

# Reconfigurações identitárias de diplomados na área social: (re)ingresso de adultos assalariados no Politécnico de Leiria

Bibiana Pedrosa<sup>1</sup>

Albertina Oliveira<sup>2</sup>

Rui Santos<sup>3</sup>

Cristóvão Margarido<sup>4</sup>

## Resumo

O presente artigo tem como principal objetivo conhecer os motivos que levaram os/as estudantes adultos/as assalariados com idade igual ou superior a 50 anos a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as (trans)formações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar. Mediante este objetivo, o estudo desenvolveu-se por meio de um plano de investigação misto: quantitativo e qualitativo. Num primeiro momento, com recurso ao inquérito por questionário, o estudo dirigiu-se a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018, com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear as entrevistas individuais. A amostra abrangeu 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral. Num segundo momento, recorreu-se ao método qualitativo, através de seis entrevistas semiestruturadas, dirigidas a pessoas adultas que (re)ingressaram no ensino superior com idade superior a 50 anos, com o propósito de conhecer as suas motivações para esse (re)ingresso e analisar as reconfigurações identitárias que daí advieram.

Através desta conciliação de métodos de investigação e da respetiva análise de dados, foi possível identificar as principais motivações, muito direcionadas para a valorização e autorrealização pessoal, e compreender as diversas mudanças identitárias que foram surgindo ao longo das respetivas trajetórias de vida, considerando sempre o seu âmbito pessoal, profissional e familiar.

Palavras-chave: Diplomados, Serviço Social, Ensino superior, Transformações identitárias, Estudantes não tradicionais

## 1. Introdução

Atualmente, a sociedade é conceituada por sucessivas mudanças e **desafios, surgindo “novas necessidades, novos serviços, novas rotinas, novas formas de organização social, novas formas de trabalho e... novas formas de vida”** (Gil, 2013, p. 1), justificando a aquisição de novos conhecimentos e competências por uma maior diversidade de públicos no ensino superior. Face a toda esta transformação social, houve a necessidade da Educação de Adultos

---

<sup>1</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. bibiana.silva.pedrosa@gmail.com

<sup>2</sup> Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. aolima@fpce.uc.pt

<sup>3</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria. rui.d.santos@ipleiria.pt

<sup>4</sup> Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, CICS.NOVA.IPLeiria. cristovao.margarido@ipleiria.pt

reconfigurar a sua forma de intervenção, de modo a acompanhar todo o desenvolvimento social.

Assim, no sentido de abranger um maior número de pessoas com características diversas, a Educação de Adultos contesta a dominância da formação profissional, servindo unicamente as pessoas ativas, e orientada pela lógica de mercado. Embora as políticas continuem a conferir um grande relevo às pessoas em idade ativa, a ênfase na Aprendizagem ao Longo da Vida, muito embora a conotação neoliberal que lhe é atribuída, tem permitido ganhar perspectiva e alargar o enfoque da educação e aprendizagem a todas as idades e dimensões da vida (Veloso, 2004a).

Resultante da constante transformação da sociedade e da experiência pessoal da autora deste estudo, considerou-se pertinente analisar todos os contextos e motivos inerentes ao reingresso dos adultos assalariados com idade superior aos 50 anos no ensino superior. Este estudo envolve os diplomados, já assalariados, em Serviço Social da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, tendo como propósito compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias a que estiveram sujeitos/as ao longo da sua vida.

## **2. Da (trans)formação da identidade ao (re)ingresso no ensino superior**

São vários os investigadores que se debruçam sobre o estudo da identidade, o que dificulta a consagração de uma única definição geral do conceito, mas sim abre caminho para várias definições com diversas vertentes que se complementam. Vieira (2009) elucida o facto de se tratar de um conceito **que capta uma realidade em fluxo, que implica “pensar [num] projeto que se constrói no presente enquanto se antecipa um futuro inevitavelmente ancorado no passado” (p. 14), envolvendo uma constante construção e reconstrução.** Devido a este dinamismo, Margarido (2011) realça a correlação permanente entre o indivíduo, os outros e o meio que o rodeia, envolvendo as diversas e complexas configurações identitárias.

Face a esta complexidade, Dubar (2006) destaca a sua singularidade, na medida em que, **“a identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado duma ‘identificação’ contingente. É o resultado duma dupla operação linguística: diferenciação e generalização” (p. 8).** Se, por um lado, através da identidade singulariza-se cada pessoa, por outro, a identidade resulta de processos históricos, coletivos e individuais que modificam as diversas configurações identitárias. Através desta perspectiva, é elucidado o facto de a identidade não ser algo inato, mas uma realidade dinâmica, que se transforma e se reconstrói ao longo da vida de cada indivíduo.

Já Martinelli destaca, em particular, a necessidade de se considerar o meio envolvente do sujeito no processo de análise da sua identidade individual, **na medida em que “a identidade e consciência social não podem ser pensadas,** portanto, à distância da totalidade social, como abstrações ou generalidades, ou

como categorias isoladas; é preciso pensá-las dialeticamente, como categorias **plenas de movimento e de historicidade**” (Martinelli, 2008, p. 19).

Ao longo da trajetória de vida, acontece, permanentemente, a reconstrução do eu, sendo o culminar da formação um dos momentos, também ele, muito relevante no processo de (trans)formação identitária.

É o resultado da vivência do adulto nas mais diversas transformações ao longo das trajetórias de vida que fazem com que a sua identidade se vá (trans)formando, pois este encontra-se diariamente perante uma pluralidade de opções de trajetórias, interpenetrando as escolhas ao nível profissional, familiar, pessoal, associativo e de lazer. Essas trajetórias ao longo do ciclo da vida podem ou não ser sequenciais e expectáveis, o que origina um cenário caracterizado por mudanças e, por vezes, por ruturas. É perante uma sociedade em contante transformação que o adulto procura definir e traçar os seus objetivos, gerir angústias, ponderar perante diversas opções, desafios e antecipar o futuro através de meios para alcançar os seus projetos de vida. É neste âmbito que o percurso de formação integra as trajetórias de vida dos adultos já inseridos no mercado de trabalho, que ingressam ou voltam a ingressar no ensino superior, com a possibilidade de investir na sua formação para a (re)estruturação da sua prática e, conseqüentemente, a transformação da sua identidade não só profissional, como também pessoal.

Cada vez mais é imprescindível a procura por novos conhecimentos, novas metas e estratégias, para que seja possível cada indivíduo acompanhar o desenvolvimento da sociedade. De modo a formalizar, mobilizar e selecionar estratégias para responder às motivações traçadas, é essencial o sujeito atribuir sentido à aprendizagem (Canário, 1999).

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa<sup>5</sup>, o conceito de **“motivação”** significa o ato de despertar o interesse por algo, bem como o conjunto de fatores que determinam a conduta de alguém. Desta forma, encontrar-se motivado para aprender é uma condição essencial para promover a aprendizagem ao longo da vida, pois cada ser humano atribui diferentes significados às experiências, tendo em conta os seus interesses e valores.

Neste contexto, Oliveira (2017) enumera um conjunto de fatores, que é necessário ter em consideração para compreender as motivações das pessoas adultas, tais como a sua:

cultura, personalidade, experiências de vida, género, etc. (mais do que com a idade), não se dispensa também o reconhecimento do contexto cultural, daí que os fatores socioculturais, a visão dos educandos, a sua linguagem e valores, bem como os seus modos de conhecimento precisem de ser compreendidos e tidos em consideração quando se aborda a motivação das pessoas adultas para aprender” (Oliveira, 2017, p. 329).

Não é possível identificar um só motivo, pois tal como já Maslow tinha apresentado na sua pirâmide motivacional, existe um conjunto de motivos que se relacionam numa hierarquia de superioridade, de poderes mais fortes. **Assim, a pessoa permanece sob o controlo de um motivo ‘inferior’ até que o**

---

<sup>5</sup> Motivação. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motiva%C3%A7%C3%A3o> consultado a 28 de outubro de 2019.

objetivo desse seja alcançado, ou a sua satisfação assegurada. Quando isso é conseguido, a pessoa fica sob a influência do motivo do nível que se segue. Na pirâmide das necessidades proposta por Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, de estima e, no topo da pirâmide, encontramos as necessidades de autorrealização. Cada pessoa possui sempre mais do que uma motivação. No entanto, todos os níveis atuam conjuntamente, dominando as necessidades mais elevadas sobre as mais baixas, desde que estas estejam suficientemente satisfeitas.

Também na teoria da autodeterminação desenvolvida por Ryan e Deci (2000) é tida em consideração a motivação intrínseca para o desenvolvimento do ser humano, defendendo que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas inatas, as quais são essenciais para facilitar o funcionamento ótimo da predisposição natural para o desenvolvimento e integração, a inserção construtiva na sociedade e o bem-estar pessoal. Desta forma, os ambientes de aprendizagem que apoiam as necessidades de competência, de relação e de autonomia, como por exemplo, a formação académica e a própria experiência ao longo da vida, fazem aumentar a motivação intrínseca e facilitam a integração da motivação extrínseca, com o fim de atingir o bem-estar pessoal. Esta variedade de motivos considera o projeto futuro no seu todo, envolvendo os interesses pessoais, profissionais, sociais e familiares, que advém da consecução de um grau superior, transpondo o simples momento da obtenção do diploma.

### **3. Índole metodológica do estudo**

Este estudo dirige-se aos diplomados, já assalariados, em Serviço Social da ESECS-IPLeiria, de modo a compreender as motivações inerentes ao seu reingresso no investimento formativo e, assim, perceber as reconfigurações identitárias ao longo da sua vida, não só pessoal, como profissional, social e familiar.

Face ao exposto, o objetivo principal do estudo empírico consistiu em conhecer os motivos que levaram os adultos assalariados com idade igual ou superior a 50 anos de idade a (re)ingressarem no ensino superior através do curso de Serviço Social do Politécnico de Leiria e as reconfigurações identitárias que daí advieram a nível pessoal, profissional e familiar.

Para além do objetivo geral supramencionado, foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão do mesmo;
- 2) Conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos;
- 3) Perceber as razões para o seu (re)ingresso na vida académica;
- 4) Conhecer os seus projetos de vida após a aquisição de novas aprendizagens;
- 5) Perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação.

No que concerne à metodologia adotada, esta encontra-se relacionada com a natureza do estudo, numa primeira fase, uma lógica dedutiva e caracterizada pelo cumprimento de uma sequência de etapas, e posteriormente, uma abordagem qualitativa. Face ao exposto, o primeiro momento da investigação procura responder ao primeiro objetivo supramencionado (1) e a segunda fase procura responder aos seguintes objetivos anteriormente mencionados (2, 3, 4 e 5).

### *3.1. Investigação quantitativa: do geral ao particular*

O estudo realizou-se na ESECS-IPL, numa primeira fase, dirigido a um universo de 238 diplomados da licenciatura em Serviço Social, que concluíram o seu curso ao longo dos anos letivos compreendidos entre 2015/2016 e 2017/2018. Destes, 93 formaram-se em regime pós-laboral e os restantes 145 em regime diurno. No entanto, dos 238 questionários enviados, apenas 124 diplomados procederam ao seu preenchimento, justificando assim, a razão pela qual a recolha de dados incidiu numa amostra de 124 diplomados, dos quais 77 em regime diurno e 47 em regime pós-laboral.

Esta amostra foi constituída através de um inquérito por questionário, em articulação com o Projeto de Formação e Empregabilidade Social da ESECS-IPL, através do qual foi possível adaptar um questionário de recolha de dados, já utilizado pelos investigadores da Unidade de Investigação do CICS.NOVA.IPLeiria.

Depois de definida a unidade de análise e delimitada a população em estudo, a amostra foi constituída por via de uma amostragem probabilística, do tipo aleatória simples. O referido questionário foi recolhido com o objetivo de caracterizar os estudantes do curso de Serviço Social, de modo a ser possível contextualizar e delinear a segunda fase da investigação – as entrevistas individuais.

Depois de sujeitar o questionário a um pré-teste dirigido a 10 diplomados, foi solicitada à ESECS-IPL uma listagem dos estudantes diplomados entre 2015/2016 e 2017/2018, com os respetivos emails académicos, que concluíram a sua licenciatura em Serviço Social. Com essas listagens, os diplomados foram contactados via email, no qual foi feito o enquadramento do estudo em causa, apelando a participação dos mesmos no preenchimento do inquérito por questionário através do *GoogleDrive*. Depois de recolhidos todos os questionários, procedeu-se à análise e tratamento dos dados, levada a efeito com base na utilização dos programas informáticos – *Statistical Package for the Social Sciences 23* (SPSS) e *Microsoft Office Excel*.

### *3.2. Investigação qualitativa: a especificidade do particular*

Num segundo momento do estudo, foram selecionados os participantes através de um método não probabilístico por conveniência (Sampieri, Collado, & Lucio, 2013) para integrar a fase das entrevistas individuais, satisfazendo assim, o perfil desejado para o estudo através de uma amostragem por seleção racional – adultos que se formaram em Serviço Social com idade superior aos 50 anos.

As várias entrevistas foram realizadas com base no mesmo guião, de modo a garantir o cumprimento de todos os parâmetros em estudo e todo o seu rigor científico. Nesta fase, privilegiou-se a aplicação de uma entrevista semiestruturada ou semidiretiva, permitindo ao investigador recorrer a perguntas de recurso que, numa fase inicial, não se previam, enriquecendo o guião da entrevista e por sua vez, enaltecendo a análise do conteúdo.

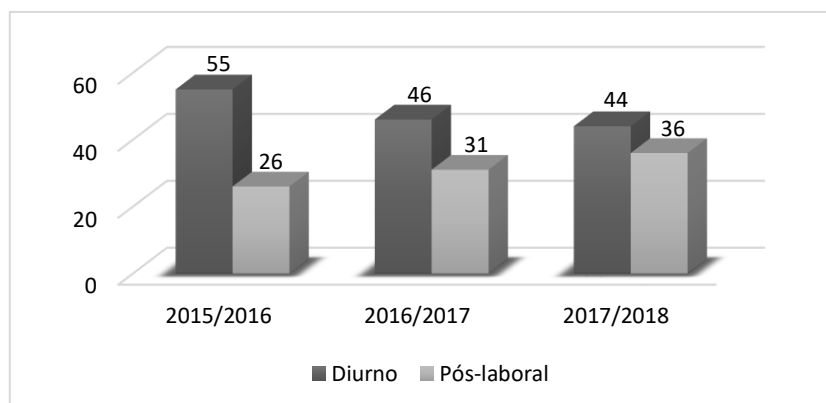
Foi desenvolvido um guião prévio, tendo em conta uma ordem lógica para o entrevistador, subdividindo-o em diversos blocos, de modo a potenciar uma grande liberdade de resposta para o entrevistado, iniciando-se, assim, pelo percurso académico, o contexto antes do reingresso, o momento do reingresso, a situação atual dos diplomados e, por fim, a reflexão final. O referido guião da entrevista trata-se **“de um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista” (Amado, 2017, p. 217) servindo em simultâneo como instrumento de preparação para a mesma.**

Depois da elaboração do guião, do agendamento das entrevistas, do consentimento informado e da gravação áudio das mesmas, a investigadora prosseguiu com a sua transcrição para constituir o *corpus documental* e poder iniciar o processo de análise do conteúdo. Esse processo de análise foi complementado com o programa informático *MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.0.5)*, não substituindo, contudo, a análise criativa e profunda do pesquisador.

#### 4. Alguns resultados

Ao longo dos três anos letivos em estudo, a ESECS formou 238 diplomados em Serviço Social, dos quais, 145 em regime diurno e 93 em regime pós-laboral. Como se evidencia na Figura 1, e em conformidade com os dados disponíveis no Portal InfoCursos da DGES<sup>6</sup>, ao longo dos últimos anos tem-se verificado um ligeiro decréscimo do número de estudantes a frequentar o regime diurno e um consequente aumento no número de estudantes em regime pós-laboral.

Figura 1. Universo de diplomados em Serviço Social, entre 2015/2016 e 2017/2018

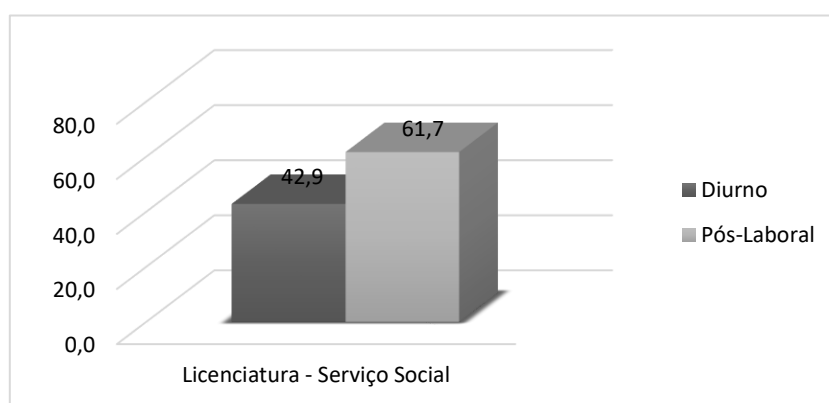


<sup>6</sup> Dados e Estatísticas de Cursos Superiores. Retirado de <http://infocursos.mec.pt/>. Consultado a 8 de novembro 2019

Fonte: Elaboração própria

Perante o objeto em estudo, considera-se relevante perceber a situação extracurricular dos diplomados no momento da sua formação académica. Deste modo, como evidencia a Figura 2, 62 dos 124 questionados exerciam alguma atividade profissional no decorrer da sua formação, dos quais, 33 diplomados (42,9%) em regime diurno e 29 (61,7%) em regime pós-laboral. Analisando em proporção, as turmas de regime pós-laboral, apesar de serem de menor dimensão em comparação com as de regime diurno, são constituídas maioritariamente por estudantes que procuram conciliar a sua vida académica com a vida profissional.

Figura 2. Exercício de atividade profissional durante o curso dos diplomados respondentes (%)



Fonte: Elaboração própria

Conclui-se que a maioria dos estudantes inscritos no curso de Serviço Social da ESECS frequenta-o em regime diurno (62,1%), sendo que, mais de metade dos que se encontram em regime pós-laboral procuram conciliar a sua formação académica com o exercício de uma atividade profissional. Por sua vez, mesmo aqueles estudantes que se encontram em regime diurno, e a exercer algum tipo de atividade profissional, assumem, na sua maioria, não estabelecer uma relação contratual, não tendo a possibilidade de usufruir do estatuto de trabalhador-estudante enquanto estudantes da Licenciatura de Serviço Social. Contudo, através da análise dos dados supramencionados, verifica-se um perfil resiliente e determinado, pois mais de metade dos estudantes em ambos os regimes de formação, 68,8% em regime diurno e 72,3% em pós-laboral, ambicionam realizar outra formação no seu futuro. Esta realidade elucida uma vez mais, a pertinência da Educação dos Adultos e a consciencialização dos estudantes adultos no investimento na aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente ao segundo momento do estudo, as pessoas entrevistadas tinham idades variáveis entre 52 e 60 anos, cinco eram de sexo feminino e um do sexo masculino, dos quais, três terminaram o curso em 2017 e três no ano de 2018.

#### 4.1. O percurso académico, contextos e projetos de vida antes do momento do reingresso

Ao analisar o ensino secundário das pessoas adultas em estudo, é imprescindível considerar a longitude do tempo, na medida em que se assiste

ao retroceder de, no mínimo, 30 anos, remontando-se aos anos 90 do século XX. Ao longo destes anos, muitas foram as mudanças que ocorreram, nomeadamente, sociais, costumes, culturais, não sendo exceção o âmbito da educação, o que leva estas pessoas adultas a referirem-se à época como *“o tempo da outra senhora [risos].”* (E3). Contudo, não deixa de ser interessante perceber o facto de o curso de Serviço Social nunca ter sido ponderado nem desejado na fase mais precoce do início de vida adulta destas pessoas.

No entanto, mesmo depois de concluir o ensino secundário, nem todos os entrevistados tiveram a possibilidade de prosseguir com o ensino superior, sentindo a necessidade de integrar o mercado de trabalho para fazer face às necessidades sentidas e mais tarde, constituir família. Depois de alcançar a autonomia financeira, depois de constituir família, sentiram necessidade de investir na sua formação académica.

Ao longo desses anos, não só o contexto profissional foi evoluindo e especializando, como também o contexto familiar começou a requerer menos da sua ação e dos seus cuidados, nomeadamente, na educação e no acompanhamento dos filhos, em que, outrora era despendido mais tempo. Começaram a estar reunidas as condições para o seu (re)ingresso no ensino superior, momento onde toda a conjuntura familiar dos entrevistados exerceu uma grande influência no processo da tomada de decisão, na medida em que assumiram uma posição participativa no momento de reflexão. Enquanto o Entrevistado 1 tomou a decisão de ingressar no ensino superior em conjunto com os seus filhos, *“foi uma decisão que eu tomei nas férias. Eu fiz férias com os meus dois filhos e conversava...”* (E1), o Entrevistado 3 aconselhou-se junto da sua família *“fala-se com o agregado familiar”* (E3).

Apesar de não serem detentores de uma formação superior, enquanto uns consideraram ter uma certa estabilidade profissional, *“Estava tudo estabilizado”* (E1), outros, perante uma situação mais instável consideraram ser o momento mais oportuno para pensar em si e fazer face às situações menos atraentes na vida profissional: *“eu estagnei muito naquela empresa que eu trabalhei no escritório. Eu trabalhei 16 anos, eu estagnei muito...”* (E5).

Os diversos contextos, tanto ao nível pessoal, como profissional e familiar conduziram, como se pôde ver, a diferentes motivações para o momento do (re)ingresso no ensino superior, mas agora, em Serviço Social.

#### 4.2. As motivações e razões para o ensino superior

Na tomada de decisão do seu (re)ingresso à formação, foram diversas as circunstâncias que impulsionaram e motivaram os entrevistados a considerar e a ingressar no ensino superior, nomeadamente, umas por motivos familiares, outras por motivos profissionais e outras, essencialmente, por motivos pessoais.

No caso dos entrevistados E5 e E6, foi o contexto familiar o grande impulsionador da tomada de decisão: *“Como ela [filha] vinha para a universidade, vamos as duas”* (E5), *“comecei com aquela sensação de ninho vazio das filhas (... e fui estudar”* (E6). Contudo, outro tipo de razões, ligadas ao contexto profissional, foi tido em consideração na tomada de decisão de E1, *“já*



*que tenho de ajudar os putos aqui na escola que possa ter mais conhecimentos para o fazer e aconteceu naturalmente”* (E1).

Estas motivações também foram intensificadas com o próprio interesse pessoal de cada um dos entrevistados, pois a realização pessoal e o surgimento de motivos intrínsecos acabaram por se tornar numa influência significativa, para alguns, com o objetivo de ocuparem o seu tempo livre no investimento pessoal através da aposta no próprio conhecimento **“Para me sentir bem comigo porque eu sabia que (...) tinha de ir à procura de algo”** (E3). Já outros entrevistados assumiram o relacionamento e o contacto social como um dos motivos para o seu (re)ingresso **“conviver com pessoas diferentes e noutro ambiente”** (E1). Nestes casos, consideraram de maior relevância o investimento na sua formação, por motivos de aperfeiçoamento, valorização pessoal e de convivência com outras pessoas, e não tanto para ascensão profissional.

#### 4.3. O reingresso

O momento do reingresso é uma fase delicada, caracterizada por uma envolvimento de sentimentos, motivações, angústias e de diferentes expectativas. Todos os entrevistados foram estudantes em regime pós-laboral, permitindo conciliar as suas vidas profissionais e pessoais. No entanto, não só a organização das suas agendas pessoais influenciou no processo de tomada de decisão do regime de ensino, como também o fator idade: **“de dia estava fora de casa e até por questões de idade eu não me sentia muito bem e vinha à noite”** (E3). Contudo, o que inicialmente podia ser visto como uma limitação/constrangimento, acabou por se tornar num enriquecimento, não só pessoal, como também, intergrupar. Claramente que, através dos testemunhos, a idade não foi considerada como uma limitação, mas antes, uma valorização, um reconhecimento: **“[a]chei que o facto de ser a mais velha do curso só me trouxe vantagens.”** (E1). Essa mesma diversidade de idades acabou por potenciar o enriquecimento de experiências e de partilhas, deixando de ser uma possível limitação para passar a ser uma motivação para continuar a investir na sua **formação, eliminando assim, essa barreira inicial** **“tive uma grande motivação que foi os meus colegas realmente, nunca me abandonarem e empurraram-me sempre”** (E1).

Também ao longo de toda a sua formação, a família continua a ter um papel crucial para o seu sucesso académico e para a sua satisfação, pois viram na família o seu suporte de apoio para aproveitar da melhor forma esta fase tão importante das suas vidas: **“eu só levei isto porque tive o apoio da família, sem sombra de dúvidas”** (E3).

A frequência do curso de Serviço Social conduziu a mudanças nos mais diversos níveis, tanto no âmbito pessoal, como profissional e familiar. Ao nível pessoal, todos os entrevistados foram conscientes e consideraram inevitável a mudança na sua forma de ser, de estar ou de pensar, pois com a sua assiduidade **na licenciatura em serviço social** **“abriu cá dentro uma nova célula para me alertar para situações que me passavam completamente ao lado”** (E3). Já o entrevistado E2, que se encontrava numa situação de desemprego, considera que lhe proporcionou grandes mudanças: **“[d]epois de uma situação de desemprego,**

*depois muda-se muita coisa, (...) foi o voltar de uma vida em sociedade (...) veio aprimorar mais a minha sensibilidade nesse âmbito” (E2).*

Não obstante, apesar do E1 encontrar-se numa situação estável e inserido no mercado de trabalho, realça a pertinência do curso e a influência que este assumiu para o seu próprio desenvolvimento e bem-estar pessoal, afirmando mesmo que **“foi um entusiasmo que eu não sei de onde apareceu, mas apareceu e foi muito bom para mim, muito bom, foi mesmo...”** (E1). Face a toda esta envolvimento e entusiasmo, é inevitável as mudanças repercutirem-se também ao nível do contexto familiar: **“Mesmo no lidar com os filhos ... notei muito essa diferença”** (E5).

Mesmo ainda antes de concluírem o curso e obterem o diploma de Assistente Social, os entrevistados consideram que essas mudanças foram **sendo refletidas no seu desempenho profissional**: *“agora tenho muitos mais conhecimentos, muito mais abertura, saber como falar com as pessoas, todo o tipo de pessoas que vai ao meu trabalho”* (E5); **“a minha forma de estar com eles, de comunicar melhorou. Passou a ser diferente...”** (E6).

Uma das grandes preocupações dos entrevistados era sentirem-se ocupados e fazerem aquilo que mais os satisfizesse, pois o **“que interessava era eu vir para a escola e (...) ir ao encontro daquilo que eu também gostasse”** (E3), procurando ocupar o seu tempo em prol do seu bem-estar, interesse em aprender coisas novas e alcançar a sua realização pessoal.

#### 4.4. Hierarquização das necessidades no momento do reingresso

Ao longo da vida, são várias as necessidades que cada um de nós vai sentindo, priorizando umas em detrimento de outras e, deste modo, com recurso à Pirâmide de Maslow, foi solicitado a cada entrevistado identificar e organizar as diferentes necessidades sentidas no momento da tomada de decisão.

Enquanto na referida pirâmide de Maslow, a base é ocupada pelas necessidades fisiológicas, seguem-se as de amor e pertença, estima e, no topo da pirâmide situam-se as necessidades de autorrealização.

Os entrevistados propuseram a inversão de todas essas necessidades. Quando questionados sobre a sua principal necessidade sentida, rapidamente a resposta é orientada para a autorrealização: **“a autorrealização porque as pessoas precisam de se sentir bem e realizadas para conseguirem viver, para conseguirem estar, para conseguirem ter uma vida saudável.”** (E2), **“[e]ra mesmo o enriquecimento pessoal que eu procurava”** (E1).

Não só identificaram a autorrealização como aquela necessidade que mais sobressaiu perante todas as outras, como também procuraram organizar as restantes **“A que se priorizou mais foi a autorrealização, a estima e é mais ou menos a ordem que está aí (...) Invertia a pirâmide. Portanto, começava pela autorrealização, pela estima e depois sociais, as questões de sociais e segurança a nível profissional, de obter uma remuneração para fazer face aos custos”** (E6).

## 5. **Discussão dos resultados**

O primeiro momento da investigação, através da aplicação dos inquéritos por questionários, foi crucial para analisar o universo dos estudantes em Serviço Social da ESECS, permitindo assim, perceber o percurso académico dos diplomados, não só enquanto estudantes, mas como profissionais inseridos no mercado de trabalho. Esses resultados foram decisivos para responder ao primeiro objetivo traçado na presente investigação – conhecer a situação sociodemográfica e socioprofissional dos diplomados enquanto estudantes durante o percurso de formação e após a conclusão da mesma.

Apesar de se registar um maior número de estudantes em regime diurno (62,1%) do que em regime pós-laboral (37,9%), é interessante verificar que a maioria dos estudantes em pós-laboral conciliavam o seu investimento na formação com uma atividade laboral, na medida em que, 61,7% dos estudantes inscritos em regime pós-laboral afirmam exercer uma atividade profissional.

Um outro objetivo do presente estudo visava conhecer o percurso de vida de estudantes adultos com mais de 50 anos, no sentido de perceber as suas experiências, vivências e histórias de vida até ao momento do seu (re)ingresso no ensino superior por via do curso em serviço social. Quanto à situação de entrada no curso, três estiveram perante uma situação de ingresso no ensino superior, um em situação de frequentar mais um curso, pois já era detentor de um curso superior, e os restantes dois entrevistados em situação de reingresso, pois já tinham a experiência de frequentar um curso no ensino superior, mas por via de outras circunstâncias, nomeadamente por condicionamentos familiares e profissionais, acabaram por ir adiando, não lhes tendo sido possível concluir os respetivos cursos. Contudo, consideraram o apoio familiar, nomeadamente o dos filhos, crucial para prosseguir com a decisão de (re)ingressar em Serviço Social. O momento do reingresso foi pautado por uma maior autonomia dos filhos, requerendo menor supervisão por parte dos seus progenitores, criando assim, boas condições e gerando uma situação oportuna para a tomada da sua decisão.

Ao longo das suas vidas, cinco dos entrevistados afirmam que colocaram os objetivos e interesses pessoais em segundo plano, priorizando sempre os outros. Esta forma de ponderar, de decidir e de atuar ao longo da vida de cada um é justificada pela perspetiva de Martinelli (2008), ao considerar a identidade como algo em movimento e com consciência social, envolvendo não só a pessoa em si, mas tudo o que a rodeia. É essa priorização de necessidades que Maslow (1943) retrata na sua pirâmide motivacional, representando a segurança através da permanência de um emprego seguro e remunerado como uma das necessidades prioritárias, elevando-se a necessidades de outro nível quando estas estiverem supridas. Essa diversidade de necessidades e objetivos ao longo da vida difere de pessoa para pessoa, justificando, assim, o interesse de perceber o percurso de vida dos entrevistados até ao momento da tomada de decisão de (re)ingresso no ensino superior.

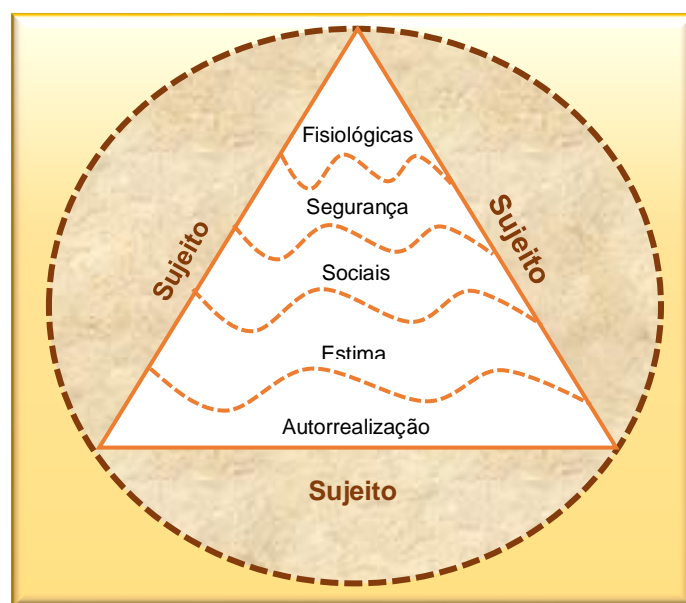
Um outro objetivo da investigação visava perceber as mudanças e transformações identitárias ao nível pessoal, profissional e familiar com a conclusão da formação. Essa transformação e constante formação identitária

acabou por, segundo todos os entrevistados, se refletir no seu bem-estar pessoal e, inevitavelmente, no relacionamento com todos os outros contextos em que **intervêm**: “[m]esmo no lidar com os filhos e... **notei muito essa diferença (...)** também o marido a diferença também no relacionamento entre nós” (E5).

Tal como Oliveira (2017) enumerou uma conjuntura de fatores importantes a considerar para compreender as motivações das pessoas adultas, também no presente estudo importa conhecer os percursos de vida, as aprendizagens e experiências para ser possível enquadrar os motivos dos estudantes adultos entrevistados. O diagrama da Figura 4 reflete e integra esses mesmos resultados. Com o avançar dos anos, as necessidades começam a divergir, refletindo-se na variedade de motivos para a tomada de decisões ao longo da vida. Enquanto aos 20 anos as necessidades direcionam-se muito para o ingresso no mercado de trabalho, autonomia financeira e estabilidade profissional, aos 50 as necessidades são completamente diferentes, porque as circunstâncias de vida também já são outras.

Tendo em consideração essa maturidade e todo percurso de vida que foram construindo, consideram que depois dos 50 anos, acreditam que a autorrealização é, diante de todas, a maior necessidade para fazer face aos motivos de aprender mais e mais, não para ascender profissionalmente, mas **para crescer pessoalmente**, “*era um acréscimo.*” (E1). **É interessante verificar** como enfrentaram o seu (re)ingresso no ensino superior como um desafio das suas vidas (cf. Ryan e Deci, 2000). Depois de considerarem a educação dos seus filhos prioritária, de alcançarem uma posição de determinação preponderante nas suas vidas, consideram esse o momento ideal para esta nova aventura, pois **“nunca é tarde para aprender”**.

Figura 3: Diagrama das Motivações no momento do (re)ingresso no ensino superior depois dos 50 anos de idade



Fonte: Elaboração própria (Adaptado da Pirâmide de Maslow, 1943)

A partir de todos os testemunhos, foi organizado um diagrama ilustrativo, baseado na Pirâmide de Maslow, através do qual são priorizadas as diversas necessidades das pessoas adultas com mais de 50 anos, naquele momento em concreto, no momento de tomada de decisão. Deste modo, a necessidade que assume uma maior relevância na tomada de decisão no momento do (re)ingresso ao ensino superior é a de autorrealização, seguindo-se a de estima (através do reconhecimento e do orgulho próprio), depois as necessidades sociais (com o intuito de conviver e de estabelecer novas relações), prosseguindo com a segurança e, por último, as necessidades fisiológicas. Isto não significa que todas estas necessidades não estejam presentes no mesmo instante, contudo, umas assumem maior relevância e determinarão mais a tomada de decisão, comparativamente às outras. Desta forma, é possível verificar que a linha de permeabilidade do sujeito com o meio envolvente varia de pessoa para pessoa, consoante vários fatores, nomeadamente, a sua determinação, contexto e perfil identitário (Santos, 2011). Através do diagrama supramencionado, estão representadas as envolvências familiares, profissionais, sociais e condicionamentos relativos às motivações para reingressar no ensino superior depois dos 50 anos de idade.

## **6. Conclusão**

É com vista a um desenvolvimento e a uma transformação social sustentável que a Educação de Adultos exerce um papel preponderante, de modo a contribuir para uma sociedade aberta às novas necessidades, à mudança e à inovação, reeducando e reconfigurando novas relações sociais.

Através do diagrama ilustrado anteriormente, evidenciam-se as motivações inerentes ao processo de tomada de decisão, ressaltando a permeabilidade entre elas e entre o meio envolvente. O referido diagrama ilustra as necessidades predominantes dos diplomados entrevistados, direcionadas para a valorização pessoal, muito associada ao interesse pelo investimento na autorrealização e não na ascensão de carreira, reforçando assim, alguns dados de investigação prévia e contrariando outros. Contudo, tais necessidades surgiram de forma natural, face às dinâmicas dos contextos de vida, sem terem sido deliberadamente pensadas e decididas, inerentes à evolução do processo transformativo – o que inicialmente não era considerado projeto de vida, com a conclusão do curso, passou a ser um importante objetivo a alcançar.

Esta relação de interdependência entre o sujeito e o meio envolvente faz com que cada pessoa adulta seja sujeita a diversas mudanças e transformações. É esta forma de perspetivar as mudanças por que passaram e os contextos dinâmicos em que estão envolvidas que permite que cada pessoa se consciencialize da sua própria identidade, e fique ciente de que, de dia para dia, irá sofrer reconfigurações e ajustar-se aos novos desafios e contextos. Ao longo das trajetórias de vida são vivenciadas situações e experienciadas aprendizagens preponderantes para o desenvolvimento profissional, pessoal e familiar, levando os/as estudantes adultos/as a reconhecerem e valorizarem não só as potencialidades da formação formal, como também, a informal.

Analisando todas estas mudanças nas suas vidas pessoais, profissionais e familiares, é destacado o quão interessante foi verificar como os próprios participantes consideram que o curso em Serviço Social assumiu um papel preponderante no seu processo transformativo, projetando essa mesma transformação ao nível profissional, pessoal e familiar através do desenvolvimento de outras competências técnico-científicas, técnico-relacionais e metodológicas, potenciando assim, uma maior autonomia no desenrolar da sua atividade profissional, conduzindo a um aumento de autoestima, bem-estar pessoal, social e familiar.

## Bibliografia

- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Dubar, C. (2006). *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento.
- Gil, H. (2013). A educação e a aprendizagem ao longo da vida pelos adultos idosos através das TIC: Reflexões e propostas de implementação. In J. A. Palhares & A. J. Afonso (Orgs.), *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias. Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação* (pp. 1263-1271). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIE).
- Margarido, C. (2011). *Trajetórias pessoais e identidades profissionais de assistentes sociais* (Tese de Doutoramento em Serviço Social). Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Martinelli, M. L. (2008). *Serviço social, identidade e alienação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Maslow, A. (1943). Uma teoria da motivação humana. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Motivação. (s.d.). In *Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa*. Retirado de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/motivacao>.
- Oliveira, A. L. (2017). Motivar as pessoas adultas para aprender ao longo da vida. In Conselho Nacional de Educação, *Estado da Educação 2016* (pp. 328-339). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M., P. (2013). *Metodologia de pesquisa*. Brasil: McGraw-Hill.
- Santos, C. C. (2011). *Profissões e identidades profissionais*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Veloso, E. (2004a). A aprendizagem ao longo da vida como ideário das políticas de educação de adultos de cariz neoliberal. *A Educação de Adultos e a Terceira Idade ...* (pp. 189-221). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, R. (2009). *Identidades pessoais: Interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Edições Colibri.