

Os estudantes maiores de 23 anos no Ensino Superior português: Estudo crítico e revisão documental

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

Resumo

Num mundo cada vez mais exigente face às práticas educativas e à valorização curricular no mercado de trabalho, torna-se pertinente a reflexão acerca da necessidade crescente demonstrada pela população adulta em actualizar os seus conhecimentos e ver formalmente reconhecidas as competências adquiridas ao longo da sua vida. A presente exposição escrita assenta num trabalho de revisão crítica da literatura com o objectivo geral de explorar o tema do acesso dos adultos maiores de 23 anos (M23) ao Ensino Superior (ES) no contexto educativo português. Desta forma, pretende-se alcançar uma melhor compreensão do conceito de aprendizagem ao longo da vida e as teorias do desenvolvimento a ele associadas, explorando os modelos de formação/educação de adultos e as implicações deste recente regime de ingresso a nível europeu e nacional. Adoptou-se uma postura activa de questionamento relativamente às opiniões divergentes acerca do tema, assumindo um posicionamento crítico face a este regime especial de acesso.

Palavras-chave: estudantes, adultos, ensino superior, aprendizagem, educação de adultos

Abstract: The students oldest than 23 years in Portuguese Higher Education: Critical study and documentary review

In an ever more demanding world in which concerns educational practices and curriculum value in the labor market, it is important to reflect on the growing need demonstrated by the adult population to update their knowledge and be formally recognized for the skills acquired throughout their life. This written exhibition is based on a literature review study with the primary goal of exploring the issue of access of adults aged over 23 (M23) into Higher Education (ES) in the Portuguese educational context. Thus, we intend to achieve a better understanding of the concept of lifelong learning and development theories associated with it, exploring models of adults' training / education and the implications of this latest regime of access at European and national level. Adopting an active questioning about differing opinions on the subject, we assume a critical attitude to this special access regime.

Keywords: students, adults, higher education, learning, adult education

Resumen: Estudiantes mayores de 23 años en la Enseñanza Superior portuguesa: Una revisión crítica de la bibliografía

En un mundo cada vez más exigente ante las prácticas educativas y la valorización curricular en el mercado de trabajo se vuelve pertinente la reflexión acerca de la necesidad creciente demostrada por la población adulta de actualizar sus conocimientos y ver formalmente reconocidas las competencias adquiridas a lo largo de su vida. La presente exposición escrita se basa en un trabajo de revisión crítica de la bibliografía con el objeto general de explorar el tema del acceso de los adultos mayores de 23 años (M23) a la Enseñanza Superior (ES) en el contexto educativo portugués. Con esto se pretende alcanzar una mejor comprensión del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y las teorías del desarrollo a él asociadas, explorando los modelos de formación/educación de adultos, así como las implicancias de este reciente régimen de ingreso a escala europea y nacional. Se adoptó una postura activa de cuestionamiento con relación a las opiniones divergentes acerca del tema asumiendo una posición crítica ante este régimen especial de acceso.

Palabras clave: estudiantes adultos, enseñanza superior, aprendizaje a lo largo de la vida, formación de adultos

¹ Endereço para correspondência: Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Rua Dr. Manuel Pereira da Silva, 4200-392, Porto, Portugal. Fone: 226061897. E-mail: ines@fpce.up.pt

Mesmo tendo em conta os avanços assinalados nas duas últimas décadas em Portugal, em que se tem vindo a assistir a uma subida efectiva e continuada das taxas de frequência dos vários graus de ensino e, conseqüentemente a uma elevação dos níveis médios de escolaridade da população, tanto devido à massificação do acesso ao ensino como ao grande número de programas de formação profissional disponíveis (Machado & Costa, 1998), quando comparado com a generalidade dos países da EU, Portugal apresenta ainda um relativo atraso. Contrariamente ao que acontece a nível nacional, o padrão de escolaridade formal média da população dos parceiros comunitários é a conclusão do ensino secundário, que geralmente corresponde à escolaridade obrigatória (Coimbra, Parada, & Imaginário, 2001). A tendência que mais frequentemente se observa a nível nacional é a que corresponde ao abandono escolar sem qualquer qualificação formal, isto é, antes da conclusão da educação básica.

Este fenómeno assume proporções bastante significativas no que respeita ao aumento do número de efectivos colocados no mercado de trabalho com baixos níveis de escolarização apesar da preponderância que os activos mais qualificados começam a assumir (Machado & Costa, 1998). A consequência mais imediata e preocupante que se observa a este nível é, segundo os mesmos autores, o adiamento da entrada no mundo do trabalho e na vida activa. De resto, espera-se que a continuada expansão do sector terciário venha a potenciar o aumento da formação dos cidadãos, uma vez que, nas economias modernas, “é sobretudo por intermédio das actividades de prestação de serviços que o conhecimento e a informação se difundem” (Coimbra et al., 2001, p. 21).

A par de todo o processo de transformação e complexificação dos sistemas económico e tecnológico, assiste-se igualmente a uma transformação das exigências que são colocadas aos trabalhadores. No entanto, há que salvaguardar que as novas tecnologias de informação e comunicação deverão ser encaradas como “formas de (re)distribuição do trabalho (e dos empregos) que rendibilizem as inovações tecnológicas incessantes, mas não descredibilizem, e no limite tornem inúteis, os seres humanos (a não ser como consumidores, porém precários)”, como salienta Imaginário (2007, p. 18). A inovação e a necessidade da existência de uma estrutura organizacional flexível, assente em recursos humanos especializados e polyvalentes, que representam elementos fundamentais no processo de integração e permanência no mercado económico global (Kovács, 1988, 1991) traz assim a necessidade de uma adequação rápida e inevitável por parte das pessoas a novas situações, no sentido de serem responsáveis ante os desafios que o mundo do trabalho lhes

coloca. Justifica-se, assim, plenamente a questão: Será a decisão de entrada para o ES encarada como uma segunda oportunidade ou um novo desafio? Partindo desta mesma questão, Burkett (1968) analisou o ingresso dos adultos no ES e concluiu que, ao chegarem a um impasse no seu percurso profissional, as pessoas frequentemente se questionam se deveriam ter completado ou se devem completar a sua formação académica.

Com efeito, a actualização e a reconversão das competências e conhecimentos adquiridos anteriormente tornam-se essenciais, quando apoiadas num processo de aprendizagem ao longo da vida, que poderá representar uma oportunidade de desenvolvimento e realização pessoal (Comissão Europeia, 1995; Martins, 1999; Tessaring, 1998). Num mundo caracterizado pela mudança contínua e acelerada, a reconversão profissional permanente torna-se um imperativo, lançando como desafio às políticas educativas o assegurar do acesso permanente à formação a todas as pessoas (Cresson, 1996).

Tendo em conta o panorama sócio-cultural e económico vigente, esta realidade de adiamento que se verifica quanto à decisão de entrada para o Ensino Superior (ES) e progressão nos estudos, bem como o maior investimento que se começa a verificar por parte da população adulta e trabalhadora activa na sua formação académica, representa um pertinente foco de estudo, que se materializa com o desejo de acesso dos adultos com poucas habilitações académicas ao ES. A estas realidades emergentes que se verificam tanto na sociedade europeia como nacional associa-se a crescente preocupação com as habilitações académicas relacionada com o exercício da actividade profissional e conseqüente progressão na carreira, bem como a possibilidade de reconhecimento de valor e prestígio por parte da entidade empregadora. O ES poderá, desta forma e aos olhos do adulto, representar um dos meios mais eficazes na persecução destes e outros objectivos. O acesso para maiores de 23 anos, que é o regime de acesso actualmente em vigor em Portugal que permite o ingresso de adultos com poucas habilitações no ES revela-se, desta forma e por estas e muitas outras razões, uma temática de estudo de elevado interesse e actualidade.

A presente recensão assenta num trabalho de recolha bibliográfica com o objectivo geral de explorar o tema do acesso dos adultos maiores de 23 anos (M23) ao Ensino Superior (ES), sendo dada atenção ao conceito de *aprendizagem ao longo da vida* e a algumas das teorias da aprendizagem na idade adulta ao mesmo tempo que se procurará especificar algumas das dimensões mais salientes que, de acordo com a literatura, tipificam o estudante M23 comparativamente ao estudante que ingressa no ES através do concurso geral de acesso.

Processo de recolha de dados

A área de pesquisa foi primeiramente circunscrita ao campo específico de investigação – acesso dos alunos maiores de 23 anos ao ES, por forma a tomar contacto com o que já existe na literatura. No sentido de obter uma maior informação acerca deste regime de acesso, consultou-se a legislação portuguesa, recorrendo aos decretos-lei publicados no Diário da República Portuguesa para melhor compreender o processo de ingresso destes estudantes no ES. Após esta recolha de informação, procedeu-se à pesquisa de bibliografia que revelasse estudos já realizados neste âmbito mas constatou-se que, pelo facto de este ser um regime de acesso bastante recente em Portugal (na Universidade do Porto vigora há cerca de 2 anos), esta tarefa revelou-se bastante árdua, tendo-se apenas encontrado dois estudos portugueses, após contacto com os próprios autores: Curado e Soares (2008) e Pires (2008). Neste sentido, e por se reconhecer que o ingresso da população adulta não é algo inédito no panorama educativo mundial, optou-se por alargar o âmbito da investigação bibliográfica, contemplando temáticas como a educação e formação ao longo da vida, a formação de adultos e o ingresso de adultos no ES. Para tal procedeu-se a uma pesquisa exaustiva na base de dados ESBCOhost, contemplando a pesquisa todas as publicações existentes (artigos de periódicos científicos, livros, *working papers* e artigos em congressos), não existindo qualquer delimitação quanto ao ano de publicação, por se considerar que uma visão mais abrangente e alargada no tempo seria mais enriquecedora da própria evolução do fenómeno. A pesquisa incidiu em expressões como “adults’ education”, “long-life learning”, “adults in higher education”, “adults in college”, “adult students” e outras expressões, resultantes da combinação das anteriores.

Após leitura e análise de toda a bibliografia recolhida, sentiu-se necessidade de complementar algumas ideias com estudos portugueses acerca da valorização das aprendizagens e da importância da educação ao longo da vida, bem como da certificação e validação de competências. De igual forma, para definir e justificar solidamente o racional teórico deste estudo recorreu-se igualmente à pesquisa bibliográfica de teorias da aprendizagem, nomeadamente as mais adaptadas e estudadas para a população adulta. Esta etapa foi marcada pela pesquisa bibliográfica existente nas instalações da biblioteca da FPCEUP, recorrendo ao seu catálogo disponibilizado *online* e consultando as obras *in loco*.

Aprendizagem ao longo da vida

De acordo com Azevedo (1999), poder-se-á definir aprendizagem ao longo da vida como “o campo de

possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural” (p. 60), através de novas aprendizagens que irão motivar o indivíduo para a aquisição de novas competências.

Desenvolve-se em contextos formais e informais e engloba pessoas de ambos os sexos, de todas as faixas etárias e pertencentes a diferentes níveis sócio-económicos. Constitui, actualmente, uma necessidade permanente, não apenas associada ao período pré-profissional da vida, mas que corresponde à exigência de construir respostas adequadas em termos de desenvolvimento pessoal face aos desafios que a vida profissional vai colocando.

Torna-se pertinente começar por contextualizar a emergência deste novo conceito de aprendizagem ao longo da vida, uma vez que tal ajuda a justificar a sua preponderância nas agendas políticas dos governos dos países desenvolvidos. Azevedo (1999) apresenta cinco factores associados a esta emergência. Em primeiro lugar, salienta-se a necessidade, cada vez mais exacerbada, de actualização, aperfeiçoamento e mesmo de reconversão profissional ao longo da vida, colocando o indivíduo num *continuum* de formação, desde que termina o seu percurso académico até ao período da reforma, sendo que muitas vezes nem nesta altura o plano de aprendizagem é interrompido. Com a diminuição do tempo dedicado ao trabalho devido ao aumento da escolaridade e com a entrada cada vez mais tardia no mundo do trabalho, o trabalho deixa, então, de ser a principal referência e surge a necessidade de investimento em novas formas de ocupação do tempo que passarão pela educação e aprendizagem. Em segundo lugar, assiste-se a uma descentralização da responsabilidade pela promoção da formação, da esfera governamental para o mercado e para o próprio indivíduo, que assumem agora um novo papel de iniciativa no que diz respeito à educação e formação. Em terceiro lugar, denota-se nos dias de hoje uma falta de correspondência entre a educação, a formação inicial e o emprego e, segundo Imaginário (2007), o ensino para além de ser genericamente tido como desinteressante e pouco motivador é também encarado como não compensador, sobretudo em termos de emprego congruente com as habilitações tão árduas de alcançar, em termos de níveis de qualificação, de área ocupacional, de sector de actividade, de remuneração e de condições de trabalho. Desta forma, as políticas de aprendizagem ao longo da vida surgem como um fenómeno que tenta fazer face a este desajustamento estrutural, criando uma nova oportunidade de potenciar e rentabilizar os investimentos na formação inicial e contínua. Em quarto lugar, figura a crescente valorização atribuída ao conhecimento pelos agentes económicos, que vêem a formação ao longo da vida como uma inevitabilidade com vista à obtenção de maior motivação e desempenho profissional

dos trabalhadores, associados a uma maior produtividade, embora a esse respeito ainda persista alguma dualidade na atitude dos empregadores. Por último, salientam-se os sucessos e as debilidades do sistema educativo actual, particularmente no que respeita à educação básica. Embora se assista a uma melhoria das condições de ensino, não se podem esquecer as fragilidades que se verificam no acesso à educação pré-escolar, nos abandonos prematuros da escola no período escolar básico e sem qualificação escolar ou profissional de base com as consequentes dificuldades de inserção sócio-profissional que daí resultam num mercado cada vez mais competitivo e instável.

“O conceito de experiência aparece estritamente articulado com os conceitos de aprendizagem experiencial e de educação/formação informal, que ocorre numa multiplicidade de contextos – formais, não-formais e informais – ao longo das trajectórias de vida dos sujeitos” (Pires, 2007, p. 2). Qual será então o papel da experiência no processo de aprendizagem ao longo da vida? Várias perspectivas acerca do papel da experiência têm sido propostas, nomeadamente a de Mayen e Mayeux (2003), que salientam a experiência, simultaneamente, como ponto de convergência e divergência nas problemáticas educativas, e a de Aubret e Gilbert (2003), que defendem o conceito de experiência de acordo com o modelo tradicional da formação inicial.

No que respeita ao tema da revalorização de competências, Imaginário (2007) defende que “durante a maior parte do tempo, a esmagadora maioria dos homens não foi ensinada na escola, sobreviveu e... até construiu catedrais!” (p. 7), reforçando a ideia de que os conhecimentos adquiridos nas experiências do quotidiano e que ninguém formalmente nos ensinou, devem ser revalorizados.

Como compreender então a valorização da experiência dos adultos no âmbito do ES? Pires (2007) coloca algumas perguntas de investigação pertinentes, relacionadas com aspectos político-legislativos, institucionais/organizacionais e pedagógicos/educativos, às quais responde com mais perguntas, embora defenda que o contributo do ES deverá situar-se principalmente ao nível prospectivo, “promovendo as transformações necessárias, não se podendo reduzir a meras respostas remediativas face às mudanças sociais em curso” (Pires, 2007, p. 13)

Porque se torna então pertinente recorrer às teorias da aprendizagem ao longo da vida para estudar o fenómeno do ingresso de estudantes adultos no ES, após o considerado momento regular para a aprendizagem académica? Tanto as teorias actuais como a investigação que tem vindo a ser desenvolvida com amostras de estudantes universitários continuam a privilegiar no estudo desta população os modelos teóricos do desenvolvimento de jovens adultos, pelo que os quadros teóricos dominantes não têm

em consideração a maturação complexa e as experiências baseadas nas identidades moldadas pela vida e pelo mundo dos estudantes universitários adultos (Kasworm, 2003; Kasworm, Polson, & Fishback, 2002).

É óbvio que qualquer abordagem teórica acerca da aprendizagem do adulto surge, forçosamente, associada a modelos de desenvolvimento humano que descrevem o padrão de desenvolvimento na fase adulta, de que são exemplos a teoria de Erikson (1959) e a de Levinson (1986). Segundo Kegan (2000), o que distingue estas teorias (construtivistas e desenvolvimentistas) de outras é o seu enfoque na evolução das formas de construir significado e na crescente tomada de consciência por parte dos adultos que são construtores de conhecimento e capazes de resolver problemas. Partilham, no entanto, com outras propostas teóricas, nomeadamente de cariz evolutivo, a crença na progressão dos indivíduos para níveis cada vez mais complexos de entendimento do *self* e do mundo. No seu conjunto, os diversos quadros teóricos levam a considerar não só os estádios ordenados de desenvolvimento intelectual, epistemológico e moral, que os adultos exibem ao longo da sua existência, mas também a interação complexa, e por vezes até caótica, entre o seu desenvolvimento enquanto estudantes e os seus papéis e acontecimentos significativos nas suas vidas (Ross-Gordon, 2003).

Neste contexto, Ross-Gordon (2003) sistematiza os contributos de três abordagens que permitem entender a aprendizagem no contexto específico da idade adulta. Uma dessas abordagens é a da Andragogia. Descrita como a arte e ciência de ajudar os adultos a aprender (Knowles, 1984), o processo de aprendizagem andragógica consiste em procurar estabelecer um ambiente físico e psicológico ajustado que permita a aprendizagem (respeito mútuo, colaboração, apoio, abertura e diversão) e que envolva os adultos aprendentes no planeamento do próprio processo de aprendizagem. O contrato de aprendizagem é visto como uma ferramenta para auxiliar os adultos a exercitar a sua capacidade para estabelecer objectivos pessoais, recursos, processos de implementação e formas de avaliar a sua aprendizagem.

Knowles (1984) propõem um conjunto de cinco pressupostos acerca da aprendizagem na idade adulta, que contrastam com o quadro teórico da pedagogia: (a) considerar o conceito de aprendente; (b) considerar o papel da experiência do aprendente; (c) considerar o grau de preparação para a aprendizagem; (d) orientação para aprender; (e) considerar a motivação para aprender [clarificando os conceitos, segundo Imaginário (2007), aprendente é um “conceito que vale para todos quantos se encontram em situação de aprendizagem intencional” (p. 11) e a designação de professor “vale para todos quantos ensinam, formam, promovem aprendizagens” (p. 11)].

Constituindo, inicialmente, uma das assumpções da andragogia, a *aprendizagem auto-direccionada*, a segunda das abordagens, assenta numa evolução para um corpo teórico e de investigação distinto, defendendo o auto-direccionamento como uma característica pessoal do aprendente, embora se venha actualmente a perspectivar esta característica como uma variável situacional, mais do que um atributo pessoal. A investigação no domínio educacional sugere que embora os adultos pretendam alguma autonomia no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, é de esperar alguma diversidade entre os aprendentes e nas várias situações com que estes se deparam, devendo as instituições e o pessoal responsável por este processo ajustar as expectativas e o nível de apoio.

Finalmente, é apresentada a teoria da aprendizagem transformativa proposta por Mezirow (2000), e que representa uma alternativa às duas teorias anteriores. Assenta na ideia de que a aprendizagem se refere a um processo de transformação dos quadros de referência que os indivíduos sempre tomaram como certos, de forma a torná-los mais inclusivos, discriminativos abertos, emocionalmente capazes de mudança e reflexivos, para que possam gerar crenças e opiniões que se provem mais verdadeiras e justificadas enquanto guias da acção. Kegan (2000) contrasta a aprendizagem transformativa (mudanças na forma de saber) com a aprendizagem informativa (mudanças no conteúdo conhecido), tendo em conta que todas as pessoas experimentam mudanças potencialmente importantes que não conduzem necessariamente à alteração dos seus quadros de referência.

A decisão de voltar a estudar, por exemplo, pode estar relacionada com a aprendizagem transformativa de diversas formas: (a) pode representar a fase do culminar da acção descrita como um dos passos da aprendizagem transformativa (Mezirow, 2000); (b) pode reflectir a necessidade das pessoas, de forma consciente ou inconsciente, procurarem algo que está a faltar na sua vida (Clark, 1993); (c) pode ainda funcionar como estímulo primário para a aprendizagem transformativa.

Os alunos adultos no Ensino Superior

Pollard, Bates, Hunt e Bellis (2008) propõem na sua recente obra *“University is Not Just for Young People”* um modelo que contempla seis passos para encorajar a participação dos adultos trabalhadores no ES. Segundo estes autores, a investigação tem demonstrado áreas através das quais se pode encorajar e/ou apoiar a participação de adultos trabalhadores no ES: (a) promover o ES como uma opção desde os primeiros anos do ensino escolar, para que os indivíduos ingressem de uma forma mais empenhada por

essa via; (b) promover o valor do ES particularmente em termos de desenvolvimento profissional, o que pode incluir a promoção de aspectos relacionados com as competências e conhecimentos adquiridos durante a formação de base e o acesso a empregos de nível superior; (c) fornecer informações claras sobre a diversidade de formas às quais os adultos podem recorrer para ingressar no ES e sobre os custos e os apoios financeiros disponíveis para os mesmos; (d) encontrar a melhor oferta de ES; (e) disponibilizar apoio financeiro adaptado que tenha em conta as formas mais propensas à participação dos adultos. Por exemplo, a 2ª. Alteração pela Secção Permanente do Senado do Regulamento de propinas dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado da Universidade do Porto (Universidade do Porto, 2008) contempla num dos seus artigos (9.º) uma facilidade aos trabalhadores-estudantes que comprovem, no acto de inscrição, a necessidade inadiável de interromper os estudos por motivos profissionais. Estes estudantes poderão “requerer a manutenção da matrícula durante um ano sem inscrição em qualquer unidade curricular” (p. 3); (f) continuar a incentivar os empregadores a apoiarem os seus trabalhadores nas suas tentativas de acesso ao ES, já que parecem ainda relutantes em investir no desenvolvimento das competências dos seus trabalhadores para níveis mais elevados, embora pretendam uma mão-de-obra cada vez mais qualificada; este fenómeno poderia assumir um impacto positivo nas motivações dos adultos trabalhadores, bem como constituir uma possibilidade de estes melhorarem as suas perspectivas de carreira e empregabilidade.

No que respeita ao processo de acesso de Maiores de 23 anos às instituições portuguesas de ES, o Ministério de Educação apresentou, em 2006, condições especiais de acesso ao ES para estes adultos, independentemente das habilitações académicas de que são titulares, no seguimento do antigo regime de ingresso *ad-hoc*. No contexto da política do ES, o Decreto-Lei nº. 64 de 21 de Março (Portugal, 2006) salienta como objectivos a prosseguir a “promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida”. Para tal, torna-se necessária a “aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respectiva área de recrutamento”. Neste sentido, a Lei de Bases do Sistema Educativo consagrou o “direito ao acesso ao ensino superior a indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua frequência”, devendo ser privilegiado como critério “a experiência profissional dos candidatos”. O referido decreto-lei “regulamenta as provas

especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” e “aplica-se a todos os estabelecimentos de ensino superior, com excepção dos estabelecimentos de ensino superior público militar e policial”.

Quanto ao regulamento de acesso para a população maior de 23 anos no ES (Universidade do Porto, 2006), refere-se como exemplo as “Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23 anos”. Segundo este regulamento, o processo de avaliação (p. 2) deverá integrar: (a) Prova ou provas referidas na alínea (c) do nº1 do artigo 5º do Decreto-lei nº 64/2006, de 21 de Março, definidas em regulamento de cada unidade orgânica; (b) Apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; (c) Avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista.

Relativamente ao perfil do estudante adulto no ES e embora se considere de elevado interesse analisar algumas dimensões relacionadas com as características sociobiográficas, a trajectória escolar e de formação, bem como a trajectória profissional, entende-se que a pesquisa bibliográfica se reporta muito à realidade portuguesa, pelo que o seu relato exaustivo afastar-se-ia dos parâmetros definidos para esta publicação, não sendo porventura representativo da realidade brasileira. Assim sendo, a descrição será mais focalizada nos aspectos relacionados com as expectativas, atitudes e motivações, bem como dos factores facilitadores ou das barreiras existentes à adaptação à universidade.

Segundo Pollard et al. (2008) as atitudes face ao ES são maioritariamente positivas, especialmente por parte dos adultos que apresentam testemunhos familiares e de pares próximos positivos: afirmam que é algo que todos os adultos devem considerar e que vale o dinheiro investido. De uma forma geral, os adultos sentem-se informados acerca das oportunidades disponíveis no ES. Curiosamente, o ES não é considerado um “passaporte” para melhores ocupações profissionais, embora os autores considerem pertinente alertar para os benefícios que a frequência universitária pode trazer. No que respeita às motivações, Pollard et al. (2008) encontraram uma forte relação entre os que já haviam considerado o ingresso no ES no passado e os que o consideram já numa perspectiva futura, nomeadamente em relação a grupos minoritários, já que vêem a possibilidade de ingresso no ES como uma forma de superar as desvantagens existentes no seu meio. Várias atitudes positivas surgiram fortemente associadas ao desejo de ingressar no ES, nomeadamente o facto de a “universidade não é apenas para os jovens”, “pessoas como eu vão para a universidade”, “ir para a universidade não é irrelevante, mesmo depois de ter um emprego”,

“os melhores empregos são para os que frequentaram a universidade” e “ir para a universidade é algo que todos devem considerar”. No entanto, estas perspectivas futuras de ingresso no ES não demonstraram ser determinadas pela idade, sexo, antecedentes socio-económicos ou nível de qualificação, nem por percepções acerca da facilidade/dificuldade ou dos custos envolvidos. Por sua vez, os principais motivos para não ir para a universidade entre os adultos trabalhadores sem experiência prévia de ES foram a percepção da falta de necessidade ou o não reconhecimento do valor da experiência do ES, preocupações relacionadas com aspectos financeiros, falta de interesse e outros compromissos (essencialmente falta de tempo e compromissos familiares). É de salientar que tanto o incentivo como o apoio da entidade patronal parecem ter bastante influência. No estudo de Curado e Soares (2008) as razões que motivaram a escolha do curso apresentadas prenderam-se, sobretudo, com o estudo mais profundo de assuntos de interesse e a relação com a área profissional a que o curso dá acesso (perspectiva de progressão na carreira, vontade de arranjar emprego ou mudar de profissão), prestígio, carácter público, interesse dos planos de estudo e localização da instituição na área de residência.

Ao serem confrontados com o seu ingresso, como se adaptam os adultos a este novo contexto e desafio? O que permite o atingir do sucesso por parte destes alunos adultos e qual a qualidade do seu desempenho e produtividade académicos? Aronson e Ronney (1978), por exemplo, concluíram que, longe de representar um problema, os adultos trabalhadores exibiam elevados níveis de preparação, motivação e participação para ingressar no ES, quando conscientes das suas qualidades. Por sua vez, Graham e Donaldson (1999) defendem que, embora os estudantes adultos revelem um menor grau de envolvimento no ambiente académico devido às suas responsabilidades familiares, exibem maiores progressos ao nível académico (iniciativa para estudar) e intelectual (pensamento crítico e aplicação de conhecimentos) comparativamente aos colegas mais jovens. Algumas investigações apontam como factor mais comumente referenciado o padrão de vinculação que os estudantes adultos exibem. Assim, um estudo de Lapsley e Edgerton (2002) evidencia que a adaptação à universidade por parte dos alunos adultos se encontra positivamente associada com padrões de vinculação seguros, sendo que os adultos com vinculações mais preocupadas e amedrontadas revelam uma maior dificuldade de adaptação. O estudo de Lopez, Mauricio, Gormley, Simko e Berger (2001) reforça a ideia que a cada padrão de vinculação e a cada problema de estilo de *coping* estão associados diferentes sentimentos de ansiedade. Kirby,

Biever, Martinez e Gómez (2004) referem a satisfação com a escola e o apoio por parte da família e do local de trabalho como preditores de menores níveis de ansiedade. No estudo de Curado e Soares (2008) os factores destacados como facilitadores do sucesso académico foram: um adequado acompanhamento pedagógico, bons professores e um bom clima de trabalho, aliados à importância atribuída ao apoio da família e amigos e à existência de horários de estudos compatíveis com as suas responsabilidades profissionais, sendo este último o que mais preocupava os novos estudantes, seguido da possibilidade de terem de enfrentar problemas financeiros relacionados com a prossecução dos estudos.

Leigh e Gill (1996) estudaram o fenómeno do regresso à universidade no âmbito das “*community colleges*”, permitindo a criação das bases para as políticas de recomendação do acesso de adultos trabalhadores a programas de educação e treino a longo prazo. Os resultados do estudo indicam que existe uma tendência estável e positiva para o regresso dos adultos à faculdade, tal como acontece com os que ingressam no ES após completarem o liceu. Neste ponto, torna-se pertinente questionar como poderão os estudantes adultos ultrapassar as barreiras com que se deparam? Que mecanismos/recursos poderão utilizar? A investigação não tem dedicado muita atenção a este ponto.

Discussão e Considerações Finais

Como pôde verificar-se, o regime de acesso ao ES para Maiores de 23 anos enquadra-se numa política de promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, 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.

No entanto, levantam-se, actualmente, algumas vozes com opiniões mais desfavoráveis relativamente a este regime de acesso, nomeadamente no que respeita à sua comparação com o antigo regime *ad-hoc* (Viana, 2008), questionando-se até que ponto este novo regime não será demasiado facilitador do acesso ao ES, podendo mesmo diminuir a qualidade da selecção dos alunos que nele ingressam, devido ao perigo de a exigência “estar cada vez mais baixa”. Outra questão levantada prende-se com o facto de existir algum tipo de facilitismo no acesso, ao colocar a responsabilidade da selecção nas próprias instituições, permitindo uma compensação pelas “perdas dos estudantes tradicionais”. Torna-se pertinente reflectir acerca destas e outras questões, no sentido de esclarecer

objectivos potencialmente menos legítimos, associados a este regime de acesso, nomeadamente o perigo da (in)sustentabilidade económica das próprias instituições.

As posições ideológicas acerca deste regime de acesso ao ES são diversas e o debate pode ser prolongado face a cada novo argumento apresentado. No entanto, e pela riqueza que a sua discussão traz para a compreensão do fenómeno, torna-se uma área de estudo extremamente “fértil” no apelo à reflexão crítica e exploração mais densa. Imaginário (2007), por exemplo, fala-nos da importância de equacionar o problema no contexto da efectiva (re)valorização das aprendizagens informais (e não formais em sentido estrito). Para o autor, torna-se necessário intervir educativamente junto dos sujeitos que não são portadores de habilitações escolares e profissionais formais, começando por identificar, avaliar e reconhecer as competências que efectivamente possuem, validando-as e consequentemente configurando as formações em que se deverá investir e que indispensavelmente devem mobilizar as competências já adquiridas. Só deste modo 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 o ES representar um importante e privilegiado veículo no sentido destas mudanças. Desta forma, o ES deverá estar atento às necessidades, experiências e aprendizagens diferenciadas destes alunos mais velhos, criando um tipo de ensino melhor adaptado a estas novas exigências, de forma a responder mais eficazmente aos desafios que esta população lança quotidianamente às instituições, quer ao nível académico e de formação (conteúdos formais mais adaptados aos conhecimentos previamente adquiridos e também às necessidades que os alunos manifestam relativamente aos conteúdos programáticos que poderão auxiliar e melhorar o exercício da sua actividade profissional), quer a nível mais institucional e de funcionamento da própria instituição (nomeadamente ao nível de horários lectivos mais flexíveis e apoio tutorial mais personalizado). Perante este cenário, poderá igualmente questionar-se a possibilidade de reconversão do conhecimento experiencial que o adulto já possui, ao saber que adquiriu ao longo da sua vida mas que não lhe foi veiculado formalmente. E se fosse possível “quantificar” esta bagagem de conhecimento em unidades de crédito, aquando do ingresso no ES? Será que o conhecimento decorrente das experiências de vida em nada contribuirá para o subsequente conhecimento formal, a ser adquirido através dos conteúdos programáticos das unidades curriculares? Porque tem o adulto que ingressa na faculdade de começar necessariamente “do

zero”, não podendo ver reconhecidas as suas competências da mesma forma que os conhecimentos formais que virá a adquirir? Sob um certo ponto de vista, esta perspectiva afigura-se bastante injusta, uma vez que praticamente “desperdiça” todo um conjunto de vivências, inquestionavelmente ricas de significado e conhecimento, em primazia do dito “conhecimento formal”, ou seja, ao contrário do previsto no Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março relativamente à possibilidade de concessão de créditos, não se faz o devido aproveitamento das competências reais dos indivíduos. Neste sentido, justificar-se-ia um papel mais proactivo e interventivo dos psicólogos educacionais e de orientação, não só no sentido de alertar a população adulta com menores qualificações académicas para os benefícios do seu ingresso no ES, mas também ajudando os que pretendem e conseguem efectivamente ingressar no ES a reconhecer, validar e certificar as suas competências, insistindo junto das próprias instituições para que estas experiências sejam incorporadas no percurso académico de cada estudante, de acordo com as particularidades que apresentam e as características do curso que frequentam.

Evidenciam-se, efectivamente, aspectos controversos, que merecem ser objecto de reflexão e discussão. Serão, por isso, efectuadas algumas considerações em torno de duas questões que se revelam das mais pertinentes no que respeita ao acesso à Universidade de M23. A primeira: serão realmente cumpridos os verdadeiros objectivos deste regime especial de acesso? Segundo algumas opiniões, esta oportunidade concedida aos M23 pode representar uma tentativa de mascarar algumas deficiências do sistema educativo potenciando a manutenção de determinados estabelecimentos de ensino que, caso contrário, não conseguiriam subsistir, tal como referido anteriormente. A existência de uma entidade fiscalizadora/reguladora responsável por averiguar esse tipo de irregularidades, que dissimulam “falsas oportunidades” em “oportunidade de uma vida”, aproveitando a “ingenuidade dos sonhadores”, poderia credibilizar o novo regime de acesso e

transformá-lo numa verdadeira oportunidade de aprendizagem para aqueles que, no seu tempo, não puderam ou não quiseram investir na formação universitária.

A segunda questão: será que as faculdades estão preparadas para a integração e formação deste novo público? É inegável que, nesta fase inicial de implementação dos princípios da Declaração de Bolonha, os actuais conteúdos programáticos continuem bastante direccionados para a aprendizagem por “retenção e evocação”, sendo poucas as unidades curriculares em que se deixa realmente um lugar para a crítica, para a construção de uma visão pessoal das temáticas abordadas e para uma efectiva valorização dos saberes adquiridos e da experiência, na lógica de um modelo de aprendizagem auto-direccionada ou transformativa. Segundo esta lógica de aprendizagem, é retirado ao formador o seu tradicional protagonismo enquanto condutor do processo de ensino, funcionando como um “catalizador de interesses divergentes” quando desenha processos conducentes a uma aprendizagem auto-direccionada, quando ajuda os formandos a organizarem-se e a estruturarem as diferentes etapas do trabalho, e quando garante que os mesmos não se percam “no meio de tanta informação e de tantas ideias” (Quintas, 2008, p. 142). Deverá então existir um “descolar” dos modelos escolarizados, no sentido da “adopção de uma atitude educativa que não pretenda ensinar no sentido tradicional do termo, mas facilitar processos de construção de saberes e, sobretudo, a aquisição de competências que permitam ao formando, de forma autónoma, aceder ao conhecimento” (Quintas, 2008, p. 39). Será desta forma necessária uma consciencialização do estudante adulto acerca da sua própria independência e capacidade de se desenvolver, podendo esta dimensão ser também assumidamente trabalhada por profissionais da área da educação e da orientação. No entanto, há que ter em conta que esta modalidade de aprendizagem “tem de ser conquistada; é, ela própria, resultante de um processo de desenvolvimento, que para uns formandos é mais óbvio do que para outros” (Quintas, 2008, p. 141).

Referências

- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *La valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Paris: Dunod.
- Aronson, R., & Rooney, C. (1978). Teaching them what they already know: College education and working-class adults. *Labor Studies Journal*, 3, 19-30.
- Azevedo, J. (1999). A aprendizagem ao longo da vida: Da mudança de palavras à mudança de políticas? In J. Azevedo (Org.), *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão* (pp. 59-70). Porto, Portugal: Edições Asa.
- Burkett, J. E. (1968). College for adults – second chance or continuing opportunity? *Training and Development Journal*, 22(5), 10-20.
- Clark, M. C. (1993). Transformational learning. In S. B. Merriam (Org.), *An update on learning theory: No. 57. New directions for adult and continuing education* (pp. 47-56). San Francisco: Jossey-Bass.

- Coimbra, J. L., Parada, F., & Imaginário, L. (2001). Enquadramento e problematização do objecto de estudo. In J. L. Coimbra, F. Parada & L. Imaginário (Orgs.), *Formação ao longo da vida e gestão da carreira* (pp. 18-45). Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional. Recuperado em 27 dezembro 2008, de http://www.dgert.mtss.gov.pt/estudos/estudos_emprego/cadernos33.pdf
- Comissão Europeia. (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. 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 de 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*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado em 14 janeiro 2009, de <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/178470.PDF>
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49, 147-162.
- Imaginário, 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-9535-2C6C0E5CE465/0/20071122Conferencia_aprendizagem1.pdf
- Kasworm, C. (2003). What is collegiate involvement for adult undergraduates. In *Annual Meeting of the American Education Research Association*, Chicago, IL. Recuperado em 14 janeiro 2009, de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/72/a6.pdf
- Kasworm, C., Polson, C., & Fishback, S. (2002). *Responding to adult learners in higher education*. Malabar, FL: Krieger.
- Kegan, R. (2000). What "Form" transforms?: A constructive-developmental perspective on transformational learning. In J. M. Mezirow (Org.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35-69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *The Journal of Psychology*, 138, 65-76.
- Kovács, I. (1988). Novas tecnologias na indústria: Emprego e formação. *Revista de Estudos e Informação Técnica*, 5, 29-40.
- Kovács, I. (1991). Inovação tecnológica e novas qualificações na indústria. In I. Kovács, *Actas da Conferência Nacional Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional* (Vol. 1, pp. 114-118). Porto, Portugal: GETAP/ME.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, 484-492.
- Leigh, D. E., & Gill, A. M. (1996). Labor market returns to community colleges – evidence for returning adults. *The Journal of Human Resources*, 32, 334-353.
- Levinson, D. J. (1986). A concept of adult development. *American Psychologist*, 41, 3-13.
- Lopez, F. G., Mauricio, A. M., Gormley, B., Simko, T., & Berger, E. (2001). Adult attachment orientations and college student distress: The mediating role of problem coping styles. *Journal of Counseling & Development*, 79, 459-464.
- Machado, F. L., & Costa, A. F. (1998). Processos de uma modernidade inacabada. In J. M. L. Viegas & A. F. Costa (Orgs.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 17-44). Oeiras, Portugal: Celta.
- Martins, A. M. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs: Revue Internationale de Recherches en Éducation et Formation des Adultes*, 1, 15-56.
- Mezirow, J. M. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. M. Mezirow (Org.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pires, A. L. (2007). O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. *Colóquio da AFIRSE*, 15 (pp. 1-13). Lisboa: AFIRSE.
- Pires, A. L. (2008). *Estudo exploratório "Maiores de 23 anos". 1ª fase: Caracterização sociográfica dos candidatos M23 Escola Superior de Educação/IPS*. Setúbal, Portugal: UIED/FCT/UNL.

- Pollard, E., Bates, P., Hunt, W., & Bellis, A. (2008). *University is not just for young people: Working adults' perceptions of and orientation to higher education*. Brighton, United Kingdom: Institute for Employment Studies.
- Portugal. Decreto-Lei no. 64, de 21 março 2006. (2006, 21 março). *Diário da República no. 5*, série I.
- Quintas, H. L. M. (2008). *Educação de Adultos: Vida no currículo e currículo na vida*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação. Recuperado em 14 janeiro 2009, de <http://www.scribd.com/doc/7538225/Quintas-Helena-2008-Educao-de-Adultos-vida-no-curriculo-e-curriculo-na-vida-Lisboa-ANQ>
- Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult learners in the classroom. *New Directions for Students Services*, 102, 43-52.
- Tessaring, M. (1998). *Formation pour une société en mutation: Rapport sur la recherche actuelle en formation et enseignement professionnels en Europe*. Thessalonique, Grèce: CEDEFOP - Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle.
- Universidade do Porto. (2006). *Provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência da Universidade do Porto por candidatos maiores de 23 anos*. Recuperado em 27 dezembro 2008, de [http://sigarra.up.pt/up/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383892912/REGULAMENTO%20\(alterado\)%20CANDIDATOS%20MAIORES%20DE%2023%20ANOS_%20doc.doc](http://sigarra.up.pt/up/web_gessi_docs.download_file?p_name=F1383892912/REGULAMENTO%20(alterado)%20CANDIDATOS%20MAIORES%20DE%2023%20ANOS_%20doc.doc)
- Universidade do Porto. (2008). *Regulamento de propinas dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado da U.Porto. 2ª Alteração pela Secção Permanente do Senado*. Recuperado em 14 janeiro 2009, de http://www.fe.up.pt/si/conteudos_service.conteudos_cont?pct_id=61986&pv_cod=53GoHdmanvIq
- Viana, C. (2008, 9 de dezembro). Maiores de 23 são uma gritante minoria nas escolas de ponta. *Público*. Recuperado em 14 janeiro 2009, de <http://agronomia.blogs.sapo.pt/11946.html>

Recebido: 24/02/2009

1ª Revisão: 28/10/2009

2ª Revisão: 14/12/2009

Aceite final: 06/01/2010

Sobre as autoras

Inês Nascimento é Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Coordenadora e Supervisora científica do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao longo da vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Rita Santos Silva é estudante do 5.º ano do Mestrado Integrado em Psicologia (ramo de Psicologia Clínica e da Saúde) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.