

Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração

Rita Santos Silva
Inês Nascimento¹
Universidade do Porto, Porto, Portugal

Resumo

A presente investigação tem como objetivo a análise e compreensão do processo de ingresso e integração de maiores de 23 anos no Ensino Superior português, pretendendo-se destacar fatores/dimensões determinantes na base destes processos. Foram realizadas 18 entrevistas a estudantes dos 1.º e 2.º anos do Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Maiores de 23 anos, $n = 9$; Acesso Regular, $n = 9$). Os resultados apontam para a existência de uma constelação de fatores motivacionais na origem do desejo de ingresso, a par de uma perceção positiva acerca da integração e uma atitude proactiva na sinalização de práticas a serem reformuladas e implementadas pela instituição, com vista ao sucesso global dos seus estudantes.

Palavras-chave: estudantes universitários, maiores de 23 anos, ensino superior, motivação, integração

Abstract: Over 23-year-old students in Psychology: Motivations and integration process

This research aimed at analyzing and understanding the admission process to higher education, with over 23-year-old students, seeking to highlight determinant factors/dimensions underpinning those processes. Eighteen interviews were performed with students from the 1st and 2nd grades of the Master in Psychology Degree of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (over 23 years; $n = 9$; regular access; $n = 9$). The results indicated the existence of a constellation of motivational factors originating their wish to attend higher education, besides a positive perception about their integration process, as well as a proactive attitude in the identification of practices to be reformulated and implemented by the institution, in order to provide their students means to achieve both personal and career success.

Keywords: college students, over 23-year-old higher education, motivation, integration

Resumen: Estudiantes de Psicología mayores de 23 años: Motivaciones y proceso de integración

La presente investigación tiene como objetivo el análisis y la comprensión del proceso de ingreso e integración de mayores de 23 años en la Enseñanza Superior portuguesa, pretendiendo destacar factores/dimensiones determinantes en la base de estos procesos. Se realizaron 18 entrevistas a estudiantes de 1.º y 2.º año de la Maestría Integrada en Psicología de la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación de la Universidad de Porto (Mayores de 23 años, $n = 9$; Ingreso Regular, $n = 9$). Los resultados indican la existencia de una constelación de factores motivadores en el origen del deseo de ingreso, junto con una percepción positiva sobre la integración y una actitud proactiva en el señalamiento de prácticas a ser reformuladas e implementadas por la institución, buscando el éxito global de sus estudiantes.

Palabras clave: estudiantes universitarios, mayores de 23 años, enseñanza superior, motivación, integración

¹ Endereço para correspondência: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, R. do Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-39, Porto, Portugal. Fone: 351 226 068398. E-mail: ines@fpce.up.pt

Dada a evolução exponencial registada ao nível da transformação e complexificação dos sistemas económico e tecnológico mundiais, que acarreta transformações no que respeita às exigências colocadas no quotidiano profissional, assume-se como tarefa primordial a atualização e a reconversão das competências e conhecimentos previamente adquiridos. Quando estas necessidades surgem apoiadas num processo de aprendizagem ao longo da vida, potenciam uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal (CE, 1995; Martins, 1999; Tessaring, 1998), que permite os processos de reconversão profissional. Lança-se, deste modo, o desafio às políticas educativas para que permitam o assegurar do acesso permanente à formação a todas as pessoas (Cresson, 1996).

O acesso à Universidade de Maiores de 23 anos (M23) assume-se como o mais recente regime de ingresso no Ensino Superior (ES) em Portugal e enquadra-se numa política de promoção de igualdade de oportunidades, permitindo aos candidatos que, por qualquer razão, não tenham tido a possibilidade de nele ingressar após a conclusão do ensino secundário ou que não tenham mesmo aquele grau de ensino mas que tenham adquirido conhecimentos que lhes possibilitem ingressar num curso superior o possam fazer (Silva & Nascimento, 2010, p. 79) vigorando atualmente em todos os estabelecimentos de ensino superior português, à exceção do ensino superior público militar e policial.

O decreto-lei nº 64/2006 de 21 de março, que regula as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos M23, define que o processo de avaliação dos candidatos inclui três etapas de seleção/seriação: (a) Prova ou provas definidas no regulamento das instituições onde se realizam; (b) apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; (c) avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista. O número de vagas atribuído a este contingente especial de acesso é designado pela instituição.

Na origem das reformulações políticas e educativas que proporcionaram o acesso ao ES a este contingente especial podem elencar-se argumentos como por exemplo os defendidos por Imaginário (2007), para quem se torna essencial intervir educativamente de forma ativa e intencional junto dos sujeitos que não são portadores de habilitações escolares e profissionais formais, no sentido da identificação, avaliação e reconhecimento das competências que estes efetivamente possuem, validando-as e consequentemente configurando as formações em que se deverá investir e que indispensavelmente devem mobilizar as competências já adquiridas. O autor defende que só assim se alcançarão possibilidades de sucesso e de satisfação pessoal, podendo-se intervir numa “lógica de resposta à procura manifesta de formação, muito mais do que numa

lógica de resposta com a oferta pré-existente” (p. 8), podendo, nesta linha de ideias, o ES representar um importante e privilegiado meio ao serviço destas mudanças.

Torna-se, desta forma, imprescindível que o ES esteja atento às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes estudantes mais velhos, criando um tipo de ensino melhor adaptado a estas novas exigências, para que consiga responder mais eficazmente aos desafios que esta população lança quotidianamente às instituições, tanto formativos (e.g., conteúdos programáticos mais adaptados aos conhecimentos previamente adquiridos e também às necessidades que os estudantes manifestam relativamente às matérias que poderão auxiliar e melhorar o exercício da sua atividade profissional), como a nível do funcionamento da própria instituição de ensino (nomeadamente no que se refere à definição de horários letivos mais flexíveis e a um apoio tutorial mais personalizado).

Este maior investimento que se começa a verificar por parte da população adulta e trabalhadora ativa na sua formação académica apresenta-se, assim, como um foco de estudo pertinente e atual, que se tem refletido numa maior procura do ES por adultos com poucas habilitações académicas. Decorrente de uma preocupação crescente com as habilitações académicas exigidas pelo exercício da atividade profissional atual e/ou requeridas para a progressão na carreira, ou tendo em vista um maior reconhecimento por si e/ou por parte da entidade empregadora, o desejo de ingressar no ES poderá, aos olhos do adulto, representar a possibilidade de concretização destes ou de outros objetivos que permanecem, em larga medida, por conhecer. A este propósito, Pires (2002, p. 524) defende que:

O reconhecimento pessoal (“por si” e/ou “para si”) se inscreve numa lógica formativa, de autoavaliação, de tomada de consciência e apropriação pessoal dos saberes, [sendo que] esta tomada de consciência pode permitir um melhor posicionamento e progressão da pessoa, tanto no sistema escolar/formação, como no mundo profissional (enquanto potenciador da “empregabilidade”), como ainda na sociedade em geral.

Do ponto de vista da investigação que tem vindo a ser desenvolvida no âmbito dos M23, tem-se dado especial atenção à caracterização deste público, tanto ao nível do seu perfil sociobiográfico como motivacional. No entanto, o contributo efetivo para a compreensão dos fatores que influenciam a qualidade do ingresso e adaptação desta população é ainda algo escasso.

Ana Luísa Pires (2008), por exemplo, estudou os candidatos M23 da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, com o objetivo de identificar e

compreender as características da população que concorre e acede a esta instituição através deste contingente de acesso. Curado e Soares (2008), por sua vez, elaboraram um estudo de natureza igualmente descritiva, destacando algumas dimensões e características associadas a este público, sinalizando algumas necessidades, nomeadamente ao nível do processo de acompanhamento aquando do ingresso e ao longo da adaptação. Ventura (2009), propôs o “Projeto23+” na Universidade Moderna de Lisboa, tendo em vista a autoavaliação colaborativa da flexibilidade da prática docente (com especial incidência nos processos de progressão e avaliação), desviando os determinantes de sucesso da população-alvo e atribuindo-os ao corpo docente e à eficácia das suas práticas pedagógicas. No mesmo ano, Pereira (2009) procurou identificar as principais motivações para o ingresso dos M23 no ES e no caso específico da Universidade do Porto, enquanto que em 2010 na Universidade do Minho, Soares, Almeida e Ferreira (2010) pretendiam caracterizar os M23 que ingressam nesta instituição, avaliando a sua transição e adaptação ao contexto universitário, inferindo as variáveis que mediarão estes processos, sinalizando algumas dificuldades desta população ao nível da sua integração.

Tendo por base a revisão documental acerca do tema já anteriormente publicada (Silva & Nascimento, 2010), a presente publicação surge na sua sequência e reúne alguns dos aspetos mais expressivos decorrentes da investigação de mestrado de uma das autoras (Silva, 2010), tendo como finalidade apresentar alguns resultados, não só no que respeita ao perfil sociobiográfico dos estudantes que ingressam no curso de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) ao abrigo do regime especial de acesso para M23, mas também quanto às suas motivações para a sua frequência e formas de vivência do processo de integração na Universidade. Procurou-se, através da análise e reflexão acerca dos conteúdos manifestos no discurso destes estudantes, questionar e assumir posicionamento crítico face às condições particulares do regime de ingresso no ES deste grupo especial de candidatos, o que permitiu repensar algumas práticas e apresentar algumas sugestões de melhoria.

Método

Objetivos específicos

Em termos de objetivos específicos, e tendo em conta que a presente publicação evidenciará apenas alguns dos resultados descritos por Silva (2010), pretende-se neste

artigo evidenciar: (a) as motivações para o ingresso no ES, especificamente no curso de Psicologia (nomeadamente as relacionadas com a atividade profissional que desempenham); (b) os apoios percecionados para este ingresso e o impacto na definição deste projeto; (c) a opinião acerca do regime de ingresso M23; (d) o processo de adaptação ao curso de Psicologia, à FPCEUP e ao ES, tendo em conta os apoios, as aprendizagens efetuadas, as deceções e surpresas vivenciadas, as estratégias de adaptação agenciadas, entre outros aspetos relacionados com o processo adaptativo; (e) as implicações do ingresso e frequência do ES nos outros contextos de vida; (f) as diferenças de percursos dos estudantes M23 e os estudantes que ingressam ao abrigo do regime de Acesso Regular (AR), clarificando as vantagens e desvantagens percecionadas pelos intervenientes no estudo; (g) análise das perceções dos estudantes no sentido de identificar constrangimentos institucionais, recolhendo as suas sugestões, de forma a repensar práticas e propor reestruturações às políticas de ES.

Amostra

Foi formalmente solicitada aos Serviços Académicos da FPCEUP a lista de estudantes inscritos na instituição ao abrigo do regime de ingresso M23 nos dois anos relativos ao período de vigência desse regime neste estabelecimento de ensino (2007/08 e 2008/09), tendo sido enviado aos potenciais participantes um *email* a solicitar a sua colaboração no estudo. Os estudantes do AR foram selecionados aleatoriamente de uma lista geral, tendo apenas havido a preocupação de homogeneizar as duas subamostras em termos de dimensão, género e ano de ingresso dos estudantes.

A amostra² é constituída por nove estudantes que ingressaram no ES através do regime M23 (subamostra M23 que respondeu ao pedido de colaboração, de um universo de 12 estudantes admitidos, 6 no ano letivo de 2007/2008 e 6 no ano letivo seguinte, sendo que 3 estudantes já haviam desistido da formação, dois deles não tendo chegado a frequentar o curso) e por nove estudantes que ingressaram através do regime AR (subamostra AR), perfazendo um total de 18 participantes (embora a amostra final contemple apenas 16 participantes, na medida em que a participação de um dos estudantes M23 e de outro do AR apenas visou a testagem do guião de entrevista e subsequente reformulação). Relativamente às características sociobiográficas, algumas das dimensões apuradas dizem respeito às duas subamostras e outras referem-se exclusivamente a uma delas conforme se pode verificar na Tabela 1.

² Informação mais detalhada sobre as características da amostra poderá ser obtida mediante contacto com as autoras.

Tabela 1
Características sociobiográficas dos participantes

	Subamostra M23	Subamostra AR
Nacionalidade	Portuguesa	Portuguesa
Género	Feminino (5); Masculino (3)	Feminino (6); Masculino (3)
Idade	27 a 54 anos	18 a 23 anos
Estado civil	Casado (6); Divorciado (2)	Solteiro (8)
Filhos	Um filho (1); Dois filhos (6); Três filhos (1)	-
Grau de Formação Académica Anterior	10.º ano a frequência universitária	12.º ano
Tempo de Afastamento do Sistema de Ensino	8 a 30 anos	-
Atividade Profissional Atual	Empregada de Escritório, Inspetor- Chefe das forças policiais, Funcionária de uma empresa de <i>catering</i> , Professora de Dança, Técnico da Indústria Química, Técnico Profissional de Reinserção Social e duas desempregadas (Empregadas Comerciais)	-

Nota: Na tabela não se encontram representados o estudante M23 e o estudante AR que estiveram envolvidos na investigação para efeitos de testagem/validação dos guiões de entrevista.

Instrumentos e coleta de dados

A investigação apresentada neste trabalho é de cariz qualitativo, visto que se entendeu ser a que melhor responderia aos objetivos a que o trabalho se propunha. Tendo por base os argumentos elencados por Bogdan e Biklen (1994) optou-se por dar voz aos verdadeiros intervenientes no seu próprio contexto académico (tendo-se mesmo optado por recolher os dados nas instalações da própria instituição de ensino) permitindo, através de uma entrevista semiestruturada, a livre expressão de ideias, pensamentos, significados e vivências acerca do seu processo de ingresso e adaptação ao ES. Para a recolha de dados foram construídos quatro instrumentos diferentes. A saber: (a) Declaração de consentimento informado, explicitando o acordo em colaborar no estudo e autorizando a gravação áudio da entrevista; (b) Ficha sociobiográfica [destinada à obtenção das informações que, em grande parte, foram apresentadas na secção

de caracterização da amostra no estudo de mestrado que originou esta publicação, Silva (2010), e que se encontram sumariadas na tabela 1]; (c) Guião de entrevista semiestruturada para subamostra M23; e, (d) Guião de entrevista semiestruturada para subamostra AR³.

Após o contacto e a obtenção de resposta positiva ao convite inicial de participação no estudo, foram agendadas as entrevistas individualmente, que decorreram nos gabinetes de consulta do Serviço de Consultas de Psicologia da FPCEUP. A entrevista de menor duração demorou, aproximadamente, 36 minutos e a de maior duração prolongou-se durante uma hora e 54 minutos.

Análise dos dados

Efetou-se a transcrição integral dos ficheiros áudio resultantes da gravação das entrevistas e recorreu-se ao *software* informático QSR NVivo Versão 8.0.264.0⁴ para

³ Informação mais detalhada sobre os instrumentos utilizados poderá ser obtida mediante contacto com as autoras.

⁴ Sugere-se a consulta do site do *software* http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx para obter mais informações relativamente às potencialidades e aplicações deste ao nível da análise de conteúdo.

a análise de conteúdo dos dados recolhidos. A definição e descrição das categorias de análise das entrevistas resultou, em parte, dos parâmetros avaliados através das questões abordadas na entrevista (tendo por base o guião de entrevista), mas valorizando, igualmente, as dimensões que emergiram das respostas dos participantes, ou seja, dos próprios dados recolhidos. As categorias principais encontradas (com a respetiva descrição) foram: (a) trajetória escolar e de formação (dimensões relevantes do relato do percurso académico, tendo como ponto de partida o momento considerado mais significativo desse percurso e contemplando as circunstâncias mais positivas e também as negativas deste); (b) trajetória profissional (dimensões relevantes do relato do percurso profissional dos participantes, incluindo referência às atividades profissionais que exerceu e exerce atualmente, após terminar os estudos prévios ou em articulação com eles); (c) motivações (para o ingresso no ES, no curso de Psicologia, e especificamente na FPCE-U.Porto); (d) ingresso no ES (vivências relatadas pelos participantes, que em termos temporais se referem ao processo de ingresso); (e) regime de ingresso M23 (grau de conhecimento e percepções/opiniões dos participantes acerca do regime especial de ingresso M23); (f) adaptação ao ES (fatores que, após o ingresso no ES, contribuem, segundo os participantes, para uma boa adaptação ao mesmo); (g) progressão académica em Psicologia (fatores que, segundo os participantes, poderão facilitar ou dificultar a sua progressão académica ao longo do curso de Psicologia); (h) expectativas futuras (associadas à frequência do curso de Psicologia); (i) M23 VS AR (diferenças auto e heteropercepcionadas pelas duas populações); (j) relações interpapéis (interações entre os diferentes papéis de vida e consequente impacto que os participantes vivenciam).

Resultados e Discussão

Tendo em conta os objetivos específicos desta investigação, apresentam-se seguidamente alguns resultados (os mais diretamente relacionados com os objetivos desta publicação) que resultam da análise da narrativa autobiográfica dos participantes, enfatizando-se os resultados obtidos para a subamostra M23, e fazendo, sempre que necessário, o contraponto das suas percepções com as dos AR, bem como através dos dados que a literatura vem defendendo quer em relação a uma ou outra população, salientando semelhanças ou comentando diferenças.

Quanto à motivação para o ingresso no ES, Soares et al. (2010) encontram como razões para o investimento neste projeto a necessidade de atualização de conhecimentos e progressão na carreira, à semelhança de Curado e

Soares (2008), salientando igualmente o enriquecimento e desenvolvimento pessoal, fatores igualmente preponderantes segundo Pereira (2009). As razões pessoais, sociais e profissionais evocadas pelos participantes M23 da presente investigação parecem espelhar esta tendência, refletindo um desejo profundo de entrar na Universidade: “Estava a sentir-me muito monótona, muito parada e eu disse: não, isto não pode ser, tenho de fazer mais qualquer coisa! Eu tenho que me ajudar...” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]. Subjacente a essa decisão encontram-se também alterações contextuais relacionadas com o mundo laboral e o contexto familiar. No que à Psicologia diz respeito, os participantes referem um interesse anterior pela Psicologia (por vezes associado a experiências de vida mais intensas, bem como a figuras, experiências ou acontecimentos passados que os influenciaram no sentido da aproximação a esta área de conhecimento), o contacto anterior com a área (e.g., envolvimento em atividades relacionadas com a Psicologia) e características pessoais que podem relacionar-se com os requisitos necessários ao exercício profissional da Psicologia: “A Psicologia sempre me soou cá dentro [...] sempre me suscitou muito interesse e de vez em quando até comprava uns livritos e tal, para ler...” [M02, Empregada de Escritório, 1.º ano MIP]. Entre as razões mais apontadas pelos participantes para o ingresso na FPCEUP estão as razões económicas, a proximidade do local de trabalho/residência, o prestígio da instituição e a influência de pessoas significativas, sendo em certa medida compatíveis com as encontradas por Pereira (2009, pp. 65-66) relativamente à Universidade do Porto (ser uma instituição de ensino público, prestígio da faculdade, localização geográfica, qualidade dos equipamentos e instalações, rede de transportes e acessos e existência de pessoas amigas na faculdade).

No que respeita à relação entre a atividade profissional e a Psicologia, os M23 encontram uma ligação explícita entre estas dimensões, que poderá estar associada ao tipo de experiências profissionais vividas: “Eu acho que há muita ligação. Muita ligação. Tem de haver algumas qualidades de empatia, de capacidade de ajuda, não é?” [M07, Técnico Profissional de Reinserção Social, 2.º ano MIP]. Assim, todos os M23 entrevistados apoiam a ideia de que as competências adquiridas no (atual) contexto profissional serão úteis para responder às exigências do futuro exercício da profissão de psicólogo/a, aspeto que poderá representar um fator predisponente para a escolha do curso de Psicologia, já que estes adultos poderão, eventualmente, sentir-se mais capacitados para corresponder aos desafios desta área de formação. Estas percepções vão ao encontro do defendido por Ventura (2009) que, embora encontre um perfil variável nestes estudantes

sem habilitações académicas formais de acesso ao Ensino Superior, evidencia o facto de serem trabalhadores com significativa experiência profissional.

Desta forma, parece importante que as instituições estejam preparadas para dar resposta aos desafios que estes estudantes colocam, tal como Pires (2002, p. 525) assinala:

A valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, mais amplas, para além dos contextos formais de educação/formação, implica (. . .) o recurso a novas práticas de avaliação que não as tradicionais, de forma a contemplarem a multiplicidade e a complexidade destas aquisições.

Relativamente às fontes de apoios percebidas pelos estudantes para o seu ingresso no ES, estas parecem consistentes com o que a investigação tem vindo a defender em relação aos estudantes do AR [e.g., Tavares (2008), que estudou o fenómeno do ingresso e adaptação ao ES em estudantes do AR do 1.º ano de Engenharia], salientando-se o apoio familiar, o apoio da entidade patronal (no caso dos participantes que exercem atualmente uma atividade profissional) e o apoio dos amigos e outros significativos.

Quanto ao regime de ingresso e em relação às etapas que fazem parte do processo de ingresso M23, os participantes M23 consideram-nas adequadas e estruturadas, provavelmente por corresponderem às suas expectativas e valorizarem dimensões que, a seu ver, poderão colocá-los em vantagem (nomeadamente no que respeita à entrevista e à análise curricular), proporcionando a livre expressão de ideias e conhecimentos (permitida pelo tipo de exame de ingresso e respetivos critérios de correção): “Acho que estão adequados, acho que a entrevista tem uma importância fulcral, mesmo. [...] E quanto aos critérios de avaliação em si eu acho que estão bem, pronto, têm o peso que têm que ter” [M03, anteriormente Empregada Comercial, 2.º ano MIP]. Salvaguarda-se, no entanto, que esta é a realidade dos estudantes que se propõem especificamente ao ingresso no curso de Psicologia da FPCEUP, pelo que não se conseguirá extrapolar esta constatação a cursos/instituições que não valorizem os mesmos parâmetros. As sugestões/propostas que apresentam no sentido de melhorar este regime de ingresso relacionam-se com a falta de informação (e com a falta de celeridade na sua disponibilização), bem como com o deficitário apoio institucional. Relativamente ao primeiro apontamento, parece existir já um grande esforço por parte das instituições em divulgar amplamente este regime de ingresso, quer através da comunicação social (recorrendo a testemunhos de estudantes

que já ingressaram por esta via), quer através da divulgação desta oportunidade de acesso através dos sites institucionais, salientando-se a clareza e a acessibilidade à informação que hoje em dia já proporcionam (acautelando as dificuldades que este tipo de população muitas vezes manifesta no recurso às novas tecnologias).

Relativamente às mudanças de papel (e de identidade) despoletadas pelo ingresso no ES e pelas exigências de “ser” ou “tornar-se” estudante universitário [e.g., necessidade de estabelecer novas relações interpessoais e de se enquadrar no clima social, intelectual e académico, necessidade de ter sucesso académico de forma a corresponder às expectativas geradas em torno da sua entrada para a instituição, segundo Diniz (2005)], os estudantes M23 referem transformações muito positivas, facto confirmado por Tavares (2008) também em relação aos estudantes do AR. No entanto, os participantes consideram o apoio dos significativos muito importante, embora apareça por vezes enviesado pelas representações/estereótipos sociais relativamente ao que é esperado em cada etapa do ciclo vital.

Na sua generalidade, os participantes revelam-se satisfeitos com a qualidade da sua adaptação, bem como com o acolhimento proporcionado pela instituição: “Entre um bocadinho à toa, entre aspas, não me assustou nada, rigorosamente nada! Nunca me senti desintegrada, atenção, nunca! [...] sempre estive em casa! Muito apoio, tanto de professores, colegas, tudo!” [M05, Funcionária de empresa de *catering*, 1.º ano MIP]. De qualquer forma, o menor envolvimento dos M23 em iniciativas/atividades de receção face aos AR poderá dever-se à sua menor disponibilidade temporal para a participação neste género de atividades, mas também poderá estar relacionado com o facto de não desejarem uma tão grande exposição pessoal neste contexto.

No que respeita ao apoio/envolvimento dos docentes, o discurso dos participantes salienta a necessidade de uma presença transversal ao longo dos processos de ingresso (para os M23) e de adaptação (para os M23 e AR). Reforça-se, assim, a importância do papel dos docentes no apoio aos estudantes, sejam eles mais jovens ou mais “experientes”, como frisa Almeida (2002), ao constatar que uma relação pedagógica formal e distante, apelando pouco à componente afetivo-emocional, dificulta todo o processo de ajuste professor-aluno, dado que impede o conhecimento dos alunos e, conseqüentemente, a deteção das suas dificuldades.

Para uma melhor adaptação ao ES contribuem, segundo os participantes e à semelhança do que acontece relativamente ao processo de ingresso, o apoio dos docentes, o apoio familiar e de outros significativos, o apoio da entidade patronal (com a garantia de não comprometimento do investimento profissional), o apoio e a criação

de laços com os colegas [do mesmo ano ou de anos mais avançados, que poderão servir de modelo/guia ao longo desta trajetória académica, segundo Astin (1993) e Tavares (2008)], as atividades académicas praxistas e não-praxistas e as iniciativas da própria instituição, bem como o apoio dos funcionários. A este propósito Tavares (2008) encontra, para os estudantes do AR, que ”a relação com os docentes, pares e restante comunidade académica, bem como com a família e outros representativos, tendem a ser fundamentais para o sentimento de integração do estudante universitário” (p. 493), aspeto que também se verifica para os M23. Curado e Soares (2008) destacam, a este respeito, algumas especificidades destes contextos/atores não só enquanto preditores da qualidade da integração, mas também enquanto fatores facilitadores do sucesso académico (e.g., o adequado acompanhamento pedagógico, a qualidade dos docentes, o bom clima de trabalho, o apoio da família e amigos e a existência de horários de estudos compatíveis com as suas responsabilidades profissionais).

Embora as expectativas em relação ao ES sejam muito positivas, os desafios e dificuldades apontados pelos M23 relacionam-se com fatores de ordem maioritariamente académica (porventura associado à interrupção dos estudos formais já há algum tempo e por algum tempo), o que talvez se explique pelo facto de o ES estar ainda muito direcionado e adaptado às necessidades e hábitos da população mais jovem e massiva que ingressa no ES (sendo o modelo muito semelhante ao tradicional em vigor no sistema de ensino regular até ao 12.º ano, e portanto mais adaptado à população que provém do AR). Soares et al. (2010) sinalizam igualmente esta “discriminação institucional”, que frequentemente condiciona a adaptação e a realização académica. Apesar dos esforços que tendem a ser realizados no sentido de adaptar melhor o ES aos M23, são ainda os M23 que têm de realizar grande parte deste esforço de adaptação, o que não será um aspeto necessariamente negativo, tendo em conta as aprendizagens que poderão decorrer da resposta a esta exigência [por exemplo, e no que respeita às aprendizagens realizadas informalmente através do ingresso no ES, a opinião emitida tanto por M23 como por estudantes do AR parece de acordo com o defendido por Tanner e Tanner (1987, p. 38 citado por Vilhena, 1999, p. 77): “as aprendizagens colaterais respeitantes a atitudes, valores e apreciações” podem assumir um papel preponderante e com repercussões muito mais transversais do que grande parte da informação fatural que o ensino difunde mais ou menos através do plano formal de estudos, o que se mostra consonante com a importância atribuída pelos participantes a estas oportunidades. A este respeito, é igualmente curioso registar que, tal como Tavares (2008) defende a propósito dos AR:

As dificuldades e os desafios são necessários, porque se assumem como potenciadores de um adequado desenvolvimento pessoal, daí a importância de um justo equilíbrio entre o apoio e o desafio (na senda de Vigotsky) que ajuda o «caloiro» na sua gestão de tensões com que se vê confrontado, sem contudo lhe retirar a responsabilidade pelas suas opções de vida (pp. 495-496).

No entanto, a atenção, por parte das instituições, a algumas necessidades mais particulares desta franja populacional M23 poderá representar uma mais-valia para as próprias instituições no sentido do seu desenvolvimento e atualização de práticas verdadeiramente inclusivas, dado “a clientela do ensino superior ser hoje muito mais heterogénea” (Amaral, 2002).

Com efeito, as instituições (neste caso universitárias) deverão reformular os seus métodos de ensino, conforme Soares et al. (2010) também defendem, dado que continuam, em muitos casos, a ser os clássicos, sendo que, frequentemente, só se adotam tecnologias mais avançadas “quando o docente entende que isso lhe dá menos trabalho” (p. 35), o que leva alguns autores (e.g., Amaral, 2002, p. 35) a apelidar estes docentes de “morcegos da pedagogia”. Neste sentido, Almeida (2002) defende que seja assegurada a pertinência e a atualidade dos *curricula*, a reformulação das metodologias de ensino-aprendizagem e a disponibilidade dos docentes para proporcionarem aos seus estudantes um acompanhamento tutorial próximo e cooperativo, reforçando o apoio social que os participantes tanto referem necessitar.

Ao nível das estratégias agenciadas no sentido de uma adaptação positiva, os M23 salientam a importância de aspetos da esfera individual/pessoal para ultrapassar o desafio da integração, enquanto os participantes do AR enfatizam a autonomia académica e o facto de se fazerem acompanhar na transição para o ES por colegas do ensino secundário. Também quanto às estratégias de integração adotadas existe uma diferença qualitativa entre os M23 e AR, sendo que os primeiros valorizam o contacto anterior e permanente com o meio académico (aspeto até certo ponto previsível dado o grande obstáculo das dificuldades académicas apontado pelos M23) e as interações interpessoais (entre M23 e AR, dada a importância que esta rede de relações podem assumir tanto na adaptação a nível mais relacional como académico), e os segundos o envolvimento em atividades académicas extracurriculares, porque à partida os colocará mais em contacto com os colegas já a frequentar o ES e permitirá o aprofundamento das relações interpessoais, sendo que “os afetos, os sentimentos de pertença e de partilha têm aqui [na Universidade] a sua maior aplicação” (Tavares, 2008, p. 487).

Relativamente às implicações do ingresso e frequência do ES nas várias esferas da vida, os participantes referem essencialmente repercussões negativas no que respeita à articulação do ES com o contexto familiar, profissional e noutros contextos específicos (como, por exemplo, o lazer), muito associadas à (in)disponibilidade temporal, tal como encontrado por Soares et al. (2010): “Primeiro quer queiramos quer não, tem que ser trabalhador, não é? Porque é aquilo que sustenta, digamos, a sua vida, que realiza no seu dia a dia, nas suas necessidades.” [M04, Inspetor-Chefe das forças policiais, 2.º ano MIP]. Estes fatores surgem em consonância com os encontrados por Pereira (2009), embora no seu estudo os participantes inquiridos salientem, por ordem de importância, “a família, os amigos e o trabalho” (p. 73). Os aspetos positivos prendem-se sobretudo com a qualidade do contacto familiar. Os resultados obtidos através dos testemunhos dos estudantes M23 vão, de uma forma geral, no sentido dos modelos do conflito e da facilitação propostos por Marks (1977 citado por Nascimento, 2007), que explicam os efeitos da interação entre a vida familiar e o exercício da atividade profissional. A participação em domínios fora do trabalho não será, assim, prejudicial e pode, inclusivamente, influenciar de forma positiva o desempenho laboral. Tal deve-se ao facto de atividades extratrabalho poderem desenvolver capacidades e perspetivas úteis para o trabalho e se estes domínios forem fonte de gratificação (tal como o ES parece ser para estes adultos), a energia disponível para lhes dedicar desmultiplica-se de modo a que nenhum seja sacrificado.

Relativamente ao que poderá colocar os M23 em desvantagem comparativamente aos estudantes do AR, os participantes salientam a menor disponibilidade de tempo para gerir as várias dimensões de vida, a interrupção do percurso académico e o domínio de conhecimentos muitos dispersos e não especificamente úteis ao âmbito de formação, que poderão dificultar a aquisição de novos conhecimentos. Soares et al. (2010), por sua vez, destacam a falta de rotinas de estudo e certas habilidades cognitivas. Daí que, como defende Pires (2002),

Os referenciais e as práticas da educação/formação de adultos, que frequentemente reproduzem o modelo tradicional de ensino/aprendizagem, terão necessariamente que evoluir tanto no plano epistemológico, como teórico, como metodológico, de forma a poderem respeitar as dinâmicas necessárias para a continuação do processo de Educação/Formação ao Longo da Vida (p. 568), [de modo a facilitar] a participação efetiva dos adultos: os horários flexíveis e

os estudos a tempo parcial, a formação à distância, a par com condições particulares de financiamento (p. 542).

Ventura (2009) defende ainda que o esforço para promover o sucesso destes estudantes, auxiliando-os na via da sua superação, deverá incidir numa “intervenção multi-Disciplinar e transversal que articule políticas educativas, organização curricular, apoio aos alunos e intervenção formativa junto dos professores” (p. 101).

Relativamente aos fatores que podem colocar os estudantes M23 em vantagem comparativamente aos do AR, salienta-se a forma (mais ponderada) de estar e a experiência de vida, as competências adquiridas no decurso da atividade profissional, dimensões também encontradas por Soares et al. (2010), que facilitam a integração de conteúdos académicos e a qualidade da relação com os docentes: “A experiência de vida! Sem dúvida! [...] Há coisas que se notam nos colegas mais novos que não estão a perceber e é óbvio para nós [...] Em estar na aula, às vezes perceber determinados conteúdos, em nos organizarmos, em sermos mais metódicos [...] porque também temos treinos das nossas áreas profissionais e não só, e familiar, portanto acabamos por fazer o tal *spillover* (risos)” [M08, Professora de Dança, 1.º ano MIP]. Curiosamente, o “treino” diário de conciliação dos diferentes papéis de vida dada a indisponibilidade de tempo apontado como uma desvantagem dos M23 na visão dos estudantes do AR (por imaginarem ser um equilíbrio difícil de conseguir), constitui uma vantagem na perspetiva dos M23, que veem nesta “ginástica” diária a oportunidade de desenvolver competências de gestão de tempo úteis a diversos níveis.

Conclusões

A investigação, relatada de modo sumário (e enfatizando a perspetiva da população M23) neste artigo, permite concluir a multiplicidade de motivações que desencadeiam a vontade de ingressar no ES, nomeadamente profissionais (e.g., necessidade de atualização de conhecimentos e valorização das aprendizagens construídas em situações profissionais e de vida, que poderão permitir progressão na carreira) e pessoais (e.g., enriquecimento e desenvolvimento pessoal). Na origem da escolha do curso de Psicologia está frequentemente o interesse anterior pela área, o contacto anterior com a mesma e características pessoais que podem relacionar-se com os requisitos necessários ao exercício profissional da Psicologia, bem como a ideia de que as competências adquiridas no (atual) contexto profissional serão

úteis para responder às exigências do futuro exercício da profissão de psicólogo/a.

Torna-se igualmente possível identificar alguns indicadores do sucesso adaptativo dos M23 no ES, através das opiniões veiculadas pelos participantes, como por exemplo: (a) a experiência de vida e a prática profissional diária que auxiliam à compreensão dos aspetos teóricos lecionados e potenciam a mobilização de diversas competências para o contexto académico; (b) o apoio familiar, de outros significativos, da entidade partonal e dos atores institucionais – docentes, funcionários e colegas –; (c) a participação ativa nas iniciativas da faculdade; (d) a possibilidade de articulação/flexibilidade de horários/exigências escolares com as responsabilidades profissionais; (e) as capacidades cognitivas e o domínio das tecnologias para acesso à informação; (f) o acompanhamento próximo e sistemático por parte dos docentes; e (g) a existência de uma articulação positiva entre o domínio académico e as restantes áreas de vida, pessoais e profissionais. Pela interdependência clara que se estabelece entre fatores de cariz mais adaptativo e os de índole mais avaliativa/académica, pode inferir-se que a qualidade da integração se constituirá, em certa medida, preditora da qualidade da progressão académica em contexto universitário, conforme defendido por M23 e pelos estudantes do AR inquiridos, bem como por Tavares (2008). Ao nível da qualidade da integração no ES, é visível, através dos mesmos testemunhos recolhidos, que independentemente do regime de ingresso (para além do facto de os M23 demonstrarem acordo face às etapas e critérios que constituem o seu processo de admissão), os participantes se revelam bem integrados, constituindo o ingresso no ES uma experiência única a todos os níveis. As vivências positivas associadas ao ingresso e à adaptação ao ES destacadas no discurso podem ser vistas como elementos-chave do que representa o ES para cada um dos grupos estudados. É de igual forma interessante registar as elevadas semelhanças de perceção entre estas duas populações, sendo que se encontraram resultados para os M23 que vão ao encontro do que a literatura tem vindo a registar em relação aos AR.

De um modo geral, os estudantes parecem bastante cientes da realidade académica que os envolve, chegando mesmo a apontar sugestões no sentido de melhorar algumas práticas, revelando não se encontrar alheios ao que se passa consigo e ao seu redor no contexto académico (nomeadamente quando destacam a necessidade de um maior envolvimento por parte dos docentes no processo de ensino-aprendizagem), sendo este um aspeto igualmente digno de realce.

Quanto à pertinência do tema, para além do acesso dos M23 ao ES constituir um fenómeno de elevado interesse

e relevância científica, quando abordado segundo uma lógica qualitativa e através da narrativa das vivências dos próprios intervenientes, permite valorizar as suas perspetivas, sinalizando necessidades de implementação/reestruturação de práticas no que respeita à promoção da inclusão dos estudantes deste contingente de acesso, com vista ao seu sucesso pessoal, social e académico. A metodologia adotada revelou-se, desta forma, adequada, permitindo uma melhor compreensão do fenómeno em toda a sua extensão, bem como a definição de categorias importantes que poderão servir de base a estudos subsequentes. A entrevista, para além de servir os propósitos da investigação, permitindo uma recolha de dados em profundidade muito mais rica ao nível do conteúdo, representou em certa medida um contexto privilegiado de catarse e compromisso no investimento académico, especialmente no que respeita aos estudantes M23. O facto de tanto o ingresso como a integração no ES serem uma realidade próxima para o entrevistador, poderá constituir uma mais-valia para a investigação, na medida em que o “aproxima” do fenómeno e dos intervenientes (tendo facilitado a própria relação ao nível do contexto de recolha de dados, que permitiu uma postura de abertura e revelação genuína de vivências por parte dos participantes). Pode, por outro lado, constituir um obstáculo, dada a possibilidade de enviesamento de perspetiva. Contudo, salvaguardou-se o carácter imparcial necessário à investigação em todos os momentos da investigação, quer recorrendo frequentemente à opinião da orientadora e supervisora da investigação quer, a título mais pontual, a colegas (psicólogos em formação) para partilha de opiniões e questionamento de ambiguidades. Considera-se, portanto, que estas diligências permitiram tornar fiáveis os resultados encontrados e deverão ser replicadas em investigações futuras.

Ao nível dos instrumentos utilizados e tendo em conta que tanto a Ficha de Caracterização Sociobiográfica como os Guiões de Entrevista foram propositadamente elaborados para esta investigação, não obstante o cuidado tido na sua reformulação após testagem prévia junto de representantes do público-alvo, considera-se que estes instrumentos podem ainda ser melhorados.

Uma vez que a presente investigação se centrou no estudo da integração dos estudantes M23 no contexto de apenas uma das unidades orgânicas da Universidade do Porto, sugere-se a replicação do estudo (neste formato ou com um plano metodológico diferenciado – quantitativo ou quantitativo-qualitativo) noutras Faculdades desta e de outras Universidades, de modo a que se torne possível averiguar a existência de diferenças na motivação para o ingresso no ES e nos projetos dos estudantes M23 em função da área de formação.

Ressalva-se que a dimensão reduzida da amostra se explica pelo universo também ele reduzido de onde foi extraída, dado o número de vagas disponíveis para M23 desde a entrada em vigor deste regime. De qualquer forma, sendo a investigação no quadro de uma abordagem qualitativa, em que se pretende proceder a análises mais em profundidade do que em extensão, a dimensão amostral não constitui uma limitação digna de nota. De novo se sugere o alargamento do âmbito da investigação a estudantes de outras formações superiores e de outros estabelecimentos de ensino nacionais, de forma a alargar o entendimento acerca do fenómeno e a verificar a pertinência dos fatores apurados nesta investigação. Poderia revelar-se igualmente interessante apurar a opinião dos docentes em relação a esta temática do acesso ao ES de adultos M23, através de uma abordagem qualitativa, de forma a compreender as suas perceções e enriquecer a análise tendo em conta pontos de vista qualitativamente diferentes.

Quanto às figuras centrais do estudo, os estudantes M23, há que ter em conta que estes são, para além de adultos, uma massa heterogênea de vivências e experiências e, na sua maioria, estudantes em *part-time*, conceito adotado pelo governo britânico tendo por base a conceção de um programa no âmbito do “White Paper” (em 1987), pelo que se sublinha a importância da contemplação da influência que as esferas de vida exercem no projeto académico

destes adultos. Finalmente, importa referir que os M23, pelas especificidades que apresentam, poderão, até pelo historial do seu percurso académico (com, pelo menos, uma interrupção significativamente prolongada) e experiências acumuladas, ser considerados estudantes com necessidades educativas específicas. Assim, no que respeita à adaptação, e depois do entusiasmo associado à concretização do tão desejado ingresso no ES, a universidade constitui um contexto de inúmeras experiências desafiadoras e potencialmente estressantes (Santos & Almeida, 1999). Existe uma série de novos desafios, como sejam o lidar com situações novas ligadas ao curso, aos conteúdos programáticos, aos horários, aos docentes, às exigências académicas, à integração num novo grupo de pares, entre muitas outras dimensões que, no caso dos M23, podem, no processo de integração no ES, ser percecionados como mais exigentes ainda. Neste sentido, cabe às instituições de ensino colocar em prática estratégias de apoio à integração, daí que se considere de extrema importância a conceção, implementação e avaliação de projetos de apoio à transição para o ES destinados a estudantes M23 (numa lógica de investigação-ação), tendo como objetivo a facilitação do processo de adaptação à universidade e integração na comunidade e vida académica destes estudantes que não deixam de representar um público com necessidades educativas particulares, no sentido mais lato da expressão.

Referências

- Almeida, L. S. (2002). O ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos – permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, J. Brzezinski, A. P. Cabral, & I. H. Silva (Orgs.), *Pedagogia universitária e acesso académico* (pp. 59-62). Aveiro: CCPSF.
- Amaral, A. (2002). A problemática do insucesso no ensino superior. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Sucesso e insucesso no ensino superior português: Série Seminários e Colóquios* (pp. 25-36). Conselho Nacional de Educação (CNE): Ministério da Educação.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Trad. M. J. Alvarez, S. B. Santos, & T. M. Batista). Porto: Porto Editora.
- Comissão Europeia. (1995). *Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva: “Livro branco” sobre a educação e a formação*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Cresson, E. (1996). Para uma política de educação e de formação ao longo da vida. *Revista Europeia Formação Profissional*, (8/9), 9-12.
- Curado, A. P., & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos “maiores de 23” na Universidade de Lisboa: Evolução e tendências 2006-2008 (Relatório/2006-2008)*. Lisboa: Gabinete de Apoio ao Acesso e Creditação de Qualificações da Universidade de Lisboa [Internet]. Recuperado em 14 janeiro 2009, de <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/178479.pdf>
- Decreto-Lei n.º 64. (2006, 21 de março). Diário da República n.º 57/2006 – I Série A. Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- Diniz, A. (2005). *A universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Edições ISPA.
- Imaginario, I. (2007). *(Re)valorizar a aprendizagem: Práticas e respostas europeias à validação de aprendizagens não formais e informais*. Recuperado em 13 janeiro 2009, de http://www.eu2007.pt/NR/rdonlyres/0F54E39C-24ED-43AA-95352C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf

- Martins, A. M. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nascimento, I. (2007). *Investimento no trabalho e na parentalidade e relação interpapéis: Uma análise da transmissão intergeracional*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Pereira, E. A. (2009). *Alunos maiores de 23 anos: Motivações para o ingresso no ensino superior na UP*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Braga.
- Pires, A. L. (2002). *Educação e formação ao longo da vida: Análise dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Pires, A. L. (2008). *Estudo exploratório “maiores de 23 anos” – 1ª fase: Caracterização sociográfica dos candidatos M23 Escola Superior de Educação/IPS (POCTI/CED/60425/2004)*. Setúbal: UIED– FCT/UNL.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (1999). Adaptação e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, S. Araújo, & S. Caires (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. 6, pp. 73-80). Braga: APPORT.
- Silva, R. S., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11, 73-82.
- Silva, R. S. (2010). *Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?* Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia, Educação e Cultura*, 14, 203-214.
- Tavares, D. A. (2008). *O superior ofício de ser aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Sílabo.
- Tessaring, M. (1998). *Formation pour une societe en mutation: Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. Thessalonique: Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle - CEDEFOP.
- Ventura, T. (2009). *Estudio sobre los mayores de 23 años en la Universidad Moderna de Lisboa - Un enfoque metodológico autoevaluativo*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- Vilhena, T. (1999). *Avaliar o extracurricular: A referencialização como nova prática de avaliação*. Porto: Edições ASA.

Recebido: 15/02/2011
1ª Revisão: 04/09/2011
2ª Revisão: 09/01/2012
Aceite final: 15/02/2012

Sobre as autoras

Rita Santos Silva é Mestre em Psicologia (ramo de Psicologia Clínica e da Saúde) pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-U. Porto).

Inês Nascimento é professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-U.Porto); Coordenadora e Supervisora Científica do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida da FPCE-U. Porto; Investigadora do Centro de Psicologia da FPCE-U.Porto.