

Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior¹.

Albertina Lima de Oliveira²

Este artigo apresenta uma reflexão sobre os adultos no ensino superior, a frequentar estudos de licenciatura, realizada a partir de uma revisão de várias investigações nacionais e internacionais. Dado o recente impulso de nova legislação e as numerosas mudanças que têm vindo a acontecer na nossa sociedade, os adultos começam a ser e serão cada vez mais, no futuro, um sector importante da população de estudantes do ensino superior. Neste sentido, tendo em vista caracterizar e conhecer melhor esta população, procuramos descrever os estudantes adultos, em termos demográficos, sociais e psicológicos, saber como aprendem e que resultados obtêm, em comparação com os jovens adultos, bem como dar conta das principais mudanças a introduzir no ensino superior para os acolher. Por fim, fazemos uma síntese dos aspectos mais significativos, em cada ponto abordado, e chamamos a atenção para o que, do nosso ponto de vista, precisa de continuar a ser investigado.

Introdução

Estando Portugal a enfrentar, neste momento, o enorme desafio de elevar as qualificações e o nível educativo da sua população, muito especialmente da adulta, em conformidade com o objectivo estratégico definido pelo Conselho Europeu de Lisboa (Parlamento Europeu, 2000), no contexto do qual foi fixada, a nível nacional, a meta de elevar a taxa de participação da população dos 25 aos 64 anos em acções de educação e formação para 12,5%, em 2010 (Portugal. MTSS, 2005)³, uma maior abertura do ensino superior a públicos adultos torna-se fundamental e revela-se incontornável, por diversas razões.

1 Artigo apoiado pelo Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra [FEDER/POCTI-SFA-160-490].

Este trabalho é dedicado à minha irmã mais velha pela enorme coragem que tem manifestado ao longo da vida, muito especialmente nos últimos tempos, e por partilhar muitos dos anseios dos adultos abrangidos nas investigações revistas neste artigo.

2 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

3 Registe-se que, de acordo com este documento, a referida participação dos adultos em 2004 foi de 4,8%.

Em primeiro lugar, o forte défice educativo da população portuguesa reflecte-se igualmente no ensino superior, verificando-se, segundo os dados mais recentes da OCDE, que apenas 10,8% da população com idades compreendidas entre os 25 e os 64 anos concluiu um curso superior, quando o valor médio desta estatística nos países da OCDE se situa em 24,1%, remetendo Portugal para o antepenúltimo lugar da lista (Correia & Mesquita, 2006). Outra importante razão prende-se com as mudanças na estrutura demográfica da população, na qual se verifica um duplo envelhecimento, correspondente à diminuição do número de jovens e ao aumento do número de adultos (Simões, 2006a; Arroteia & Cardoso, 2006)⁴, com a consequente necessidade de procurar para o ensino superior públicos, para além dos tradicionais, preenchendo as vagas desocupadas e criando condições favoráveis ao seu acolhimento.

Por outro lado, encontrarmo-nos, actualmente, na sociedade dita do conhecimento, caracterizada pelo aumento prodigioso dos conhecimentos e pela aceleração exponencial da mudança⁵ (a nível científico, tecnológico, económico, etc.), o que coloca todas as pessoas perante o desafio de renovar e desenvolver constantemente os conhecimentos e competências (contrariando dessa forma a sua obsolescência) e requer, por parte dos estabelecimentos de ensino superior, uma participação activa nessa renovação, bem como no seu aprofundamento e diversificação.

Além disso, a natureza do trabalho, com uma dimensão cada vez mais imaterial, em consequência do progresso científico e tecnológico, requerendo competências cognitivas de elevada complexidade e tornando a informação e o conhecimento a matéria-prima de um número crescente de novas profissões (Abrahamsson, 1996; Delors et al., 1996; Oliveira, 2005), constitui outra razão de peso para o ensino superior se tornar estrategicamente receptivo à população adulta.

Os factores políticos, sociológicos, demográficos, económicos e científicos, acabados de referir, estão subjacentes à aprovação recente em Portugal de importantes instrumentos legislativos, que visam incentivar a frequência do ensino superior por parte de públicos adultos, numa lógica de educação e aprendizagem ao longo da

4 De 1960 para 2004, a taxa de natalidade decaiu de 23,7% para 10,4%, estimando-se que em 2050 a percentagem de jovens seja de 13% e que a de idosos alcance os 32% (Simões, 2006a; Arroteia & Cardoso, 2006).

5 Em meados da década de 90, em geral, o conhecimento duplicava em menos de cinco anos e estimava-se que, pelo ano de 2020, esse tempo se encurtasse, substancialmente, para 73 dias (Costa & Liebman, 1997).

vida, sendo de destacar as Leis nº 49/2005, nº 64/2006 e nº 88/2006⁶. Efectivamente, desde a década de 60 do século passado, os países ocidentais têm vindo a assistir a uma procura crescente das instituições de ensino superior por parte das populações adultas, incluindo a de idosos⁷. Embora não saibamos, em termos precisos, qual é a percentagem de adultos que frequenta o ensino superior em Portugal, é indubitável que o nosso país acompanhará a tendência de crescimento verificada nos demais países desenvolvidos, apesar de tal se realizar com algum atraso. Ao apresentarem um elenco de desafios actuais ao ensino superior português, e tendo em consideração as mudanças de natureza demográfica, Pedrosa e Queiró (2005) afirmam que o segmento etário dos 18 aos 24 anos poderá passar de 1.153.163 jovens, em 1995, para 774.469, em 2020, o que representa uma diminuição de 35%. Esta previsão, a ocorrer, contribuirá decerto para nos colocar numa situação similar àquela que se verifica actualmente na América do Norte, em que a percentagem de adultos a frequentar um curso de ensino superior varia entre 30-50% (Bye, Pushkar & Conway, 2007). Assim, tendo em consideração o inexorável aumento desta nova população, que os normativos legais começam agora a contemplar seriamente, importa, como forma de nos prepararmos para responder eficazmente aos muitos desafios por ela colocados, desenvolver uma compreensão clara de quem são, por que razões vêm para o ensino superior, que resultados obtêm, como aprendem em comparação com os estudantes tradicionais, e que mudanças principais é necessário introduzir nas instituições para os acolher.

Quem são os adultos no ensino superior?

Os adultos constituem uma população marcada, essencialmente, por uma grande heterogeneidade, sendo as suas características, em geral, tanto mais heterogéneas quanto maior for a sua idade. Daí ser sensato ter presente, em primeiro lugar, que

6 Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto - introduz alterações e aditamentos à Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), com o propósito de incentivar a frequência do ensino superior, aumentar a sua qualidade e relevância, e favorecer a mobilidade e a empregabilidade dos seus diplomados no espaço europeu.

Lei nº 64/2006, de 21 de Março - define as «condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior».

Lei nº 88/2006, de 23 de Maio - regula a «reorganização dos cursos de especialização tecnológica ao nível do acesso, da estrutura de formação e das condições de ingresso no ensino superior para os seus diplomados».

7 Embora não coincida com a idade de referência na legislação actual, numerosas investigações desenvolvidas no contexto do ensino superior têm considerado o educando adulto como aquele com idade igual ou superior a 25 anos.

eles são bastante mais diversos do que as crianças e os jovens, independentemente do ponto de vista que se considere, quer seja fisiológico, psicológico, sociológico, ou outro. Tal é a razão pela qual intentar compreendê-los requer o difícil equilíbrio de procurar tanto as suas características mais idiossincráticas como aquelas mais normativas, que nos permitem considerá-los como grupo.

Certamente reflexo da pequena representatividade que os adultos ainda têm no ensino superior no nosso país, não dispomos de informações precisas que nos permitam caracterizá-los, do ponto de vista demográfico. Sabemos apenas, segundo dados do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (OCES, 2004), que o número total de alunos inscritos no ensino superior, em geral, de 1997 a 2003 tem revelado uma tendência para aumentar⁸. Em relação aos estudantes adultos, tendo em consideração o interesse do ensino superior em orientar as suas ofertas educativas para públicos adultos (pelas diversas razões anteriormente consideradas) e os instrumentos legislativos atrás referidos, cremos que os designados “novos públicos” estão a encetar uma tendência evolutiva no ensino superior.

Quem são, então, estes novos públicos? Caracterizá-los pressupõe, primeiro que tudo, que se encontre uma definição aceitável para os mesmos, o que não é, de todo, verificável. Efectivamente, não existe uma definição suficientemente clara e consistente acerca de quem são estes novos públicos. De uma forma geral, o critério mais consensual é o de que, como referem Correia e Mesquita (2006), são constituídos por “todos aqueles que não transitam directamente do ensino secundário” (p. 38). Com base na legislação actual (Lei nº64/2006, de 21 de Março), consideram-se os indivíduos maiores de 23 anos que, “não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente, façam prova, especialmente adequada, de capacidade para a sua [do ensino superior] frequência” (p. 2054).

Se tivermos em conta os dados da literatura internacional, dada a diversidade de critérios que é utilizada para definir a população adulta no ensino superior, torna-se extremamente difícil conseguir caracterizá-la, mesmo do ponto de vista demográfico. Os adultos no ensino superior são frequentemente designados por estudantes

8 No período de tempo em questão passou-se de 344.858 efectivos para 388.724, representando um acréscimo de 12,72%. Todavia, é de salientar que a tendência de subida foi interrompida de 2002 para 2003, registando-se uma diminuição de 1,7%. Esta tendência tem continuado, verificando-se que entre os anos lectivos de 2003/2004 e 2005/2006 a taxa de alunos diminuiu cerca de 2,4% (Chaves, 2007). Considerando apenas os alunos inscritos nos cursos de formação inicial, verificou-se a mesma tendência, ou seja, um aumento de 12%, de 1997 para 2003, seguida de uma diminuição de 1,5%, de 2002 para 2003 (OCES, 2004).

não tradicionais⁹, cuja idade mínima para inclusão nos estudos é muito variável. Se considerarmos as investigações que têm comparado os estudantes tradicionais e não tradicionais, verifica-se que o critério etário mínimo tende a ser os 25 anos (e.g., Kasworm, 1990; Correia & Mesquita, 2006), embora encontremos muitas outras investigações em que essa idade é colocada em níveis mais elevados, tais como, por exemplo, os 28 (Graham & Donaldson, 1999), 29 (Bye, Pushkar & Conway, 2007) ou 30 anos (Kasworm, 2005)¹⁰.

Não dispondo, assim, de estudos de caracterização suficientemente fidedignos para se definir um perfil sociodemográfico dos estudantes não tradicionais, apenas podemos referir que se trata de sujeitos que interromperam os seus estudos formais, durante vários anos, grande parte dos quais sem haver concluído o ensino secundário e tendo, tal como se verifica em todo o ensino superior português, uma representação maioritária de mulheres (e.g., Harriger, 1994; OCES, 2004; Oplatka & Tevel, 2006).

Em termos sociológicos e psicológicos, muitas das características atribuídas aos educandos adultos, em geral, verificam-se, igualmente, nos estudantes não tradicionais. É sabido que eles desempenham, de um modo geral, diversos papéis e numerosas responsabilidades, na família, na esfera profissional e na comunidade a que pertencem (Harriger, 1994; Graham & Donaldson, 1999; Correia & Mesquita, 2006), o que explica o seu reduzido envolvimento em actividades extra-curriculares dos estabelecimentos de ensino que frequentam, comparativamente aos seus colegas mais jovens (Graham & Donaldson, 1999).

Relacionada com a característica anterior, e sendo um dado bastante consensual, o seu vasto reportório de experiências de vida e de aprendizagens prévias (Knowles, 1980; Daines, Daines & Graham, 1992; Oliveira, 1996; Rogers, 2002), tende a ser utilizado como um recurso valioso para potenciar e facilitar as suas novas aprendizagens, contribuindo para os colocar, frequentemente, numa posição van-

9 Na literatura anglossaxónica, a par da designação *nontraditional students*, é comum encontrar também a denominação *mature learner* ou *mature students* (e.g., Kramer & Bacelar, 1994; Walters, 2000).

10 No âmbito do projecto Sócrates Grundvig LIHE [*Learning in Higher Education: improving practices for non-traditional Adult Students*, 100703-CP-1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-gi], que envolveu estudantes adultos de sete países (Alemanha, Espanha, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia), eles foram definidos como "pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastadas do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ensino superior e provêm de grupos económica e socialmente desfavorecidos" (Correia & Mesquita, 2006, p. 37). Estes vários critérios não foram, no entanto, considerados de forma aditiva, podendo aplicar-se um ou mais deles.

tajosa, em termos de resultados académicos, em comparação com os seus colegas estudantes tradicionais, menos favorecidos, a este respeito (Donaldson & Graham, 1999; Kasworm, 2005). Para os estudantes adultos, no contexto do ensino superior, esta característica revelou, de facto, assumir uma enorme importância. Eles esperam que a sua experiência prévia seja valorizada, reconhecida e respeitada (Kasworm, 2005). Corroborando o que se afirmou, os participantes no estudo europeu Sócrates Grundvig LIHE, já referido, sugeriram, explicitamente, que as suas experiências anteriores de vida fossem integradas nos programas de estudo, tendo em vista enriquecer as aulas e melhorar o ensino de nível superior (Correia & Mesquita, 2006).

Habitados, nos seus múltiplos contextos de vida, a enfrentar problemas e a procurar soluções para os resolver, tal como postulou Knowles (1980, 1998), no modelo andragógico, os estudantes adultos mostram, de um modo geral, preferência pela realização de trabalhos orientados para a aplicação prática e centrados na resolução de problemas. Neste contexto, as actividades em pequenos grupos e de projecto, supervisionadas ou acompanhadas pelos professores/tutores, bem como as aulas de tipo participativo parecem ser especialmente apreciadas pelos educandos adultos no ensino superior (Correia & Mesquita, 2006). É necessário, no entanto, ter em conta factores de diferenciação, como, por exemplo, o tipo de cursos em que os alunos se encontram, porque, como teremos oportunidade de considerar mais à frente, as abordagens à aprendizagem tendem a ser diferentes.

Também é bastante consensual em toda a literatura de educação de adultos que o facto destes últimos terem estado afastados do sistema educativo, durante um longo período de tempo, e de, não raras vezes, terem tido experiências negativas no seu percurso escolar anterior, leva a que, de um modo geral, se sintam inicialmente inseguros, ansiosos e com falta de confiança em relação à sua capacidade de aprender (e.g., Apps, 1981; Kasworm & Blowers, 1994; Kasworm, 2005)¹¹. Efectivamente, como documenta uma interessante investigação qualitativa de Kasworm (2005), ter a expectativa social tradicional de que o ensino formal é para os mais jovens, partilhar um ambiente maioritariamente constituído por jovens adultos, e albergar a crença de que a idade influencia negativamente a capacidade de aprendizagem, parecem ser factores que concorrem para explicar a insegurança manifestada na fase de ingresso no ensino superior. Porém, a literatura revela, igualmente, que

¹¹ Retomaremos este assunto, mais à frente, a propósito do que pode ser feito para favorecer o acolhimento desta população especial.

esses problemas tendem a desaparecer, à medida que os adultos prosseguem os seus estudos.

De notar ainda, nesta caracterização dos estudantes adultos, que eles, ao ingressarem no ensino superior, por iniciativa própria ou de livre vontade, tendem a apresentar objectivos bem definidos, no que concerne aos seus estudos (Graham & Donaldson, 1999), o que se reflecte, necessariamente, na sua motivação. De acordo com diversas teorias motivacionais, nomeadamente, a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), quando as pessoas percebem que o seu comportamento resulta de escolhas próprias e está de acordo com os seus valores e metas pessoais, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento de motivações autodeterminadas (intrínsecas e extrínsecas). Efectivamente, em consonância com esta teoria, Kasworm (2003) constatou que os educandos mais velhos, pese embora as suas diferenças, mostravam motivações para aprender, quer intrínsecas quer extrínsecas, mais fortes do que os jovens adultos. Nesta linha de ideias, numa investigação recente, que comparou a motivação, o interesse e a afectividade positiva dos estudantes tradicionais e não tradicionais, Bye, Pushkar e Conway (2007)¹² verificaram que estes últimos revelavam níveis de motivação intrínseca significativamente superiores aos dos estudantes tradicionais. Para além disso, de acordo com os resultados deste estudo, a motivação intrínseca revelou-se mais associada a emoções positivas na aprendizagem, no caso dos adultos, pelo que gostar do processo educativo parece ser mais importante para estes últimos se manterem no sistema do que para os estudantes mais jovens. No que respeita à motivação extrínseca, contrariamente aos resultados de outros estudos (e.g., Jacobson, 2000; Kasworm, 2003), não havia diferenças entre os dois grupos. Não sabemos se estes resultados podem, efectivamente, generalizar-se à população mais vasta de educandos adultos no ensino superior. Todavia, tal como veremos mais à frente, sem dúvida que a motivação intrínseca constitui um importante factor explicativo dos resultados académicos revelados, consistentemente, em diversos estudos, por esta população.

O que leva os adultos a participar no ensino superior?

Em consonância com o discurso político, materializado no *Plano Nacional de Acção para o Crescimento e Emprego*, cujo objectivo fundamental é o de aumentar e melhorar as qualificações dos portugueses, uma boa parte dos adultos procura o ensino superior para elevar as suas qualificações. Esta aventura do ensino superior parece

12 Neste estudo foram considerados adultos aqueles cuja idade era igual ou superior a 28 anos.

explicar-se tanto por processos de mudança que os adultos, numa determinada fase da sua vida, procuram activamente, como por outros, tais como acontecimentos de vida, que não puderam deixar de evitar. No quadro dessas mudanças, a realização pessoal, o desenvolvimento de uma identidade mais consistente e integrada, bem como a necessidade de aumentar a auto-estima, segundo numerosos dados empíricos, assumem uma enorme importância.

Efectivamente, várias investigações apoiam a ideia de que o ensino superior desempenha um papel que podemos qualificar de regenerador, ou de catalisador do desenvolvimento dos adultos. Num estudo de natureza qualitativa, envolvendo uma amostra de 241 sujeitos (adultos a frequentar o ensino superior e conselheiros profissionais), cuja duração se estendeu por 5 anos, Walters (2000) constatou que eles o assumem como “um meio potencial para as pessoas começarem o processo de reestruturar a sua vida” (p. 275), como um espaço onde a reconstrução do autoconceito, da auto-estima, da perspectiva de significado do adulto têm lugar, como um contexto, por excelência, de realização pessoal. A procura de uma identidade mais consistente e o questionamento existencial - «Quem sou eu?» - revelaram-se como importantes factores impulsionadores da decisão de ingressar no ensino superior. É neste sentido que vários autores têm verificado que não é propriamente o conteúdo da educação que é considerado importante, mas, antes, que mais contam as oportunidades criadas para examinar as atitudes, comportamentos e crenças, ou seja, para reflectir sobre a própria história de vida e promover o desenvolvimento pessoal, (Graham & Donaldson, 1999; Walters, 2000; Oplatka & Tevel, 2006; Bye, Pushkar & Conway, 2007). O desejo de realização pessoal é particularmente evidente, no seguinte depoimento de uma mulher de meia-idade: “Inesperadamente, considerei a minha vida cuidadosamente, eu cresci e descobri que era ingénua, mesmo estúpida ... o que fiz foi sempre dar, fazer e contribuir [para os outros, especialmente a família], até que cheguei à conclusão de que precisava de investir muito mais em mim mesma, e foi assim que comecei o curso de bacharelato” (Oplatka & Tevel, 2006, p. 72).

Embora os motivos intrínsecos acabados de referir não expliquem inteiramente as razões pelas quais os adultos decidem frequentar o ensino superior, eles desempenham, de facto, um papel importante nessa entrada ou reentrada (Bye, Pushkar & Conway, 2007). A este respeito, o trabalho pioneiro de Houle (1961), sobre o que leva os adultos a participar na educação formal - temática largamente investigada no âmbito da educação de adultos - é, sem dúvida, elucidativo. O autor verificou que havia três ordens de razões que explicavam a participação na educação formal,

frequentando-a, alguns adultos, pelo próprio gosto de aprender (sendo designados por orientados para a aprendizagem), outros, pelos contactos sociais que o curso proporcionava (denominados orientados para a actividade), e outros, ainda, por terem em mente alcançar um objectivo específico, como, por exemplo, melhorar as competências profissionais (considerados orientados para objectivos). Embora os estudos subsequentes tenham revelado outros motivos, os que Houle identificou continuaram a ser verificados.

Debruçando-se sobre o mesmo assunto, Apps (1981) propôs seis factores explicativos da frequência do ensino superior, por parte dos adultos, considerando que o principal se relaciona com o exercício de uma profissão, seguido pela boa aceitação social do regresso aos estudos formais (sem o estigma anteriormente existente de que estavam a fazer algo fora do tempo normal), pela necessidade de melhorar e enriquecer a sua vida, em geral, com as novas aprendizagens, pelas mudanças na situação de vida, tais como o divórcio, a perda de emprego, a viuvez, etc., pelo estatuto social mais elevado que um diploma de estudos superiores confere às pessoas, bem como pelas oportunidades superiores que ele cria, e pela publicidade persuasiva feita pelos estabelecimentos de ensino superior com vista a cativar públicos adultos.

Numa investigação por inquérito, com 2000 sujeitos americanos de idades superiores a 25 anos, Aslanian e Brickell (1980) verificaram que as transições de vida, ao serem referidas por 83% de sujeitos, são a razão mais importante pela qual os adultos se sentem estimulados a frequentar o ensino superior. Destas transições, em consonância com o estudo anterior, 56% diziam respeito a mudanças de carreira¹³, enquadrando-se na categoria dos sujeitos orientados para objectivos definida por Houle (1961), enquanto que 16% tinham a ver com transições de ordem familiar, 13% estavam relacionadas com o lazer, 5% com a arte, outros 5% com a saúde, 4% com a religião e 1% com a cidadania. Porém, para os 17% de adultos restantes, os autores constataram que aprender era o fim em si próprio, representando a categoria de sujeitos orientados para a aprendizagem de Houle (1961).

Num estudo mais recente (Oplatka & Tevel, 2006), com mulheres israelitas de meia-idade, à semelhança de algumas das razões já referidas, verificou-se que a entrada para o ensino superior ocorria no contexto particular da transição para aquela fase da vida, estando ligada à reavaliação da estrutura de vida, ao desejo de realização pessoal e ao reforço do sentimento de individualidade. Os autores desta investiga-

13 Mudar de emprego, reciclar-se profissionalmente e progredir na carreira.

ção verificaram também, à semelhança da tipologia de Houle (1961) e do estudo de Walters (2000), que várias dessas mulheres ingressavam no ensino superior, por motivos intrínsecos, ou seja, pelo próprio gosto de aprender, pelo desejo de expandir os conhecimentos (orientadas para a aprendizagem), como é característico dos sujeitos muito autogeridos na aprendizagem (Oliveira, 1997, 2005), e como traduz, de forma tão clara, o seguinte excerto duma entrevista: “Eu estudo para mim própria, não para conseguir um aumento de salário, eu gosto dos estudos *per se*, não como um meio de obter algo, nem por qualquer aspiração materialista” (Oplarka & Tevel, 2006, p. 71). Em menor número, algumas mulheres haviam entrado no ensino superior por razões extrínsecas, relacionadas com mudanças no trabalho, ou com a vontade de auferir um melhor salário.

Em síntese, do conjunto de estudos referidos depreende-se que os motivos de entrada no ensino superior, embora sejam bastante diversos e sejam de natureza extrínseca e intrínseca, tendem a concentrar-se em duas grandes temáticas - uma ligada à profissão e à carreira e outra ao enriquecimento e desenvolvimento pessoal. A esta última não é alheio o gosto de aprender por aprender, seguindo essa espiral sem fim de se querer saber sempre mais, sobre nós próprios, os outros e o mundo em que vivemos.

Que resultados obtêm os adultos, em comparação com os estudantes tradicionais?

É um dado consistente de numerosas investigações que os adultos alimentam dúvidas, quanto à sua capacidade de aprendizagem, ao regressarem aos estudos formais. Porém, as conclusões de diversos estudos convergem em afirmar que essa capacidade se mantém até a um período muito avançado da velhice, excepto nos casos de demência (Shaie, 1996; Baltes & Mayer, 1999; Merriam & Caffarella, 1999; Simões, 2002, 2006a). Tendo em conta o que atrás foi afirmado, a respeito da motivação, bem como os resultados de muitos outros estudos acerca do desenvolvimento intelectual do adulto e da sua capacidade de aprendizagem, não parece haver fundamento para esperar que os estudantes adultos se saiam menos bem ou sejam menos capazes do que os seus colegas mais jovens de realizar estudos de nível superior. Consideremos, então, os dados das principais investigações.

Num extenso e profundo trabalho de revisão da literatura, que englobou mais de 300 investigações, Kasworm (1990) pôde concluir que os adultos no ensino superior obtêm resultados tão bons ou melhores do que os estudantes tradicionais, quer

se considerem as notas das disciplinas, quer tendo como referência testes de aptidão e de rendimento. Tendo em conta estes resultados, e sabendo que os adultos constituem um grupo bastante mais ocupado do que os estudantes tradicionais, que factores poderão explicar os resultados evidenciados por Kasworm (1990) e outros autores (e.g., Donaldson & Graham, 1999; Carney-Crompton & Tan, 2002)? Como compensam eles a falta de tempo para se dedicarem ao estudo e às tarefas académicas?

Há autores que explicam estes resultados, referindo que os estudantes adultos revelam objectivos mais bem definidos do que os jovens adultos, são mais intencionais na aprendizagem e mais motivados para aprender, e levam os estudos e os conselhos dos professores mais a sério (Kuh, 1993; Harriger, 1994; Graham & Donaldson, 1999). Estas hipóteses emergiram, efectivamente, no estudo de Kasworm (2005), em que a autora chegou à conclusão principal de que os adultos constroem uma imagem do estudante ideal, pela qual procuram pautar o seu comportamento e avaliar o dos colegas. Para eles, o estudante ideal devia estar comprometido, seriamente, com os estudos, uma vez que a sua nova situação de vida resulta de uma escolha pessoal, voluntária e conscientemente realizada. Neste sentido, foram vários os adultos que referiram que os colegas mais jovens não pareciam encarar os estudos com seriedade, como documenta o seguinte excerto de uma entrevista: “Os jovens adultos [...] não estão muito motivados em relação a ingressarem num curso superior; às vezes pergunto-me o que é que eles andam cá a fazer? ... Sabe, isto não é a escola secundária, isto resultou da nossa escolha. Não é algo que sejamos obrigados a fazer” (p. 10).

Outra razão prende-se, em consonância com os postulados andragógicos de Knowles (1980, 1998), com a utilização da sua vasta experiência e conhecimentos como um valioso recurso para dar sentido às novas aprendizagens e para transformar os conhecimentos anteriores. São constantes os esforços dos adultos para interligar as novas aprendizagens aos conhecimentos que já possuem e para lhes conferirem uma dimensão pragmática, procurando estabelecer conexões com as actividades da vida real, nomeadamente, no desempenho dos seus variados papéis (Hughes & Graham, 1990; Kasworm & Blowers, 1994; Kramer & Bacelar, 1994; Graham & Donaldson, 1999; Correia & Mesquita, 2006).

Ligado às experiências de vida, é de referir também, mas numa outra perspectiva, de acordo com o estudo de Kasworm (2005), que a vasta experiência de vida dos adultos os tornou mais fortes e resilientes para enfrentarem as exigências do mundo académico, não desistindo facilmente perante as dificuldades. Porém, o

reverso da medalha é que, como nota a autora, as experiências de vida nem sempre ajudavam. Efectivamente, elas parecem ser tanto ou mais importantes, na medida em que é possível estabelecer relação com as novas aprendizagens, enriquecendo, modificando ou transformando os conhecimentos e os esquemas de significado que possuem. Quando essas experiências de vida não são relevantes, face às novas aprendizagens, ou quando, fruto da sua biografia pessoal, o sujeito mantém estruturas cognitivas rígidas ou dogmáticas, a sua capacidade de integração dos novos conhecimentos é menor, não lhe permitindo potenciar tanto a sua experiência prévia como facilitadora das novas aquisições (Daines, Daines & Graham, 1992; King & Kitchener, 1994; Schommer, 1998; Oliveira, 2007).

Outro importante factor que parece explicar os bons resultados académicos obtidos pelos adultos prende-se com a sua postura e comportamento na sala de aula. Efectivamente, os adultos mostram-se mais curiosos e atentos do que os seus colegas mais novos, assumindo um papel mais activo, fazendo perguntas e manifestando vontade de participar (Harriger, 1994; Kasworm, 2005). Deste modo, através das interacções com os professores e os colegas, eles procuram tirar das aulas o maior proveito possível, potenciando as aprendizagens. Segundo Donaldson e Graham (1999), como os adultos dispõem, em geral, de menos tempo para estar na Faculdade, “a aula torna-se o ponto focal das suas experiências de aprendizagem” (p. 31). Kasworm e Blowers (1994), num relatório apresentado ao Departamento de Educação dos Estados Unidos, referem que estes estudantes consideram que as relações que têm com os professores e as experiências de aprendizagem na sala de aula são para eles mais significativas do que para os alunos mais jovens, sendo a aula vista como o centro organizador das suas aprendizagens. No estudo mais recente de Kasworm (2005), os aspectos acabados de referir, ligados à maior motivação, atenção e participação foram, igualmente, notados, como se percebe nos seguintes comentários, o primeiro proveniente de um adulto e o segundo de um jovem adulto: “penso que estou mais atento, presto mais atenção ao que [os professores] dizem do que os colegas mais jovens ... [reparei] que muitos [deles] estão na aula a fazer o trabalho de outra disciplina” (p. 12); “tenho a impressão de que os professores gostam de ter alunos mais velhos nas suas aulas ... Eles ficam satisfeitos por poderem ensinar alguém que quer aprender, em vez de ensinar alguém que, na verdade, não está ... interessado” (p. 13).

Este tipo de comportamento manifestado pelos adultos nas aulas parece favorecer a qualidade das relações com os professores e colegas. Referem alguns destes alunos que os professores tendem a tratá-los com maior deferência e a mostrar

mais respeito por eles, o que contribui para favorecer a sua integração no meio académico e a sua autoconfiança. Em relação aos colegas, embora muitos adultos se mostrem inicialmente apreensivos por partilharem aulas com colegas mais novos, descobrem, rapidamente, que são aceites, e que a sua idade parece não ser importante, como traduz o seguinte comentário de um adulto: “tu não és percebido [avaliado] pela idade, és percebido [avaliado], geralmente, pela tua contribuição na aula e pelo modo como te conduzes a ti próprio, com ou sem cortesia” (p. 14). Um outro aspecto interessante, que certamente ajuda os adultos a construírem uma identidade pessoal mais consistente (que, como atrás referimos, constitui uma importante razão da procura do ensino superior), e que deve igualmente contribuir para o seu sucesso, tem a ver com a percepção de que são tratados como pessoas: “é agradável ser outra vez aceite como pessoa ... vista pelos mais novos como pessoa, em vez de ‘a mãe do meu amigo’” (p. 14). De um modo geral, o estudo de Kasworm (2005) evidenciou que os jovens adultos e os adultos se apreciam reciprocamente nas aulas e tiram proveitos mútuos das relações que estabelecem, o que aponta para a importância de existirem aulas intergeracionais.

O forte empenho que os adultos tendem a colocar nos seus estudos, e o investimento que neles fazem, muitas vezes resultante de terem conseguido desenvolver boas estratégias de gestão do tempo (Trueman & Hartley, 1996; Donaldson & Graham, 1999) e de tenderem a utilizar abordagens profundas ao estudo, procurando compreender o significado dos assuntos, em vez de simplesmente memorizarem as matérias para efeitos das avaliações académicas (Richardson, 1994, 1995)¹⁴, constituem outros factores que concorrem para explicar o facto dos resultados académicos dos adultos serem similares aos dos jovens adultos.

Considerámos, até agora, os resultados académicos dos adultos. Porém, o efeito da frequência do ensino superior não se traduz apenas por esses resultados: ela exerce uma acção muito mais vasta e profunda, em diversos aspectos. Relativamente à população de estudantes tradicionais, os dados das investigações são abundantes e têm revelado que o ensino superior conduz a numerosos ganhos nas esferas cognitiva, afectiva, emocional, social, atitudinal, moral, etc. (e.g., Pascarella

14 Isto não significa que os adultos não utilizem também estratégias ligadas a aprendizagens superficiais. De facto, tem-se verificado que eles diferenciam essas estratégias, em função de utilidades diferentes que percebem nos assuntos que estudam. Distinguem, assim, as matérias que são necessárias para passar num exame daquelas que aumentam o seu conhecimento e compreensão do mundo, bem como das que têm uma aplicação directa no seu trabalho ou noutra contexto de vida, ou, ainda, das que podem contribuir para ajudar a comunidade ou para beneficiar a sociedade, em geral (e.g., Donaldson & Graham, 1999).

& Terenzini, 1991; King & Kitchener, 1994; Ferreira & Hood, 1990; Ferreira & Ferreira, 2001; Medeiros et al., 2002; Pinheiro, 2003; Oliveira, 2005). No que respeita à população de adultos, apesar das investigações não serem tão numerosas, são já consideráveis os estudos que apontam no mesmo sentido. Graham e Donaldson (1996), depois de terem construído um índice que visava medir o desenvolvimento pessoal do aluno, atribuído à frequência do ensino superior, verificaram efeitos visíveis em 29 das 36 áreas incluídas no índice (pessoais e sociais), bem como constataram que esse desenvolvimento era comparável ao dos estudantes tradicionais. Num sentido semelhante, apontaram os resultados de outro estudo realizado pelos mesmos autores, em que os adultos obtiveram pontuações em medidas de desenvolvimento académico e intelectual¹⁵ ligeiramente mais elevadas do que as dos jovens adultos, apesar do seu muito menor envolvimento nas actividades extra-curriculares do estabelecimento de ensino que frequentavam (Graham & Donaldson, 1999). Nesta mesma investigação, os autores identificaram, através de uma análise factorial, cinco temas com importância para compreender o desenvolvimento cognitivo dos adultos e, bem assim, para elaborar programas com tópicos de particular relevo para esta população de estudantes. Tais factores traduziam-se em alargar os interesses intelectuais (factor 1), desenvolver as capacidades de pensamento crítico (factor 2), melhorar as capacidades de estudo (factor 3), promover o desenvolvimento de carreira (factor 4) e compreender e aplicar a ciência e a tecnologia (factor 5).

Em síntese, os estudos referidos abonam em favor da hipótese de que os adultos no ensino superior aprendem e desenvolvem-se, tanto ou mais do que os alunos tradicionais. No mesmo sentido, aponta também o programa de investigações sobre o juízo reflexivo, da autoria de King e Kitchener (1994, 2004; Oliveira, 2007a), em que, de acordo com os dados disponíveis, o ensino superior parece ter um efeito semelhante no desenvolvimento da capacidade para pensar reflexivamente, em ambos os grupos de sujeitos. Também Graham (1998) verificou que quanto mais elevada era a satisfação com o clima de aprendizagem ou com o ethos educacional, maior era a sua percepção de desenvolvimento, não se verificando, a este respeito, distinções nos dois grupos.

Porém, como referimos anteriormente, a nível das emoções positivas na aprendizagem, e de acordo com o estudo de Bye, Pushkar e Conway (2007), embora o

15 Foram utilizados 26 itens do ACT *College Outcomes Survey* (COS, parte A), os quais avaliam a percepção dos alunos acerca do seu desenvolvimento nos domínios académico e cognitivo (Graham & Donaldson, 1999).

mosaico motivacional seja formado, nos dois grupos, por motivações extrínsecas e intrínseca, no caso dos adultos, a afectividade positiva está mais associada a esta última, enquanto que nos estudantes tradicionais esse tipo de afectividade aparece igualmente associado às motivações extrínsecas, levando a crer que para os adultos permanecerem no ensino superior necessitem de estar mais intrinsecamente motivados do que os seus colegas mais novos.

Como aprendem os adultos e que abordagens ao ensino-aprendizagem são mais recomendáveis?

Os domínios da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem dos adultos são especialmente ricos em quadros teóricos que nos informam acerca dos factores e condições que favorecem o processo de aprendizagem dos adultos, bem como daqueles que se constituem como obstáculos ou que o prejudicam. É importante, porém, ao considerar essa vasta literatura, manter uma atitude questionadora, no sentido de se contrariarem posições dicotómicas (nada abonadoras da riqueza e da diversidade de formas de aprender), que tendem a advogar que os adultos aprendem de maneira inteiramente diferente das crianças e dos jovens. Há, efectivamente, especificidades na aprendizagem dos adultos, bem como princípios, empiricamente sustentados, que tudo leva a crer que favoreçam as aprendizagens de todas as pessoas, o seu bem-estar e auto-desenvolvimento. Antes, porém, de considerarmos alguns desses princípios mais gerais, que nos parecem mais importantes, e essas especificidades, recordemos que a complexidade das variáveis intervenientes no acto de aprender, a diversidade de situações e contextos de aprendizagem, bem como o facto de cada pessoa ter uma biografia pessoal única, apela sempre a que procuremos estar atentos ao que cada situação de aprendizagem e cada pessoa têm de singular, de modo a levar-se em linha de conta esses aspectos mais idiossincráticos.

Retomando a questão de como aprendem os adultos, e tendo em consideração que a nossa sociedade tem como meta implementar o paradigma da educação co-extensiva à duração da vida, a dimensão motivacional assume um papel crucial em qualquer etapa da vida, no sentido em que nos permite compreender como mobilizar o comportamento ou a acção dos sujeitos e como persistir, de molde a alcançar os objectivos ou os resultados pretendidos. Especialmente harmonizados com a matriz teórica da educação ao longo da vida, os princípios postulados pela teoria motivacional de Deci e Ryan revelam-se de grande utilidade, não apenas por favo-

recerem aprendizagens de qualidade superior e a aprendizagem autodirigida (Deci & Ryan, 2000), mas também, e de acordo com diversos resultados empíricos, por promoverem, simultaneamente, a integração da personalidade, a interacção social construtiva e o bem-estar pessoal (Simões et al, 1999; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Keyes & Waterman, 2003; Bye, Pushkar & Conway, 2007).

No contexto da teoria referida, é importante que a acção educativa, para além de contemplar objectivos que se baseiem em motivações intrínsecas¹⁶, promova motivações autodeterminadas¹⁷, as quais se encontram associadas ao desenvolvimento da *autonomia* do sujeito, da *afiliação* (percepção de segurança e de ligação, especialmente no que concerne à relação com os professores e colegas, tratando-se de contextos de aprendizagem formais), e do sentimento de *competência pessoal*. Por outras palavras, quando no processo de aprendizagem se criam ambientes que promovem a autonomia do aluno, favorecem a ligação ao grupo e desenvolvem o seu sentido de competência pessoal, não só se potenciam os desempenhos académicos dos sujeitos como também se optimiza o seu desenvolvimento e bem-estar.

Sendo a promoção da autonomia, da afiliação e da competência pessoal, como atrás referimos, importante em qualquer idade e contexto de aprendizagem, a nível da aprendizagem dos adultos esses princípios assumem um especial relevo. Assim, quando nas situações de ensino-aprendizagem, as necessidades e interesses dos sujeitos são integrados nos planos de estudo (tornando-os mais relevantes), quando os alunos trabalham em direcção a metas realistas (especialmente, quando participaram na definição dos objectivos de aprendizagem), quando sabem o que têm ou precisam de fazer, quando obtêm *feedback* regular adequado, acerca de como se estão a sair na aprendizagem, e registam sucesso em tarefas intermediárias, quando se sentem seguros e não receiam participar ou arriscar algo, quando são bem acolhidos e respeitados como adultos e pessoas e, bem assim, quando se encontram envolvidos e implicados activamente na aprendizagem (Daines, Daines & Graham, 1992; Ryan & Deci, 2000), o acto educativo assenta em condições

16 Este tipo de motivações verifica-se quando o envolvimento em tarefas ou actividades de aprendizagem resulta do próprio gosto de nelas participar, da curiosidade, do desafio e da satisfação que a sua prática suscitam.

17 Embora sendo consideradas de natureza extrínseca, ou seja, realizadas com o objectivo de alcançar um determinado resultado (e, por isso mesmo instrumentais), as motivações autodeterminadas têm revelado promover a autonomia dos sujeitos. À luz da teoria de Ryan e Deci (2000), a *regulação através da identificação*, que ocorre quando o sujeito valoriza e aceita uma meta, porque se reveste de significado pessoal, e a *regulação integrada*, que se manifesta quando um comportamento ou uma meta foi integrada no próprio eu (por ser inteiramente congruente com os valores e as necessidades do sujeito), constituem formas de motivação extrínseca favorecedoras do desenvolvimento da autonomia.

não só favoráveis ao desenvolvimento da autonomia, da afiliação e da competência pessoal, como também facilitam todo o processo de aprendizagem, constituindo-se, por essa razão, em princípios gerais desejáveis para qualquer educando e situação de aprendizagem.

Relativamente às especificidades da aprendizagem dos adultos, muito do que já foi atrás referido, acerca das características destes sujeitos, embora não sendo totalmente distintivo deste grupo, tende a assumir nele uma ênfase especial. No fundo, o que distingue a aprendizagem dos adultos não é algo que seja, *per se*, inteiramente diferente, é, antes, uma constelação de factores que, isoladamente, tendem a verificar-se em todos os sujeitos¹⁸, mas que no caso dos adultos, por terem uma expressão mais importante e estarem fortemente interligados, geram atitudes, motivações e intenções que configuram a diferença.

Segundo as investigações respeitantes às concepções acerca da natureza da aprendizagem, os diferentes papéis que os adultos desempenham nos seus vários contextos de vida (familiar, profissional e comunitário) parecem contribuir para sofisticar essas concepções, distinguindo-os dos estudantes mais jovens, na medida em que os primeiros tendem mais a acreditar que para aprender é necessário trabalho árduo e esforço pessoal e que a capacidade de aprendizagem pode ser melhorada com o tempo e a experiência (Schommer, 1998). Os mais jovens, pelo contrário, tendem a orientar-se por concepções mais simplistas, acreditando que se aprende rapidamente e que aprender bem depende de ter ou não uma boa aptidão para o efeito. Já em relação às concepções sobre o conhecimento (concebê-lo, em termos simplistas, como sendo certo ou errado e como absolutista, ou, de um ponto de vista mais sofisticado, compreender a assunção da sua relatividade, a aceitação de que a contradição é inerente à realidade, e a capacidade de integrar essa contradição em perspectivas mais amplas e coerentes), diversos estudos têm apontado, de forma bastante consistente, para a inexistência de diferenças significativas entre os estudantes tradicionais e os estudantes adultos a frequentar o mesmo nível de ensino superior (King & Kitchener, 1994; Schommer, 1998). A reflexão sobre diferentes sistemas de conhecimento, o confronto com a complexidade e a ambiguidade, a necessidade de ter em consideração a diversidade de perspectivas e de opiniões sobre os assuntos a aprender, são desafios especialmente mobilizados pelo

18 A excepção parecem ser as formas de pensamento de natureza pós-formal, como quer que sejam conceptualizadas, já que raramente se verificam antes da meia-idade e, mesmo assim, o critério etário não se tem revelado suficiente para as explicar (King & Kitchener, 1994; Sinnot, 1998; Merriam, 2004; Oliveira, 2007a).

ensino superior, desempenhando este, de acordo com as investigações disponíveis, um papel único no desenvolvimento da sofisticação epistemológica do sujeito, quer sejam estudantes tradicionais, quer não tradicionais.

Assim, se do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, entendido como a capacidade para pensar reflexivamente, não há evidências que distingam, de forma consistente, os adultos dos jovens adultos, num mesmo nível de ensino, não parece haver dúvida de que um elemento essencial a ter em conta na aprendizagem dos adultos no ensino superior, são as suas experiências prévias e conhecimentos, os quais se devem constituir, intencionalmente, como recurso para a aprendizagem, de modo a torná-la mais significativa e relevante. Mas não só. Considerar as suas experiências é também uma forma de mostrar respeito e apreço por eles, uma vez que para os adultos a experiência não é algo que lhes aconteça, antes, desempenha um importante papel na determinação do seu sentido de identidade pessoal, o que significa que se for ignorada pode representar a rejeição de si como pessoas (Knowles, 1990; Rogers, 2002).

Dado que os adultos são propensos a estabelecer ligações com as situações da vida real e a verem os novos conhecimentos no contexto em que podem ser usados, as metodologias que requerem uma participação activa do sujeito são mais apreciadas. A este respeito, o projecto LIHE, à semelhança do que a literatura de educação de adultos desde há muito vem destacando, tornou claro que os estudantes adultos no ensino superior mostram preferência por aprender através de metodologias activas, que impliquem o sujeito na construção das suas aprendizagens, levando-o a ter um papel de participante e não apenas de ouvinte. A principal crítica, neste âmbito, foi efectivamente dirigida às aulas de tipo magistral, até agora dominantes no ensino superior (Papert, 2001; Figueiredo, 2001; Santos, 2002)¹⁹. Com o processo de Bolonha, pretende-se, precisamente, reduzir a utilização da abordagem transmissiva, passando a haver uma maior diversificação das metodologias de trabalho e aprendizagem. Na maior parte dos casos, desejosos de participar, utilizando a sua rica base de experiências e conhecimentos, forjada na própria vida, os estudantes adultos esperam que se criem oportunidades para a reflexão e o debate, no que respeita aos conteúdos abordados nos programas (Kasworm, 2005; Correia & Mesquita, 2006).

¹⁹ Efectivamente, embora, muitas vezes, os professores acreditem que comunicam aos seus alunos um modo construtivista de obtenção do conhecimento, as suas práticas pedagógicas contradizem-nos. Parece que, nas salas de aula típicas, se continua a enfatizar a memorização de factos isolados e a recorrer-se, frequentemente, a respostas certas, as quais devem ser aprendidas, com vista a serem reproduzidas no momento das avaliações (Kronholm, 1996; Papert, 2001; Figueiredo, 2001).

A realização de trabalhos em pequenos grupos, ainda de acordo com o projecto LIHE, é outra metodologia especialmente apreciada pelos estudantes adultos, por considerarem que melhora a qualidade da aprendizagem, pela entreaajuda na compreensão das matérias e pela partilha de pontos de vista diferentes. Como referem Correia e Mesquita (2006), a solidariedade que se gera entre os estudantes adultos e o apoio moral que recebem “é, muitas vezes, um incentivo importante para não desistirem” (p. 123).

Associada ao trabalho de grupo, a aprendizagem baseada em projectos e seminários também se revelou potenciadora de sucesso e de aprendizagens de qualidade, como documentam as seguintes palavras de um estudante: “Acho que o trabalho de projecto é útil porque se trabalha tendo em conta um objectivo, aprende-se muito sobre um tópico determinado, contacta-se com outros estudantes e podem-se resolver as coisas dentro do grupo. Contudo, existem áreas onde os seminários são também muito úteis, pois permitem não só a aquisição de conhecimentos como oportunidades para discutir os assuntos com os outros” (p. 127).

Tendo ainda como referência os resultados do projecto europeu LIHE, julgamos de grande pertinência considerar os sete critérios básicos que, segundo Correia e Mesquita (2006), visam promover a qualidade da aprendizagem dos estudantes adultos no ensino superior. A sua pertinência advém de serem congruentes com os resultados de outras investigações, que temos vindo a referir, com o mesmo tipo de alunos. Assim, em primeiro lugar, é salientado que deve existir *uma relação igualitária, baseada no respeito mútuo*, entre os docentes e os estudantes adultos. A inexistência de hierarquias na relação, a consideração, o cuidado e a atenção que os docentes mostrem por estes estudantes são para eles factores críticos na aprendizagem, à semelhança do que já haviam referido vários autores (e.g., Donaldson, Flannery & Ross-Gordon, 1993; Donaldson & Graham, 1999). Em segundo lugar, como foi realçado, diversas vezes, anteriormente, é importante *utilizar os conhecimentos e experiências prévias dos adultos*, sobretudo, em termos de construir pontes para ligar os novos conhecimentos. Correia e Mesquita (2006) frisam, por exemplo, que em Portugal uma maior ligação entre a teoria e a prática foi solicitada por alguns alunos. Em terceiro lugar, aponta-se para a *necessidade dos conteúdos abordados se pautarem por critérios científicos*, tomando-se como referência os principais autores e teorias considerados importantes pela comunidade científica. Manter os conteúdos actualizados, face aos contínuos desenvolvimentos dos conhecimentos, foi também mencionado como importante. Em quarto lugar, na sociedade do conhecimento, com a sua profunda base científica e tecnológica, *utilizar as novas tecnologias*

da informação e comunicação, incorporando-as nas aulas, foi igualmente considerado um importante critério promotor de aprendizagens de qualidade. Em quinto lugar, são de evitar abordagens que tenham implícita a ideia de que os adultos não são capazes de estudar a um determinado nível de proficiência, constituindo, segundo as autoras, as designadas teorias do défice. Embora sem fundamento, tendo em conta as numerosas investigações já referidas, parece que estes preconceitos para com os estudantes adultos existem, negligenciando-se “um tipo de inteligência baseado na experiência” (Correia e Mesquita, 2006, p. 133), ou a inteligência prática, que se traduz “na capacidade de resolver problemas da vida real” (Simões, 2006b, p. 33), forjada ao longo da vida, e que é característica destes estudantes. Em sexto lugar, é necessário apoiar os estudantes adultos no momento de entrada, bem como durante o seu percurso académico, de modo a melhorar a qualidade dos resultados no ensino superior. Por último, zelar pela transparência, clarificando, no início de cada curso, o programa de estudos, as modalidades de avaliação, a classificação e o funcionamento das aulas, é igualmente importante para facilitar as aprendizagens dos estudantes adultos. A este respeito, é importante envolver os estudantes, procurando estabelecer acordos com eles.

Com base no que até aqui foi dito e, sobretudo, relembando que “a característica mais importante de qualquer grupo de estudantes adultos é que eles são bastante diversos” (Rogers, 2002, p. 70), parece ser difícil encontrar abordagens ao ensino-aprendizagem especialmente recomendáveis para todos os adultos. Por outro lado, mesmo aquelas que se têm revelado úteis para estes últimos, também se mostram favoráveis na aprendizagem dos mais jovens (várias das orientações emanadas do projecto LIHE, que acabámos de considerar, são disso exemplo), pelo que, sempre que possível, deve-se caminhar no sentido da individualização ou personalização do processo educativo, para o adequar à diversidade de características apresentadas pelos educandos. A esta mesma conclusão chegaram os investigadores participantes no projecto LIHE, vindo a distinguir dois tipos principais de abordagens à aprendizagem: uma mais característica dos alunos que escolhem cursos das chamadas ciências duras (*hard sciences*) – a abordagem instrumental; outra mais comum naqueles que optam pelas ciências sociais e humanas – a abordagem discursiva.

Referem Correia e Mesquita (2006) que os alunos do primeiro grupo, designados por *aprendentes instrumentais estratégicos*, à semelhança dos cânones por que se regem os cursos que frequentam, mostram uma atitude básica face às aprendizagens, que se manifesta por serem mais organizados e exigentes quanto à transparência do planeamento do estudo, levarem em linha de conta os custos da sua

formação, bem como os resultados de aprendizagem a alcançar. Relativamente aos estudantes denominados *aprendentes discursivos*, eles caracterizam-se por revelarem uma preferência clara por reflectir, profundamente, sobre o significado daquilo que aprendem para a sua vida, valorizarem as discussões com os colegas sobre as matérias que estudam, os seminários e a reflexão crítica. Segundo Correia e Mesquita (2006) pode-se fazer uma caracterização mais específica destes dois grupos de estudantes, em função de aspectos, tais como a reflexão sobre o processo de aprendizagem, as atitudes face ao conhecimento, as finalidades da aprendizagem, a relevância em relação ao contexto, o trabalho em grupo e a cooperação, as expectativas em relação aos docentes, e as estratégias de aprendizagem (ver Quadro 1).

Quadro 1: Orientações básicas face à aprendizagem, manifestadas pelos estudantes adultos no projecto Sócrates Grundvig LIHE

Tipos/critérios	Aprendentes instrumentais	Aprendentes discursivos
Reflexão sobre o processo de aprendizagem.	Direccionada para a aplicação dos conhecimentos, sobretudo no contexto profissional, tendo em vista alcançar resultados concretos.	Orientada para o desenvolvimento pessoal e para a compreensão do significado do processo.
Atitudes face ao conhecimento.	Percepcionado como um sistema fechado.	Percepcionado como um sistema aberto (incompleto, inacabado); Atitude crítica face ao mesmo.
Finalidades da aprendizagem.	Aprendizagem mais orientada para a obtenção de certificados; Aprendizagem de memória.	O processo de aprendizagem encontra-se ligado à própria vida; O desenvolvimento pessoal mostra-se orientado para enfrentar, com flexibilidade, os problemas práticos.
Contextualidade.	A aprendizagem tende a ser colocada no contexto restrito da sua utilização imediata. Contexto do exame.	A aprendizagem é colocada no contexto mais lato da vida diária: com referência ao próprio e ao emprego futuro.
Trabalho em grupo/cooperação.	Grupos práticos: gostam de trabalhar em casos, fazendo tarefas concretas, correspondentes à vida real; Precisam de instruções claras.	Apreciam debates em pequenos grupos, dos quais possam resultar diferentes perspectivas.

Quadro 1: Orientações básicas face à aprendizagem, manifestadas pelos estudantes adultos no projecto Sócrates Grundvig LIHE (cont.)

Tipos/critérios	Aprendentes instrumentais	Aprendentes discursivos
Expectativa do ensino.	Docentes como uma entidade que estrutura o ensino e os conteúdos; Matriz de pensamento centrada no certo ou errado.	Docentes como fornecedores de estímulos para a aprendizagem autónoma.
Estratégia de aprendizagem.	Linear e dirigida para a aplicação directa do conhecimento.	Recursiva, estando apoiada no consenso do grupo e nos valores individuais.

Fonte: Adaptado de Correia e Mesquita (2006, p. 140).

Os dois tipos de aprendizagem constatados por Correia e Mesquita (2006) no projecto LIHE e explicitados no Quadro 1 encontram um paralelismo digno de nota nas abordagens à aprendizagem superficial e profunda, inicialmente identificadas por Marton e Saljö (1984), estando a primeira mais associada à memorização de informação factual, à motivação extrínseca e à aceitação pacífica do que consta nos manuais ou do que os professores dizem. Por sua vez, tratando-se da abordagem profunda, os sujeitos procuram, sobretudo, compreender o significado das matérias e relacioná-lo com a sua experiência, tendem a apresentar uma motivação intrínseca e a questionar o que lêem e o que ouvem nas aulas, bem como a pensar em termos de analogias relativamente ao que conhecem, ou a encontrar os seus próprios exemplos. Assim que o assunto ganha sentido os estudantes que usam a abordagem profunda procuram integrá-lo numa perspectiva conceptual mais alargada. Os primeiros sujeitos são também considerados como tendo uma orientação reprodutiva face à aprendizagem, enquanto que a dos segundos corresponde a uma orientação para o significado (Felder & Brent, 2004). Estas duas orientações para a aprendizagem apresentam igualmente uma relação estreita com o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, já que se tem verificado, independentemente do modelo teórico que se considere (e.g., Perry, 1981; King & Kitchener, 2004; Baxter Magolda, 2004; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004), que quanto mais avançado é o desenvolvimento intelectual dos alunos, maior é a sua orientação para o significado, bem como para a utilização de abordagens profundas ao estudo.

Obviamente, com o que se acabou de afirmar não se pretende defender que as orientações para a aprendizagem se encontram, na realidade, assim dicotomizadas. Trata-se de orientações básicas, que são tendencialmente adoptadas pelos alunos,

mas que na prática não se manifestam de forma tão padronizada, ou seja, consoante as disciplinas, a situação específica, a relevância percebida nos tópicos de estudo, os objectivos, o nível de desenvolvimento intelectual do aluno, etc., poderão levar a abordagens bastante diferenciadas ou, por outras palavras, com muitos matizes (Donaldson & Graham, 1999; Felder & Brent, 2004; Oliveira, 2007b). A este respeito, por exemplo, Correia e Mesquita (2006) referem que no projecto LIHE foram encontrados alunos com estratégias de aprendizagem mistas, em que, embora predominando elementos que caracterizam a abordagem instrumental, também estava presente o elemento da reflexividade, relacionado, sobretudo, com a aplicação e *vice-versa*. Para além disto, constataram igualmente a existência de alguns estudantes, designados por *aprendentes confusos* ou *patchworkers*, que evidenciavam um planeamento do estudo desorientado e uma reflexividade biográfica pouco desenvolvida.

Que é necessário modificar nas instituições para acolher os estudantes adultos?

Para pensar este tópico da promoção do acesso dos adultos ao ensino superior, é importante considerar os factores que os têm impedido de participar na educação formal, bastante estudados no domínio da educação de adultos. Neste âmbito, Cross (1981) identificou três conjuntos de barreiras à participação na educação, de natureza situacional (ligadas às circunstâncias de vida da pessoa num determinado momento, como, por exemplo, falta de recursos económicos ou de quem cuide dos filhos), de índole institucional (relacionadas com as políticas e a organização dos estabelecimentos de ensino que, muitas vezes, desincentivam a participação, por terem horários inflexíveis, por não estarem acessíveis, etc.) e de ordem disposicional (associadas à falta de confiança e a crenças, atitudes, valores e perspectivas que criam uma visão negativa da educação e de si próprios enquanto educandos). A acrescentar a este conjunto de factores, Darkenwald e Merriam (1982) referiram barreiras de natureza informativa, relacionadas com a falta de informação acerca das possibilidades de prosseguir a educação. Posteriormente, Valentine e Darkenwald (1990) acrescentaram ainda outros obstáculos, como a falta de interesse, em geral, pela educação organizada e a falta de atractividade dos cursos disponíveis. Tendo em conta as barreiras assinaladas, que se podem constituir como fortes impedimentos à entrada dos adultos no ensino superior, fomentar o acesso implica identificar as que estão presentes numa determinada situação e levar a efeito um conjunto de acções tendo em vista minimizá-las ou removê-las.

Assim, na fase inicial de acesso, a institucionalização de um bom sistema de acreditação das aprendizagens prévias e das competências desenvolvidas pelos adultos em contextos informais e não formais, sem dúvida que seria vantajosa, por permitir fazer uma selecção, bem como um encaminhamento adequado às características do público em questão. Neste início, não sendo de colocar de parte a realização de várias provas, tal como prevê o Decreto-Lei nº 64/2006, a utilização de diversas ferramentas metodológicas, tais como o portfólio, a elaboração de planos de estudos pessoais, entre outras, revelar-se-iam particularmente indicadas, dado que se tem verificado contribuir fortemente para valorizar as experiências de vida dos adultos, para desenvolver as suas capacidades de aprendizagem e a autoconfiança e, bem assim, para promover as capacidades reflexivas, a autonomia e a responsabilidade na aprendizagem. Todavia, estamos inteiramente de acordo com Correia e Mesquita (2006), quando chamam a atenção para que todo este processo seja encarado com muita seriedade, de modo a não comprometer o padrão de qualidade do ensino superior. Para o efeito, é fundamental que a Agência de Acreditação, prevista no Decreto-Lei nº 74/2006, exerça o seu papel regulador, garantindo a idoneidade de todo o processo.

Igualmente no período inicial, um bom acolhimento aos adultos é fundamental para eles sentirem que o ensino superior é também um espaço que lhes está destinado, não sendo da exclusiva pertença dos alunos mais jovens. Assim, tendo em conta a tendência, já referida, deles se sentirem inseguros e com pouca confiança na sua capacidade de aprender, é importante desenvolver acções orientadas para promover a sua autoconfiança. Tal pode ser concretizado através dos chamados programas de indução, decorrendo antes do início das aulas ou logo que as mesmas comecem, os quais podem ter uma duração bastante variável, desde um dia a várias semanas, à semelhança do que se faz, por exemplo, nas Universidades de Southampton e de Warwick (Correia & Mesquita, 2006). Com este tipo de programas, procura-se familiarizar o aluno com os diversos serviços existentes, regulamentos, facilidades, instalações, etc.. Esses programas constituem, deste modo, uma excelente oportunidade para conhecer docentes, funcionários e colegas nas mesmas circunstâncias, mas mais avançados nos estudos, que lhes possam dar apoio e orientação nessa nova etapa da sua vida, como bem traduz o seguinte comentário: “ajudou-nos imenso discutirmos com outros a forma como conseguiram gerir o mesmo tipo de situações na sua vida pessoal e académica” (Correia & Mesquita, 2006, p. 110).

Do ponto de vista académico, tendo em conta que estes alunos estiveram afastados dos estudos, durante bastante tempo, é necessário também uma atenção especial ao desenvolvimento de iniciativas que promovam as suas capacidades de estudo, nomeadamente, capacidades de pesquisa, de selecção e de avaliação da informação, com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação.

Outro aspecto relevante, consiste em dispor de uma estrutura curricular flexível, especialmente útil para a população em causa, a qual pode passar por uma organização modular, pela existência de diversos pontos de entrada (tendo em conta a creditação de aprendizagens e competências prévias), pelo recurso a formas de ensino não tradicionais, ao ensino a tempo parcial, baseado no posto de trabalho, etc..

A utilização dos ambientes virtuais e das novas modalidades de aprendizagem com recurso às TIC, tais como, por exemplo, a *blended learning*²⁰, revelam-se de grande importância para estes estudantes, na medida em que possibilitam superar as barreiras relativas à acessibilidade dos estabelecimentos de ensino e dos horários das aulas (barreiras institucionais). Porém, uma vez que as novas formas de ensino à distância não podem ser entendidas como a panaceia para todas as dificuldades, e considerando que a interacção com os professores nas salas de aula se tem revelado tão crucial para os estudantes adultos, oferecer variedade de horários parece ser uma condição essencial.

Estender o período de tempo em que os diversos serviços, nomeadamente os de biblioteca, e demais facilidades se encontram disponíveis, é também uma forma importante de ir ao encontro das necessidades destes educandos. Num mesmo sentido, haver espaços de diálogo suficientes com os professores, por exemplo, através de uma efectiva orientação tutorial, dispendo o docente de oportunidade de dar *feedback* adequado aos alunos, constitui igualmente uma excelente forma de apoiar e promover a aprendizagem dos estudantes adultos.

20 Expressão anglófona que se reporta a uma modalidade de ensino-aprendizagem que combina o ensino à distância (baseado em técnicas de *e-learning*, tais como disponibilização de materiais na *web*, grupos de discussão em sessões síncronas, entre outras) com aulas presenciais, seminários e orientação tutorial (URL: <http://www.hefce.ac.uk/aboutus/glossary/glossary.htm>) [acedido em 4 de Outubro de 2007].

Conclusão

Ao longo deste artigo, fizemos uma revisão de diversos estudos que têm procurado compreender o fenómeno da frequência do ensino superior, por parte dos educandos adultos. Sendo ainda uma população pouco representada, a tendência é, pelas diversas razões apontadas, para aumentar e para vir a ocupar um importante lugar no espaço do ensino superior português. Assim o requer o paradigma da educação ao longo da vida e assim se estão a mobilizar esforços, como, por exemplo, a criação relativamente recente de novos instrumentos legislativos. Tendo em conta os desafios que, cada vez mais, serão colocados por esta nova população, procurámos, neste trabalho, conhecer as suas características particulares, compreender os principais motivos que os trazem e os mantêm no ensino superior, saber que resultados obtêm em comparação com os estudantes tradicionais, investigar o modo como aprendem e as abordagens ao ensino-aprendizagem que mais utilizam, bem como tivemos a preocupação de esboçar algumas das mudanças a introduzir nas instituições para bem acolher os estudantes adultos. Estes foram os temas constituídos em eixos estruturantes deste artigo, e sobre cada um deles gostaríamos de tecer algumas considerações.

No que respeita às suas características principais, os adultos no ensino superior, para além de tenderem a utilizar o seu vasto reportório de conhecimentos e aprendizagens prévias como recurso para potenciar as suas novas aprendizagens, esperam que as mesmas sejam valorizadas pelos seus professores. Para além disso revelam insegurança, relativamente à sua capacidade de aprender, uma vez que, por norma, estiveram ausentes dos estudos durante muitos anos. Muito embora esses receios não deixem de requerer a devida atenção, sabemos que são infundados e que surgem, sobretudo, na fase de adaptação ao ensino superior. Relativamente à forma como encaram a aprendizagem, embora se verifique variabilidade, é de salientar que os adultos são propensos a ter uma orientação para a aplicação prática e para a resolução de problemas. Neste sentido, apreciam, especialmente, as metodologias de tipo activo, como, por exemplo, o trabalho de grupo e de projecto. De um modo geral, apresentam um envolvimento reduzido nas actividades extracurriculares dos estabelecimentos de ensino que frequentam, mas, em contrapartida, ocupam uma boa parte do seu tempo no desempenho de papéis relacionados com a família, o trabalho e a comunidade. Como consequência, no seu novo papel de estudantes, mostram-se mais determinados e orientados para objectivos do que os seus colegas mais jovens.

Relativamente aos motivos de entrada no ensino superior, há que referir, em primeiro lugar, que eles são muito variáveis. Contudo, a partir dos dados de diversas investigações, é possível concluir que em grande parte estão relacionados com transições de vida. Destas, as transições de carreira ocupam um lugar importante. Todavia, embora os motivos de ordem profissional sejam considerados por diversos autores como os que mais atraem os adultos ao ensino superior, a realização pessoal, o gosto por aprender e por aumentar os conhecimentos, alcançam também uma grande importância. Como sugeriram as narrativas de muitos adultos participantes no estudo de Walters (2000), o regresso à escola era como que o retomar de um processo que havia sido interrompido. Estes resultados, porém, são provenientes, na sua maioria, de estudos internacionais, pelo que não sabemos se representam, adequadamente, as razões dos adultos portugueses. Só investigações com a nossa população poderão esclarecê-las.

Os resultados obtidos pelos adultos no ensino superior, em comparação com os estudantes tradicionais, foram o terceiro tópico abordado, na dupla vertente de resultados académicos e outros de âmbito mais generalizado. No primeiro caso, ao comparar-se o rendimento dos dois grupos de alunos, verificou-se, de forma consistente, que o dos adultos é semelhante ou superior ao dos estudantes tradicionais. As razões apontadas para tal resultado são diversas, como, por exemplo, os primeiros serem mais intencionais na aprendizagem, terem mais motivação intrínseca, encararem o estudo com mais seriedade, terem uma postura e um comportamento na sala de aula que faz que dela tirem o maior proveito possível, etc.. É de notar, ainda, que um factor que parece ser importante para o prosseguimento dos estudos é ter níveis de motivação intrínseca elevada. Esta suposição, contudo, não só carece de mais estudos, como também nos leva a colocar a questão de, em investigações futuras, sabermos se essa relação é extensível, como tudo leva a crer, às motivações extrínsecas autodeterminadas. Outro aspecto que vale a pena salientar nesta conclusão, é que a sala de aula parece desempenhar um papel fulcral na experiência académica dos adultos, conectando-os com os professores, com os colegas e constituindo-se no contexto social privilegiado, a partir do qual constroem a noção do que é ser estudante do ensino superior. Assim, a verificarem-se, de facto, estes efeitos positivos das aulas intergeracionais, elas tornam-se recomendáveis. Todavia, por mais interessantes que sejam as razões apontadas, bem como outras não referidas, não sabemos até que ponto podem ser generalizadas à população de adultos portugueses no ensino superior. Só estudos nacionais com este público específico poderão ou não confirmá-las.

Quanto aos resultados do ensino superior, para além do rendimento académico, parece poder concluir-se que ele se constitui, igualmente, como um contexto favorável do desenvolvimento dos adultos. Com efeito, ao comparar-se as percepções de desenvolvimento de ambos os tipos de estudantes, verifica-se que os adultos referem desenvolver-se tanto ou mais do que os jovens adultos, nomeadamente, a nível do aumento dos interesses intelectuais, das capacidades de pensamento crítico e reflexivo, das capacidades de estudo, do desenvolvimento de carreira, e da compreensão e aplicação da ciência e da tecnologia. Para além disso, a percepção de um bom clima de aprendizagem foi vista como igualmente favorecedora do desenvolvimento, em geral, nos dois grupos de estudantes.

No que concerne ao tema de como aprendem os adultos e das abordagens à aprendizagem mais adequadas, é possível concluir, com base nos trabalhos revistos, que os principais princípios divulgados na literatura especializada em educação de adultos parecem ser igualmente válidos para fomentar a aprendizagem no contexto do ensino superior. Destes, destacamos a importância de integrar as necessidades e interesses dos educandos nos planos de estudos, a definição coparticipada de objectivos de aprendizagem, a formulação de metas realistas, a criação de condições para que os alunos se sintam seguros e respeitados, a utilização regular de *feedback*, o recurso a metodologias de tipo activo, com especial destaque para as que requerem diálogo e confronto de ideias. A nível das abordagens à aprendizagem, vimos que, embora sejam variáveis, os alunos dos cursos ligados às chamadas 'ciências duras', com base no projecto LIHE, manifestaram uma maior tendência para apresentar uma orientação reprodutiva, enquanto que os estudantes das ciências sociais e humanas mostravam uma orientação mais para o significado e para o pensamento reflexivo. É possível que nos primeiros, não se verificando um confronto tão frequente com a ambiguidade, a contradição, e a enorme complexidade e incerteza, próprias dos fenómenos humanos, o pensamento reflexivo e as abordagens à aprendizagem de carácter mais profundo, não sejam tão solicitadas. De qualquer forma, é importante ter presente que precisamos, por um lado, de mais estudos para investigar a consistência ou não destas tendências diferenciais e, por outro, que mesmo os estudantes das 'ciências duras' quando são envolvidos em processos de ensino-aprendizagem, concebidos para promover o pensamento reflexivo, desenvolvem-no efectivamente, como se verificou na investigação de Felder e Brent (2004).

Por fim, reflectimos sobre algumas das mudanças a introduzir nos estabelecimentos de ensino, de modo a promover o acesso dos adultos. Neste âmbito, vimos que

é fundamental remover os factores que se constituem em obstáculos à participação dos adultos, para os quais Cross, já em 1981, havia chamado a atenção, especialmente os de natureza institucional e disposicional. É importante também incidir na divulgação dos cursos, bem como na concepção de planos de estudos verdadeiramente relevantes e atractivos para os adultos, não podendo prescindir-se, para o efeito, de análises de necessidades sociais (sejam a nível nacional, regional ou, ainda, local) e pessoais, de molde a gerir-se o seu equilíbrio. Vimos também que a instituição de um sistema de acreditação de aprendizagens prévias e de encaminhamento ou orientação dos adultos se revela igualmente necessário para os acolher, tal como está previsto no Decreto-Lei nº 64/2006. Tornar o ambiente de acolhimento amigável, levando os adultos a sentirem que o ensino superior também lhes pertence e a diminuir os sentimentos de insegurança, é outro aspecto a cuidar. E, para finalizar, realçamos ainda a necessidade de existirem estruturas curriculares flexíveis e, bem assim, de se introduzirem as novas modalidades de ensino à distância, sem que estas, no entanto, signifiquem a solução para servir os públicos adultos, até porque o ensino-aprendizagem em sala de aula convencional se tem revelado, como referido, crucial na aprendizagem dos adultos.

Não queremos concluir este trabalho sem chamar a atenção do leitor para a necessidade de não tomar como definitivas as conclusões que fomos tecendo acerca dos adultos no ensino superior, sobretudo, porque não nos foi possível fazer uma revisão mais abrangente e exaustiva de estudos com este tipo de população. Estamos convicta de que se dão agora os primeiros passos na aventura de conhecer os adultos no ensino superior.

Bibliografia

- Abrahamsson, K. (1996). Time policies for lifelong learning. In A. C. Tuijnman (Ed.), *International encyclopedia of adult education and training* (pp. 280-284). Oxford: Elsevier Science, Ltd.
- Apps, J. (1981). *The adult learner on campus: A guide for instructors and administrators*. New York: Cambridge Books.
- Arroteia, J. C., & Cardoso, A. P. (2006). O envelhecimento da população portuguesa: Responsabilidade social e cidadania. *Psychologica*, 42, 9-24.
- Aslanian, C. B. & Brickell, H. M. (1980). *Americans in transition: Life changes as reasons for adult learning*. New York: College Board.
- Baltes, P. B., & Mayer, K. W. (Eds.). (1999). *The Berlin aging study: Aging from 70 to 100*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31-42.

- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57(2), 141-158.
- Carney-Crompton, S., & Tan, J. (2002). Support systems, psychological functioning, and academic performance of nontraditional female students. *Adult Education Quarterly*, 52, 140-154.
- Chaves, M. C. R. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Correia, A. R. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, A. L., & Liebmann, R. M. (Eds.). (1997). *Supporting the spirit of learning: When process is content*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daines, J., Daines, C., & Graham, B. (1992). *Adult learning adult teaching*. University of Nottingham: Department of Adult Education.
- Darkenwald, G., & Merriam, S. (1982). *Adult Education: Foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). What is the self in self-directed learning? Findings from recent motivational research. In G. A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 75-92). Münster: Waxmann.
- Delors, J. et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24-40.
- Donaldson, J. F., Flannery, D., & Ross-Gordon, J. (1993). A triangulated study comparing adult college students' perceptions of effective teaching with those of traditional students. *Continuing Higher Education Review*, 57(3), 147-165.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2004). The intellectual development of science and engineering students. Part 2: Teaching to promote growth. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 279-291.
- Ferreira J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A. & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Figueiredo, A. D. (2001). Novos media e nova aprendizagem. In A. D. Carvalho e colaboradores, *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 71-81). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graham, S. (1998). Looking at adult growth in college: Examining the effects of age and educational ethos. *Journal of College Student Development*, 39(3), 239-250.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1996). Assessing the personal growth for adults enrolled in higher education. *Journal of Continuing Higher Education*, 44(2), 7-22.
- Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. *Adult Education Quarterly*, 49(3), 147-161.

- Harriger, C. (1994). Adults in college. In J. D. Sinnott (Ed.), *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning* (pp. 171-186). London: Greenwood Press.
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press
- Hughes, J. & Graham, S. (1990). Adult life roles: A new approach to adult development. *Journal of Continuing Higher Education, 38*(2), 2-8.
- Jacobson, R. R. (2000). Differences between traditional and nontraditional students on the motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Dissertations Abstract International, 61*(3-A), 879. (UMI N° 9965734)
- Kasworm, C. (1990). Adult undergraduates in higher education: A review of past research perspectives. *Review of Educational Research, 60*(3), 345-372.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly, 53*(2), 81-98.
- Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. *Adult Education Quarterly, 56*(1), 3-20.
- Kasworm, C., & Blowers, S. (1994). *Adult undergraduate students: Patterns of learning involvement*. Knoxville: College of Education, University of Tennessee. (ERIC Document Reproduction Service N° ED481228).
- Keyes, C. L. M. & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & K. A. Moore (Eds), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 477- 497). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist, 39*(1), 5-18.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.
- Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species* (4^a ed.). Houston: Gulf Publishing Company.
- Knowles, M. (1998). The andragogical model: The evolution of a model of learning. In P. S. Cookson (Ed.), *Program planning for the training education of adults: North American perspectives* (pp. 46-56). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Kramer, D. A., & Bacelar, W. T. (1994). The educated adult in today's world: Wisdom and the mature learner. In J. D. Sinnott (Ed.), *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning* (pp. 31-50). London: Greenwood Press.
- Kronholm, M. M. (1996). The impact of developmental instruction on reflective judgment. *The Review of Higher Education, 19*(2), 199-225.
- Kuh, G. (1993). Ethos: Its influence on student learning. *Liberal Education, 79*(4), 22-31.
- Levinson, D. J. (1996). *The seasons of women's lives*. New York: Knopf.
- Marton, F., & Säljö, R. (1984). *Approaches to learning*. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press.

- Medeiros, T., Ferreira, J. A., Almeida, L., Peixoto, E., Tavares, J., Viveiros, H. & Morais, F. (2002). Desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior: Efeito do curso, ano e género. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), 355-373.
- Merriam, S. B. & Caffarella, R. S. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- OCES (2004). O sistema de ensino superior em Portugal 1993-2003 (ed. revista). Lisboa: MCES. URL: <http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/SistemaESPTSet04.pdf>. [Acedido em 2 de Outubro de 2007].
- Oliveira, A. L. (1996). *Aprender a aprender: Prosseguir a procura do significado*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (Relatório de uma aula teórico-prática). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (1997). Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI(1, 2 e 3), 35-57.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2007a). Desenvolvimento do pensamento reflexivo e educação de adultos: Uma revisão de modelos teóricos. In A. C. Fonseca, M. J. Seabra-Santos & M. F. Gaspar (Eds.), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas* (pp. 217-246). Coimbra: Edições Almedina.
- Oliveira, A. L. (2007b). A autonomia na aprendizagem e o Processo de Bolonha: Faces da heterogeneidade. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional e Multidisciplinar Igualdade para Todos: Contributos da Educação e da Psicologia, 29 e 30 de Maio. Coimbra: Auditório da Reitoria.
- Oplatka, I., & Tevel, T. (2006). Liberation and revitalization: The choice and meaning of higher education among Israeli female students in midlife. *Adult Education Quarterly*, 57(1), 62-84.
- Papert, S. (2001). Change and resistance to change in education: Taking a deeper look at why school hasn't changed. In A. D. Carvalho e colaboradores, *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 61-70). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parlamento Europeu (2000). *Conselho Europeu de 22-24. Conclusões da Presidência*. URL: http://www.europarl.eu.int/summits/lis1_pt.htm. [Acedido em 3 de Setembro de 2007].
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pedrosa, J., & Queiró, F. (2005). *Governar a universidade portuguesa: Missão, organização, funcionamento e autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A. W. Chickering & Associates, *The modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Portugal. MTSS. (2005). *Plano Nacional de Emprego: Versão final Outubro de 2005*. URL: <http://www.igfse.pt/upload/docs/gabdoc/2005/11-nov/PNE2005-2008-Versaofinal.pdf> [Acedido em 3 de Setembro de 2007].
- Richardson, J. T. E. (1994). Mature students in higher education: Academic performance and intellectual ability. *Higher Education*, 28, 373-386.
- Richardson, J. T. E. (1995). Mature students in higher education: An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20, 5-17.
- Rogers, A. (2002). *Teaching adults* (3ª ed.). Buckingham. Open University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Santos, S. M. (2002). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. Comunicação apresentada no Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães: Maio de 2002.
- Schaie, K. W. (1996). Intellectual development in adulthood. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of psychology of aging* (pp. 266-286). New York: Academic Press.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and schooling on epistemological beliefs. *The British Journal of Educational Psychology*, 68, 551-562.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 19-29.
- Simões, A. (2002). Um novo olhar sobre os idosos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1), 559-569.
- Simões, A. (2006a). *A nova velhice: Um novo público a educar*. Porto: Âmbar.
- Simões, A. (2006b). Factos e factores do desenvolvimento intelectual do adulto. *Psychologica*, 42, 25-43.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P., Pinheiro, M. R., Vieira, C. M., Matos, A. P., & Oliveira, A. L. (1999). Reflexões pedagógicas, em torno do bem-estar subjectivo: A importância das metas pessoais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 61-88.
- Sinnot, J. D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its applications*. New York: Plenum.
- Trueman; M. & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32, 199-215.
- Valentine, T. & Darkenwald, G. (1990). Deterrents to participation in adult education: Profiles of potential learners. *Adult Education Quarterly*, 41(1), 29-42.
- Walters, M. (2000). The mature students' three Rs. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28(2), 267-278.

Résumé

Cet article présente une réflexion au sujet des étudiants non traditionnels dans l'enseignement supérieur. En raison des nombreux changements au niveau de la société tout entière et en particulier de la législation ayant trait à l'éducation, les adultes sont déjà et le seront encore de plus en plus, à l'avenir, une tranche importante de la population de l'enseignement supérieur. C'est pourquoi, en nous appuyant sur un examen des études nationales et internationales nous essayons de décrire ici leurs caractéristiques démographiques, sociales et psychologiques. En outre, nous nous proposons également de savoir comment apprennent les adultes et quels sont leurs résultats académiques au regard de ceux des étudiants traditionnels. Nous voulons aussi discuter les changements les plus importants à introduire au niveau de l'enseignement supérieur, ayant en vue de mieux les accueillir. Enfin, en guise de synthèse des sujets discutés, nous soulignons le besoin de poursuivre la recherche pour mieux comprendre les étudiants adultes dans l'éducation supérieure, en particulier au Portugal.

Abstract

This article presents a reflection about nontraditional students in higher education. Due to the many changes faced in our society today, and taking in account recent changes in Portuguese legislation, concerning adults' access to the higher education system, we expect that non-traditional students will be, in the near future, an important sector of the entire higher education population. In this sense, based on a review of national and international studies, our aim is to describe those adults, from the point of view of demographic, social and psychological characteristics. We also intend to know how adults learn, in what extent have they different academic outcomes, comparatively to the young adults, and to discuss the main changes that we need to introduce in the higher education institutions, in order to well receive non-traditional students. At last, synthesizing the main points discussed, we stress the need for more research to better understand adults in higher education, particularly in Portugal.