

Fundamentos da educação de adultos no ensino superior: o caso dos estudantes maduros

António Fragoso, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO), Universidade do Algarve

Liliana Paulos, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve

Resumo:

Neste capítulo começamos por um breve enquadramento teórico da história e das tendências da evolução da educação de adultos a nível europeu, refletindo em torno do seu papel num contexto de aprendizagem ao longo da vida. Pretendemos clarificar o que significa, para nós, a educação de adultos no ensino superior. Como uma ilustração das possibilidades da investigação neste campo, apresentamos alguns resultados de um projeto de investigação da Universidade do Algarve sobre estudantes não-tradicionais no ensino superior, focando, essencialmente, o caso de estudantes maduros, no que se refere aos motivos de ingresso no ensino superior, processos de ensino-aprendizagem e na importância das relações entre pares. Por fim, são efetuadas algumas reflexões finais.

Palavras-chave: educação de adultos; ensino superior; estudantes maduros.

Introdução: as raízes e situação da educação de adultos

A educação de adultos é um campo eclético que tem vindo a mudar as suas principais orientações, segundo os momentos e acontecimentos histórico-sociais. A construção da educação de adultos fez-se, gradualmente, através das experiências práticas que foram surgindo um pouco por toda a Europa e, nalguns casos, influenciaram decisivamente as correntes mais modernas do campo. Assim, para dar alguns exemplos, a criação das *Folkschools* na Dinamarca, por iniciativa de Nikolai Grundtvig em meados do século XIX, deu origem a movimentos que irradiaram um pouco por todo o lado, às vezes em geografias e formas surpreendentes – como aconteceu com a criação, por Miles Horton, da *Highlander Folk School*, no Tennessee, em 1932, com o objetivo de formar líderes

dos movimentos sociais dos trabalhadores¹. Poderíamos ainda falar dos círculos de estudos espontâneos, na Suécia do século XIX, ou no movimento radical da *Plebs League*, no Reino Unido, a partir de 1908. Este último, claramente integrado no movimento sindicalista, advogava a educação dos trabalhadores, sem a menor intervenção dos profissionais da cultura e do ensino prefigurando, *avant la lettre*, a ação educativa e política daqueles que Antonio Gramsci designaria por intelectuais orgânicos. Não deixa de ser impressionante lembrar que a *Plebs League* sempre rejeitou qualquer tentativa de cooptação partidária do movimento; e que foi tão longe que, na verdade, iniciou o ensino da Sociologia e da Psicologia no Reino Unido.

Muitos mais exemplos se poderiam dar, no mesmo sentido: o de afirmar que a educação de adultos se desenvolveu, sobretudo até à primeira metade do século XX, sempre em conexão com os movimentos sociais, muitas vezes contra o Estado, e tomando como preocupação central a mudança social radical. As tendências de evolução da educação de adultos, a partir do fim da segunda guerra mundial, foram muito diversas e difíceis de classificar brevemente. Foram notórias, de qualquer forma (Fejes & Olesen, 2010), a educação de adultos liberal (estritamente ligada à cidadania), fortíssima na Europa; uma tradição humanística individual que se desenvolveu nos EUA; para além de uma tradição instrumental na educação para o trabalho. Para Rubenson (2004), o desenvolvimento da educação e aprendizagem de adultos pode dividir-se em três grandes períodos: uma era humanista, que atinge o seu ponto mais alto nos anos 70; uma era fortemente economicista entre 1985-2000; e uma versão mais *soft* do paradigma económico a partir do novo milénio. Estes períodos da educação de adultos refletem diferentes papéis e formas de inter-relação entre os três maiores pilares institucionais das sociedades: o estado, o mercado e a sociedade civil. Como mostrámos noutra publicação (Engesbak, Tønseth, Fragoso, & Lucio-Villegas, 2010), o modelo de Rubenson tem aplicação a variados contextos – inclusivamente a Portugal – desde que saibamos analisar os fenómenos nacionais com flexibilidade. Mas não restam dúvidas que a influência duríssima da economia, no segundo período, ajudou ao aparecimento

¹ Nos anos 50, Martin Luther King juntou-se a este movimento, fundando as escolas de cidadania, que nos anos 70 tinham já alfabetizado – de forma política – mais de 100.000 Afroamericanos. A Highlander era tão incómoda que em 1959 foi fechada e expropriada pelo Estado do Tennessee. Miles Horton, no entanto, voltou a abri-la em New Market.

de versões estreitas da aprendizagem ao longo da vida (Lima, 2004), na grande maioria dos países Europeus, marcando uma viragem acentuada em relação ao passado. Em primeiro lugar, a aprendizagem ao longo da vida passou a ser vista como um projeto individual. O investimento na aprendizagem e no financiamento da aprendizagem tornou-se primariamente uma responsabilidade individual, bem como a criação e conservação do capital humano de cada um (Marginson, 1997). Em segundo lugar, a educação de adultos “que interessa” passou a ser aquela com aplicações instrumentais à economia e, sobretudo, ao mercado de trabalho. Entidades como a OCDE e a UE conseguiram reduzir conceitos humanistas a uma dimensão simplista de capital social. Foi aparecendo a retórica da competência social, com os seus significados de flexibilidade social, e de criação de trabalhadores capazes de adaptar-se a estruturas, sistemas e instituições em permanente mudança (Gustavsson, 2002). Para esta adaptação, é forçoso que os indivíduos tenham um maior nível de competências, experiência e qualificações fortemente relacionadas com as necessidades dos empregadores. Em suma, mais do que sujeitos, os adultos passam a ser os “sujeitos competentes” (Andersson & Fejes, 2005), entrando esta semântica nas nossas vidas com uma força surpreendente. Neste contexto, a aprendizagem é vista tão-somente como uma contribuição para o crescimento económico e uma forma de aumentar as possibilidades dos indivíduos entrarem no mercado de trabalho. A educação de adultos transformou-se, assim, num instrumento para melhorar a competitividade das empresas (Finger, Jansen & Wildemeersch, 1998). A medida exata em que esta instrumentalização da educação de adultos ocorre é, evidentemente, fruto de uma multiplicidade de fatores. Como afirma Lima (2012), a aprendizagem ao longo da vida tornou-se uma categoria dominante nos discursos políticos e no interior das grandes organizações internacionais e estados-membro da UE, dando lugar à responsabilização individual pela construção de conjuntos de competências competitivas, necessária às necessidades da economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulado.

A situação atual da educação de adultos é, portanto, complexa e de forma nenhuma pode ser conotada com uma filosofia e princípios de ação unificados. É profundamente situada e influenciada pelas culturas em que se desenvolve.

Tanto pode ter um papel de reforçar as cadeias de dominação sociais, como um papel libertador (Hall & Stock, 1985). Esta conclusão obriga-nos a uma constante clarificação da nossa própria posição enquanto investigadores, esclarecendo qual é a educação de adultos em que acreditamos, e qual a nossa contribuição, ainda que modesta, para o campo. Neste caso, torna-se importante explicitar o que significa, para nós, a educação de adultos no contexto do Ensino Superior.

O que significa a educação de adultos no Ensino Superior?

A educação de adultos, para nós, tem que se afirmar, em primeiro lugar, pelos princípios que defende. Não pode, de maneira nenhuma, ser apenas um instrumento ao serviço da economia e da empregabilidade, o que resultaria na redução do seu espectro de ação e, mais ainda, na eliminação grosseira das suas maiores potencialidades – precisamente aquelas que vêm da educação de adultos liberal e do potencial de ação na cidadania e democracia. Mais do que um simples instrumento para preparar os trabalhadores para os seus papéis na produção, tem que representar e promover processos educativos em direção à conscientização (Freire, 1987), à mudança social e à emancipação (Freire, 1997; Gelpi, 1990). Ou seja, a educação de adultos não deve perder a sua perspetiva crítica (De Natale, 2003), embora possa ser mais problemático esta *tradução* num campo tão específico e tão sujeito a pressões, como é o do Ensino Superior (ES), na atualidade. Por isso é importante, em primeiro lugar, definir de forma clara alguns dos desafios atuais que enfrentamos no ES – uma arena em que é difícil manter perspetivas críticas de forma automática.

Se, no passado, possuir um grau universitário funcionava como uma garantia de acesso a categorias profissionais superiores, mudanças recentes colocam em causa a relação entre diplomas, posição social e rendimento. A perda desta relação linear transformou o assunto do emprego graduado num problema social e político (Alves, 2009). O ES tem sido, assim, gradualmente arrastado para o centro de um debate público, em que é escrutinado por uma série apreciável de atores sociais. Levantam-se dúvidas legítimas quanto à eficácia da empregabilidade dos graduados (Sarrico, Rosa, Teixeira, Machado & Biscaia, 2013). Em muitos discursos a dificuldade dos graduados obterem emprego não recai sobre a situação económica, o sistema financeiro ou outras evoluções

recentes do mercado de trabalho, mas tão-somente pelo mau funcionamento das universidades. O número excessivo de graduados, a sua falta de qualificações profissionais, a disparidade entre a oferta formativa das instituições de ES e a procura do mercado de trabalho, ou as queixas dos empregadores de que os graduados não têm as competências que deveriam ter, tudo isto vai sendo atribuído ao ES (Alves, 2007).

Existe, assim, uma área de investigação sobre o ensino superior, que tem como difícil tarefa a reflexão sistemática sobre o emprego, sem se negar a debater a posição social e política do ensino superior, entre a regulação e o controlo estatal e os empregadores do mercado de trabalho. Mas devemos manter um discurso crítico sobre a empregabilidade, um conceito volúvel, mas comumente usado na atualidade. Não podemos ser espetadores passivos nesta mudança em curso: a substituição dos discursos do emprego/desemprego, pelos discursos da empregabilidade.

A educação de adultos no ES não pode dispensar uma breve referência à andragogia, mesmo que nunca tenha constituído, infelizmente, uma tradição em Portugal. Já não será, hoje, tão importante como foi no passado, a afirmação da andragogia em oposição à pedagogia. Mas nunca será de mais lembrar que a andragogia vê os aprendentes de forma humanista, como autónomos e autodirigidos. Mais, a andragogia tem um papel fundamental nas universidades quando utiliza a experiência como recurso da aprendizagem, reconhecendo nos adultos a sua heterogeneidade e a sua capacidade para ligar o mundo da vida com uma aprendizagem cujo foco se afasta dos conteúdos, para se focar nos problemas e nas situações de vida (Knowles, Holton & Swanson, 2012). Neste sentido, a aprendizagem no ES é sempre uma aprendizagem biográfica.

Outros princípios mais simples da educação de adultos, devem ser também mantidos na investigação no ES. A educação de adultos preocupa-se pelas necessidades específicas das pessoas, ajudando-as a resolver os seus problemas de forma holística, recuperando a autonomia dos adultos e criando situações em que assumam a responsabilidade da sua própria educação (De Natale, 2003). Isto implica dirigir o olhar da investigação para uma categoria tão básica como crucial: a igualdade. Os estudantes e graduados do ES não são homogéneos. Todas as questões estruturais que, tipicamente, podem significar

constrangimentos à participação ou ao sucesso no ES tornam-se ainda mais críticas neste *habitus* académico. Daí a importância de dar voz aos estudantes não-tradicionais, guiados pelas perspetivas de igualdade e procurando contribuir para a melhoria da sua vida.

O termo “estudante não-tradicional” é muito útil para descrever os diferentes grupos de estudantes que de alguma forma são minoritários no ES (Bamber, 2008) e cuja participação se encontra constrangida por fatores estruturais (RHANLE, 2009). Isto incluiria, entre outros, e de forma geral, os estudantes mais velhos (maduros), aqueles que têm necessidades educativas especiais, as mulheres, os primeiros das suas famílias a vir para o ES, estudantes de classe trabalhadora, ou pertencentes a minorias culturais. Os estudantes maduros representam um grupo dentro dos estudantes não-tradicionais, ainda assim pouco homogéneo, como se esperaria. É que pese embora as definições oficiais, que se guiam pela idade (21 nalguns países; 23 em Portugal, e 25 em Espanha, por exemplo), não é o critério idade, só por si, que determina se estamos perante estudantes maduros. Estes diferenciam-se por um grande conjunto de características, que numa síntese muito apressada se expressam nas dificuldades de gestão do seu tempo, repartido entre as responsabilidades académicas, familiares e as do trabalho (ver, por exemplo, Bowl, 2001; Burton, Lloyd & Griffiths, 2011; McGivney, 1990). Por esse motivo, uma parte significativa da literatura fixa-se nas barreiras que estes estudantes encontram no ES, como podemos ver em Quinn (2010); Swain e Hammond (2011); ou Wilson (1997).

Vejamos então o que diz o caso dos estudantes maduros da Universidade do Algarve². Neste projeto recolhemos informação através de inquérito por questionário, a que responderam 334 estudantes (69% do universo dos estudantes que utilizaram o concurso especial dos maiores de 23 anos para entrar na Universidade do Algarve entre 2006/07 e 2010/11). Adicionalmente, entrevistámos 36 estudantes, 12 diretores de curso, 13 docentes e 7 diretores de Escola/ Faculdade, num total de 68 sujeitos entrevistados. Recolhemos também dados através de um grupo heterogéneo de estudantes maduros que se reunia periodicamente numa dinâmica de focus-group. O mesmo grupo

² Projeto financiado pela FCT, PTDC/CPE-CED/108739/2008, “Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Procurar soluções para melhorar o sucesso académico”.

começou a reunir-se no seu primeiro ano, e seguimo-lo durante dois anos. Porque o volume dos dados obtidos foi considerável, seleccionámos alguns aspetos particulares para analisar neste texto.

O caso dos estudantes maduros

Numa brevíssima caracterização dos nossos estudantes maduros, diremos que se trata de um grupo maioritariamente de classe trabalhadora, com progenitores de baixas habilitações escolares e rendimentos familiares muito reduzidos. Apenas 46% dos estudantes apresentava o ensino secundário completo, acedendo muitos deles à universidade com o ensino secundário incompleto (39%) ou apenas com a escolaridade básica (15%). A grande maioria inscreveu-se na universidade após um longo período de abandono da educação. Cerca de 26% não estudava entre 6 a 11 anos, enquanto 52% referia não estudar há mais de 11 anos. Uma larga maioria de estudantes tem um emprego a tempo inteiro (76%), enquanto 2% já entrou na universidade em situação de desemprego. Apenas 29% dos estudantes trabalhadores se inscreveram na universidade a “tempo parcial” e a grande maioria (68%) fazia uso do estatuto de “trabalhador-estudante”. Mais de metade dos estudantes tinha 1 ou 2 filhos. Embora quase metade destes estudantes estivesse no escalão etário 24-34 anos de idade (46%), mais de metade representava estudantes “decisivamente maduros” em termos de idade: 34% tinham entre 35 e 44 anos; 19% tinham entre 45 e 57 anos; e uma pequena minoria (1%) estava no escalão 58-69 anos.

Um estudo quantitativo realizado através das bases de dados académicas destes estudantes (e, neste caso, juntando não só os estudantes da Universidade do Algarve, mas também da Universidade de Aveiro, parceira neste projeto) revelou, para N=641 (Santos et al, 2016): que o abandono se cifrou em cerca de 30%; não foi descoberta relação significativa entre a habilitação de entrada e sucesso académico (medido pelas classificações obtidas pelos estudantes); nem entre género e sucesso académico; mas sim entre idade e sucesso académico (com os estudantes mais novos a terem menos sucesso do que os mais velhos).

É preciso notar que não iremos falar, neste texto, de assuntos que já analisámos de forma aprofundada noutras publicações. É o caso da questão complexa das

transições destes estudantes para o ES, cruciais durante o seu 1º ano (Fragoso et al, 2013); e das barreiras enfrentadas por estes estudantes maduros durante o ES (Fragoso, Quintas & Gonçalves, 2016).

Os motivos de entrada no ES deste grupo são surpreendentemente variados e, relativamente, pouco instrumentais. Os motivos mais apontados foram a aquisição de saberes e conhecimentos (18%), tendo 13% dividido as suas razões entre a possibilidade de progressão na carreira e a realização pessoal, enquanto 12% indicam, simplesmente, a obtenção de um diploma. Note-se que a empregabilidade ou a possibilidade de mudança de emprego não se encontram entre os quatro primeiros motivos associados às motivações conducentes à obtenção de um grau académico. E aparecem motivos tão diferentes quanto “desenvolver uma especialização profissional”, “desenvolver a autoconfiança”, “desenvolver a reflexão crítica”, ou “desenvolver relações interpessoais”.

É importante deixar aqui alguns resultados quanto aos processos de ensino-aprendizagem. Os estudantes maduros revelam uma opinião muito positiva quanto à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem em que se veem envolvidos. Atribuem uma grande importância ao papel dos estágios durante o seu processo de aprendizagem. Outro dos aspetos considerados mais importantes diz respeito a itens relacionados com a competência e papel dos docentes (a centralidade outorgada pelos estudantes aos docentes é indiscutível), como, por exemplo, o estímulo à participação e discussão dos conteúdos (82%) e o estímulo ao espírito crítico e à autonomia dos estudantes (77%). Os aspetos mais criticados foram a relação desequilibrada entre a teoria e a prática; as orientações tutoriais; o recurso, quase abusivo, a um ensino baseado na exposição e no instrumento “apresentação de *power-point*”; e o feedback dos docentes sobre a evolução de aprendizagem – este último aspeto crucial, na nossa opinião.

De facto, os estudantes maduros defendem que, muitas vezes, não conseguem compreender o que estão a fazer mal ou menos bem. Não conseguindo obter feedback sobre o seu trabalho (nem mesmo, nalguns casos, quando o procuram explicitamente junto a alguns docentes), nunca poderão melhorar o seu desempenho académico. Ora sabemos que um feedback adequado contribui para a sua autonomia e progressão, no sentido em que os estudantes ficam mais

capazes de se autoavaliarem criticamente, proporcionando, assim, novos desenvolvimentos na sua aprendizagem (Tett, Hounsell, Christie, Cree & McCune, 2012). Por outro lado, Young (2000) mostrou que o primeiro trabalho que os estudantes realizam no ES é sempre o mais problemático, com variações significativas posteriores.

Os nossos resultados mostraram a importância das relações entre pares, como forma de evitar o abandono; mas também como forma básica de reconhecimento, tal como visto por Honneth (2011). De facto, quando os estudantes maduros estão acompanhados no seio dos seus grupos por outros que partilham os mesmos dilemas, dificuldades e problemas, isso equivale a um mecanismo de reconhecimento que tem mais valor do que pensamos numa primeira abordagem: “Na minha turma (...) estão mais duas pessoas assim com idades avançadas, de estudantes não-tradicionais, e no início foram eles que me ajudaram bastante porque se não fossem eles, eu tinha desistido, isto é tão certo como eu estar aqui” (*Focus-group*). Estas relações são, assim, a maior fonte de apoio social que estes estudantes podem encontrar no ES, o que explica que muitas universidades já tenham avançado com programas de *mentorado de pares*. Os excertos que se seguem são ilustrativos:

Um colega acima de tudo tem que ser amigo, não, não basta ser só um simples colega “Olá Boa noite. Tudo bem? Fizeste o trabalho? Tiveste quanto?”... Não. Colega, para mim é uma segunda família, porque nós passamos mais tempo aqui do que passamos em casa, eu vejo mais os meus colegas do que vejo o meu namorado... Com ele é quase “Boa noite, até amanhã” e com os colegas converso muito mais coisas, é verdade. E torna-se aqui uma amizade engraçada. (...) Eu gosto de ver atitudes dos colegas que em pequenas situações puxam uns pelos outros. Há pessoal que às vezes pensa “Eu não vou a exame, não sei nada”... e se for preciso junta-se um grupo, vamos tirar as dúvidas àquele colega, vamos tentar ir a exame. Há uma união e há uma entreaajuda que é bonita de se ver, isso é uma evolução bonita na turma (*Focus-group*).

Nós nunca excluímos ninguém, nem nunca metemos ninguém de parte, sempre, o que fazíamos com uns, fazíamos com outros... e era

a questão do ânimo. “Epá, não tens de desistir” (...) Eu fazia e vou continuar a fazer, o trajeto para a faculdade com a Raquel. Houve uma altura em que, por causa dos filhos (porque ela tem os filhos mais pequenos que os meus), ela esteve vai-não-vai para desistir ... E acho que aí a turma serve também um bocado para isso. Acabam os mais velhos por puxarem um bocadinho pelos mais novos. Talvez até torná-los um bocadinho mais responsáveis, também é preciso” (Entrevista).

O reconhecimento de Honneth (2011) não se espelha apenas nas relações entre pares. O reconhecimento, neste caso, torna-se explícito quando nas relações entre docentes e estudantes, estes últimos sentem que a sua idade não só não é um problema, mas a sua experiência é valorizada e os seus problemas reconhecidos, considerados e tratados com o devido respeito. Muitas vezes desprezamos o efeito que tais atitudes básicas, humanistas, têm nos estudantes. Mas os nossos resultados permitem-nos concluir que este reconhecimento, outorgado pelos professores, é absolutamente crucial e pode fazer a diferença entre o abandono e a permanência, por exemplo. O excerto da entrevista que se segue, é ilustrativo de alguns destes aspetos:

É bom a gente sentir que um professor, um jovem de trinta anos, nutre algum carinho também por nós e algum respeito por nós, e não olha para nós como o velho que está para aqui; mas “o que é que o velho está aqui a fazer? Este gajo agora com 50 anos e eu com 30, o que é que este gajo anda para aqui a fazer agora? Agora era só o que faltava aqui, estar a aturar este gajo” (...) Não, pelo contrário. E permite ter por vezes, sentir que há professores que além do carinho e do respeito, olham para nós como pessoas que têm um saber da vida diferente da deles (Entrevista.)

Finalmente, é importante dizer que os nossos resultados foram apresentados e debatidos publicamente no interior da academia. Um conjunto alargado e justificado de recomendações foi entregue na nossa Reitoria, tendo presente a nossa responsabilidade para com os estudantes maduros.

Conclusões

Tendo em conta os resultados apresentados importa enfatizar que os estudantes que entraram na universidade através do concurso especial dos maiores de 23 anos são tipicamente estudantes maduros, de classe trabalhadora e não de classe média. Para além de apresentarem características sociodemográficas distintas dos estudantes tradicionais do ES, estes estudantes encontravam-se inseridos no mercado de trabalho e, no geral, permaneceram um longo período de tempo afastados dos sistemas formais de educação. Apesar de os nossos resultados sugerirem que os estudantes indicam altos níveis de motivação no seu retorno ao ES, não é fácil (re)iniciar rotinas de estudo e de pesquisa, adaptar-se a novos métodos de ensino-aprendizagem nem à organização, cultura, regras e princípios que caracterizam as IES. O nosso estudo sugere ainda que os estudantes maduros apresentam uma forte motivação e determinação para adquirir novos conhecimentos, obter realização pessoal e progressão profissional, mas também um forte sentido de pertença à comunidade académica, refletida na importância que atribuem à relação entre pares e ao reconhecimento e orientação por parte dos docentes.

No entanto, as fragilidades identificadas pelos estudantes quer a nível didático-pedagógico, quer a nível institucional, como o desequilíbrio entre a teoria e a prática, a falta de orientações tutoriais, o recurso a um método de ensino expositivo, e a pouca retroação dos docentes sobre a evolução de aprendizagem, parecem contribuir para o que são algumas das barreiras que estes estudantes enfrentam durante o ES. Neste sentido, tal como defendem Fragoso, Quintas, Gonçalves e Ribeiro (2013), cabe às IES a criação de estruturas e medidas específicas e organizadas destinadas a apoiar a transição destes estudantes para o ES, mas também para o mercado de trabalho, bem como ajudar a superar potenciais barreiras que possam condicionar a frequência e o sucesso dos estudantes no ES.

Tendo em conta o conjunto de recomendações, apresentadas e discutidas no seio da comunidade académica, resultado do estudo que apresentamos, e de outros, (Fragoso, Quintas, Gonçalves & Ribeiro, 2013; Soares, 2016; Fragoso, Quintas & Gonçalves, 2016), parece-nos pertinente realçar algumas delas, ainda que de forma resumida. A necessidade de um maior acompanhamento por parte dos docentes sugere a criação da figura do “tutor” com o objetivo de facilitar os

processos de aprendizagem, orientar e organizar o trabalho autónomo dos estudantes, e acompanhar os estudantes de forma a avaliar a efetiva integração e progresso, ou afastamento, propondo alternativas às dificuldades sentidas pelos estudantes. A questão da adaptação e integração no ES poderia ser facilitada pela criação de um programa de *mentorado de pares* (*peer-mentoring*), com base num sistema de ajuda entre os alunos, no qual o guia-mentor (um estudante já inserido no ES) apoia e orienta os estudantes recém-chegados, quer a nível psicológico quer a nível prático. Considerando que algumas das barreiras à aprendizagem dos estudantes estão nos princípios da pedagogia universitária, também se evidenciou a importância de variar e adaptar os métodos de ensino, bem como as metodologias de avaliação; e também a importância da retroação como mecanismo de promoção da aprendizagem, autonomia e progressão dos estudantes.

Cientes da complexidade do tema e da situação dos estudantes não-tradicionais do ES, defendemos que estes estudantes não podem ser encarados como um problema a *eliminar* ou a *evitar*. Em vez disso, as IES devem procurar conhecer os estudantes na vida académica, enquanto pessoas, para poderem delinear um conjunto diversificado de estratégias para melhorar o sucesso académico dos estudantes.

Agradecimentos

Este artigo é financiado por Fundos Nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/SOC/04020/2013

Referências

- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: EDUCA.
- Alves, N. (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo*, 2, 59-68.
- Andersson, P., & Fejes, A. (2005). Recognition of prior learning as a technique for fabricating the adult learner: a genealogical analysis on Swedish adult education policy. *Journal of Education Policy*, 20(5), 595-613.
- Bamber, J. (2008). Foregrounding curriculum: ditching deficit models of non-traditional students. Paper presented to the Educational Journeys and Changing Lives. Seville, 10-12.
- Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education*, 16(2), 141-160.
- Burton, K., Lloyd, M. G., & Griffiths, C. (2011). Barriers to learning for mature students studying HE in an FE college. *Journal of Further and Higher Education*, 35(1), 25-36.
- De Natale, M.L. (2003). *La edad adulta. Una nueva etapa para educarse*. Madrid: Narcea.

- Engesbak, H., Tønseth, C., Fragoso, A., & Lucio-Villegas, E. (2010). Adult education in transition: three cases and periods compared. *International Journal of Lifelong Education*, 29(5), 617-636. DOI: 10.1080/02601370.2010.512811.
- Fejes, A., & Olesen, H. S. (2010). Envisioning future research on the education and learning of adults. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1(1-2), 7-16.
- Finger, M.; Jansen, T., & Wildemeersch, D. (1998). Reconciling the irreconcilable? Adult and continuing education between personal development, corporate concerns and public responsibility. In D. Wildemeersch, M. Finger & T. Jansen (Eds.). *Adult education and social responsibility. Reconciling the irreconcilable?* (pp 1-26). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Fragoso, A., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. DOI: <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122p.97-111>.
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H. M. A. C., & Santos, L. (2013). Mature students' transition processes to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67-81.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (1987). *Acção Cultural para a Liberdade*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Gelpi, E. (1990). *Educación Permanente. Problemas laborales y perspectivas educativas*. Madrid: Editorial Popular.
- Gustavsson, B. (2002). What do we mean by lifelong learning and knowledge? *International Journal of Lifelong Education*, 21(1), 13-23.
- Hall, B., & Stock, A., (1985). Tendencias en la educación de adultos desde 1972. *Perspectivas*, XV(1), 13-27.
- Honneth, A. (2011). *Luta pelo reconhecimento. Para uma gramática moral dos conflitos sociais*. Lisboa: Edições 70.
- Knowles, M., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2012). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. London: Routledge.
- Lima, L.C. (2012). Educación Permanente en tiempos de crisis: volviendo a Freire, Gelpi e Illich. In M. Aparicio Barberán, I. Corella Llopis, & P. Aparicio Guadas (eds.). *Educación permanente, vida recebida y cambio de civilización* (pp. 41-62). Xàtiva: Ediciones del Crec.
- Lima, L.C. (2004). Adult education as social policy: reforming and post-reforming strategies in Portugal. In Licínio C. Lima & Paula Guimarães (Eds.). *Perspectives on Adult Education in Portugal* (pp. 17-37). Braga: Universidade do Minho.
- Marginson, S. (1997). *Markets in education*. St Leonards: Allen & Unwin.
- McGivney, V. (1990). *Education's for other people; access to education for non-participant adults*, Leicester: NIACE.
- Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta and M. Hughes (eds.). *Transitions and learning through the lifecourse*. London: Routledge.
- RANHLE (2009). Literature Review from the project Access and Retention: Experiences of Non-traditional learners in HE.
- Rubenson, K. (2004). Lifelong learning: A critical assessment to the political project. In P. Alheit, R. Becker-Schmidt, T. Gitz-Johansen, L. Ploug, H. Salling Olesen, K. Rubenson (eds.). *Shaping an Emerging Reality. Researching Lifelong Learning* (pp. 28-47). Roskilde University: Roskilde University Press.
- Santos, L., Bago, J., Baptista, A. V., Ambrósio, S., Fonseca, H.M.A.C., & Quintas, H. (2016). Academic success of mature students in higher education: a Portuguese case study. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(1), 57-73. DOI 10.3384/rela.2000-7426.rela9079

- Sarrico, C., Rosa, M.J., Teixeira, P., Machado, I., & Biscaia, R. (2013). *A Eficiência Formativa e a Empregabilidade no Ensino Superior Português*, N.º 8, Lisboa: A3ES.
- Soares, J. (2016). A integração dos estudantes adultos na Universidade de Lisboa. A transição dos Maiores de 23 para o Ensino Superior: potencialidades e dificuldades sentidas. In J.F. Marques, M.H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (eds.). *Univers(al)idade. Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Transições, obstáculos e conquistas*. Faro: Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações e Universidade do Algarve (E-book).
- Swain, J. & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 591-612.
- Tett, L., Hounsell, J., Christie, H., Cree, V. E., & McCune, V. (2012). Learning from feedback? Mature students' experiences of assessment in higher education. *Research in Post-Compulsory Education*, 17(2), 247-260.
- Wilson, F. (1997). The Construction of Paradox?: One case of Mature Students in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 51(4), 347-366.
- Young, P. (2000). I Might as Well Give Up: self-esteem and mature students' feelings about feed-back on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3) 409-418.