barthes, 1976).

Gráfico 5: Estema analítico da entrevista de S.



ANÁLISE HORIZONTAL DAS ENTREVISTAS E DISCUSSÃO

Falta de tempo e cansaço

Vimos antes que S. assinalara as dificuldades de gestão de um tempo escasso e o cansaço que resulta dessa escassez. Esta parece ser, de facto, uma das principais dificuldades dos estudantes mais velhos, que acumulam uma multiplicidade de responsabilidades e quefazeres. Segundo P., o aluno do pós-laboral faz, pelo menos, o “dois em um”, uma vez que é trabalhador e estudante ao mesmo tempo.

“Um aluno do pós-laboral já vem cansado para aqui e, e, e tem que re-buscar outra energia suplementar para, para fazer a outra parte. Nós cumprimos, eh, com uma parte social que é a parte do trabalho e, depois, lembramo-nos um dia de nos valorizarmos ainda mais socialmente, porque o trabalho já valoriza e dignifica socialmente o homem, mas lembramo-nos, ‘vamos dar mais um passo na nossa vida’. Sim, que o aluno pós-laboral é, não é? Isto, isto não tira mérito a quem anda de dia, mas é verdade. E vimos para aqui e vamos valorizar qualquer um, no país, num sítio qualquer, e vamos estudar... e, e, e, pronto, decidimos estudar, então decidimos fazer o dois em um, não é, num dia fazemos, fazemos, fazemos duplamente a nossa obrigação como humanos, para a sociedade, não é verdade? Um, contribuir com o nosso trabalho, eh, eh, e o outro, eh, a nossa valorização tal e qual éramos como se fossemos um estudante normal, pronto, essa é, vamos recuperar uma parte do terreno perdido no passado.” (P.)

Não tem, por isso, a mesma disponibilidade de tempo para ir às aulas, mas também para estudar, o que faz aumentar o grau de exigência.

“C.: A única coisa que eu tenho pena é de realmente não ter mais tempo para conseguir estudar, porque isto é um curso muito teórico, e prático também, eh, e tem muita química, muita matemática e física, e eh... e realmente o tempo que eu tenho disponível para me dedicar não é aquele que eu acho que deveria, eh, ou que precisaria de ter, para conseguir estudar tudo tão a fundo, mas de resto a experiência tem sido muito positiva, e gratificante também.

JPA: E tem tido algum momento assim de maior dificuldade, de sentir que... que a coisa está muito complicada?

C.: Na... sobretudo na época de frequências e de exames, para conseguir conciliar, lá está, no meu caso é mesmo por ter um trabalho, uma carga horária muito extensa, porque é complicado

ter... conseguir gerir o tempo para estudar, quando tenho às vezes dois ou três... frequências na mesma semana é um bocadinho complicado gerir o tempo para tudo. E depois também é o lado de lá, no trabalho também conseguir um horário flexível ou conseguir também os dias para os exames e para as frequências.” (C.)

“A condição de trabalhador-estudante foi, foi... foi um bocado exigente, porque... no primeiro ano, inclusive, como trabalhava ao fim de semana, eh, trabalhava durante o dia no ginásio, não é, tinha as aulas, não é, e era um bocado complicado, porque o tempo para estudo não era o ideal, mas consegui, com, com, com esforço consegui, com alguma flexibilidade de horário também consegui.” (F.)

“[...] o aluno do pós-laboral ser um aluno que não tem a mesma disponibilidade de tempo que tem um de dia, o aluno diurno” (P.)

“[...] há outros alunos, como eu naquela altura, não, entrava ali, já vinha do trabalho, cansado, que esta é outra dificuldade dos alunos trabalhadores-estudantes, não é? Que já chegam ali às seis horas, começam, já cansados, não é? Muito cansados, uma pessoa está [impercetível] aquela matéria chata e tal, não sei quê.” (R.)

Uma questão de vontade

O cansaço e o desgaste causados pela falta de tempo só são suportados dada a existência de razões muito fortes que levam os adultos a procurar e a manter-se no ensino superior. Os testemunhos dos nossos entrevistados mostram claramente como são múltiplas essas motivações. Em A., encontramos um projeto para a reforma, uma ocupação dos tempos livres que estavam para vir. Também L., aos setenta anos, sentiu um desejo de libertação, mas, no seu caso, do controlo da mãe.

“Isso foi, bem, na minha vida foi um efeito espetacular, na minha vida privada, porque eu estava muito condicionada à casa. Como eu já lhe disse, tenho uma mãe de noventa e nove anos que vive comigo há uma catrefada de tempo, muito difícil, porque, embora tenha imensa saúde e uma cabeça ótima, mas é uma pessoa muito difícil, daquele género de... que... prende as pessoas e que me controlava. E eu durante muito tempo quando saí da escola continuei a

dizer-lhe que estava a dar aulas e então a todo o momento inventava que tinha reuniões, tinha [impercetível] e de maneira que o vir para aqui para mim foi uma libertação, nesse aspeto, no aspeto pessoal. Foi uma libertação, porque... eh, pronto, tornei a ter a minha liberdade, tornei a ser eu e esse aspeto foi muito bom e saí... quer dizer eu nunca entrei em depressão mas quer dizer tenho a impressão que se continuasse assim era capaz de entrar em depressão, não é?” (L.)

L. mencionou igualmente a importância de pôr “os neurónios a trabalhar”, a fim de evitar a estagnação e a atrofia cerebral.

“Exatamente, muito bem. Aliás, eu estou... quando aconselho este curso e quando falo com pessoas, uma das coisas que aconselho é isto, é este aspeto: vão para a universidade, vão fazer qualquer coisa, ponham os neurónios a trabalhar, porque eu tenho visto, por exemplo, o meu marido é engenheiro, está cá comigo também, e ele, a maior parte dos colegas dele estão completamente parados de cérebro, parados. Gente relativamente nova ainda, entre sessenta e setenta anos, setenta e tal anos, completamente parados, porque eu acho que se enfiaram em casa e não fizeram mais nada.” (L.)

No mesmo sentido, P. falou de um acabrunhamento mental, psicológico, pelo facto de profissionalmente estar mergulhado em contextos desabridos. Procurou, por isso, abrir horizontes, bem como um desenvolvimento ético.

“Mas a valorização que venho aqui buscar é uma valorização pessoal. A linguagem no meio... nos meios que frequentava era uma linguagem muito rude, está a ver? Eh, nos meios das telecomunicações, no meio... da, da, das obras de construção civil, dos empreiteiros, dos trolhas, daquela coisa toda... e, e... e eu olhei para o lado e disse: ‘eh pá, isto não pode. Eu tenho que... eu tenho que mudar isto, porque estou a ficar acabrunhado’, acabrunhado do ponto de vista mental, psicológico, eh... ‘tenho que abrir horizontes [ri] nesta, nesta mente, que isto não está bem’, pronto, e foi isso que me trouxe, está a ver? Valorização pessoal é a esse nível, a nível ético, a nível ético.” (P.)

Na verdade, todos os adultos que entrevistámos procuravam o conhecimento, mas também a valorização profissional. S. buscava na escola a pureza das ideias, o sumo, o substrato teórico,

que lhe permitissem renovar-se e inovar na área do *design*. A. demandava o debate de ideias e um enquadramento científico para as suas experiências e interrogações, assim como uma ajuda para ser útil e ajudar os outros. P. pagou “milhares de contos” pelos conhecimentos que obteve. No seu caso, muito embora a principal motivação tenha começado por ser pessoal, ao longo do tempo foi começando “a afiar os dentes” e projetava, aquando da entrevista, inscrever-se na Ordem.

“Nós vimos aqui para quê? Nós vimos buscar conhecimento, não vimos buscar um canudo... mas pagamos caríssimo o conhecimento que nos é ministrado, pago muito caro, muitos... são milhares de contos que nós pagamos nesta universidade, não é? Não é o canudo. Eu com esta idade acha que eu venho aqui buscar um canudo? Eu venho aqui buscar conhecimentos... paguei milhares de contos para os conhecimentos que obtive...” (P.)

“Aqui... a minha valorização aqui não é profissional, é pessoal, porque profissional, sou empresário, não estou para me chatear. Eh, eh... Só vim aqui foi gastar dinheiro e perder tempo da vida profissional... [...] Não quer dizer que não vá agora, porque é evidente que... agora começam... começo a afiar os dentes e, e, e... para a Ordem, vou-me inscrever na Ordem, mas fui gostando disto, percebe? E da litigância e dessa coisa toda.” (P.)

C. sublinhou a vontade de aprender e de conhecer mais, de estudar e de investigar, mas também de terminar o curso e procurar emprego na área.

“Eh, eu vim para aqui não propriamente para ter um curso superior, mas por causa da formação que eu tenho... anterior a este curso, eh, eu já estou a trabalhar desde os dezoito anos, já lá vão uns sete anos, mais... eh, e estou... durante este período todo fiz sempre formação na área das medicinas complementares... e o último curso que fiz nessa área foi naturopatia e foi devido a esse curso que eu tive vontade de começar a aprender e a conhecer algo mais, [...] e então foi isso que me levou a escolher bioquímica... para conseguir complementar melhor a minha formação, eh, e como eu gosto de aprender, acho que este é mesmo o curso certo, porque posso sempre depois seguir o ramo da investigação e tenho sempre alguma coisa que estudar e que procurar.” (C.)

“[...] o meu objetivo é assim terminar o curso, eu queria provavelmente fazer depois uma pós-graduação, mas o meu objetivo é mesmo procurar emprego nesta área” (C.)

Para R., era uma questão de aprofundar e cimentar conhecimentos, bem como de responder a uma exigência da Ordem dos Engenheiros e uma necessidade permanente de, na indústria, estar atualizado.

“O facto também de achar que poderia aprofundar mais os conhecimentos, alguns conhecimentos que eu acho que deveriam ser cimentados...” (R.)

“[...] se toda a gente sai com mestrado, também fazia todo o sentido ter que também fazer um mestrado pelo menos, não é? Eh, depois é exigência por parte da Ordem dos Engenheiros ter agora um mestrado, com a antiga licenciatura.” (R.)

E, para F., tratava-se de “adquirir as competências técnicas”, “entrar lá e sair um profissional competente”.

“Sim, primeiramente, foi uma... para mim, foi ter consciência de que a habilitação que eu tinha não era capaz de responder às perguntas todas que me surgiam na sala de musculação e cárdio. Muitas das vezes, os utentes, os sócios veem em nós um médico, um terapeuta, ou qualquer coisa parecida, e há coisas que nos escapam, a um profissional de educação física escapam completamente. E então, eu por gostar disto e por sempre me interessar, e tentar sempre pesquisar, e tentar sempre perceber as coisas, sempre me... vá lá, foi a mola que me impeliu a ir procurar nessa matéria, por achar que há uma grande complementaridade entre a fisioterapia e a atividade desportiva, também... com alguma necessidade de me valorizar profissionalmente, porque os cursos que eu tinha não... academicamente, não me diferenciavam, aliás, colocavam-me em desvantagem em relação a outros professores que, com menos experiência, alguns com o curso superior de desporto, tinham condições de emprego, eventualmente, quase de certeza... tinham vantagem. Portanto, foi para me atualizar e valorizar profissionalmente também, eh, e também ao mesmo tempo abrir novas perspetivas, não é?” (F.)

P., alfim, referiu-se a uma motivação muito curiosa, que tem que ver com a procura da caracemetade. Nesses casos, o ensino superior é visto como oportunidade de socialização, de fuga ao isolamento e criação de redes de relações, num *habitus* que é, para todos os efeitos, selecionado.

“E [...] também temos aqui aquelas pessoas que mesmo... que não procuram nada, de... estão realizadas profissionalmente, estão bem na vida, e procuram companhia, procuram a caracemetade, por exemplo, aquilo que nós chamamos aí nos corredores, que vieram ao engate, eh, eh, sabe que... eh, muitas vezes... as pessoas estão fechadas, vivem sós... é só isto, está a ver? É o zero um, zero um, não sai dali. Eles pensam: ‘vou para uma escola, onde há muita gente, vou-me orientar’, está a ver? Timidez, pessoas tímidas. Mas há casos desses aqui e há casos de sucesso, há aqui casos... bom, um colega meu. Casos de sucesso. É extraordinário, não é?” (P.)

Colegas, competição e (i)maturidade

No que respeita aos colegas, há dois aspetos que se sobrepõem entre os demais. O primeiro tem que ver com a competição, presente em diversos relatos. A., como vimos, entrou no ensino superior com uma expectativa elevadíssima, com o sentimento até de que levaria uma grande vantagem em relação aos seus colegas. Na entrevista, salientou e recriminou duramente a guerra entre os estudantes, mas antes terá sentido que não tinha condições de se bater com eles. S. sentiu que tinha de ter um desempenho superior ao dos seus colegas mais jovens. Tomaria como falhanço estar ao nível deles. Para tal, não teria valido a pena sair do sofá e de frente da televisão. Entrou, além disso, e com o sogro, numa “corrida às notas”. Também no testemunho de F. se percebe uma preocupação significativa com o desempenho e uma comparação com os colegas, em jeito de constatação de tê-los vencido.

“F.: [...] Se lhe deram o meu contacto foi porque consideram que sou um caso de sucesso, eu acho que sim, pelas notas, pelas médias...
JPA: Admito que sim, que a escolha da instituição não seja aleatória, não é?
F.: Pois. Fui o melhor do meu curso, desde o primeiro ano, portanto, poderá dizer alguma coisa.” (F.)

P., por sua vez, admitiu uma concorrência muito determinada e leal entre os alunos “da noite”.

“P.: [...] Eu ando assim muito chateado porque formou-se, formaram-se três colegas à minha frente. A minha chatice aqui até é maior do que... é porque estão três à minha frente. Isto vai fumegar tudo. Passaram-me a perna, quer dizer, há um despique, não é? Dos da noite...

JPA: Pois, acaba por haver uma certa concorrência e perspicácia, não é?

P.: Leal, leal, mas leal.” (P.)

E consentiu ainda ter-se socorrido dos colegas que percebeu como mais adaptados, numa realização do adágio que diz: “não podes vencê-los, junta-te a eles”.

“O meu primeiro impacto, quando vim para aqui, é evidente, [ri] eu era um desastre dos diabos, notei que havia assim um ou outro mais adaptados a isto, e que me socorri.” (P.)

De acordo com R., eram os próprios professores que alimentavam a disputa entre os alunos dos diferentes regimes. Aos estudantes do diurno atiravam o exemplo dos do noturno, que não dispunham de tempo para estudar, iam às aulas cansados do trabalho e conseguiam notas positivas.

“[...] os próprios professores também criavam essas, eh... essas diferenças e, e, e... e empolgavam um pouco isso, porque era as notas do diurno e do noturno, e usavam até os noturnos como exemplo. Um diurno que não se portasse bem, que não tinha boas notas, “oh pá, então os noturnos têm muito menos tempo que vocês, pá, então vêm aqui cansados já de trabalhar e conseguem passar à cadeira, têm estas notas, e vocês não conseguem?” Ou seja, os próprios professores usavam os noturnos como exemplo até para os diurnos, para os responsabilizar também. E aconteceu à minha frente, eh, uma professora repreender um aluno e usando o noturno, usando até o meu caso como exemplo, e acontece muitas vezes isso, de os próprios professores...” (R.)

R., contudo, disse haver muito mais entreajuda entre os colegas do noturno, comparativamente com os do diurno, pelo facto de aqueles estarem defronte das mesmas dificuldades, trabalharem durante o dia e terem o objetivo de estudar e aprender o máximo possível. Segundo R., no noturno, os laços entre os alunos são mais fortes, criam-se amizades “para toda a vida”.

“E os laços estão mais fortes entre os próprios alunos, aconteceu comigo, eu fiz amizades que vão durar para toda a vida, não é? Porquê? Porque todos passámos pelas mesmas dificuldades, tod... Quando eu entrei, e isto é um dado importante, eh, quando eu entrei, eh, entraram, eu não sei, esses dados até pode saber diretamente no [Instituto], em que ano é que... em 99 precisamente, quantos alunos é que entraram, e desses alunos que entraram, noturnos, para regime noturno, quantos acabaram o curso? Eu penso que, eh, metade. Outra metade, eh, desistiram, mudaram de cursos ou acabaram muito mais tarde ou até ainda não acabaram e estão ali, eh... mas todos estavam com as mesmas dificuldades, trabalhavam de dia e estudavam à noite. Então, chegavam ali, é para trabalhar, é para estudar, é para aprender o máximo possível, e... e criam-se laços muito mais fortes e muito mais entreaduda entre os alunos. Eu precisava de qualquer coisa para esta aula, fui, “pá, arranja-me aí”, facilmente... coisa que, que eu já me apercebi é que os diurnos não, não havia tanto essa entreaduda, eh, eles já se guardavam mais, não davam tão facilmente a matéria que tinham na... isso acontecia muito e acontece, e havia sempre aquela disputa” (R.).

Também L. salientou a importância da interajuda e do convívio.

“É espetacular e tem funcionado a 100%, a 100%. Não só, por exemplo, a nível de ajuda para apontamentos, ‘dás cá, [impercetível] eu mando-te a ti, mando para a *net*, mando-te isto, mando-te os *e-mails*’, como por exemplo a nível até de convivência social, nós, uh, frequentemente, ‘hoje almoçamos todos lá em cima’, almoçamos, convidamos os professores, que normalmente aderem, e portanto, uh, fazemos visitas de estudo em que vai tudo, tal e... parecemos crianças às vezes [ri]. Tal e qual.” (L.)

O segundo aspeto está relacionado com a maturidade, dos mais velhos, e a imaturidade, dos mais novos. F. disse-se preocupado e triste com as mentalidades, a falta de responsabilidade, a falta de consciência e o absentismo dos colegas mais jovens. Em muitas das aulas, dos oitenta que compunham a turma, apenas meia dúzia estava presente.

“Isso é que vai de encontro àquilo que eu disse, das mentalidades, não é, que me deixa um bocado triste, um bocado preocupado ao mesmo tempo [sorri], não é, porque, no fundo, eh... e estando no ramo da saúde, não é, quer dizer, aquela falta de responsabilidade, em relação aos conteúdos que estão a ser transmitidos, muitas vezes não têm consciência do que lhes está a ser

transmitido, isto que está aqui a ser transmitido, porque vocês não vão ter outra vez, não vão andar outra vez para trás, [impercetível] há coisas ali que são tão importantes e que eles têm que assimilar aquilo naquela altura, porque se não for naquela altura depois ficam sem as bases, e muitas vezes não têm essa noção de estarem ali a tirar um curso superior para serem profissionais capazes e com qualidade, é para ter um curso, muitos deles, infelizmente. Se se preocupassem, iam às aulas. Em muitas aulas íamos meia dúzia, numa turma de oitenta...” (F.)

Os restantes preferiam o “bar ou fazer outra coisa qualquer”. F. defendeu, por essa razão, a frequência obrigatória de pelo menos metade das aulas teóricas, por serem essas as “que têm o sumo”, a fonte do conhecimento.

“E é por isso que eu acho que a nível de... lá está, se calhar poderia passar pela obrigatoriedade das aulas... o facto de as aulas práticas serem presenciais, não é, e as teóricas não, não sei até que ponto pode levar a que as pessoas... pronto, não sei até que ponto pode ser obrigatório... pelo menos um número, não é, de presenças nas teóricas, pá... pelo menos 50%, porque... para as pessoas perceberem que ali é que têm o sumo, porque ali é que uma pessoa vai... está ali é para isso mesmo, para ir buscar o conhecimento ali, para as pessoas depois... As pessoas estão na faculdade e muitos estão lá para estar no bar ou fazer outra coisa qualquer, enfim... Mas, lá está, são outras motivações, são outros conceitos, outras mentalidades”. (F.)

Também R. apontou outras distrações dos mais novos. Enquanto o trabalhador-estudante está no ensino superior para trabalhar e para estudar, os mais jovens preferem, por vezes, a conversa, a troca de mensagens, os jogos de cartas...

“Quem está no pós-lab... trabalhador-estudante, quem está nesse regime, chega ali é para trabalhar, é para estudar, não está ali para falar com um amigo e trocar mensagens e... e vamos ver uns joguinhos ou vamos para, para... para a cantina jogar umas cartas, não há nada disso... praxe, não há, não é? Quer dizer, como é que a pessoa pode... pode aderir, mas não tem tempo, não há, ou seja, acaba por...” (R.)

Do ponto de vista de F., muitos dos mais jovens estão no ensino superior “para ter um curso”, “infelizmente”, e não “para serem profissionais capazes e com qualidade”. Poderão estar a cumprir um desejo ou uma imposição dos pais, que “lhes pagam os estudos”, sem conseguir, no entanto, inocular-lhes a motivação que os faria interessar-se pelo curso.

“São os pais que lhes pagam os estudos, pronto, não há aquela...” (F.)

Na falta de motivação, falha também a curiosidade, o gosto pelo estudo e pela pesquisa. Sem isto, saem prejudicados o saber e a aprendizagem, havendo demasiado espaço para a falta de competência e o conseqüente aparecimento de erros, que na área da saúde podem ser fatais.

JPA: Essa curiosidade é fundamental...

F.: Pois, eu acho que sim.

JPA: Quer no estudo quer na prática também.

F.: E só acontece por quem está motivado, por quem gosta das coisas. Para estudar, para pesquisar. E é essa motivação que não noto nos meus colegas e tenho um bocado de pena. Na área da saúde...

JPA: É aquilo que dizia há pouco, é a questão da responsabilidade, é uma área de muita responsabilidade, em que o erro pode ter um efeito...

F.: É isso. Nós trabalhamos em várias áreas, não é? Na reanimação cardíaca, por exemplo. Qualquer coisa que corra mal...

JPA: Pode ser fatal até.

F.: Mas lá está, eu estou aqui a falar com trinta e nove anos, na idade deles se calhar passava-me completamente ao lado. De facto a experiência de vida...” (F.)

A diferença de mentalidades e a maturidade podem fazer com que os estudantes mais velhos se constituam como referências para os mais novos. F. sentiu isso...

JPA: Mas o que é que acha, sente que pode ter tido um efeito positivo nos colegas, nomeadamente ao nível da motivação?

F.: Sim, muitas vezes... dizem isso textualmente... têm em mim uma referência ou assim, eu brinco um bocado com isso e tudo... Mesmo os professores... dizem isso.” (F.)

... enquanto C. considerou que a maturidade dos mais velhos lhes dá vantagem em termos de comportamento e de método de estudo.

“C.: [...] Tirando isso não noto diferença nenhuma, se calhar noto em mim tendo em conta a minha idade em relação aos meus colegas, se calhar em relação à maturidade, eh, mas tirando isso não noto diferença nenhuma.

JPA: E como é que essa diferença de maturidade se manifesta, digamos assim?

C.: Se calhar em termos comportamentais, em determinadas situações, eh, se calhar também em termos de... assimilação de matéria ou de... eh, de método de estudo. [Silêncio] Penso que é isso.

JPA: Em termos comportamentais imagino que haja uma vantagem.

C.: Pois. É [ri]. Foi uma diferença muito grande.

JPA: Imagino que haja uma vantagem a seu favor. E no resto também acha que tem alguma vantagem, mesmo no método de estudo...?

C.: No primeiro ano senti se calhar um bocadinho mais de dificuldade porque apesar de ter andado sempre a fazer formações, eh... não me exigiam se calhar tanto estudo e tanta dedicação como o curso, eh, e tive um bocadinho de dificuldade em conciliar... porque também a carga horária é... foi uma diferença brutal, a formação que eu fazia eram sempre... tipo de quinze em quinze dias ou assim, era muito mais leve, e foi uma diferença mais na carga horária em conseguir, eu própria, em casa, gerir tudo e ter tempo para estudar, mas neste segundo ano já noto em termos de assimilação uma diferença... [silêncio.]

JPA: Pois... e se calhar até... não sei, digo eu... até menos... distrair-se-á menos com outros fatores do que se calhar colegas mais jovens, não é?

C.: Sim, sim. Nas aulas então sobretudo.” (C.)

Também R. mencionou a diferença da “maneira de estar” nas aulas.

“[...] os trabalhadores-estudantes tinham outra maneira de estar, eh, nas aulas” (R.).

Como vimos, S. preferiu a turma dos mais jovens, pela sua efervescência. P. usou exatamente a mesma expressão quando se referiu ao que devia ter sido diferente: “faz falta barulho. [...] Faz falta efervescência [...] jurídica”. A. e C., pelo contrário, queixaram-se ambos do ruído nas aulas e da falta de respeito dos alunos pelos professores e pelos colegas que queriam estar atentos nas aulas.

“Há aqui um problema nas aulas, não... não é propriamente por causa dos professores, mas as aulas em anfiteatro que é muita confusão muito barulho e às vezes há um bocadinho de falta de

respeito, e eu noto se calhar isto [sorri] não sei se por ser mais velha em relação aos meus colegas, mas... noto que há um bocadinho de falta de respeito da parte dos alunos para com alguns professores, eh, porque há aulas que é impossível conseguir perceber alguma coisa do que os professores dizem, que o barulho é tanto.” (C.)

Aulas e professores

No que diz respeito às aulas, F. sublinhou o facto de elas terem permitido compensar a sua falta de tempo. Mais do que fazer a ligação, como sugerem Donaldson e Graham (1999), as aulas acabaram por substituir parcialmente o próprio estudo.

“[...] o que eu acho que contribuiu para o sucesso foi o facto de ir a todas as aulas, porque também percebi que tinha que ir às aulas porque não tinha tempo para estudar também, o tempo para estudar não era o ótimo, não era o ideal, não podia ir e depois vir para casa estudar, não, tinha de sair de lá e vir para aqui trabalhar, tinha que retirar tudo o que pudesse, quanto mais pudesse estar nas aulas melhor, não é, porque era meio caminho andado, não é?” (F.)

Nas entrevistas, foram descritos dois grandes tipos de boas aulas. Um deles é o das aulas práticas, nas quais os alunos têm oportunidade de exercitar (C.), de aprender fazendo (C.) ou vendo acontecer (R.), de debater e treinar o discurso (P.).

“[...] em relação a uma boa aula... não sei, eu gosto de aulas em que... haja muitos exemplos práticos, eh, e lá está, quando uma pessoa consegue aplicar na prática com exemplos e até com questões que os professores colocam, acho que o aluno tem uma facilidade maior de captar a matéria e interiorizar o que se está a aprender... Penso que é isso, não se calhar uma aula tão puxada, mas tornar uma aula um bocadinho mais prática, com casos práticos e até exercícios para os alunos poderem assimilar e compreender mais facilmente a matéria.” (C.)

“A maneira de dar as aulas, de maneira prática, pegar ali num computador, isto acontece assim, tentar transmitir visualmente os conceitos que se estão a dar na teórica. Isso é muito importante, mais fácil o aluno consegue fazer as cadeiras e, e... cimentar mesmo os, os... os conceitos. Eh, e então, eh, a professora, eh pá, não percebia nada daquilo e eu era assim: “meu Deus”. No segundo ano, comecei... já tinha outras bases, como já tinha um ano... eh, eu já

começo e tal, e a certa altura, eh, fui ter com a professora: ‘professora, precisava aqui de uma ajuda, não estou a perceber, não sei quê’.” (R.)

“Ora... repare, nós nas aulas até... o professor interroga-nos, não é, às vezes na, na... para a avaliação contínua e tal... mas falta aqui qualquer coisa a esse respeito... falta aqui... isto está amorfo a esse nível. Repare... acho que faz falta barulho. Calma, não é barulho, não é... o tal PREC, não. Faz falta efervescência, mas... ah, ah, jurídica! Se calhar nas aulas, [...] faz falta... levar o aluno ao quadro, ser observado pelo professor ou pelo júri, mais vezes, nas várias disciplinas, não é pô-lo ali na secretária... [...] O direito é uma linguagem técnica, [...] uma linguagem técnica extremamente rigorosa e técnica. [...] Ora bem, eh... aqui eu acho que... exatamente para treinar, eh, essa fluência, o à-vontade, era preciso mais, mais tempo. [...] mas é preciso pô-lo mesmo a ir ao quadro, é preciso pô-lo a ser... é preciso... pô-lo... a ser um argumentador”. (P.)

Nas aulas práticas, cabe aos professores levar os alunos a tornarem-se eles próprios, como defendeu S. Nas palavras de C., o professor não deve dar a resposta ao aluno, mas sim ajudá-lo a ele próprio encontrar a resposta.⁷²

[Sobre o bom professor] “Uma pessoa que nos deixa espaço para colocar dúvidas, mas que ao mesmo tempo não nos dá as respostas, que permita que o aluno possa tentar chegar à resposta por ele próprio, através do raciocínio lógico consiga obter a resposta que pretende.” (C.)

Dir-se-ia que estes exemplos estão mais próximos do que habitualmente se defende no campo da educação de adultos. Tome-se como exemplo a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Helsingor, em 1949. No relatório desta Conferência, a UNESCO declarava a sua preocupação com uma cultura viva que satisfizesse as necessidades dos indivíduos e dos grupos, e enfatizava, nesse sentido, métodos e técnicas, como os círculos de estudo e os grupos de discussão, que privilegiassem menos o ensino — a relação professor-aluno — e mais a procura comum da verdade, de modo a que coubesse ao grupo a verdadeira

⁷² Aldous Huxley, ainda que a propósito da educação de crianças, defendeu a mesma ideia: “no actual sistema de educação em massa por classes, dá-se demasiada importância ao ensino e muito pouca à aprendizagem activa. A criança não é animada a descobrir coisas por sua própria conta. Aprende a confiar na ajuda alheia, não nas suas próprias forças, perdendo assim independência intelectual e toda a capacidade de julgar por si mesma” (1927/s.d., p. 102).

iniciativa. O professor de antanho adquiria assim um papel — aparentemente mais humilde, mas, de facto, mais valioso, segundo a UNESCO — de conselheiro e guia (1949, pp. 5-6).

Ainda assim, as pessoas que ouvimos elogiaram também as aulas magistrais (A., L., P.), conduzidas por professores sabedores e cultos (S.) e com capacidade de transmitir o conhecimento (S.), designadamente a sua própria experiência profissional na área (R.). P., além de louvar a dedicação e a honestidade dos professores, assim como o respeito entre eles e os alunos, chegou mesmo a enaltecer o respeito profundo, a autoridade e a disciplina que os professores impunham na sala, onde eles decidiam quem falava e quem estava calado. Para P. era um “assombro” ver o professor tomar pulso no coletivo de alunos.

“[...] ele a dar as aulas... um tipo, um tipo quase que ficava em êxtase, pá, um tipo a ouvi-lo falar sobre o cérebro, pá” (A.)

“[...] uma aula com o professor [diz o nome], daquelas que eu acho que os alunos nem falam [ri], quase, porque, quer dizer, ele é tão espetacular que a gente não dá para fazer perguntas, quer dizer, eu acho que ele explica as coisas tão direitas e isso tudo que quase não dá para ter dúvidas, não é?” (L.)

“Os professores nas aulas, eh, são de uma dedicação, genericamente, de uma dedicação extrema. Não conheço nenhum professor que se tenha recusado, nenhum, não conheço nenhum professor que se tenha recusado, que tenha recusado aos alunos, eh, esse apoio, presumo, porque nunca, nunca assisti, presumo que esteja estabelecido, eh, como diretriz... superiores da escola... e isso naturalmente que nos dá, nos conforta enquanto alunos, eh, porque, eh, eh, nós sentimos esse, esse, sentimo-nos melhor acolhidos, não é, eh, mais apoiados. Bom, esta é a parte, eh, que... uma das partes que tenho por muito importante, mas tenho, tenho talvez outra, que é a honestidade com que os professores encaram... este ministério, o ministério da educação, o ministério do ensino universitário. Esta academia em que estamos, estamos aqui os dois, não é uma academia qualquer... que... pelo menos eu não vejo assim, é uma academia em que... uh, uh... há, há, há respeito... entre... os alunos e os professores. O aluno do pós-laboral, não sei o de dia, tenho alguma ideias, mas não sei concretamente, mas o aluno pós... existe uma certa proximidade entre os alunos e os professores no corredor, no *hall*, mas na sala de aulas existe um respeito profundo. O professor está a falar e os alunos estão calados. No primeiro ano não é fácil, isto... eh, eh, no primeiro ano começam, começam diria... eh, limam algumas arestas, os professores. Nós vimos para aí, é assim, nós somos alunos do pós-laboral,

somos... uns são empresários, outros já são... têm outras licenciaturas e não sei quê e pronto chegamos aí olhamos para o professor, às vezes são mais novos do que nós... e olhamos para o professor, enfim, de igual para igual, às vezes até de cima para baixo. E as coisas não são assim. Eh, está lá um professor que nos disse, nós nos primeiros dias falamos, nós sabemos tudo, aqui de direito sabemos mais que os professores, começamos para aí a desbobinar pá e ninguém nos cala. O problema é quando apanhamos um [diz o nome do Professor] ... não é? Que impõe respeito, que impõe disciplina, não é? Que organiza a forma como as aulas, eh, devem... quem manda lá é ele. E... põe os alunos a falar quando quer e que os manda calar quando quer. E nos primeiros dias e depois... quem é este, este... pronto, esta pessoa? Mas depois não, eh, eh, eh, nós entramos nos eixos e vemos o professor como professor. [...] É certo que um [diz o nome do Professor] tem, tem... é um professor que fala muito, bem, alto e bom som. Os outros também falam mas esse tem um pulso muito firme. São professores políticos, são professores... eh, que estão acostumadíssimos, eh, nomeadamente ao mediatismo e... e tomam pulso ali naquele coletivo de alunos que é um assombro, é bom, é um gosto vê-los, como também é um gosto vê-los a dissertar sobre a matéria, não é?” (P.)

“[...] nas cadeiras teóricas... eu penso que a teoria é teoria, e aí interessa que o professor tenha uma grande... uma... duas coisas: uma certa riqueza... eh... e... de conteúdos, de... de... de cultura, e a capacidade de a transmitir.” (S.)

“[...] [os] professores [...] trabalham ou já trabalharam na indústria e transmitem esses conhecimentos para os alunos, isso é a grande vantagem do [Instituto], a meu ver. E deveria de haver no ensino em geral um pouco disto também, pessoas que tiveram experiência fora e transmitem, possam transmitir isso aos alunos, e voltando àquilo que eu estava a dizer, é não só debitar a matéria, mas também o lado... dar-lhes conhecimento do que é a realidade.” (R.)

R. considerava fundamental que os professores transmitissem a sua experiência profissional na indústria, muito embora defendesse que isso era insuficiente. Devia haver, segundo ele, um contacto mais direto do aluno com o mundo do trabalho.⁷³

⁷³ Segundo António Sérgio, “a escola, para ser realmente educativa, deve consistir na essência em actividades sociais que possibilitem ao educando as atitudes complementares de mestre e de discípulo, de imitador e de imitado, pelas quais se realiza, como vimos, o crescimento da individualidade, — não devendo esquecer-se que as actividades básicas são as que respeitam ao trabalho e à função profissional de cada um: a vida profissional, assim, é a educadora por excelência. Através de actividades sociais típicas a escola visará a dois efeitos, aparentemente contraditórios, mas que esperamos ter demonstrado que são solidários e complementares: socializar cada vez mais o indivíduo; individualizar o indivíduo cada vez mais” (1920, pp. 152-153).

“[...] a interação entre, entre a escola e as empresas, por exemplo, isso mudaria com certeza, por exemplo, a partir de um terceiro ano de uma licenciatura agora ou até de um mestrado permitir que alunos façam cadeiras, por exemplo, aquelas cadeiras de laboratório, fazer um estudo num computador, uma coisa qualquer, porque é que não fazê-lo diretamente numa empresa?” (R.)

Não obstante, os alunos que entrevistámos distinguiram claramente entre aulas magistrais, cativantes e interessantes, e aulas expositivas, onde a matéria era lida ou vomitada, como dizia A, ou “debitada”, de acordo com R.

“O aluno, o professor não está ali só estático, tem um livrinho à frente, como também existem lá professores que são assim, entram numa aula: ‘bom dia’. Viram costas, debitam a matéria, tum tum [vocalização realizada], uma hora, uma hora e meia, eh, ‘bom dia’ ou ‘boa tarde’, pronto, fecham o livro, vão-se embora. Eh pá, isto não cabe na cabeça de ninguém, não é? Quer dizer, isto é um professor? Que... não há interação. Não há, ele debita a matéria.” (R.)

Nas aulas magistrais é fundamental, contudo, que haja lugar a debate e espaço para tirar dúvidas. A respeito de colocar dúvidas, L. falou mesmo de bombardear o professor com perguntas.

“Eh, depois também há o tipo de professor, que também é ideal, que pelo facto de nós não estarmos tão dentro dos assuntos, por exemplo, o professor de literacia financeira, [ri] que nós não o deixamos quase falar porque bombardeamo-lo de perguntas, o senhor fala, diz qualquer coisa, e nós ‘[...] O que é um *spread*? O que é não sei quê? Explique, diga-nos, não sei quantos’, a gente intervém imenso, mas também considero que ele é um professor ideal porque... porque realmente ele atura-nos nestas nossas impertinências, porque somos realmente uns ignorantes, a maior parte deles, nesse aspeto.” (L.)

Conquanto os entrevistados salientem ou prefiram um ou outro tipo de aulas, o que se verifica é que, em abstrato, os dois tipos de aulas são potencialmente eficazes... e ineficazes, também. Serão eficazes se, como dizia A., lograrem, seja por que método for (cf., também, F. e P.), criar, nos alunos, gosto pela matéria e vontade de saber mais.

“O que motiva... o interesse que ele tem em passar a mensagem, para que as pessoas realmente percebam, independentemente do método... É óbvio, uma pessoa sente-se... sente-se envolvida no processo, não é? E sente-se interessada. Até pode ser cadeiras que não tenham grande interesse, não sejam estruturais...” (F.)

[Sobre um bom professor] “É tanto difícil para mim como para o senhor doutor, isto pelo seguinte... porque, eh, eh, tanto eu como o senhor doutor, eh, eh, eh, sabemos o que é um bom pai e uma boa mãe. E sabemos que um bom pai e uma boa mãe... não deixa de ser um excelente pai e uma excel... se tiverem comportamentos diferentes, eh, eh, eh para a mesma situação, para a mesma situação, percebeu? O nosso pai e a nossa mãe são os melhores do mundo, ninguém teve melhores pais nem melhores mães do que nós, naturalmente, mas perante a mesma situação, perante o mesmo caso, um caso semelhante, está a ver? Tiveram comportamentos completamente díspares e, pá, excelente, e aqueles comportamentos que eles tiveram, aquelas condutas... Agora, bom, isto, quer dizer, pronto, isto vai para a nossa mãe, naturalmente...” (P.)

Para tal, a capacidade de motivar os alunos é uma característica essencial do bom professor, como também referem F. e R.

“[...] ser mais exigente, a nível de... motivação também, tentar dar mais motivação, não é, para o estudo, dos alunos...” (F.)

“Eh, uma coisa muito importante, ele cativava, motivava os alunos, ele era uma pessoa que desenhava muito bem e então parece que estava a contar histórias, estava a lecionar a matéria, portanto, flores, o ciclo da vida, uma planta, e desenhava, ele tinha um dom, desenhava muito bem, então as pessoas estavam a ouvir o que ele estava a dizer, estavam a ouvir o que ele estava a dizer e visualizavam também. Então, aí conseguiam fixar muito melhor.” (R.)

Os entrevistados realçaram ainda a relação com os professores como um contributo essencial para o seu processo de aprendizagem. Aliás, mais até do que o tipo de aulas, a qualidade da relação é o aspeto que mais se destaca no discurso dos entrevistados. Uma relação quase de amizade, de grande interação, simpatia e apoio.

“[...] os professores têm um contacto com os alunos excepcional, têm um contacto quase de amigo” (R.)

“Eu quando me fui inscrever, eu antes de me inscrever no mestrado fui ter com professores que, lá está, o relacionamento é tão bom que eu vou lá ao [Instituto], falo com os professores, os antigos professores da licenciatura e... e... existe uma ligação, uma interação muito, muito grande entre os professores e alunos, isto é óbvio. Então, eu estava na dúvida: ‘o que é que eu vou escolher? Qual é a área? Se é a área da energia, se é a área do ambiente’, eh, eh, se devo fazê-lo, se não devo, se me devo inscrever às cadeiras todas, se não devo, se vou conseguir, pronto, e os professores melhor do que ninguém sabiam o que é que... qual é a dificuldade do próprio mestrado em si, e então fui falar com a professora e ela disse-me: ‘Olhe, trabalha e estuda, não é?’ ‘Sim.’ ‘Pronto, não se inscreva a regime total, não é? Inscreva-se antes a regime parcial, porque não vai conseguir, mesmo a regime parcial vai ver que vai ter dificuldades’. E assim foi.” (R.)

“Acima de tudo, eh, o, o, o interagir com o aluno, eh... ele precisa necessariamente de ser simpático, não é?” (R.)

“Nós no primeiro ano estamos à rasca, como qualquer aluno em qualquer lado, não é? Precisa de apoio, não sabe como é que se há de safar, como é que se há de desenrascar, agora, se tiver ali alguma coisa, pá... o aluno vai, somos todos iguais. E, nessa fase, a [diz o nome da Universidade] tem os professores, que nos acolhem e tal... Tem as aulas de dúvidas, durante as aulas dão-nos os apontamentos, e que são bons, tenho bons apontamentos em casa, tenho lá resmas de apontamentos em casa.” (P.)

Uma relação marcada ainda pela proximidade e por uma disponibilidade imensa.

“[...] os professores são fantásticos, têm imensa disponibilidade também para a dispon... a pouca disponibilidade que eu tenho, têm colaborado mesmo em relação a horários e a funcionamento, eh, tentam dar-me um bocadinho as melhores opções para eu no trabalho também poder gerir horários e ver se não conseguir ir num dia à aula vou no outro” (C.)

“Mas pronto acho que... [silêncio] em relação à receção dos professores foi ótima e eles, é como eu digo, qualquer dúvida, qualquer coisa, mas isso tanto fazem comigo, lá está, põem-me num pé de igualdade, não põem por ter entrado por maiores de 23. Eh, eles são muito disponíveis de uma forma geral para os alunos. Há horas para podermos, eh, combinar com os professores para tirar dúvidas... o ano passado eu chegava, tinha um horário menos sobrecarregado, chegava uma vez por semana sensivelmente com outra colega combinávamos com professores, fazíamos exercícios, tirávamos dúvidas, por isso acho que há uma disponibilidade de uma forma geral tanto para quem entra por maiores de 23 como para quem entra pelo ensino normal, para os alunos.” (C.)

“A professora também, lá está, isto no [Instituto] acontece muito... muito disponível, elas próprias dão o contacto de telemóvel, se for possí... se for preciso vão tirar uma dúvida, está em casa e não consegue fazer o exercício, posso ligar para o telemóvel [ri] da professora e tirar a dúvida com ela, acontece, quase todos os professores permitem isto, este contacto, quer dizer, que não se vê, acho que não se vê muito... [...] Não é comum o professor dar o seu número de telemóvel.” (R.)

Avaliação

Quando se trata da avaliação dos adultos, a perspetiva de Malcolm Knowles está, ou deve estar, muito presente. Segundo este autor, nada faz um adulto sentir-se mais infantilizado do que ser julgado por outro adulto. É o sinal máximo de desrespeito e dependência, quando aquele que está a ser julgado assim o experiencia (Knowles, 1980, p. 49). O testemunho de L., no entanto, representa a antítese da tese de Knowles. A entrevistada dizia-se superdefensora da avaliação, ao contrário de alguns colegas, que entendiam já ter sido submetidos a avaliações suficientes ao longo da vida. Para L., a avaliação constituía um estímulo, a ler, reler e estudar. Se não fosse assim, admitia inclusive que teria estado muito menos concentrada nas aulas.

“[...] eu sou superdefensora deste curso ter avaliação. Há colegas meus que não gostam nada, acham péssimo, acham que já tiveram as avaliações todas que tinham para fazer. Eu não, acho que isso me estimula imenso, ou seja, se eu viesse para aqui e estivesse ali sentada, na aula, e depois fosse para casa, aquilo entrava-me por um ouvido e saía-me por outro. Agora o eu ter que ir para casa e ter que ler e ter que rever e depois a seguir ter que fazer um exame ou ter que

fazer um trabalho, isso estimula-me imenso, e acho que isso é muitíssimo importante. Essa é para mim a parte muito positiva deste curso. Embora haja alunos que protestaram um bocado e depois a faculdade, que era suposto não ter aberto as mãos à avaliação, acabou por abrir e portanto faz avaliação quem quer, quem não quer não faz.” (L.)

Uma segunda questão relacionada com a avaliação tem que ver com a utilização dos mesmos critérios e dos mesmos instrumentos com os estudantes adultos e com os mais jovens. A. descortinava uma incongruência no facto de a universidade admitir vias de acesso diferentes e, depois, partir do princípio de que eram todos iguais. P., pelo contrário, apoiava a harmonização dos critérios de avaliação dos estudantes dos regimes pós-laboral e diurno. De outra forma, tratar-se-ia de uma fraude e de um “ónus negativo” que P. teria de carregar, por muito bom que fosse o seu desempenho. Haveria uma relação de inferioridade relativamente aos colegas de dia. P. não queria usufruir do estatuto tão especial quanto “envenenado” de “gajo da noite”. Não, ele era tão aluno da escola de direito quanto os seus colegas.

“Ora bem, eh... [silêncio] eh, logo no início, eh, eh, eh, logo no primeiro ano, houve aí um diferendo entre, entre os alunos de dia, eh, eh, do regime diurno, colocaram algumas resistências pelo facto de os exames do pós-laboral serem diferentes, eh, dos exames de dia... [...] E o diretor, e muito bem, apresentou-se [...] aos alunos do pós-laboral a dizer que os exames iam ser iguais. [...] Já existe um regime que protege... [...] tem em conta a circunstância de o aluno do pós-laboral ser um aluno que não tem a mesma disponibilidade de tempo que tem um de dia [...]. Ora bom... mas isso, isso... o, o, o facto de ele fazer isso não quer dizer que ele deva ser beneficiado [...]. Isso significaria uma fraude, eh, eh... social, se ele... se apresentasse para a sociedade como um jurista, e, e, e... e não estudasse e não tivesse o mesmo desempenho que têm os juristas... os que estudaram de dia... se tivesse um desempenho menor. [...] De maneira que a escola, eh, eh, resolveu pôr os mesmos critérios de, de, de aferição para o diurno e para quem anda... para o pós-laboral, e nós acatámos, sem o mínimo de resistência. [...] Os alunos de dia tiveram toda a razão. [...] o diretor da escola defendeu o princípio, e adotou, o princípio da harmonização e eu acho que esteve... estou plenamente de acordo com isso, harmonizaram-se... eh, os critérios entre as aulas de dia e... da noite, de forma a que às cinco e meia têm exame os de dia, às seis e meia têm... mas é o mesmo teste, e é avaliado pelos mesmos professores. [...] portanto... há aqui rigor e isso deu-me à vontade para eu tirar o cursinho, eu ter igualdade ali, eles não me podem apontar nada, caso contrário era uma chatice, por mais que eu estudasse, por mais que eu... por maior que

fosse o meu desempenho aqui, eu acarretaria sempre com esse ónus negativo. E eh... poderia, enfim, podia ter sido beneficiado aqui, um gajo da noite... não é um gajo da noite, é um indivíduo que frequentou uma escola de direito, fez os exames que a escola... [diversas vocalizações] e ficou apto, certo?” (P.)

As posições de A. e de P. não são, todavia, inconciliáveis. Uma solução que combinasse ambas as perspectivas poderia passar por diversificar os métodos de avaliação, como defendeu A., para todos os alunos, independentemente da sua idade ou da via de acesso, como defendeu P. Então, e de acordo com António Nóvoa, seria “necessário instituir modalidades de ‘reconhecimento dos adquiridos’, permitindo estabelecer percursos e currículos diferenciados para cada estudante adulto. Não faz sentido que todos sigam o mesmo plano de estudos. É preciso promover uma individualização dos percursos escolares nos cursos universitários” (2007, p. 18).

O mesmo P. advogou ainda a uniformização de critérios entre as diferentes disciplinas, pelo facto de os resultados serem, por vezes, mais determinados pelo grau de exigência dos professores do que por outra razão qualquer, como seja a capacidade do aluno ou o seu investimento na disciplina.

“Temos ali pautas que são uma vergonha, não é? Não é? De doze para cima, isto não pode ser [imperceptível]. Isto cá para nós, há que haver uma interrogação qualquer, não é? Está a ver? Nuns... quer dizer, para umas disciplinas... Esta parte também é má, para umas disciplinas saem todos burros e para outras saem todos finos. [...] Uniformização... [...] Dos critérios de exigência de uma cadeira para a outra, não é?” (P.)

Para A. e para S., o ensino superior constituiu um “teste constante” e abrangente. No caso de A., paradoxalmente, uma avaliação de âmbito muito estreito, uma vez que praticamente reduzida a exames, produziu uma autoavaliação generalizada: de capacidade e de inteligência, do futuro e do passado, finalmente, da experiência e da identidade.

Identidade e experiência

Ora, no caso de A., a faculdade não só não correspondeu à libertação e ao desenvolvimento pessoal esperado, como contribuiu muito severamente para o desequilíbrio e a negativização da sua identidade, assim como da sua forma de organizar a experiência (cf. Erikson, 1951/1987, p. 30) e de lhe atribuir sentido. Bastaria a vivência de A. no ensino superior para nos fazer repensar a educação como algo sempre benfazejo no percurso biográfico de alguém. Antes de avançarmos, gostaríamos de recordar Ludwig Wittgenstein, para justificar o facto de um caso ser bastante:

“Nenhum grito de sofrimento pode ser mais intenso do que o grito de um homem.

Ou seja, *nenhum* sofrimento pode ser maior do que o que um único ser humano pode padecer.

Um homem é, pois, capaz de um tormento infinito e, por isso, pode também necessitar de um auxílio infinito.

[...] O planeta inteiro não pode ter um sofrimento maior do que uma *única* alma” (1944?/1980, p. 72).

Não é raro que se extremem as atitudes em relação à educação. De um lado, a estultice, o desmerecimento e a desvalorização da educação — como se o ser humano não fosse toda uma demonstração de complexidade⁷⁴, consciente, cognitiva, emotiva, comportamental, biológica, psicológica, social, entre muitas outras propriedades. Do outro, a herança do Iluminismo, a defesa incondicional e a crença ingénuo no poder redentor da educação. George Steiner afirma que “tanto Voltaire como [Matthew] Arnold tinham por adquirido o lema essencial da humanização veiculada pelas humanidades”, situando-se entre eles as “gerações que mais acreditaram nas promessas da cultura” (1971/1992, p. 82). Muito recentemente, Thomas De Koninck atribuiu a violência e o fanatismo à falta de cultura, de conhecimento e de educação:

“Não existe outra via senão a da cultura ou a da violência, e isto foi demonstrado pelos Gregos e corroborado pela experiência de milénios. Na medida em que o logos falta, a violência cresce. O vazio, o tédio, a indiferença pela vida e o fanatismo que conduz à destruição da cultura têm

⁷⁴ Musil dizia: “só a resistência objectiva da realidade nos alerta para esse poema chamado ‘ser humano’” (1930/2008, p. 785).

consequências incalculáveis. [...] A causa profunda da cultura de morte em que vivemos é a ignorância do ser humano e da sua dignidade” (2012, p. 10).

Antes de De Koninck disse George Steiner, e em total contraposição, “que já não podemos continuar a afirmar sem extrema cautela [o axioma] que estabelece uma relação entre as humanidades e o humanismo” (1971/1992, pp. 80-81). Perguntava Steiner:

“[...] porque é que as humanidades, no sentido mais amplo da palavra, porque é que a razão nas ciências, não nos deram qualquer protecção frente ao inumano? [...] Nem a grande leitura, nem a música, nem a arte puderam impedir a barbárie total. E — devemos ir mais longe — foram até, muitas vezes, um adorno dessa barbárie. Deram muitas vezes um cenário, uma decoração, uma bela moldura ao horror” (Steiner & Spire, 2004, p. 43).

Já Walter Benjamin, contudo, havia alertado para o facto de não haver “nenhum documento da cultura que não seja também documento de barbárie” (1940/1992, p. 161). Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, numa nota “contra o conhecer” (“*against knowingness*”), afirmaram que uma das lições do período de Hitler é a estupidez da inteligência (1947/2002, p. 173). Antes deles, porém, Friedrich Nietzsche havia dito: “Quase tudo a que chamamos ‘cultura superior’ se baseia na espiritualização e no aprofundamento da crueldade” (1886/1987, p. 155).

Não foi cruel a universidade para A.? Não é suficiente, por si só, para fazer lembrar que os efeitos da educação podem ser completamente distintos das intenções? Nos “Ensaio”, dizia António Sérgio a propósito dos “transtornos de muita espécie” provocados pela escola: “O inferno da pedagogia é o que é mais ladrilhado, desde ponta a ponta, das mais excelentes das intenções. A escola, até hoje, tem sido um acervo de coisas maléficas, de tratos diabólicos, de prescrições tirânicas: e já é importantíssima reforma a simples anulação das coisas más. Grande programa: não fazer mal!” (1929, p. 237). É ou não por lhe ter feito mal que A. considera que “melhor seria não ter entrado”? Mesmo S., apesar de acabar por ser um caso de sucesso, sentiu a sua identidade “posta em xeque”. Então, em vez do desenvolvimento e do aperfeiçoamento que constituíam a intenção, estamos perante a potencialidade fatal de destruição da identidade, se a pessoa sentir que não tem tempo para começar de novo, para se moldar novamente.⁷⁵

⁷⁵ O “‘fio da narrativa’, feito da mesma matéria do fio da vida”, como diria Robert Musil, tem de ser tangido com delicadeza. Aliás, “a lei a que aspiramos para esta vida, sobrecarregados e sonhando com a simplicidade, não é

Em P., por sua vez, não terá surgido esta questão. Apesar de idade similar, considerava ter-se formatado de acordo com o previsto.

“É evidente que quando vim para aqui as coisas correram mais ao menos, eh, eh, eu hoje não sou nem mais nem menos do que o que tinha mais ou menos idealizado, quer dizer, a coisa está mais ou menos, quer dizer, eu formatei-me de acordo com aquilo que tinha previsto que me ia formatar, como quando fui para engenharia também, é engraçado, é um certo calculismo.” (P.)

C., bem ao contrário de A. e S., sentiu até que o curso foi uma ajuda no sentido da consolidação da sua identidade, uma vez que a ajudou a encontrar o que realmente queria e a definir-se melhor.

“JPA: Eu perguntava-lhe isto porque há aqui, daquilo que me apercebo até agora, há aqui um efeito interessante: das pessoas mais velhas que entrevistei, sei lá, pessoas que estão aí na... alunos que estão na casa dos quarenta, cinquenta, eles dizem que nesta experiência, às vezes, até a própria identidade deles está em causa, não é, porque sentiam que toda a vida dedicaram, por exemplo, a... dedicaram-se a uma determinada área, e depois postos perante a exigência e o reconhecimento ou não da universidade, sentem ali um momento de questionamento até da própria identidade pessoal deles. No seu caso, pelo que vejo, não...
C.: Não, não, não. Eu acho que aos bocadinhos fui chegando ao ponto de descobrir realmente o que é que eu queria, e até agora vai tudo de encontro. Acho que o curso até me ajudou a mim a encontrar o que é que eu realmente queria, e a definir-me melhor nesse aspeto, não o contrário. Se calhar acontece isso com as outras pessoas também por terem uma idade mais...” (C.)

Pensamos poder concluir-se, não obstante, que urdirá ter presente a menor plasticidade da identidade dos adultos. Se algo “seca e endurece” no ser humano não é, ao contrário do que dizia Coménio, a sua capacidade de aprender, mas antes a sua identidade. S. dizia que uma “palavra muito negativa” da instituição tê-lo-ia “desmontado” e “demolido”. Se tal tivesse acontecido, não teria confiança para afirmar-se por si próprio. Se afinal não fosse “aquilo que pensava que era”, onde iria buscar a sua identidade? A que tinha tido seria irrecuperável... E

outra senão a lei da ordem da narrativa! [...] Na relação essencial consigo próprias, a maior parte das pessoas são narradores [...] e a sensação de que as suas vidas têm um rumo fá-las sentirem-se protegidas no meio do caos” (Musil, 1930/2008, p. 827). Quebrar ou danificar esse fio pode significar lançá-las no caos, colocá-las em perigo e hipotecar-lhes a vida.

uma nova? Estaria a tempo, “com esta idade...?” Como diz Goethe, em Werther: “Quando faltamos a nós próprios, tudo nos falta” (1774/s.d., p. 79).

De que forma é que, nesta vivência enquanto estudantes no ensino superior, os entrevistados perspetivam o valor das suas próprias experiências e aprendizagens prévias? Os exemplos dividem-se. F. via a experiência como “bagagem”, que lhe deu “uma vantagem competitiva” e que colmatou a falta de tempo.

“Deu-me uma vantagem competitiva, entre aspas, não é? Por estar na altura, nalguns aspetos... colmatou no fundo a falta de tempo que eu tinha.” (F.)

“Sim, há matérias e assuntos que se cruzam. A componente anatómica, fisiológica, por exemplo, são aspetos que são comuns às duas áreas, à atividade física, ao desporto, e à fisioterapia, nos quais eu me sinto mais à vontade que os meus colegas, pela experiência que tenho, por outros cursos também que já fiz, não superiores... mas que me dão alguma bagagem nesse sentido.” (F.)

S. considerava que a experiência lhe concedia vantagem nas disciplinas técnicas, mas também nas teóricas, dada a facilidade em relacionar ideias e conceitos, organizar ideias, ter um discurso que, relativamente ao dos seus colegas mais jovens, ganhava em fluidez, interesse e qualidade. Nas “cadeiras” de projeto, pelo contrário, sentia-se em desvantagem no que respeita à espontaneidade e à genuinidade, a uma certa arrogância de não ter medo de experimentar e de errar, mas também de criar.

R., por sua vez, julgava não ter tido muitas oportunidades de mobilizar a sua experiência e o seu conhecimento do mundo, a não ser em conversas suscitadas pela curiosidade de alguns colegas e eventualmente de professores relativamente à sua atividade profissional.

“Não tive muitas oportunidades. Claro, em conversa com um colega, até mesmo com professores, eles sabem... também, pude transmitir o que eu fazia, eh... [impercetível] o que eu fazia aqui dentro e passava essa informação aos alunos, não é? A colegas, que estavam a tirar o curso, eles perguntavam: ‘e então, e como é que é trabalhar numa companhia como a [empresa]?’ o que é que se faz, o que é que não faço, cheguei a mostrar, que eu trabalho com um laboratório móvel, cheguei a mostrar uma vez, até a colegas, o que é um laboratório móvel,

eh, o que é que eu faço lá dentro, pronto, só para eles também terem a noção o que é, o que é o trabalho real, eh, cá fora, e eh o que é que se exige...” (R.)

Ainda segundo R., no entanto, a experiência de vida, o facto de trabalhar desde os dezoito anos, permitiu-lhe desenvolver saberes transversais, como por exemplo no plano do relacionamento interpessoal, que o ensino, na sua perspetiva, não promove. Do seu ponto de vista, a escola, nomeadamente o ensino superior, não prepara “as pessoas para encarar o mundo real do trabalho”. No caso de R., então, a experiência não foi valorizada na escola mas sim no emprego, o que vem de certa forma ao encontro do que defende Richard Sennett, em “A cultura do novo capitalismo”: “aquele que busca o talento interessa-se mais por tudo o que uma pessoa pode aprender do que por aquilo que ela já sabe” (2007, p. 106).

“Nós quando chegamos... Eu, pelo menos, falo por mim, quando cheguei a uma [diz o nome da empresa onde trabalha], tudo aquilo que dei, eh, e até posso confidenciar o seguinte, eu numa... quando fui às entrevistas, fui preparado, tive até, eh... não digo a estudar, mas a... a aprofundar alguns conhecimentos e a preparar-me para essas entrevistas, porque pensava eu que iriam perguntar algumas coisas sobre química ou alguma coisa relacionada com isso, mas não, eh, apenas aspetos, eh, do foro de responsabilidade da pessoa, ou seja, do carácter da pessoa, da sua responsabilidade, da sua maneira de estar, isso conta mais, numa empresa, e são aspetos que às vezes eu acho que são as tais lacunas do ensino, que... dão as ferramentas, debitam a matéria mas não preparam as pessoas para encarar o mundo real do trabalho. Eu... eu acho que não tenho, não sou exemplo, porquê? Porque eu já trabalho desde os meus dezoito anos, dezassete, eu já ajudava os pais, tinham um café, já os ajudava, e depois quando fiz dezoito anos, comecei... sempre trabalhei e estudei, acabei o liceu, aliás, acabei o secundário, trabalhava, pronto. Eh, não sou exemplo porque a maior parte das pessoas hoje em dia estão a viver com os pais, não trabalham, vivem só para o estudo, não é? Eu não tive essa sorte, digamos assim, ou essa possibilidade de poder só me dedicar ao estudo, sempre foi um bocado mais difícil, eh, o meu trajeto, não consegui fazer, eh... demorei mais tempo a fazer o curso, como é lógico, mas também reconheço que me foi muito importante isso, principalmente para a entrada aqui na [diz o nome da empresa], porque com esta experiência que eu adquiri, sempre trabalhei e estudei, facilmente, eh, pelo menos não tive grande dificuldade em entrar, ou seja, com as minhas capacidades, o meu *know-how*, os meus... os outros empregos que eu tive, eh, facilmente perceberam os responsáveis aqui da [empresa] que eu era uma pessoa válida para o cargo, e não era uma pessoa que estava aqui à procura do primeiro emprego, ou seja, sabia

lidar com as pessoas, sabia comunicar com as pessoas, eh, que é muito importante, em qualquer trabalho. Hoje em dia uma pessoa não se limita só a estar dentro de uma sala, só se for um administrativo, mesmo assim essa pessoa tem que interagir com outras e aqui não, este trabalho é um trabalho de responsabilidade, não só a parte técnica, que é a parte da qual eu supostamente faço parte, mas também de interagir com as pessoas ao ponto de também ser tipo um gestor, quer dizer tem que haver um certo cuidado com aqueles...” (R.)

Para C., por seu lado, mais significativa do que a experiência prévia, que pudesse não ser reconhecida, era a falta de bases. Essa foi até uma preocupação do júri de seleção: como é que a candidata iria preencher essa lacuna?

“É assim, aqui no meu curso eu sinceramente não me posso queixar, eh, eu entrei para o curso, eh, pelos maiores de 23, sem bases nenhuma, de secundário, porque a minha área de secundário não teve nada a ver com a... com a científico-natural, e na altura na entrevista eles questionaram-me mesmo a respeito disso, se eu entrasse como é que ia fazer para conseguir estar a par, porque eu via matéria de matemática, de física e de química, do 10.º ao 12.º, não é? Que não é propriamente... eh... [silêncio] [...] fácil, não é? É preciso haver um acompanhamento, sobretudo em matemática, por exemplo se se passa do 9.º, é preciso ter as bases, eh, e eles tiveram em conta isso tudo, no entanto eu consegui entrar... [silêncio] [...] E entrei com a pontuação mais alta, na altura. A resposta que eu dei, era tentar ter explicações, tirar dúvidas com pessoas que eu conheça que têm conhecimento sobre essas áreas para conseguir preparar-me o melhor possível.” (C.)

Como vimos antes, também A. havia salientado a falta de bases como um escolho considerável — tão “ridículo” quanto “fatal”, segundo S.

“Ir para a biblioteca e fazer... pesquisar artigos em inglês? Quando eu não pescava nada de inglês... como é que...? Eu olhava para aquilo, coisas em inglês, pronto. Foi, senti que aquilo foi um tiro no pé que eu dei ao ir para...” (A.)

“S.: [...] Eu imagino algum acompanhamento a nível mais técnico, se calhar. O... eh... saber... ser capaz de... de... Não estou a ver bem neste caso aqui o que seria, mas... eh... quase até antes da entrada para o curso... eh... o caso, por exemplo, das bases que não existem, ser capaz de orientar a pessoa para uma coisa que... alertá-la, dar-lhe hipóteses de

se... de se construírem essas bases, talvez para não a deixar cair no âmbito de uma frustração grande que... quando der pela falta delas.

JPA: Isso é fundamental.

S.: Isso era um pré. Uma pré-fase que devia ser importante.

JPA: É muito aquela questão, por exemplo, também, do inglês... para, para... para aquelas pessoas mais velhas, até, e sobretudo aquelas que estão agora nos cinquenta, por exemplo. Mesmo que tenham feito a escolaridade, a escolaridade era uma escolaridade muito francófona na altura, e têm muitas dificuldades com o inglês... e isso, em alguns cursos, é... terrível, é...

S.: É fundamental, é fundamental.

JPA: Porque depois chegam lá, a bibliografia, por exemplo, é tudo em inglês [ri]...

S.: E depois a dificuldade é chata, porque isso é muito frustrante. Esse tipo de obstáculos... sentir que as coisas estão ali à mão, mas há um obstáculo pelo meio, que é... que é ridículo, quase, mas que... mas que acaba por ser...

JPA: Fatal, não é?

SC: Fatal [quase simultaneamente].” (S.)

A. sentia que a experiência poderia colmatar essa falta de bases. Mas não foi assim, tanto que foi convidado a “fazer de conta” que tinha dezoito anos. A questão essencial, então, subjacente à entrada dos adultos no ensino superior, diz respeito precisamente à aprendizagem prévia e ao valor que lhe é ou não reconhecido (cf. Primeira Parte). Embora os sete casos que entrevistámos não sejam passíveis de generalização, parece significativo que só à aluna do programa para maiores de cinquenta anos, L., tenha parecido que os professores se punham numa posição de aprender alguma coisa com a experiência dos estudantes.

“E depois também eu acho que os professores... é uma das coisas que me tem agradado imenso, é que eles põem-se numa posição de... de muitas vezes de alunos. Eles acham que a nossa experiência, muitos de nós são licenciados e isso tudo, não é, mas por amor de Deus, quer dizer, estamos longe de ter a bagagem intelectual que eles têm. Eh, mas eles põem-se numa posição de também aprenderem alguma coisa com a nossa experiência e eu acho que isso que é muito positivo. Portanto, para mim, o professor ideal será exatamente esse, que consegue contrabalançar o que está a ensinar, não é, nós que tratamos por senhor professor, professor, eles têm a idade, alguns, dos meus filhos, eh, todos eles, porque eu tenho um filho com quarenta e cinco anos, eh, eles a nós tratam-nos ‘ó L., ó J., ó F.’, portanto, é espetacular e... mas acho que o professor ideal é exatamente isto, quer dizer, compreende que nós que estamos

aqui, alunos, e que queremos ser tratados como alunos normais, mas ao mesmo tempo eles compreendem que não é uma aula rígida, com certeza, tão rígida como será com os alunos das licenciaturas, etc.” (L.)

Nos casos em apreço, o ensino superior só mostra disponibilidade para conferir algum espaço à experiência dos estudantes quando “joga a feijões”. Afinal, L. frequentava um programa não conferente de grau acadêmico, com regras próprias, lugar e tempo para “alguma conversa” com os alunos. Quando é a sério, o aluno tem de mimetizar o professor, a sua perspectiva ou tão-somente os seus diapositivos. Nas palavras de Stephen D. Brookfield, cometer um “suicídio cultural” (1999, p. 12). Ou como diria Paulo Freire: tem de memorizar mecanicamente o conteúdo narrado pelo educador (1972, p. 82). Não é este um indicador de como está arreigada no ensino superior uma “concepção bancária” da educação? De como a “concepção humanista e libertadora” é ainda, muitas das vezes, apenas um horizonte que se tenta alcançar?

“A concepção bancária [...] nega a realidade em *devenir*. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objectivá-lo, do qual resulta seu quefazer transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a sua ostensiva marca necrófila.

A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objectivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. [...] Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu *devenir*. É biófila e não necrófila” (Freire, 1974, pp. 16-17).

No ensino superior, a experiência de cada um dos entrevistados foi, na melhor das hipóteses, ignorada. Na pior, representou uma desvantagem. E só constituiu uma vantagem quando os estudantes conseguiram adaptar-se aos requisitos exigidos. F., por exemplo, disse que o

procuravam “fora das aulas” para pedir opinião. Dentro da aula, contudo, chegava a ser visto como uma “ameaça”. Mandavam-no calar, desejavam que ele não falasse...

“JPA: Claro. E no contexto de sala de aula os professores, eh, faziam-lhe muitas perguntas, punham-no a participar, como é que...?”

F: Não, muitas das vezes mandavam-me calar [ri], porque... E eu compreendo isso, porque uma pessoa... há ali conceitos em que uma pessoa estava, não é, quer dizer, até... muitas das vezes entramos em discussão, e até me perguntam muitas das vezes alguma opinião ou a minha experiência... tinha um trabalho e fora da aula procuravam-me para esse tipo de situações, para trocarmos ideias mesmo, em que eu estava mais à vontade, mas eu muitas vezes... é claro que depois tinha que ter consciência, os professores estão perante um público de quarenta pessoas é claro que não vão estar... não estavam a dar aulas a mim, não é? A bagagem que eu tenho, não é, a experiência que eu tenho não pode ser, para mim, acho eu, ser um bocado à parte, há ali conceitos que eu já os dominava, não é, não interessa ali quando eles fazem... quando dirigem uma aula, não é, porque as aulas não são só expositivas, também há interativas, há um... e se eu responder também eles querem que os outros alunos participem, não é? Quando uma pessoa está permanentemente a dar respostas e tudo, quer dizer, não lhes interessa, não é? ‘Podias não falar’... mas... na boa... e eu percebo, para deixar os outros também raciocinarem e perceberem...” (F.)

... como se sentissem que a experiência de F. pudesse pôr em causa a autoridade deles em frente aos restantes alunos. Uma das estratégias de adaptação que F. encontrou, e a que chama “altruísmo”, passava por não criar celeuma, isto é, não provocar situações que deixassem os professores desconfortáveis, que os desautorizassem.

“JPA: Porque há casos em que, por exemplo, se o professor não está muito seguro, eh, a experiência e o conhecimento que o aluno já tem, para o professor pode ser uma ameaça, por exemplo... Para aquele professor que está inseguro, há ali um aluno que sabe mais ou [ri]... a coisa fica complicada. Agora se estiver a falar para miúdos, eles não percebem nada daquilo, se disser uma asneira...

F.: É verdade. [Silêncio] Tive essa noção algumas vezes, sinceramente... mas sem, sem...

JPA: Que acontece.

F.: Quando digo isto não estou aqui a pôr em bicos de pés nem nada disso, nada que se pareça. Estou a falar, pronto, quando as coisas surgiram... foi, se calhar, o ir levantar questões... ou a assumir que o que é dito é assimilado sem questionar... não é bem assim... mas pronto.

JPA: Daí o muitas vezes dizerem-lhe que...

F.: Sim... não, mas eu muitas das vezes, eh, mesmo antes disso, não intervenho para não levantar, eh, para não levantar celeuma, para não levantar ali discussão, porque se... porque tenho consciência... que... de que ia libertar ali... iria pôr o professor numa posição se calhar não muito confortável, não é, e até porque só o dizer que não é bem assim porque... porque nós não temos essa noção, para quê? Para me valorizar, para fazer *show off*? Quando sei perfeitamente que poderia... nesse tipo de situação, poderia fragilizar o professor, a autoridade, pôr isso em causa sem necessidade nenhuma... Algumas imprecisões são ditas, não é, mas que não duvido que as pessoas saibam, mas só que às vezes uma pessoa fala, e às vezes, eh, não está tão aprofundado naquela matéria, uma pessoa está mais dentro, não é? [...]

JPA: É, mas essa sua postura é muito... muito sensata, aliás, de não fragilizar o professor. É isso mesmo, acho que é muito prudente.

F.: É porque... é um bocado de altruísmo, acho que sim”. (F.)

Como vimos antes, S. considerava que a sua experiência desafiava os professores, quer porque a probabilidade de perceber as falhas deles era maior, quer porque levantava dúvidas que se relacionavam com matéria que ainda não tinha sido tratada, descarrilando a sequência pré-definida pelo professor.

O caso de S. permite perceber que o reconhecimento pode até nem tomar como objeto direto a experiência de cada um, mas é fundamental que haja abertura à divergência e, assim, à identidade do outro. O não impor a convergência já constitui uma forma muito importante de reconhecimento.

Se usássemos a grelha teórica dos *habitus* universitários, de Peter Alheit, para caracterizar as instituições dos estudantes que entrevistámos, poderia dizer-se que — com os dados de que dispomos, isto é, a perspectiva de cada um deles acerca da sua experiência —, as culturas universitárias terão sido percebidas como “exclusivas” ou, no máximo, como “ambivalentes”. O mesmo é dizer que a estes alunos foi exigido, de forma mais ou menos explícita e coerente, que cumprissem todos os critérios aplicados à elite dos estudantes tradicionais (cf. Alheit, 2011, p. 18). Nenhum dos *habitus* em questão foi percebido como “pragmático”, onde houvesse lugar a uma comunicação entre a ciência e a prática (p. 22), e muito menos “inclusivo” (p. 24).

EPÍLOGO

“Se quisermos passar sem problemas por portas abertas, é bom não esquecer que elas têm ombreiras sólidas” (Robert Musil, 1930/2008, p. 41).

A educação é um tema sisifiano. Sempre que julgamos estar mais perto do cume, a pedra rola pela montanha abaixo. Neste epílogo, é nossa intenção mostrar como as respostas que demos, às perguntas que nos fomos fazendo, geraram ainda mais perguntas.

Para uma (re)definição de “novos públicos”

Os “novos públicos” não são novos. Esta não foi a primeira vez que os estudantes adultos ditos “não tradicionais” venceram as portas das universidades e dos politécnicos em Portugal, embora o Decreto-Lei n.º 64/2006, que “regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos”, tenha aumentado muito significativamente a permeabilidade a estes estudantes. Entre os anos de 1997 e 2003, foram aprovados, através dos exames *ad hoc*, uma média de 636 alunos por ano. Com a entrada em vigor do referido Decreto-Lei, passaram a inscrever-se à razão anual⁷⁶ de 10673, ou seja, quase dezassete vezes mais.

Ao contrário dos exames *ad hoc*, que eram de âmbito nacional, as provas para “maiores de 23” permitiram a cada instituição definir a “capacidade para a frequência do ensino superior” e as provas que aferissem essa mesma capacidade. Com o controlo de parâmetros, métodos e critérios, as instituições puderam diversificar as formas de avaliação e adequá-las às especificidades de cada curso e de cada faculdade, assim como ajustar a exigência à medida das necessidades. Num limite, a reduzida procura por parte dos candidatos pode levar as instituições a esquecer a exigência. No outro limite, a elevada procura tem conduzido a uma exigência pertinaz.

Os “novos públicos” integram uma heterogeneidade imensa de pessoas e de percursos: “maiores de 23”, seniores, profissionais que se inscrevem no segundo ou no terceiro ciclos, assim como em Formações Avançadas, Cursos de Verão, pós-graduações, entre outros, e

⁷⁶ Considerando os anos letivos de 2006-2007 a 2010-2011.

também, supostamente, estudantes de primeira geração, de níveis socioeconômicos desfavorecidos, que não possuem as qualificações formais habituais, minorias étnicas, imigrantes, cidadãos incapacitados, mulheres, adultos mais velhos, estudantes a tempo parcial...

De como a riqueza de “ser mais” tem sido tomada por *verbo-de-encher*

Se algo distingue todos estes estudantes adultos dos alunos “tradicionais” do ensino superior é a riqueza de “ser mais” — como diria Paulo Freire (1972) — por mais ter sido. Apesar disso, são quase sempre designados e descritos pela negativa, como se se acentuasse um eventual déficit, um “ser menos” — Paulo Freire, de novo. Assim, expressões como estudantes “não tradicionais”, educação “não formal”, não expõem nenhuma ausência — de capacidade, de legitimidade, de vontade — mas escondem uma existência, de experiências, de memórias, de sonhos, de necessidades... em suma, de vida.

Não obstante, e de uma forma global, o ensino superior tem evitado estes estudantes. Por que razão? Porque é que a “abertura” aos “novos públicos” só acontece mediante, por um lado, a escassez de estudantes “tradicionais” e, por outro, a influência ou o exemplo de países centrais, de organizações transnacionais (a UNESCO, a OCDE, a Comissão Europeia, a Associação das Universidades Europeias, entre outras), de redes de investigação e de instituições de ensino superior de referência — num par de palavras, a regulação transnacional? Recearão as instituições de ensino superior que uma eventual democratização das suas bases de recrutamento fragilize ou coloque em questão a preparação das elites?⁷⁷

Segundo Peter Alheit (2011), no contexto alemão, as culturas universitárias, duras ou suaves, puras ou aplicadas, estão associadas à exclusão e à inclusão promovidas pelos *habitus* académicos. No nosso caso, todos os entrevistados apontaram *habitus* exclusivos ou, na melhor das hipóteses, ambivalentes, quando são perpassados por mensagens contraditórias. Nestes casos, a abertura é superficial, uma vez que o *habitus* ambivalente é sugado pelo prestígio, pela exclusividade e pelo elitismo.

⁷⁷ Estarão a esquecer-se do que disse Nietzsche (?), em “O futuro das instituições de ensino”: “nem sequer esse pequeno número de pessoas verdadeiramente cultas será possível, se uma grande massa não se dedicar à cultura” (1872/1979, p. 35). Ou António Sérgio (?), quando lembrou “que é pequeníssima a nossa elite porque se recruta num ambiente muitíssimo estreito (1932, p. 376). Ou ainda, e mais recentemente, António Nóvoa (?): “As elites não se preparam no meio de um deserto. É preciso cultivar e difundir o conhecimento e a ciência para que desta ‘massa’ possam surgir as ‘elites’ de que o país necessita. Sem base não há topo. Só conseguiremos fazer bem a democratização da universidade se tivermos capacidade de preparar elites. E vice-versa” (2007, pp. 13-14).

Em Portugal, verifica-se que a maior ou menor *inclusividade* ou permeabilidade aos estudantes “maiores de 23” depende mais de outros fatores do que das áreas de educação e formação. Assim, no que respeita às percentagens nacionais de “maiores de 23” inscritos, os resultados variam de acordo com

- o setor: o privado inscreve uma percentagem de alunos “maiores de 23” três vezes superior ao público — 25,2% contra 8,8%, respetivamente. Para além disso, nas áreas de Agricultura, Artes e Humanidades, bem como Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, parece existir um “ajustamento de mercado”, isto é, quando uma tendência de abertura ou de fechamento num dos setores é compensada no outro setor por uma tendência contrária, de fechamento ou de abertura, respetivamente. Noutras áreas, os setores parecem sobrepor-se, manifestando ambos uma tendência de abertura. São exemplo os Serviços, a Educação e as Ciências Sociais, Comércio e Direito. A situação inversa, de fechamento nos dois setores, verifica-se para as áreas de Ciências, Matemática e Informática e de Saúde e Proteção Social;
- o subsistema de ensino superior: os politécnicos privados têm as percentagens mais elevadas (à exceção do ano letivo 2006-2007) e as universidades públicas as mais reduzidas — chega a ser seis vezes inferior (30,1% contra 5,0%, respetivamente, no ano letivo 2010-2011);
- o estatuto e a localização geográfica das instituições públicas de ensino superior: no litoral, as instituições de estatuto mais elevado têm as percentagens mais baixas. As mais elevadas encontram-se no interior ou em regiões mais periféricas, como os Açores, e nas instituições de menor estatuto.

Quanto à percentagem de “maiores de 23” aprovados, o setor privado regista os valores mais elevados, com uma média de 92,5%. O público tem uma média cerca de 20 pontos percentuais mais baixa (73%). Nas universidades públicas, no ano letivo 2011-2012, esta percentagem foi, pela primeira vez, inferior a 50%. Então, se no privado quase todos os candidatos são aprovados, no público, no último ano, só metade deles é que conseguiu aprovação (53,1%, em 2011-2012).

No que tem que ver com a diferença entre os inscritos e o número de vagas fixado, conclui-se que, nas universidades públicas e privadas, o número de “maiores de 23” inscritos é menor do

que as vagas. Nos politécnicos de ambos os setores, acontece o inverso: os inscritos excedem as vagas.

Perante estes dados, ganha força a hipótese de que os “novos públicos” só são bem-vindos quando *enchem* os lugares deixados vagos pelos “velhos públicos”, isto é, jovens que transitam diretamente do ensino secundário para o superior. A “abertura”, então, a despeito de ser muito significativa no que à quantidade diz respeito, não é ainda suficientemente generalizada para se poder declarar uma democratização do acesso ao ensino superior. Não há sequer equidade entre via “normal” de acesso e via para “maiores de 23”. No jogo das cadeiras, os estudantes tradicionais têm assento prioritário, já os mais velhos têm de esperar normalmente pelos lugares sobrantes. A “abertura” é por ora um *enchimento*. Se a “abertura” aos “novos públicos” resultar maioritariamente do oportunismo de tentar salvar as instituições, qual a predisposição do ensino superior para reconhecer a dita riqueza de “ser mais”? Até que ponto é que os estudantes adultos têm sido tomados como *verbo-de-encher*?

Os estudantes dos “novos públicos” não se caracterizam pelas dificuldades, pelas necessidades de apoio, pelo insucesso. Os testemunhos que ouvimos dão conta de que a grande dificuldade é mesmo a falta de tempo e o cansaço, pelo facto de acumularem responsabilidades. São, no entanto, alunos altamente motivados, por razões pessoais e culturais, sociais e cívicas e/ou profissionais — não se dá o caso, como com alguns dos mais jovens, de estarem a cumprir um projeto vocacional outorgado, imposto, por exemplo, pelos pais —, extremamente competitivos — por vezes, com a ideia de que um desempenho equivalente ao dos colegas já é um fracasso —, maduros (ao contrário, segundo eles, dos mais novos), responsáveis... Não surpreende, por isso, o sucesso que os estudantes que entrevistámos obtiveram ou estavam a obter.

Não podem os adultos fazer de conta que têm dezoito anos?

Em certa medida, podem, mas não deviam ter de o fazer. Podem tentar adaptar-se a um sistema que está pouco ou nada interessado naquilo que eles já sabem, no quanto aprenderam pela experiência, em diversos contextos e em muitos distintos níveis de formalidade. Podem fingir que não têm voz, perspectiva, os seus próprios sentidos e significados em relação às matérias em estudo. Podem jogar o jogo da “memorização mecânica do conteúdo narrado”

(Freire, 1972, p. 82), num ciclo muitas vezes repetido, composto por três fases principais: *marrar*, *creditar*⁷⁸ e esquecer.

Neste *maelström* em volta da capacidade e do desempenho da memória de (muito) curto prazo, a experiência dos adultos não tem valor e chega até a ser inconveniente e prejudicial. Só é vantajosa quando os adultos a conseguem ocultar e moldar às solicitações e à iniciativa dos professores. Num tal *habitus*, espera-se que os alunos sejam ouvintes, pacientes, dóceis, desconhecedores, disciplinados, acomodados, passivos (cf. Freire, 1972). Sendo assim, este desejo do sistema é “desumanizante” e “domesticador”, como diria Paulo Freire (1972), e ofensivo até para os jovens de dezoito anos. Parte do princípio de que eles não têm voz porque não pensam. Não criticam porque não sabem...

Através dos relatos, percebemos uma sobredose de “relações fundamentalmente *narradoras*, *dissertadoras*” (Freire, 1972, p. 81), um excesso de leitura de diapositivos, de matéria debitada, de aulas expositivas — ou melhor: “cínicas”, “ruinosas”, “corrosivas”, “inanes”... como disse George Steiner, em “As lições dos Mestres”:

“O mau ensino, a rotina pedagógica, esse tipo de instrução que, conscientemente ou não, é cínico nos seus objectivos puramente utilitários, é ruínoza. Arranca a esperança pela raiz. O mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado. Diminui o aluno, reduz a uma inanidade cinzenta a matéria apresentada. Derrama sobre a sensibilidade da criança ou do adulto o mais corrosivo dos ácidos, o tédio, o metano do *ennui*. Para milhões de pessoas, a matemática, a poesia, o pensamento lógico foram destruídos por um ensino inane, pela mediocridade, talvez subconscientemente vingativa, de pedagogos frustrados” (2005, p. 25).

Se, ainda assim, as aulas foram consideradas fundamentais para, dada a falta de tempo dos alunos trabalhadores, substituírem e compensarem o estudo, a relação com o professor foi mesmo o aspeto mais valorizado pelos nossos entrevistados. Muito mais do que o método ou o tipo de aulas, os estudantes valoraram essencialmente a capacidade do professor de motivar e promover o gosto pela aprendizagem e pelo saber, bem como a sua disponibilidade e proximidade.

⁷⁸ Numa linguagem “bancária” (cf. Freire, 1972), se o professor debita, o aluno tem de creditar, isto é, devolver a mesma moeda que recebeu, comumente sem *câmbios* nem *aplicações* — o mesmo é dizer: sem mudar uma vírgula.

“Algo vai mal no reino”⁷⁹... seguido de apologia do reconhecimento

Os dados de abandono que conseguimos apurar são um indicador de que algo não está bem, de facto. Seja por que razão for, não pode aceitar-se como normal que uma instituição perca mais de metade dos seus estudantes “maiores de 23”. Não nos tendo sido possível determinar convenientemente as causas de tal abandono, afigura-se ainda assim legítimo presumir que constitua, ao menos em parte, um insucesso de instituições e alunos — muitíssimo mais sistémico, nas suas causas, do que biográfico e pessoal. Por essa razão, algumas mudanças e melhorias deveriam ser pensadas, debatidas e realizadas. O defeito e a incapacidade não estão nas pessoas. As instituições de ensino superior não podem sequer pensar nessa desculpa, até porque, agora, são elas próprias que aferem a “capacidade” dos candidatos.

Ainda que os estudantes do ensino superior possam todos ser considerados adultos, mais ou menos jovens, parece certo que educação de adultos e ensino superior não são exatamente sinónimos. A entrada dos “novos públicos” pode implicar mudanças, nomeadamente ao nível da diversificação de métodos de ensino e de aprendizagem, mas também de avaliação. Por muito que se tente ignorar ou silenciar a experiência que estes adultos trazem consigo, dificilmente se conseguirá conter ilimitadamente este património de saber. Oxalá seja assim. À medida que os públicos se forem tornando menos privados e mais públicos, como dizia De Sanctis, mais se reforçará o seu carácter coletivo e a afinidade de algumas necessidades, a par da variedade de motivações e expectativas.

Segundo Alesi e Kehm, no entanto, as universidades têm estado na periferia dos atuais debates sobre a aprendizagem ao longo da vida (2000, p. 285) — quando se afigura de singular pertinência que se envolvam e se comprometam na discussão e no seu próprio desenvolvimento, enquanto organizações que ensinam mas também aprendem. Se assim for, o ensejo pode revelar-se um contributo fulcral, e não mais um escolho, para a consolidação da sua missão e da sua “ideia”, e na resolução, ao menos em parte, mas numa parte significativa, da sua crise.

A educação de adultos tenta muitas vezes, e quando é possível, evitar a classificação dos aprendentes, particularmente aquela de tipo quantitativo. No léxico do campo, alunos, estudantes, aulas, professores, testes, notas... são com frequência palavras *non gratae*. Lembrámo-nos, por exemplo, da avaliação defendida pela Agência Nacional de Educação e

⁷⁹ Referência à popularizada versão portuguesa da fala de Marcelo, em Hamlet, de William Shakespeare (1604/1860, p. 20): “*Something is rotten in the state of Danmarke*”.

Formação de Adultos (ANEFA) para os cursos de Educação e Formação de Adultos. No ensino superior, máxime no primeiro ciclo, não parece que haja sequer essa possibilidade. Agora, a avaliação pode e deve ser mais do que exames.

O campo da educação de adultos pode trazer ao ensino superior um conhecimento nada despiciendo de teorias e práticas. O ensino superior pode possibilitar, por sua vez, o desenvolvimento da educação de adultos. A simbiose seria benfazeja para ambos os campos — e, mais importante do que isso, para aqueles que mais interessam, os aprendentes, que, em determinado momento das suas vidas, decidiram investir o seu tempo, energia e recursos numa educação de nível superior.

Matthias Finger e José Manuel Asún (2003, p. 126) definem a “identidade epistemológica” da educação de adultos da seguinte forma: “A tensão entre instrução de cima para baixo e aprendizagem de baixo para cima é bem conhecida dos formadores de adultos. Poder-se-á dizer que esta tensão é constitutiva da própria essência do campo da educação de adultos. Na realidade, esta tensão, ou melhor, esta oposição, atravessa as três escolas de pensamento”: o pragmatismo, o humanismo e o marxismo. O ensino superior tem de se abrir a esta “aprendizagem de baixo para cima”. Tal atitude epistemológica não irá fragilizar o rigor e a cientificidade do conhecimento. Bem ao contrário, só poderá enriquecê-lo.

O reconhecimento tem aqui um papel essencial. Temos desenvolvido em Portugal conhecimento fundamental acerca do reconhecimento de aprendizagens prévias. Pelo facto de termos vivido, no nosso país, e muito recentemente, aquela que pode considerar-se a *década de ouro* da educação formal de adultos, com um investimento muito significativo e a possibilidade de experimentar caminhos pouco usuais de valorização dos saberes que não nascem na escola, assim como práticas de formação que rejeitam o modelo escolar (particularmente sob a vigência curta mas significativa da ANEFA). A riqueza que os adultos são e trazem consigo tem de ser reconhecida, seja sob a forma de dispositivo altamente formalizado e institucionalizado que implique a creditação ou a certificação desses saberes, seja enquanto princípio epistémico, ontológico e antropológico no qual se funda a relação que se estabelece entre professor e aluno. Entre estas duas formas tão distintas de operacionalizar o reconhecimento, existe “toda uma paleta de cores vivas e revigorantes, que podemos usar, no respeito por uma educação multicor — e não um preto e branco mutuamente exclusivo ou uma morticha escala de cinzentos” (Amorim, 2012, p. 65).

Cumprirá, pois, ao professor predispor-se a ir conhecendo o seu aluno até chegar a reconhecê-lo — uma vez que “não é possível reconhecer sem, antes ou em vez de conhecer” (Amorim, 2012, p. 65) — e poder, assim, ajudá-lo a aprender⁸⁰, a basear as novas aprendizagens naquilo que já sabe... e no que pretende saber.

Quando se trata da entrada dos “novos públicos” no ensino superior, o reconhecimento é incontornável... mas tem sido contornado, através de uma desvalorização mais ou menos ostensiva da experiência e da identidade de cada um. O privilégio de uma ou outra das muitas distintas formas de reconhecimento deverá ser discutido na observância das peculiaridades de cada instituição, área de educação e formação, unidade curricular, candidato. Deverá procurar identificar-se o que melhor se adequa a cada caso. A heterogeneidade dos adultos não consente que se trate todos como uma unidade indistinta, à qual se propõe um currículo uniforme, um tipo de avaliação, um percurso igual para todos. Se algo pode e deve ser massificado é apenas o acesso à educação e formação, que deve ser universal. Tudo o mais deve ser idiossincrático.

Não há métodos perfeitos

Defender a incontornabilidade do reconhecimento e criticar o abuso de aulas expositivas não significa, porém, que se deva acabar — num ensino superior que se quer mais diverso e mais “cromático”, para usar a expressão de Nietzsche (1872/1979, p. 121) — com as aulas, nem com os Mestres. As boas aulas fazem falta — muita falta, aliás —, assim como a aprendizagem ativa, da iniciativa dos estudantes. António Nóvoa, numa entrevista recente⁸¹, dizia sobre Daniel Hameline: “Dava aulas expositivas, mas fabulosas. Dizia que quando falamos para os outros temos de concentrar tudo o que temos. Fazer uma espécie de resumo do que somos e daquilo em que acreditamos. Quando acabava uma aula, ficava estendido no sofá do gabinete, extenuado”.

Assumir, por sua vez, que o reconhecimento está exposto a riscos que merecem todo o cuidado, que é um processo que não é neutro e inevitavelmente benéfico (Amorim et al., 2010), não quer dizer que dele se deve abdicar. Nenhum método, de educação ou seja do que for, é perfeito, puro, imune (Palmeirão & Amorim, 2013), infalível. Nem há tampouco

⁸⁰ Malcolm Knowles (1984) definia a andragogia como a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender.

⁸¹ Publicada pela revista *Visão*, n.º 1055, de 23 a 29 de Maio de 2013, pp. 38-41. O excerto citado encontra-se na página 40.

correlações lineares entre os métodos e as diversas lógicas de educação de adultos.⁸² Um exemplo: pode fazer-se uso do reconhecimento, ou da metodologia de projeto, ou de trabalhos em pequeno grupo, “no âmbito de uma intervenção axiologicamente marcada pelo utilitarismo económico e até pela ‘ortopedia social’ (Canário, 2000) e, ao invés, pode um Mestre contribuir para a emancipação de outrem” (Palmeirão & Amorim, 2013, p. 363).

Não temos dúvidas de que o reconhecimento pode e deve estar ao serviço do desenvolvimento das pessoas e das instituições. Importará considerar, todavia, como é ténue e frágil a fronteira que separa, por exemplo,

- a potencialidade de aumentar e alargar o acesso aos sistemas formais de educação e formação... do risco de selecionar e reproduzir as desigualdades sociais,
- a potencialidade de promover a eficiência do ensino superior... do risco de tornar-se a alternativa — os processos de reconhecimento — mais onerosa do que a via tradicional — os exames,
- a potencialidade de contribuir para a justiça social e a equidade... do risco de controlar e vigiar a vida privada dos aprendentes.

Essencial é que não se perca de vista que as técnicas, metodologias, estratégias e dispositivos “só são necessários na medida em que ajudem a conhecer a pessoa e estejam ao serviço do seu desenvolvimento. Tudo o que for convocado para atalhar e abreviar esse conhecimento deverá ser rejeitado sem” hesitação (Amorim, 2012, p. 65). Não nos parece, no entanto, que o reconhecimento, tenha ele a forma que tiver, possa ou deva substituir o processo de educação e formação. Como refere António Nóvoa, o “‘reconhecimento de adquiridos’ deve construir-

⁸² A este propósito veja-se, por exemplo,

- Rui Canário (2000, pp. 13-16), que distinguiu quatro “práticas educativas” no campo da educação de adultos: “alfabetização”, “formação profissional”, “animação sociocultural” e “desenvolvimento local”;
- Florentino Sanz Fernández (2006, pp. 16-18), que definiu três modelos de educação de pessoas adultas: “recetivo alfabetizador”, “dialógico social” e “económico produtivo”;
- Luís Rothes (2009, p. 488), que caracterizou seis “lógicas de ação no campo da educação e formação de adultos”: “serviço meritocrático”, “mercado assistido”, “prevenção social”, “desenvolvimento local”, “crescimento pessoal” e “transformação social”;
- Carmen Cavaco (2009, pp. 730-755), que identificou cinco lógicas: “ortopedia social”, “qualificação individual”, “desenvolvimento organizacional”, “animação/ocupação de tempos livres” e “intervenção comunitária”;
- Licínio Lima e Paula Guimarães (2011, pp. 65-66), que declararam a existência de três modelos analíticos de políticas de educação de adultos: “democrático-emancipatório”, “modernização e controlo estatal” e “gestão de recursos humanos”.

se, sempre, em torno de um processo de formação, e não como um simples processo de validação, de certificação ou de equivalência” (2007, p. 14). Não cremos, por isso, que o professor possa ser dispensado ou substituído pelo “facilitador”, “avaliador”, “validador” ou “*accompagnateur*”, como lhe chamam Pouget et al. (2004). Não deverá o reconhecimento transformar-se numa parafernália de instrumentos, procedimentos e burocracias, e tragar o professor, o estudo, a educação, o ensino e a aprendizagem, mas deveria sim o professor integrar indispensavelmente o reconhecimento nas suas práticas.

Não temos de abdicar da “aula magistral” nem da aprendizagem autodirigida. Há tempo e espaço para conjugar o contacto com o Mestre e com a sua perspectiva acerca de um determinado tema, a escuta do seu discurso, a maiêutica⁸³, a proximidade com o conhecimento, o estudo autónomo... É ou foi este o princípio de Bolonha (Palmeirão & Amorim, 2013, p. 363)?

Johann Norbeck, há cerca de trinta anos, apontava um caminho que, estamos em crer, poderá ser muito útil para ir além das “dicotomias habituais, gastas e inúteis” (Nóvoa, 2009, p. 25) que muitas vezes aprisionam a discussão em volta da educação, nomeadamente de adultos:

“Trata-se de um assunto muito especializado para o qual é necessário um professor muito bem preparado? Ou trata-se de um assunto que um grupo instruído pode estudar sozinho? Trata-se de um assunto onde a experiência dos participantes naturalmente intervém? É um assunto que se presta a muita discussão, ou que exige sobretudo a transmissão de simples factos? É um assunto com relação directa com as condições da vizinhança? Exige vários peritos para intervirem por períodos curtos? Este é o tipo de questões que nos devemos pôr para podermos decidir quais as formas e métodos mais adequados” (Norbeck, 1981, p. 28).

Os Mestres e a formação dos Mestres

De acordo com Ken Robinson e Lou Aronica,

⁸³ Ao aluno, o professor “Não lhe deve pedir somente contas das palavras da lição, mas do sentido e da substância, e julgará do proveito, não pelo testemunho da memória mas pelo da vida. É preciso que lhe faça expor de mil maneiras e acomodar a outros tantos assuntos o que acabar de aprender, para ver se o compreendeu e assimilou bem, averiguando assim do seu progresso segundo os preceitos pedagógicos de Platão” (Montaigne, 1588/1993, p. 43). Segundo Agostinho da Silva, que traduziu a obra a que pertence este excerto, esta é uma referência “à maiêutica, também chamado método socrático ou [h]eurístico; consiste, essencialmente, não em ensinar, em revelar, mas em fazer descobrir” (p. 43).

“a melhor maneira de se melhorar a educação não é centrando-se no currículo ou na avaliação, por mais importantes que ambos sejam. O método mais eficaz para se melhorar a educação é investindo na melhoria do ensino e no estatuto dos grandes professores. Não há nenhuma grande escola em nenhum ponto do mundo que não possua grandes professores” (2010, p. 226).

Do nosso ponto de vista, e conquanto sejam muito sedutoras as provocações de Aldous Huxley (1927/s.d.)⁸⁴, Jacques Rancière (1987/2002) e Josep Quetglas (2008)⁸⁵, os bons professores não são dispensáveis (Amorim, 2012, p. 54). Como Nietzsche disse, “Deve, pois, considerar-se o professor como um mal necessário [...] um mal que deve tornar-se o menor possível” (1880/s.d., p. 282).

Antes da invenção da imprensa, e dadas as dificuldades de acesso aos livros, os professores tinham de lecionar (Huxley, 1927/s.d.). Em tempos de rápida proliferação da informação, e justamente pela razão inversa, isto é, por existir um sem-fim de dados à distância de alguns poucos cliques, o Mestre deverá ver reforçado o seu papel de guia, de apresentação de grelhas de leitura do “estado da arte”, de orientação no, e gestão do, torrencial informativo⁸⁶ e, finalmente, de provocação, indução e problematização do saber — e até do discurso próprio de cada estudante (Palmeirão & Amorim, 2013, p. 363). Que, como dizia Nietzsche, mesmo quando escuta, a autonomia do estudante pode e deve ser promovida:

“[...] tudo o que é cultura nas nossas universidades passa da boca ao ouvido e [...] qualquer educação para a cultura é, como dissemos, exclusivamente ‘acromática’. Mas como até o facto de escutar e a eleição do que se deve escutar é deixado à decisão autónoma do estudante academicamente desprovido de preconceitos e como, por outro lado, pode mesmo negar a

⁸⁴ “A preleção como método de instrução data dos tempos clássicos e medievais, anterior à invenção da imprensa. Quando os livros valiam o seu peso em ouro, os professores tinham de preleccionar. A impressão barata modificou radicalmente a situação que produziu o leccionador da Antiguidade. No entanto — prepóstera anomalia! — o leccionador sobrevive e até floresce” (Huxley (1927/s.d., p. 115). Em dois outros excertos, diz Huxley: “quanto mais consumado for o professor na arte de leccionar e explicar, tanto pior é como educador” (p. 100), ou seja, “o mestre-escola inteligente faz as coisas demasiado fáceis para os seus alunos; alivia-os da necessidade de descobrirem as coisas por si próprios. À força de ensinar brilhantemente consegue quase eliminar o processo de aprender” (p. 101).

⁸⁵ Que, em “*Léelo y Pásalo*”, dizia: “*Escoge. Deserta las aulas. No vayas a clase. Que queden vacías. Ves a la biblioteca*” (Quetglas, 2008, p. 14). Num outro texto, intitulado “*Maestro*”, o mesmo autor contrapõe: “*El maestro es un dispositivo que hace saltar una inmediata desconfianza ante lo obtenido. Impulsa, en una continuada insatisfacción, a ir más allá, hacia otra dirección, de diversa manera. Un maestro no convoca y agrupa. Esparce*” (Quetglas, 2008, p. 14).

⁸⁶ Ao contrário do que lemos em Jean-François Lyotard: “a deslegitimação e o predomínio da performatividade são o dobre de finados da era do professor: ele não é mais competente que as redes de memórias para transmitir o saber estabelecido nem que as equipas interdisciplinares para imaginar novos lances ou novos jogos” (1979/1989, p. 108).

autenticidade e a autoridade de tudo o que escuta, então toda a educação para a cultura compete, em sentido estrito, apenas a ele e portanto, a autonomia procurada através do bacharelato revela-se, com o máximo orgulho, como ‘auto-educação acadêmica para a cultura’, adornando-se com as suas plumas mais brilhantes. ‘Feliz época, esta, em que os jovens são bastante sagazes e cultos para poderem guiar-se a si mesmos!’” (1872/1979, p. 121)

O “grande ensino”, de acordo com George Steiner, “é aquele que desperta dúvidas, que encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida” (2005, p. 88). Dito de outro modo, mas ainda com palavras do mesmo autor: o professor é aquele que desperta “noutro ser humano poderes e sonhos além dos seus”, que induz “nos outros um amor por aquilo que” ama, que faz “do seu presente interior” o futuro dessoutros (Steiner, 2005, p. 148).⁸⁷

Não são frequentes, contudo, no campo da educação de adultos, panegíricos ao Mestre, à transmissão⁸⁸, à importância de atrair os melhores professores — e de os formar. Há muito a fazer no sentido de contrariar a escolarização da educação dos adultos no ensino superior, mas é preciso reivindicar simultaneamente “a excelência daqueles que ao ensinar também aprendem e que porque aprendem também ensinam” (Palmeirão & Amorim, 2013, p. 364). “O ‘facilitador’ e a aprendizagem autodirigida surgem, muitas vezes, como o sal de uma terra que tem sido deitada sobre os Mestres. O que tem este discurso feito pela cultura e pela qualidade dos educadores de adultos, nomeadamente os docentes universitários?” (Palmeirão & Amorim, 2013, p. 364).

⁸⁷ Por nos parecer que a tradução portuguesa — “fazer do seu presente interior o seu futuro” (Steiner, 2005, p. 148) — era pouco clara, consultámos também a edição original: “*Libido sciendi, a lust for knowledge, an ache for understanding is incised in the best of men and women. As is the calling of the teacher. There is no craft more privileged. To awaken in another human being powers, dreams beyond one’s own; to induce in others a love for that which one loves; to make of one’s inward present their future; that is a threefold adventure like no other*” (2003, pp. 183-184).

⁸⁸ Como Steiner, por exemplo, em “O elogio da transmissão” (Steiner & Ladjali, 2005). Ou Ortega y Gasset, em “Missão da Universidade”, de 1930: “Comparada com a medieval, a Universidade contemporânea complicou enormemente o ensino profissional que aquela em gérmen proporcionava, e agregou a investigação, retirando quase por completo o ensino ou transmissão da cultura. / Isto foi evidentemente uma atrocidade. Funestas consequências disso que agora paga a Europa” (1930/2003, p. 49).

Dez anos antes do filósofo espanhol, António Sérgio defendera uma perspetiva bem diferente: “O ensino não deve ser uma transmissão de conhecimentos, mas um treino no raciocínio, uma prática no resolver problemas, — problemas de moral, de estética, de ciência, de sociologia; todos os dias o professor se deverá lembrar de que o aluno não vai à aula para receber um conhecimento, mas para resolver um problema, e que pelo enunciado de um problema (não de um princípio, não de uma lei, não de um conhecimento!) deverá começar cada lição” (1920, p. 158).

Em António Sérgio, ainda, encontrámos aquela que pode ser a saída para uma discussão que não deve dicotomizar-se, sob pena de se tornar estéril: “o que importa, repito, não é a quantidade do que o professor diz, mas a qualidade do que o aluno ganha; não o programa que sai da cabeça do professor ou do legislador, senão o que entra e que toma vida no espírito do educando” (1916, p. 32).

Em Portugal, parece mesmo que a formação dos educadores de adultos não tem sido uma prioridade, nem política nem de investigação. No que a esta diz respeito, são exceção os trabalhos de, por exemplo, Norbeck (1981), Rothes, (2004a, 2004b) e Castro, Guimarães e Sancho (2007). Mas estarão os professores do ensino superior preparados para acolher os “novos públicos”? Qual a experiência e o conhecimento que têm relativamente à educação de adultos? Como dizia Johan Norbeck, num texto de 1978, pleno de atualidade: “Há [...] muitas categorias de pessoas [...] que trabalham na educação de adultos e há outras tantas necessidades de formação. Até agora, em muitos países, isto não foi reconhecido. Muitas vezes pensa-se que os professores podem ensinar seja o que for sem formação especial” (1981, p. 69).

Urgiria, pois, que a universidade, entendida em sentido lato, discutisse o caminho que quer seguir: ser guardiã do conhecimento, das ordens do discurso, parafraseando Foucault (1971/1999), ou procurar abrir-se aos discursos sem ordem, aos saberes populares, ao conhecimento e à cultura humanos que crescem fora das universidades. Se assim fosse, toda a comunidade universitária teria de simultaneamente aprender e ensinar. Em vez de professores que ensinam e alunos que aprendem, privilegiar-se-iam os “educadores-educandos” e os “educandos-educadores”, de que falava Paulo Freire em 1972⁸⁹, ou os “mestres-alunos” e os “alunos-mestres”:

“[...] o educador libertador deve morrer como educador ‘unilateral’, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres-alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível.

Isto não significa naturalmente que o educador desaparece enquanto presença ‘indutiva’: a educação, quer se trate dum instrumento ideológico para a preservação do *statu quo* ou dum método para conhecer e transformar a realidade, implica sempre indução. Mas na educação libertadora, a indução inicial cede pouco a pouco o passo à síntese na qual o aluno-mestre e o mestre-aluno se tornam os sujeitos reais do mesmo processo. O educador deve realizar bem que, no momento em que começa a empenhar-se neste processo, ele próprio se prepara para morrer. Não é senão por esta ‘morte’ — que apenas ele pode assumir — que o seu renascimento como

⁸⁹ Também Manuel Antunes, em 1973, defendia uma comunidade simultaneamente ensinante e ensinada: “E a universidade? Em vez de se dissolver na torrente das massas uniformizadas e fanatizadas, como pretendem alguns dos seus destruidores, e em vez de se erguer como ilha isolada no meio do tumultuar da vida social, política e profissional, ela faria parte de um sistema mais vasto de criação e transmissão da experiência e do saber. Toda a comunidade seria, a um tempo, docente e discente, ensinante e ensinada” (1973, p. 257).

aluno e o renascimento dos alunos como educadores são possíveis. Um educador é alguém que vive a profunda significação da Páscoa” (Freire, 1974, pp. 54/55).

Coda

Neste momento, o ensino superior parece ainda muito longe da *epifania*⁹⁰ de reconhecer o valor dos “novos públicos”. A “abertura” é ainda muito recente, de facto é. Mas, entretanto, estes adultos continuam a ser invisibilizados pelo sistema. Depois de entrarem, as instituições perdem-lhes o rasto, que se esfuma em bases de dados desatualizadas e imprecisas.

A experiência que trazem com eles não passa dos corredores, dado que não tem permissão para vencer a porta da sala de aula. Só é vantagem quando os estudantes a conseguem manter discreta e, como eles, invisível. (Como o ás de trunfo: tem de ser jogado no momento certo. Porém, pode não servir de nada tê-lo, se o resto do jogo for fraco. Surpreendentemente, pode até virar feitiço que se vira contra o feiticeiro.) Fora da sala de aula, ou quando a formação não confere grau, os professores concedem valor à experiência dos alunos. Lá dentro, contudo, quando se mostra, logo se converte numa ameaça ou num desafio ao professor.

Se tivéssemos de seleccionar o aspeto mais significativo da nossa pesquisa, escolheríamos com certeza o efeito do ensino superior na identidade dos estudantes adultos. 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. Podemos permitir que sintam que afinal não são? A única certeza que temos é que o ensino superior deixa uma marca indelével nestes estudantes, por boas ou por más razões. Podemos admitir que uma oportunidade de crescimento, de renovação... se demude em trauma, num certificado de incapacidade e de inutilidade? Podemos consentir que alguém se perca quando tenta ganhar e ganhar-se?

Segundo Robert Musil, “A desgraça é nós ficarmos parados no penúltimo passo!” (1932/2008, p. 71). Estamos muito longe desse penúltimo passo, dessa desgraça. Até talvez tenhamos dado

⁹⁰ Definida por James Joyce em “*Stephen Hero*” (o precursor de “*A Portrait of the Artist as a Young Man*”, de 1916): “*This is the moment which I call epiphany. First we recognise that the object is one integral thing, then we recognise that it is an organised composite structure, a thing in fact: finally, when the relation of the parts is exquisite, when the parts are adjusted to the special point, we recognise that it is that thing which it is. Its soul, its whatness, leaps to us from the vestment of its appearance. The soul of the commonest object, the structure of which is so adjusted, seems to us radiant. The object achieves its epiphany*” (1906/1955, p. 213).

apenas o primeiro dos passos, quando abrimos mais as portas aos estudantes adultos. Como dissemos antes, “mais do que sonhar com a Utopia onde gostaríamos de chegar, importa acarinhar o caminho de melhoria que desejamos trilhar. Já fomos demasiado longe para voltar atrás e estamos demasiado perto (da partida) para abrandar o passo” (Amorim et al., 2011, p. 221). É cedo para festejos e *cânticos*. Não podemos perder o passo que ganhámos, mas temos de seguir adiante, sem *atirar ao chão* nem *enterrar a imaginação e as memórias* daqueles que resolvemos acolher, sem lhes dizer que *cresceram na mentira*, que tudo foi uma *ilusão*, nem lhes esconder *uma mão amiga...* de modo a que a cada um seja “*dado possuir a verdade numa alma e num corpo*”, como dizia Jean-Arthur Rimbaud, em “Adeus”:

“[...] Às vezes, vejo no céu praias sem fim povoadas de nações em júbilo. Sobre a minha cabeça, um barco de ouro, imenso, desfralda os seus pavilhões multicores, ao vento da manhã. Criei todas as feéries, todas as vitórias, todos os dramas. Experimentei novas flores, novos astros, novas carnes, novas linguagens. Julguei que adquirira poderes sobrenaturais. Pois bem! Vou enterrar a minha imaginação e as minhas memórias! [...]

Eu! eu que me sagrei mago, que me disse anjo, que me outorguei dispensa de toda a moral, fui atirado ao chão, com deveres a cumprir, com uma ensarilhada realidade a viver! Saloio!

Iludo-me? A caridade seria para mim irmã da morte?

Enfim, pedirei perdão por ter crescido na mentira. E partamos.

Mas nem uma mão amiga! e onde acharia socorro?

Sim, a nova hora é pelo menos extremamente ríspida.

[...] Há que ser absolutamente moderno.

Nada de *cânticos*. Manter o passo ganho.

[...] Recebamos todos os influxos de vigor e de ternura real. E, ao raiar da aurora, armados de ardente paciência, haveremos de entrar nas cidades esplêndidas.” (1873/1989, pp. 173-175)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott-Chapman, J. (2006). Moving from technical and further education to university: an Australian study of mature students. *Journal of Vocational Education and Training*, 58, 1, 1-17.

Abukari, A. (2005). Conceptualising lifelong learning: a reflection on lifelong learning at Lund University (Sweden) and Middlesex University (UK). *European Journal of Education*, 40, 2, 143-154.

Adam, S. (2006). The Recognition of Prior Learning in the Context of European Trends in Higher Education and Lifelong Learning. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 37-53). Estonia: Tartu University Press.

Adam, S. (2008). Why is the recognition of prior experiential learning important and what are the national and institutional implications of this for lifelong learning? In A. Rauhvargers & S. Bergan (Eds.), *New challenges in recognition: recognition of prior learning and recognition in a global context* (pp. 27-45). Strasbourg: Council of Europe.

Alesi, B. & Kehm, B. (2000). The Status of Lifelong Learning in German Universities. *European Journal of Education*, 35, 3, 285-300.

Alheit, P. (2011). *The Unwanted Student: Closure tendencies in European universities. The case of Germany*. [Consultado em www.ranlhe.dsw.edu.pl/files/Alheit.pdf, em 12.4.2011.]

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e xito [sic] escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15, 2, 203-215.

Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações — A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as acções insensatas. Dissertação para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, apresentada à Universidade Católica Portuguesa*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa.

Amaral, A. & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.

Amichand, S., Ireland, M., Orynik, K., Potter, J. & Van Kleef, J. (2007). *Quality assurance in PLAR: A guide for institutions. Volume II*. Canadian Council on Learning.

Amorim, J. P. (2006). *O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania — A Metamorfose das Borboletas*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Amorim, J. P. (2011). *A educação multicolor: à guisa de síntese do seminário “Marcas Que Marcam os Alunos; Marcas Que Marcam os Professores”*. [Consultado em www.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MyAutoSiteFiles/CentroRecursos25267171/ccrava/Comentario_Final_jpa.pdf, em 6.5.2011.]

Amorim, J. P. (2012). Reconhecimento de aprendizagens prévias: breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 43-73.

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.

Amorim, J. P., Azevedo, J. & Coimbra, J. L. (2011). E Depois do Acesso (de “Novos Públicos” ao Ensino Superior): A Revolução Não Acabou. In L. Alcoforado et al. (Eds.), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, práticas e investigação* (pp. 211-226). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amorim, J. P., Azevedo, J., Coimbra, J. L. & Imaginário, L. (2006). Quantos calcanhares tem Aquiles? Balanço de fragilidades da educação e formação de adultos em Portugal. In J. M. Castro & C. Geraldês (Dir.), *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: orientar — qualificar — certificar. Actas do VIII Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza* (pp. 121-128). Instituto do Emprego e Formação Profissional, Delegação Regional do Norte.

Amorim, J. P., Azevedo, J., Coimbra, J. L. & Imaginário, L. (2007). *Nem toda a comunidade cabe na educação e formação de adultos*. In Atas do XV Colóquio AFIRSE/Secção Portuguesa.

Amorim, J. P. & Imaginário, L. (2003). Cursos EFA: uma (re)orientação para a cidadania. In Vários Autores, *Integração das Políticas e Sistemas de Educação e Formação — Perspectivas*

e Desafios. Actas do IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza (pp. 367-376). Porto: Ministério da Segurança Social e do Trabalho e Instituto do Emprego e Formação Profissional — Delegação Regional do Norte.

Andersson, P. (2010). Different faces and functions of RPL: an assessment perspective. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 31-50). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

Andersson, P. & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20, 5, 595-613.

Andersson, P. & Harris, J. (2010). *Re-theorising the Recognition of Prior Learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

Andersson, P., Fejes, A. & Ahn, S. (2004). Recognition of prior vocational learning in Sweden. *Studies in the Education of Adults*, 36, 1, 57-71.

Antikainen, A. (2001). Is lifelong learning becoming a reality? The case of Finland from a Comparative Perspective. *European Journal of Education*, 36, 3, 379-394.

Antunes, M. (1973). *Educação e sociedade*. Lisboa: Sampedro.

Arendt, H. (1957/2000). A crise na educação. In VVAA, *Quatro textos excêntricos* (pp. 21-53). Lisboa: Relógio D'Água.

Arendt, H. (1958/2001). *A condição humana*. Lisboa: Relógio D'Água.

Auster, P. (2006). *As loucuras de Brooklyn*. Porto: Asa.

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

Azevedo, J. (2007a). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sociocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 7-40.

Azevedo, J. (2007b). *Diversificação, equidade e qualidade no ensino secundário na União Europeia*. Comunicação ao Seminário IPEE-UNESCO sobre “Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de política educativa”, Buenos Aires, 4 e 5 de Outubro de 2007. [Consultado em repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/3079, em 3.3.2012.]

Azevedo, J. (2007c). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2009). *Repensar a dicotomia educação-trabalho na perspectiva antropológica e sociocomunitária do desenvolvimento humano*. Texto de apoio à Conferência proferida no Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica em Brasília, 24 de Novembro de 2009.

Azevedo, J. (2010). Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprenda melhor? In J. Azevedo & J. M. Alves (Orgs.), *Projecto Fénix – Mais Sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar* (pp. 13-29). Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, J. (Coord.) et al. (2007). *Relatório Final do Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Bailie, S. (1999). Systems of APEL: a six point typology. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 31-38). University of Ulster.

Bamber, J. & Tett, L. (1999). Opening the doors of higher education to working class adults: a case study. *International Journal of Lifelong Education*, 18, 6, 465-475.

Bagnall, R. G. (1978). Principles of Adult Education in the Design and Management of Instruction. *Australian Journal of Adult Education*, 18, 1, 19-27.

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: PROFEDIÇÕES/Jornal a Página.

Baptista, I. (2007). Nota de apresentação. *Cadernos de Pedagogia Social*, 1, 5-6.

Barnett, R. (1994). *The idea of higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Baroni, C. (1977). *Conhecer Nietzsche e o que ele realmente disse*. Lisboa: Ática.

Barthes, R. (1976). Introdução à Análise Estrutural da Narrativa. In R. Barthes et al., *Análise Estrutural da Narrativa: pesquisas semiológicas* (pp. 19-60). Petrópolis: Vozes.

Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity.

Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity.

Bauman, Z. (2002): *Society Under Siege*. Cambridge: Polity.

Beck, U. (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: Sage.

- Benjamin, W. (1940/1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Benseman, J., Coxon, E., Anderson, H. & Anae, M. (2006). Retaining non-traditional students: lessons learnt from Pasifika students in New Zealand. *Higher Education Research & Development*, 25, 2, pp. 147-162.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1966/1991). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. London: Penguin Books.
- Bjørnåvold, J. (1997). Assessment of non-formal learning: the quality and limitations of methodologies. *European Journal for Vocational Training*, 12, 52-67.
- Blake, W. (1804/2008). *The complete poetry and prose of William Blake*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Blumer, H. (1969/1984). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Boden, C. J., Smartt, J. T., Franklin-Guy, S. & Scudder, R. R. (2005/2006). The Relationship between Personal Epistemological Beliefs and Self-Directedness: Implications for Practice and for Institutional Change. *International Journal of Learning*, 12, 133-141.
- Bolaño, R. (2009). 2666. Lisboa: Quetzal.
- Bourdieu, P. (1984/2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16, 2, 141-160.
- Breier, M. (2005). A disciplinary-specific approach to the recognition of prior informal experience in adult pedagogy: “rpl” as opposed to “RPL”. *Studies in Continuing Education*, 27, 1, 51-65.
- Briedenhann, J. (2007). The mature student experience in higher education: from the horse’s mouth. *The International Journal of Learning*, 14, 2, 265-273.
- Brinke, D., Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S. & Jochems, W. (2008). The quality of procedures to assess and credit prior learning: implications for design. *Educational Research Review*, 3, 51-65.

- Bron, A., Edström, E. & Thunborg, C. (2010). *Forming Identities in Higher Education*. Paper to be presented at the ESREAs triennial conference: Adult Learning in Europe — understanding diverse meanings and contexts in Linköping, 24-26 September 2010.
- Brookfield, S. D. (1986/1996). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1999). What is college really like for adult students? *About Campus*, 3, 6, 10-15.
- Bruner, J. (1990/2008). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Buchler, M., Castle, J., Osman, R. & Walters, S. (2007) Equity, Access and Success: Adult Learners in Public Higher Education. In CHE, *Review of Higher Education in South Africa* (pp. 124-156). Pretoria: The Council on Higher Education.
- Burr, V. (1995/2006). *An Introduction to Social Constructionism*. London and New York: Routledge.
- Butterworth, C. (1992). More than one bite at the APEL — contrasting models of accrediting prior learning. *Journal of Further and Higher Education*, 16, 3, 39-51.
- Cabeza, R., Anderson, N. D., Locantore, J. K. & McIntosh, A. R. (2002). Aging gracefully: compensatory brain activity in high-performing older adults. *NeuroImage*, 17, 1394-1402.
- Cabrito, B. G. (2008). A creditação das aprendizagens pela experiência no acesso ao ensino superior: o caso dos maiores de 23 na Universidade de Lisboa. *Perspectiva*, 26, 1, 231-250.
- Caeiro, A. (1925/2001). *Poesia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Calvino, I. (1979/2002). *Se numa noite de Inverno um viajante*. Porto: Público.
- Cameron, R. (2010). RPL and the disengaged learner: the need for new starting points. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 117-139). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, ANEFA.

- Cantwell, R., Archer, J. & Bourke, S. (2001). A comparison of the academic experiences and achievement of university students entering by traditional and non-traditional means. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26, 3, 221-234.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (Coord.), Centro de Sondagens e Estudos de Opinião, Lopes, H., Cerol, J. & Magalhães, P. (2009a). *Estudo de Percepção da Qualidade de Serviço e de Satisfação*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Coord.), Valente, A. C., Carvalho, L. X. & Carvalho, A. X. (2009b). *Estudos de Caso de Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Carneiro, R. (Dir.) (2011). *Accreditation of prior learning as a lever for lifelong learning: lessons learnt from the New Opportunities Initiative, Portugal*. Lisboa: UNESCO, MENON Network e CEPCEP — Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa.
- Cassirer, E. (1944/1995). *Ensaio sobre o homem: introdução à filosofia da cultura humana*. Lisboa: Guimarães.
- Castells, M. (2003). *The Internet galaxy: reflections on the Internet, business, and society*. New York: Oxford University Press.
- Castle, J. (2003). The prior learning paths of mature students entering a postgraduate qualification in adult education. *Journal of Education*, 29, 29-55.
- Castle, J. & Attwood, G. (2001). Recognition of Prior Learning (RPL) for access or credit? Problematic issues in a university adult education department in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33, 1, 60-72.
- Castle, J., Munro, K. & Osman, R. (2006). Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26, 363-372.
- Castoriadis, C. (2007). *Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates, 1974-1997*. 90 Graus.
- Castro, R. V., Guimarães, P. & Sancho, A. V. (2007). Mutações no campo da educação de adultos. Sobre os caminhos da formação dos educadores. *Educar*, 29, 63-81.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Cedefop (European Centre for the Development of Vocational Training) (2008). *Validation of non-formal and informal learning in Europe: a snapshot 2007*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Challis, M. (1999). Learning from APEL: the challenge to Universities. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 15-21). University of Ulster.

Challis, M. (2002). *Introducing APEL*. New York: Routledge.

Charlot, B. (2007/2008). O processo de escolarização e desescolarização do saber: abordagens epistemológica e antropológica. *Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 6/7, 129-154.

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J. & McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33, 5, 567-581.

CIDEC (2004). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

CIDEC (2007). *O impacto do reconhecimento e certificação de competências adquiridas ao longo da vida: actualização e aperfeiçoamento*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Cleary, P., Whittaker, R., Gallacher, J., Merrill, B., Jokinen L., Carette, M., Members of the CREA team (Centre for Social and Educational Research) (2002). *Social Inclusion Through APEL: the Learners' Perspective. Comparative Report*. [Consultado em <http://www.crell.org.uk/media/crell/content/publications/researchreports/ComparativeReport.pdf>, em 30.1.2008]

CNE (Org.) (2007). *Aprendizagem ao Longo da Vida no Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Coimbra, L. (1922/2009). *Obras Completas, vol. V (1922-1923), tomo I*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

- Coménio, J. A. (1657/1966). *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, A. M. & Mesquita, A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.
- Cortázar, J. (1963/2008). *O jogo do mundo (Rayuela)*. Lisboa: Cavalo de Ferro.
- Costa, A. F. & Lopes, J. T. (Coord.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Relatório Final. CIES-ISCTE, IS-FLUP.
- Couto, M. (2008). *Venenos de Deus, remédios do Diabo. As incuráveis vidas de Vila Cacimba*. Lisboa: Caminho.
- Cretchley, G. & Castle, J. (2001). OBE, RPL and adult education: good bedfellows in higher education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, 20, 6, 487-501.
- Cross, J. (2007). *Informal learning: rediscovering the natural pathways that inspire innovation and performance*. San Francisco: Pfeiffer.
- Crossan, B., Field, J., Gallacher, J. & Merrill, B (2003). Understanding Participation in Learning for Non-traditional Adult Learners: learning careers and the construction of learning identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24, 1, 55-67.
- Cullity, M. (2006). Challenges in understanding and assisting mature-age students who participate in alternative entry programs. *Australian Journal of Adult Learning*, 46, 2, 175-201.
- Curado, A. P. [com a colaboração de Joana Soares] (2009). *Acesso dos maiores de 23 e creditação de qualificações não formais na Universidade de Lisboa*. [Consultado em <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/266858.PDF>, em 25.1.2010.]
- Davies, P. (2001). For Me or Not For Me? Fragility and Risk in Mature Students' Decision-making. *Higher Education Quarterly*, 55, 2, 185-203.
- Day, M. (2002). *Assessment of Prior Learning. A Practitioner's Guide*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- De Koninck, T. (2012). *A Nova Ignorância e o Problema da Cultura*. Lisboa: Edições 70.

De Sanctis, F. M. (1975). Towards a “social university”? *Prospects: Quarterly Review of Education*, 5, 3, 405-414.

De Sanctis, F. M. (1984). Problems of defining the public in the context of lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 3, 4, 265-277.

Delory-Momberger, C. (2009). *La condition biographique : essais sur le récit de soi dans la modernité avancée*. Paris : Téraèdre.

Demazière, D. & Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques: l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.

Department for Innovation, Universities and Skills (2009). *The Learning Revolution*. Norwich: TSO (The Stationery Office).

Derrida, Jacques (2003). *A Universidade sem Condição*. Coimbra: Angelus Novus.

DGES (2010). *Acesso ao Ensino Superior: dez anos de concurso nacional: 2000-2009*. Direcção Geral do Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Direcção de Serviços de Acesso ao Ensino Superior.

Dodge, L. & Derwin, E. B. (2008). Overcoming barriers of tradition through an effective new graduate admission policy. *The Journal of Continuing Higher Education*, 56, 2, 2-11.

Donaldson, J. F. & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50, 1, 24-40.

Donaldson, J. F., Graham, S. W., Kasworm, K. & Dirx, J. M. (1999). *Adult undergraduates' participation and involvement: future directions for theory and research*. Paper presented at the Association for Educational Research Association National Conference, Montreal, Canada, April 22, 1999.

Donaldson, J. F., Graham, S. W., Martindill, W., Long, S. & Bradley, S. (1999). *Adult undergraduate students: how do they define success?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Quebec, Canada, April 21, 1999.

Elias, N. (1939/2004). *A sociedade dos indivíduos*. Lisboa: Dom Quixote.

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

- European University Association (2008). *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Belgium: European University Association.
- Evans, N. (2006). Recognition, Assessment and Accreditation of Prior Experiential Learning: Background and Constituencies. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 17-36). Estonia: Tartu University Press.
- Evans, N. (Ed.) (2000). *Experiential learning around the world: employability and the global economy*. London: Jessica Kingsley.
- Fairclough, N. (1989/1996). *Language and Power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992/2006). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (2009). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. New York: Routledge.
- Fejes, A. & Andersson, P. (2008). Recognising Prior Learning: Understanding the Relations Among Experience, Learning and Recognition from a Constructivist Perspective. *Vocations and Learning*, 2, 1, 37-55.
- Fenwick, T. J. (2001). *Experiential learning: a theoretical critique from five perspectives. Information Series No. 385*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Feutrie, M. (1997). *Identification, validation et accréditation de l'apprentissage antérieur et informel : France*. Thessalonique : CEDEFOP – Centre européen pour le développement de la formation professionnelle.
- Field, J. (2000). Governing the Ungovernable: Why Lifelong Learning Policies Promise so Much Yet Deliver so Little. *Educational Management & Administration*, 28, 3, 249-261.
- Field, J. (2009). Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *Journal of Lifelong Education*, 28, 2, 175-191.
- Field, J., Merrill, B. & Morgan-Klein, N. (2010). *Researching HE Access, Retention and Drop-Out Through a European Biographical Approach: Exploring similarities and*

differences within a research team. Comunicação apresentada na “The 6th European Research Conference. Adult Learning in Europe — understanding diverse meanings and contexts”.

Field, M. (1993). *APL: Developing more flexible colleges*. London: Routledge.

Finger, M. & Asún, J. M. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (1993). *Um sabor diferente: uma avaliação das escolas profissionais*. Porto: GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.

Foucault, M. (1971/1999). *A Ordem do Discurso: Aula Inaugural no Collège de France, Pronunciada em 2 de Dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (1975/1997). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. New York: The Free Press.

García Márquez, G. (2003). *Viver para contá-la*. Lisboa: Dom Quixote.

Garnett, J., Portwood, D. & Costley, C. (2004). *Bridging rhetoric and reality: accreditation of prior experiential learning (APEL) in the UK*. Bolton: The University Vocational Awards Council.

Gee, J. P. (2011). *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*. Oxon: Routledge.

Gergen, K. J. (1985). The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*, 40, 3, 266-275.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967/2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction.

Goethe (1774/s.d.). *Werther*. Lisboa: Verbo.

Gomes, I. P. (2011). *Experiências de educação-formação e empoderamento: um estudo longitudinal das mudanças no empoderamento psicológico de adultos pouco escolarizados*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, por Isabel P. Gomes, sob orientação

da Professora Doutora Isabel Menezes e co-orientação do Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra.

Gonçalves, H. (Coord.) (2011). *Abandono Escolar no Ensino Superior: Estudo Exploratório no Instituto Politécnico de Setúbal*. Instituto Politécnico de Setúbal, Unidade para a Avaliação e a Qualidade.

Gorz, A. (2005). *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume.

Greimas, A. J. (1976). Elementos para uma Teoria da Interpretação da Narrativa Mítica. In R. Barthes et al., *Análise Estrutural da Narrativa: pesquisas semiológicas* (pp. 61-109). Petrópolis: Vozes.

Grimal, P. (1951/1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Linda-a-Velha: DIFEL.

Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia.

Guimarães, P. (2012). Adult education and training policy in Portugal: critical links between recognition of prior learning, economic changes and social justice. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18, 1 (no prelo).

Habermas, J. (1987). The Idea of the University: Learning Processes. *New German Critique*, 41, 3-22.

Haeringer, A. (2006). The French APEL: Ambitious Procedures. In C. Corradi, N. Evans & A. Valk (Eds.), *Recognising Experiential Learning: Practices in European Universities* (pp. 83-93). Estonia: Tartu University Press.

Harris, J. (1999). Ways of seeing the recognition of prior learning (rpl): what contribution can such practices make to social inclusion? *Studies in the Education of Adults*, 31, 2, 124-139.

Harris, J. (2000). *The Recognition of Prior Learning: Power, Pedagogy and Possibility. Conceptual and Implementation Guides*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Harris, J. (2010). Questions of knowledge and curriculum in the recognition of prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 51-75). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.

- Hiernaux, J.-P. (1997). Análise estrutural de conteúdos e modelos culturais: aplicação a materiais volumosos. In L. Albarello et al., *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais* (pp. 156-202). Lisboa: Gradiva.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1947/2002). *Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments*. Stanford: Stanford University Press.
- Huntington, S. P. (1997). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Huxley, A. (1927/s.d.). *Sobre a democracia e outros estudos*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Illich, I. (1970/1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Imaginário, L. (2007). Mesa-redonda “Desenvolvimento dos processos de reconhecimento e certificação em Portugal. O funcionamento das administrações, as diversas experiências existentes e a organização das mesmas”. IX Congresso Internacional Galiza — Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, “Desafios e Soluções da Orientação Profissional para a Certificação da(s) Competência(s) Profissional(ais)”. [Documento policopiado.]
- Imaginário, L. (Coord.) (1998). *Um ensaio de balanço de competências em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional, Comissão Interministerial para o Emprego.
- Imaginário, L. & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da Formação Profissional e da Educação de Adultos. Passos passados, presentes e futuros — colectânea de textos*. Porto: Livpsic.
- Innerarity, D. (2009). *A sociedade invisível*. Lisboa: Teorema.
- Jallade, J.-P. & Mora, J.-G. (2001). Lifelong learning: international injunctions and university practices. *European Journal of Education*, 36, 3, 361-377.
- Jarvis, P. (2000). Globalização e o mercado da aprendizagem. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Fórum II* (pp. 29-41). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning. 3rd edition. Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.

- Jaspers, K. (1959). *The idea of the University*. Boston: Beacon Press.
- Johnson, B. (2002). *Models of APEL and Quality Assurance*. Southern England Consortium for Credit Accumulation and Transfer, SEEC.
- Jones, I. (1999). Reflecting on practice: making our experience count. In P. Alheit & D. Piening (Eds.), *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning: Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June 1998. Collected Papers* (pp. 62-75). Universität Bremen.
- Jones, M. & Martin, J. (1995). A New Paradigm for Recognition of Prior Learning. *AAIR*, 4, 2 [Consultado em www.aair.org.au/articles/volume-4-no-2/4-2-a-new-paradigm-for-recognition-of-prior-learning, em 7.11.2011]
- Jørgensen, M & Phillips, L. (2010). *Discourse analysis as theory and method*. London: SAGE.
- Josso, M.-C. (2005). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In R. Canário & B. Cabrito (Orgs.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-125). Lisboa: Educa.
- Joyce, J. (1906/1955). *Stephen hero*. New York: New Directions.
- Kant, I. (1800/2009). *Lógica. [Excertos da] Introdução*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53, 2, 81-98.
- Kasworm, C. E. (2010). Adult Learners in a Research University: negotiating undergraduate student identity. *Adult Education Quarterly*, 60, 2, 143-160.
- Knapper, C. K. & Cropley, A. J. (1980). *Lifelong learning and higher education: implications for teaching*. Paper presented at the International Conference of Improving University Teaching (6th, Lausanne, Switzerland, July 9-12, 1980).
- Knowles, M. S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Revised and Updated*. New York: Cambridge, The Adult Education Company.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action: Applying the Modern Principles of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Kreber, C. & Mhina, C. (2005). Just Plain Rhetoric? An Analysis of Mission Statements of Canadian Universities Identifying Their Verbal Commitments to Facilitating and Promoting Lifelong Learning. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 31, 1, 51-86.
- Kundera, M. (1998). *A identidade*. Porto: Asa.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985/2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London and New York: Verso.
- Laing, C., Chao, K.-M. & Robinson, A. (2005). Managing the expectations of nontraditional students: a process of negotiation. *Journal of Further and Higher Education*, 29, 2, 169-179.
- Lakin, M. B., Mullane, L. & Robinson, S. P. (2007). *Framing new terrain: older adults & higher education. First Report — Reinvesting in the third age: older adults and higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Lee, W. O. & Fleming, J. (2012). The Institutionalisation of Lifelong Learning in Australia, Hong Kong and the United States: A Bridge to the Community or a Competitor to the University? In D. N. Aspin, J. Chapman, K. Evans & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning: Part One* (pp. 349-374). Dordrecht: Springer.
- Lima, F. (Coord.) (2012). *Os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências e o Desempenho no Mercado de Trabalho*. Lisboa: Instituto Superior Técnico (IST), Universidade Técnica de Lisboa, e CEG-IST, Centro de Estudos de Gestão do IST.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lipovetsky, G. (1989). *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: ensino superior. In P. Santos & B. P. Campos (Coord.), *Aprendizagem ao longo da vida no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lueddeke, G. (1997). The accreditation of prior experiential learning in higher education: a discourse on rationale and assumptions. *Higher Education Quarterly*, 51, 3, 210-224.
- Lundberg, C. (2003). The Influence of Time-Limitations, Faculty, and Peer Relationships on Adult Student Learning: A Causal Model. *The Journal of Higher Education*, 74, 6, 665-688.
- Lyotard, J.-F. (1979/1989). *A Condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva.

- MacDonald, C. & Stratta, E. (1998). Academic work, gender and subjectivity: mature non-standard entrants in higher education. *Studies in the Education of Adults*, 30, 1, 67-79.
- MacDonald, C. & Stratta, E. (2001). From Access to Widening Participation: responses to the changing population in Higher Education in the UK. *Journal of Further and Higher Education*, 25, 2, 249-258.
- Magalhães, A., Amaral, A. & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15, 1, 35-48.
- Malta Qualifications Council (2008). *Valuing all learning: frameworks for the validation of informal and non-formal learning in Malta. A Working Document prepared by the Malta Qualifications Council*. [Consultado em www.mqc.gov.mt/file.aspx?f=101, em 27.11.2008]
- Márai, S. (1942/2008). *As velas ardem até ao fim*. Alfragide: Dom Quixote.
- Marcia, J. (1986). Clinical Implications of the Identity Status Approach within Psychosocial Developmental Theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Marris, P. (1996). *The politics of uncertainty: attachment in private and public life*. London: Routledge.
- Maquiavel, N. (1972). *O Príncipe*. Europa-América.
- McKelvey, C. & Peters, H. (2002). *APL: Equal Opportunities for All?* London: Routledge.
- Mercer, J. (2007). Re-negotiating the self through educational development: mature students' experiences. *Research in Post-Compulsory Education*, 12, 1, 19-32.
- Merrill, B. & Hill, S. (2003). Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL). *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 26, 4, 55-69.
- Mhaolrúnaigh, S. N. (2003). *A Review of Accreditation of Prior Experiential Learning: In the context of Access Transfer and Progression in Higher Education*. [Consultado em www.valex-apel.com/content/apel_report.doc, em 27.11.2008]
- Michelson, E. (2010). Beyond Galileo's telescope: situated knowledge and the recognition or prior learning. In P. Andersson and J. Harris (Eds.), *Re-theorising the Recognition of Prior Learning* (pp. 141-162). Leicester: National Institute of Adult Continuing Education, NIACE.
- Montaigne (1588/1993). *Três ensaios: do professorado; da educação das crianças; da arte de discutir*. Lisboa: Vega.

- Montaigne, M. de (1580/1965). *Essais. Livre Premier*. Gallimard.
- Moore, E. (2006). Educational Identities of Adult University Graduates. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 2, 149-163.
- Murphy, M. & Fleming, T. (2000). Between common and college knowledge: exploring the boundaries between adult and higher education. *Studies in Continuing Education*, 22, 1, 77-93.
- Musil, R. (1930/2008). *O homem sem qualidades. Volume I*. Lisboa: Dom Quixote.
- Musil, R. (1932/2008). *O homem sem qualidades. Volume II*. Lisboa: Dom Quixote.
- Musil, R. (1942/2009). *O homem sem qualidades. Volume III*. Alfragide: D. Quixote.
- Neves, A. O. (Coord.), Fazendeiro, A., Pereira, C., Dionízio, S. & Moura, R. (2005): *Estudo de avaliação das políticas de Aprendizagem ao Longo da Vida*. Lisboa: DGEEP/MTSS.
- Newman, J. H. (1886). *The Idea Of A University: Defined And Illustrated*. London: Longmans, Green.
- NIACE (1993). *An Adult Higher Education: A Vision. A Policy Discussion Paper*. Leicester: NIACE, National Institute of Adult Continuing Education.
- Nietzsche, F. (1872/1979). *O futuro das instituições de ensino*. Lisboa: Via Editora.
- Nietzsche, F. (1872/1998). *A origem da tragédia*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Nietzsche, F. (1878/s.d.). *Civilização e decadência e outros textos*. Porto: Inova.
- Nietzsche, F. (1880⁹¹/s.d.). *Civilização e decadência e outros textos*. Porto: Inova.
- Nietzsche, F. (1882/1998). *A Gaia Ciência*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nietzsche, F. (1883/1998). *Assim Falava Zarathustra*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nietzsche, F. (1886/1987). *Para além de bem e mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Lisboa: Guimarães.
- Nogueira, A. I. (1996). *Para uma educação permanente à roda da vida*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

⁹¹ Embora a edição portuguesa seja a mesma, as datas dos originais diferem pelo facto de os excertos citados serem provenientes de obras distintas: o de 1878 é de “Humano, Demasiado Humano” e o de 1880 é de “O Viajante e a Sua Sombra”.

- Nogueira, C. (2001). A análise do discurso. In L. S. Almeida & E. M. Fernandes (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação* (pp. 15-48). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Norbeck, J. (1981). *Formas e Métodos de Educação de Adultos. 2.ª Edição Revista e Aumentada*. Braga: Universidade do Minho, Projecto de Educação de Adultos.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.), *O método autobiográfico e a formação* (pp. 107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A. (2007). É preciso manter uma vigilância crítica sobre o reconhecimento de adquiridos. Entrevista. *Aprender ao Longo da Vida*, 7, 10-17.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2010). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. CNE, Assembleia da República, 7 de Junho de 2010.
- Nyatanga, L., Forman, D. & Fox, J. (1998). *Good Practice in the Accreditation of Prior Learning*. London: Cassell.
- OECD (1987). *Adults in Higher Education*. Paris: OECD.
- Ortega y Gasset (1937/s.d.). *A rebelião das massas*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Ortega y Gasset, J. (1930/2003). *Missão da Universidade e outros textos*. Coimbra: Angelus Novus.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? — a European overview. *European Journal of Education*, 38, 1, 5-24.
- Osman, R. (2004). Access, equity and justice: Three perspectives on Recognition of Prior Learning (RPL) in Higher Education. *Perspectives in Education*, 22, 4, 139-145.
- Outeiro, A. C. & Fonseca, A. M. (2008). O impacto do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências na auto-estima dos adultos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 7, 33-49.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, Tachos e Biscates. Jovens, Trabalho e Futuro*. Porto: Âmbar.

- Palmeirão, C. & Amorim, J. P. (2013). Programa universitário (50+) ou do questionamento de crenças tomadas pela Medusa. *Revista Diálogo Educacional*, 13, 38, 349-367.
- Parente, C. & Moreira, L. (2007). *Avaliação de impacte de programas de educação, formação e certificação de adultos na Região do Vale do Sousa*. In A. O. Neves (Ed.), *Cadernos Sociedade e Trabalho: Aprendizagem ao Longo da Vida*, 10 (pp. 59-89). Lisboa: GEP/MTSS.
- Pessoa, F. (1910?/s.d.). *Páginas íntimas e de auto-interpretação: textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho*. Lisboa: Ática.
- Pessoa, F. (1930/2001). *Livro do Desassossego. Composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Peters, H. (2005). Contested discourses: assessing the outcomes of learning from experience for the award of credit in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30, 3, 273-285.
- Picasso (1996). *Picasso por Picasso. Organização de Paul Désalmand*. Lisboa: Contexto.
- Pindar (séc. V a.C./1997). *Olympian Odes. Pythian Odes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e Formação ao Longo da Vida: Análise crítica dos sistemas e dispositivos de Reconhecimento e Validação de Aprendizagens e de Competências*. Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Lisboa.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Pouget, M. & Osborne, M. (2004). Accreditation or validation of prior experiential learning: knowledge and *savoirs* in France — a different perspective? *Studies in Continuing Education*, 26, 1, 45-66.
- Pouget, M., Sallic, C. & Le Scouiller, C. (2004). *From life histories to recognition and validation: the search for a holistic model and a new 'accompagnateur'*. [Documento não publicado.]
- Purcell, K., Wilton, N. & Elias, P. (2007). Hard Lessons for Lifelong Learners? Age and Experience in the Graduate Labour Market. *Higher Education Quarterly*, 61, 1, 57-82.

- Quental, A. (1871). *Causas da Decadencia dos Povos Pensinsulares nos ultimos tres seculos. Discurso pronunciado na noite de 27 de Maio, na sala do Casino Lisbonense*. Porto: Typographia Commercial.
- Quetglas, J. (2008). Léelo y Pásalo. *EASI Revista Anual de Som e Imagem*, 1, 14.
- Rancière, J. (1987/2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Readings, B. (1999). *The university in ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Reay, D., Ball, S. & David, M. (2002). “It’s taking me a long time but I’ll get there in the end”: mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal*, 28, 1, 5-19.
- Redwine, M. (1989/1996). The Autobiography as a Motivational Factor for Students. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 87-93). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Ribeiro, A. (1919/1973). *Terras do Demo*. Círculo de Leitores.
- Ribeiro, J. U. (1984/2009). *Viva o Povo Brasileiro*. Lisboa: Nelson de Matos.
- 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.
- Richardson, J. T. & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon? *Journal of Higher Education*, 69, 1, 65-88.
- Ricoeur, P. (2006). *Percursos do reconhecimento*. São Paulo: Loyola.
- Rimbaud, J.-A. (1873/1989). *Iluminações. Uma Cerveja no Inferno*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. & Nóvoa, A. (2005). Prefácio. In R. Canário & B. Cabrito (Org.), *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 7-14). Lisboa: Educa.
- Roths, L. A. (2004a). A Formação de Educadores de Adultos em Portugal: trajectos e tendências. In L. C. Lima (Org.), *Educação de Adultos. Forum III* (pp. 61-85). Braga: Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos.

Rothes, L. A. (2004b). New Trends in the Training of Adult Education Professionals. In L. C. Lima & P. Guimarães (Eds.), *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 65-89). Braga: University of Minho, Unit for Adult Education.

Rothes, L. (2009). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos: lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Ryan, W. (1971). *Blaming the Victim*. New York: Pantheon.

Saddington, T. (1998). Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*, 3, 3, 133-138.

Samuel, J. (1999). APL in Higher Education: An Institutional Perspective. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning* (pp. 67-73). University of Ulster.

Sandberg, F. & Andersson, P. (2010). RPL for accreditation in higher education: as a process of mutual understanding or merely lifeworld colonisation? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-14, iFirst Article.

Santiago, R., Rosa, M. J. & Amaral, A. (2002). *O Ensino Superior Aberto a Novos Públicos*. Fundação das Universidades Portuguesas.

Santos, B. S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.

Santos, L., Bago, J. & Fonseca, H. (s.d.). *Dropout and (in)success of non-traditional students in the Universities of Aveiro and Algarve*. [Documento não publicado.]

Sanz Fernández, F. (2006). *As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: Educa.

Saxton, J. (1999). Never mind the quality, feel the credit. In S. Bailie & C. O'Hagan, *APEL and lifelong learning*. University of Ulster.

Schugurensky, D. (2003). Higher education restructuring in the era of globalization: toward a heteronomous model? In R. F. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 292-312). Lanham: Rowman & Littlefield.

Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

- Schuetze, H. G. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44, 309-327.
- Scruton, R. (2002). *The West and the rest: globalization and the terrorist threat*. Wilmington, Del.: ISI Books.
- Sena, J. de (1979/2003). *Sinais de Fogo*. Porto: Público.
- Sennett, R. (2007). *A cultura do novo capitalismo*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Sérgio, A. (1916). *Cartas sobre a Educação Profissional — escritas ao Director da Academia de Estudos Livres. Educação profissional na casa das crianças e na escola primária*. Porto: Renascença Portuguesa.
- Sérgio, A. (1920). *Ensaio. Tomo I*. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil.
- Sérgio, A. (1929). *Ensaio. Tomo II*. Lisboa: Seara Nova.
- Sérgio, A. (1932). *Ensaio. Tomo III*. Renascença Portuguesa.
- Shakespeare, W. (1604/1860). *Hamlet*. London: Sampson Low, Son, And Co.
- Shakespeare, W. (1609/1865). *Shakespeare's sonnets*. Boston: Ticknor and Fields.
- Sibbald, A. M. & Troy, J. (2007). Lifelong Learning in Higher Education: Is There a Gap Between the Idea and its Application in Higher Education? In M. K. McCuddy, H. Bosch, W. B. Martz Jr., A. V. Matveev, K. O. Morse (Eds.), *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World* (pp. 115-129). Dordrecht: Springer.
- Silva, A. (2000). *Textos Pedagógicos: Volume I*. Lisboa: Âncora.
- Silva, J. M. (1992). Os exames Ad-Hoc no âmbito do acesso às Faculdades de Medicina. *Boletim da FML*, III, 3, 39-41.
- Simão, J. V., Santos, S. M. & Costa, A. A. (2004). *Resultados do estudo efectuado pelo Grupo de Trabalho para a Reorganização da Rede do Ensino Superior “Bolonha: Agenda para a Excelência”*. [Consultado em http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/203947E9-9C49-445C-BDB9-A654C8F9A901/0/Est_Reorg_Rede_EnsSup_VII.pdf, em 20.2.2008.]
- Sissel, P. A. (2001). When “accommodation” is resistance: towards a critical discourse on the politics of adult education. In R. M. Cervero, B. C. Courtenay & C. H. Monaghan, *The Cyril*

O. Houle *Scholars in Adult and Continuing Education Program Global Research Perspectives: Volume 1* (pp. 103-116). Athens: University of Georgia.

Spink, M. J. & Medrado, B. (2000). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In M. J. Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 41-61). São Paulo: Cortez.

Soares, D. L., Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências acadêmicas: o caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIV, 1, 203-214.

Soares, J. & Figueira, M. (2011). *Os Novos Públicos na Universidade de Lisboa: O seu retrato em 2011*. Universidade de Lisboa. Núcleo de Formação ao Longo da Vida. [Consultado em flv.campus.ul.pt/relatorios-e-publicacoes-1/Relat%C3%B3rio2011-12_Osnovosp%C3%BAblicosnaUL.pdf?attredirects=0&d=1, em 14.2.2012]

Souto Otero, M., Hawley, J. & Nevala, A.-M. (Eds.) (2008). *European Inventory on Validation of Informal and Non-formal Learning 2007 Update. A final report to DG Education and Culture of the European Commission*. Birmingham: ECOTEC.

Steiner, G. (1971/1992). *No Castelo do Barba Azul: Algumas Notas para a Redefinição da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água.

Steiner, G. (2003). *Lessons of the Masters*. Cambridge: Harvard University Press.

Steiner, G. (2005). *As lições dos mestres*. Lisboa: Gradiva.

Steiner, G & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão: O professor e o aluno*. Lisboa: Dom Quixote.

Steiner, G. & Spire, A. (2004). *Barbárie da ignorância*. Lisboa: Fim de Século.

Stenlund, T. (2009). Assessment of prior learning in higher education: a review from a validity perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-15.

Storan, J. (1999). AP(E)L and lifelong learning: a comparative analysis from the UK context. In P. Alheit & D. Piening (Eds.), *Assessment of Prior Experiential Learning as a Key to Lifelong Learning: Evaluating European Practices. Contributions to the European Conference. Bremen, 5-6 June 1998. Collected Papers* (pp. 17-30). Universität Bremen.

- Sweygers, A., Soetewey, K., Meeus, W., Struyf, E. & Pieters, B. (2009). Portfolios for Prior Learning Assessment: Caught Between Diversity and Standardization. *The Journal of Continuing Higher Education*, 57, 2, 92-103.
- Tett, L. (1999). Widening provision in higher education: some non-traditional participants' experiences. *Research Papers in Education*, 14, 1, 107-119.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68, 6, 599-623.
- Tones, M., Fraser, J., Elder, R. & White, K. M. (2009). Supporting mature-aged students from a low socioeconomic background. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 58, 4, 505-529.
- Torga, M. (1958). *Pedras Lavradas. Contos*. Coimbra: Edição do Autor.
- Torga, M. (1982). *Contos da montanha [6.ª Edição Revista]*. Coimbra: Edição do Autor.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- Trowler, P. (1996). Angels in marble? Accrediting prior experiential learning in higher education. *Studies in Higher Education*, 21, 1, 17-30.
- UNESCO (1949). *Summary Report of the International Conference on Adult Education. Elsinore, Denmark 19-25 June 1949*. Paris: UNESCO.
- Van Kleef, J. (2007). Strengthening PLAR: Integrating theory and practice in post-secondary education. *Journal of Applied Research on Learning*, 1, 2, 1-22.
- Von Humboldt, W. (1810/2005). Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores en Berlín. *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 38, 283-291.
- Waller, R. (2006). "I don't feel like 'a student', I feel like 'me'!": the over-simplification of mature learners' experience(s). *Research in Post-Compulsory Education*, 11, 1, 115-130.
- Walters, M. (2000). The mature students' three Rs. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28, 2, 267-278.
- Walters, S. & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: from rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 6, 471-478.
- Walther, I. F. (1994). *Pablo Picasso, 1881-1973. O Génio do Século*. Köln: Benedikt Taschen.

Weil, S. W. & McGill, I. (1989/1996). A framework for making sense of experiential learning. In S. W. Weil & I. McGill (Eds.), *Making sense of experiential learning: Diversity in theory and practice* (pp. 3-24). Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Werquin, P. (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. RNFIL — Third Meeting of National Representatives and International Organisations. 2-3 October 2007, Vienna, Austria. [Consultado em www.oecd.org/dataoecd/33/58/41834711.pdf, em 29.1.2012]

Whittaker, R. (2004). *Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF). Recognition of Prior Informal Learning (RPL) Project. Interim Report. First Draft*. [Consultado em www.eucen.eu/REFINE/CountryInterimReports/SCQFRPLInterimRep.pdf, em 19.12.2008.]

Wittgenstein, L. (1944?/1980). *Cultura e valor*. Lisboa: Edições 70.

Wood, M. (2002). *APL and bilingual learners*. New York: Routledge.

Yoshimoto, K., Inenaga, Y. & Yamada, H. (2007). Pedagogy and andragogy in higher education — a comparison between Germany, the UK and Japan. *European Journal of Education*, 41, 1, 75-98.