Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho

janeiro de 2014

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho

Tese de Doutoramento Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro Silva Almeida

janeiro de 2014

DECLARAÇÃO PARA O REPOSITÓRIUM

Nome: Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Endereço eletrónico: paulagoncalves@sapo.pt

Número do Cartão de Cidadão: 9933685-5-ZY0

Título da Tese: Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho

Orientador(es): Leandro Silva Almeida

Ano de conclusão: 2014

Designação do Doutoramento: Doutoramento Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE A DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, 20 de Janeiro de 2014

Assinatura: _____

In memoria

Professor Eugénio Peixoto,

pela sua incansável dedicação aos M23,

na Universidade do Minho.

AGRADECIMENTOS

Para a concretização deste trabalho, muitos foram aqueles que me apoiaram e sei que a eles devo a mais sincera gratidão, com as quais não há palavras para o descrever, refiro-me concretamente,

Ao **Professor Doutor Leandro Silva Almeida** que pela sua incansável disponibilidade, numa orientação permanentemente rigorosa, pertinente e muito profícua, tem o dom de ir despertando e estimulando cada vez mais o meu interesse pelas questões da psicologia da educação.

A todos os alunos M23 e aos serviços académicos da Universidade do Minho, pela possibilidade de me permitirem a concretização deste projeto, mediante a sua disponibilidade e apoio incondicional na cedência de dados.

Às colegas, Amanda Franco, Ana Sofia Alves, Diana Soares, Silvia Monteiro, Alexandra Araújo e Alexandra Costa onde, desde o momento em que o destino nos cruzou, motivadas pelo constante interesse na procura do saber, cresceu e se solidificou uma amizade infinita, fruto das mais variadas contingências da vida.

Às minhas amigas Estela Sofia e Regina Alves, que prontamente se disponibilizaram para colaborar ativamente numa revisão critica e sempre pertinente.

Aos meus Pais, irmão e aos meus filhos Diogo e Diana que sempre estiveram do meu lado, neste percurso vivenciado por grandes transições, apoiando e incentivando a realização deste meu projeto.

À minha Avó e irmão Pedro, que estejam onde estiverem, estão sempre comigo e me vão guiando!

Transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior: O caso dos maiores de 23 na Universidade do Minho

Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Tese de Doutoramento
Universidade do Minho
2014

RESUMO

A presente tese tem como objetivo compreender o processo de transição e adaptação dos novos públicos ao Ensino Superior, mais concretamente os alunos M23 que frequentam a Universidade do Minho. Na base deste estudo, destacamos a importância da aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à formação, fazendo assim emergir da legislação portuguesa o decreto lei nº. 64 de 21 de Março de 2006 (MCES, 2006) que promulga o acesso dos maiores de 23 anos ao Ensino Superior. Nesta perspetiva incentiva-se que as instituições do Ensino Superior desenvolvam mecanismos que proporcionam a criação de condições para darem resposta aos novos públicos. Falamos dos alunos que entram no Ensino Superior não na sequência da conclusão do ensino secundário, pois podem não o terem concluído, mas que são mais velhos, por vezes com família constituída e com uma atividade profissional. Importa pois, por um lado, conhecer as suas expetativas e vivências académicas, sendo certo que a existência de um desfasamento entre as suas características e aspirações e as exigências e as práticas instituídas nas universidades pode levar ao seu abandono e insucesso escolar. Por outro lado, pretende ainda descrever-se, nesta tese, como estes alunos enfrentam as tarefas de aprendizagem. Recorremos para o efeito a uma amostra de 82 estudantes, e pelo facto de pretendemos abarcar um estudo longitudinal, optamos pelo recurso a um tipo de metodologia mista, podendo assim integrar e articular os dados obtidos através das pontuações em questionários com o discurso dos alunos em entrevistas semiestruturadas. Os resultados obtidos permitiram constatar que apesar das dificuldades relativas à adaptação e vivências académicas, a motivação intrínseca destes alunos pode contribuir favoravelmente para a sua permanência e persistência no curso e nas próprias atividades de estudo. Da mesma forma entende-se que este regime específico de acesso ao Ensino Superior para maiores de 23 anos é sentido, por estes estudantes, como uma oportunidade efetiva de retomarem um percurso escolar interrompido, de forma a rentabilizarem experiências e conhecimentos adquiridos na vida e na profissão e adquirirem novas competências e grau académico que satisfaça necessidades de realização pessoal ou exigências da sua atividade e carreira profissional.

Transition and adaptation of non-traditional students to higher education: The case of students 23 years and older at the University of Minho

Paula Fernanda Dourado Gonçalves

Doctoral Thesis
University of Minho
2014

ABSTRACT

The aim of the present dissertation is to comprehend the process of transition and adaptation of non-traditional students to Higher Education, more specifically, students enrolled at University of Minho who are 23 years and older. On the grounds of this study we highlight the importance of lifelong learning, and the equality of opportunities when accessing education and training; here, we stress the decree-law number 64, dated March 21st 2006, of the Portuguese legislation (MCES, 2006), which promulgates the access of individuals who are 23 years and older to Higher Education. According to this standpoint, Higher Education institutions are encouraged to develop mechanisms to allow the creation of conditions that can answer the needs of non-traditional students. We refer to students who enter Higher Education not as result of high school completion - in fact, they may not have graduated from high school at all - but who are older and, in some cases, having a family already and being active in the job market. Therefore, it is important to know their academic expectations and experience; certainly, the existence of an imbalance between these students' characteristics and aspirations, and the demands and practice of universities may lead to dropout and academic failure. On the other hand, it is also important to describe in this dissertation how such students tackle learning tasks. To do so, we used a sample of 82 students; since we intended to carry out a longitudinal study, we opted to use a mixed method design, which allowed us to integrate and articulate the data obtained from students' scores on questionnaires with their testimony, attained using a semi-structured interview. The resulting data allowed us to observe that, despite the difficulties related to adapting and living the academic experience, these students' intrinsic motivation can contribute positively to their continuance and persistence in completing a degree course, as well as in performing academic activities. Similarly, this specific regime of access to higher education designed for individuals who are 23 and older is perceived, by these students, as a real opportunity of restarting an interrupted academic trajectory, of taking full advantage of experiences and knowledge acquired in life and job, and of developing new skills and an academic degree that satisfy a desire of personal accomplishment or career progression.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO PARA O REPOSITÓRIUM ii

AGRADECIMENTOS v

RESUMO vii

ÍNDICE xi

ÍNDICE DE SIGLAS xiii

ÍNDICE DE TABELAS xv

ÍNDICE DE QUADROS xvii

ÍNDICE DE GRÁFICOS xvii

INTRODUÇÃO 19

CAPITULO 1 - NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR 29

1.1. Introdução 31

1.2.Contextualização dos novos públicos no Ensino Superior 32

1.3. Emergência dos novos públicos 39

1.4. Considerações finais 47

CAPITULO 2 - UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS M23 52

2.1. Introdução 54

2.2. Características psicossociais dos alunos não tradicionais 55

2.3. Adaptação, expetativas e vivências no Ensino Superior 60

2.3.1. Sobre as questões de transição e adaptação a novos contextos 60

2.3.2. Sobre as questões de expetativas e vivências académicas 66

2.4. Processos de aprendizagem na vida adulta 70

2.5. Abordagem teórica ao constructo da motivação 79

2.6. Considerações finais 85

CAPÍTULO 3- METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO 89

3.1. Introdução 91

3.2. Objetivo do estudo 91
3.3. Desenho da investigação 94
3.4. Questões da investigação 95
3.5. Participantes 97
3.5.1. Seleção dos participantes 97
3.5.2. Caracterização da amostra 98
3.6. Procedimentos 99
3.7. Considerações Finais 103
CAPITULO 4 - ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO: INSTRUMENTOS MEDIDA 105
4.1. Introdução 107
4.2. Escala de expetativas académicas 108
4.3. Escala de competências de estudo 117
4.4. Considerações finais 120
CAPÍTULO 5 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 123
5.1. Introdução 125
5.2. Motivações e expetativas dos alunos "Maiores de 23 anos" 126
5.2.1. Expetativas iniciais dos alunos "Maiores de 23 anos" 127
5.3. Adaptação académica dos alunos "Maiores de 23 anos" 137
5.4.Métodos de estudo e abordagens à aprendizagem dos alunos "Maiores 23" 140
5.5. Considerações finais 147
CAPITULO 6 - DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS 151
6.1. Introdução 153
6.2. Discussão de resultados sobre os perfis dos alunos "Maiores de 23 anos" 154
6.3. Implicações, limitações e futuros desenvolvimentos 161
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 166

ÍNDICE DE SIGLAS

ECE - Escala de Competências de Estudo

ES - Ensino Superior

IES - Instituições de Ensino Superior

M23 - Maiores de 23 anos

UC - Unidades curriculares

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização da amostra por idades 96
Tabela 2 - Análise fatorial dos 32 itens da versão aplicada ao questionário de expetativas académica 109
Tabela 3 - Análise da validade interna dos itens da dimensão "Interpessoal" 113
Tabela 4 - Análise da validade interna dos itens da dimensã "Desenvolvimento pessoal" 114
Tabela 5 - Análise da validade dos itens da dimensão "Formação para o Emprego" 114
Tabela 6 - Análise fatorial dos itens da escala de competências de estudo 116
Tabela 7 - Resultados da validade interna dos itens da escala de competências de estudo 117
Tabela 8 - Resultados nas três dimensões das expectativas 127
Tabela 9 - Importância relativa de cinco razões para o seu acesso ao ensino superior (n=57) 128
Tabela 10 - Estatística descritiva nas três dimensões das expectativas cruzando a idade e o género dos estudantes 131
Tabela 11 - Ordenações médias dos motivos por grupo etário de estudantes (N=57) 132
Tabela 12 - Diferenças de médias entre mulheres e homens nas ordenações das cinco razões facultada 133
Tabela 13 - Diferenças de médias nas vivências académicas segundo o género dos estudantes 136
Tabela 14 - Análise de variância das vivências académicas, segundo o grupo etário dos Estudantes 137
Tabela 15 - Resultados na escala de competências de estudo, por idade e sexo 140
Tabela 16 - Análise da variância em função do grupo etário e género 140

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Fator/Dimensão 1 - Expetativas de relacionamento com colegas 111
Quadro 2 - Fator/Dimensão 2 - Expetativas de desenvolvimento pessoal 111
Quadro 3 - Fator/Dimensão 3 - Expetativas de formação para o emprego 112
Quadro 4 - Escala Competências de Estudo (itens) 116
Quadro 5 - Descrição das categorias 124

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Grafico 1 -Médias na escala de competência de estudo, em função do grupo etário e do género dos estudantes 141

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, mudanças sociais e económicas operaram profundas e pertinentes alterações em todos os setores da sociedade. As novas tecnologias de informação e comunicação, aliadas às questões de flexibilidade e mobilidade, a par de toda a conjuntura económica e social enveredaram-nos para a necessidade de implementação de novas políticas sociais e educativas. Assim no quadro da implementação da "Declaração de Bolonha", assumida pelos Governos e Instituições de Ensino Superior (IES), da grande maioria dos países europeus e, inclusive de Portugal, assistimos também a grandes mudanças operadas em torno da organização da formação terciária (Ensino Superior).

Por conseguinte, e circunscrevendo-nos às questões educativas, pois é sobre estas que reside o nosso estudo, daremos particular atenção às necessidades de formação contínua das pessoas, enfatizando neste caso os maiores de 23 anos (M23) que ingressam no Ensino Superior com esse objetivo. Medidas legislativas, como veremos, favorecem o ingresso destes indivíduos mais velhos no Ensino Superior (ES), no quadro de um processo de formação contínua ou educação permanente, pressupondo que a educação e a formação, mais do que uma etapa escolar e confinada no tempo, é uma oportunidade permanente de *continuum* desenvolvimento pessoal e de capacitação do indivíduo para lidar eficazmente com as contradições e complexas realidades da vida profissional e social. A título de exemplo, se anteriormente o profissional era caracterizado pelo trabalho que tinha de executar e que consistia num conjunto de tarefas estruturadas a partir de condições lineares e uniformes, agora caracteriza-se pela

capacidade de gerir a informação e atuar perante a complexa diversidade de situações, inventando, reconstruindo e inovando. Para isto, níveis superiores de formação são exigidos aos cidadãos, onde, as competências educativas e formativas adquiridas ao longo da vida podem constituir a diferença entre a manutenção ou não de um emprego adequado, bem como uma maior facilidade de transição para o mercado de emprego (Grilo, 2002).

Todavia, a concretização de tais medidas formativas passa pela criação de sistemas de ensino e formação mais abertos e adaptados às necessidades dos cidadãos, do mercado de trabalho e da sociedade em geral, com a finalidade de dotar os indivíduos com as competências necessárias à sua realização pessoal, à cidadania ativa e à empregabilidade na sociedade do conhecimento, devendo dar particular atenção a novos públicos, como é o caso de grupos minoritários e de risco de exclusão social, onde um desses riscos passa precisamente pela ausência de certificações académicas superiores ou pelo não domínio das novas tecnologias de informação.

Tendo por base estas considerações, Portugal assistiu no limiar das últimas décadas ao culminar de profundas mudanças nos vários setores do sistema de ensino, nomeadamente ao nível do Ensino Superior. Enfatiza-se o papel crescente das Instituições do Ensino Superior nos percursos de aprendizagem ao longo da vida, tendo mesmo vindo a constituir-se como uma tendência no contexto global da sociedade do conhecimento, pois para além de ser considerado um dos motores do desenvolvimento científico, cultural e socioeconómico, constitui-se também como o instrumento principal de transmissão de experiência cultural e científica, bem como de alavanca para a produção de novos conhecimentos (Machado dos Santos, 2002).

Confrontamo-nos assim a partir de 2006, como uma nova oportunidade para o ingresso de estudantes adultos no Ensino Superior. O Programa de Acesso para Novos Públicos Maiores de 23, que veio suceder ao antigo Exame Extraordinário de Avaliação de Capacidade para Acesso ao Ensino Superior (Exame Nacional ad-hoc), introduz pertinentes alterações, nomeadamente na redução da idade mínima de candidatura para os 23 anos e a possibilidade de apresentar candidatura, no mesmo ano letivo a mais do que um curso de primeiro ciclo do ensino superior (Ribeira & Menezes, 2012).

Esta iniciativa legislativa representa, assim, a resposta portuguesa ao repto da aprendizagem ao longo da vida, no que diz respeito ao contexto do Ensino Superior. Procura-se deste modo assegurar que qualquer indivíduo possa adquirir conhecimentos necessários para tornar parte no contexto onde se move como cidadão ativo, face a uma sociedade do conhecimento em mutação permanente, onde a aquisição de competências se constituem como um fundamento essencial ao exercício da cidadania ativa e da empregabilidade na Europa.

Espera-se, assim, das IES a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais diverso a diferentes níveis, o que implica igualmente a diversificação da sua oferta formativa no que respeita aos seus destinatários e público(s) alvo, indo ao encontro, de forma ajustada e consistente, não só aos estudantes em tempo de escolaridade normal, mas também aos novos públicos emergentes. Referimo-nos, por exemplo, ao caso dos jovens-adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação intermédia, aos adultos pouco qualificados escolar ou profissionalmente inseridos ou não no mercado de trabalho, aos imigrantes e grupos desfavorecidos, bem como aos ativos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação e formação atualizada.

Neste quadro, é nosso intuito debruçar-nos especificamente sobre as questões de ingresso e permanência no ES por parte destes novos públicos, que até há bem pouco tempo atrás não tinham acesso a este nível de ensino. Mais concretamente, centraremos a nossa atenção na nova realidade social e educativa, em termos de ensino superior, vigente através do decreto-lei nº 64 de 21 de Março de 2006 (MCES, 2006). É, neste contexto, trabalhando com adultos com parcos saberes académicos, mas particularmente motivados pela aprendizagem, que nos seduzimos pela realização deste estudo, acreditando no interesse de melhor se conhecer este grupo de estudantes que integra os "novos públicos" e que chamamos de maiores de 23 anos (M23). Assim, se por um lado, a nossa experiência profissional nos diferentes contextos formativos nos possibilita a confrontação com uma realidade de aprendizagem heterogénea e complexa, especificamente quando procuramos perceber quais as vivências e os comportamentos inerentes à transferência das aprendizagens nos mais variados contextos por parte de públicos tão diversos, é também verdade e de grande interesse compreender estes novos públicos, nomeadamente na resposta às seguintes e básicas questões: quem são, o que fazem e por que o fazem?

Na verdade com esta tese, pretendemos dar atenção a estes alunos que acedem ao ES em idade mais avançada, procurando fazer a sua descrição em termos de vivências académicas adaptativas, de expetativas e de métodos de estudo para uma melhor compreensão dos fatores que poderão facilitar a permanência e o sucesso escolar destes alunos, tomando como nossa orientação os resultados já disponíveis na investigação nacional e internacional sobre este segmento de alunos universitários.

Para a consecução destes objetivos, esta tese organiza-se numa parte dita mais teórica e outra mais centrada no estudo empírico realizado. Mais concretamente, esta

tese de doutoramento encontra-se organizada em seis capítulos, que melhor se especificam de seguida.

Constituindo o enquadramento histórico e concetual deste trabalho, no capítulo 1 pretendemos identificar e caracterizar os novos públicos, em particular, os estudantes adultos não tradicionais, tomando os desafios e as necessidades de mudança do ES em Portugal. Mencionaremos o enquadramento legal que legisla e regulamenta o acesso destes públicos ao ES e descrevemos esta formação como oportunidade social para o desenvolvimento de competências e da aprendizagem ao longo da vida por parte dos indivíduos na idade adulta. Para uma melhor compreensão far-se-á uma sucinta abordagem histórica ao processo de globalização do ES nos países mais desenvolvidos, tomando-a como um processo inerente à sociedade do conhecimento e às mudanças tecnológicas e económico-sociais constantes, bem assim como às suas consequências no desenvolvimento do ES enquanto suporte ao desenvolvimento social e económico das sociedades, suas instituições e seus elementos individualmente tomados.

No Capitulo 2 efetua-se a revisão da literatura disponível, em termos nacionais e internacionais, sobre os alunos não tradicionais do ensino superior, em particular os estudantes mais velhos ou que ingressam em Portugal ao abrigo de medida legislativa, que os designa por "maiores de 23 anos". Identificam-se as suas características psicossociais e procuramos descrever como se procede a sua adaptação e as suas vivências académicas. Tomam-se, ainda, em atenção os processos de aprendizagem destes alunos, nomeadamente fatores motivacionais, competências de autorregulação, envolvimento nas tarefas de estudo e abordagens à aprendizagem. É nossa pretensão abordar os contributos da investigação nas dimensões referenciadas a fim de nos ajudar na resposta às seguintes questões: Quem são estes alunos? O que motiva o ingresso no

ensino superior? O que esperam do Ensino Superior? Como estudam? Que tipos de estratégias de aprendizagem utilizam? Que sucesso académico alcançam?

O Capítulo 3 é dedicado à apresentação e descrição do estudo empírico, baseado para o efeito na explanação dos procedimentos, métodos e técnicas utilizadas. Evidencia-se por enunciar os objetivos e as questões de investigação, ao que se segue a explanação do plano e tipo de estudo. Apresentam-se, ainda, os procedimentos e os instrumentos de avaliação utilizados nomeadamente: Ficha de Dados Pessoais, Escala de Expetativas Académicas e de Experiência Académicas, e a Escala de Competências de Estudo, dando especial atenção aos procedimentos de recolha e tratamento dos dados no quadro de uma investigação que se pretende segundo uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa, neste caso através da realização de entrevistas semiestruturadas a um pequeno grupo de alunos).

No Capítulo 4, apresentamos os resultados dos estudos de adaptação e validação dos instrumentos utilizados relativos aos constructos a avaliar junto deste subgrupo de alunos, nomeadamente os resultados relativos à construção e validação da *Escala de Expetativas Académicas*, tendo em vista avaliar as expetativas académicas dos alunos adultos maiores de 23. Em seguida, prosseguimos com a apresentação dos dados inerentes à adaptação e validação da *Escala Competências de Estudo (ECE-Sup)*, instrumento construído para avaliar o desempenho académico dos alunos do ensino superior (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2010). Aspeto decisivo neste estudo de validação destas várias escalas prende-se com o estudo da sua dimensionalidade subjacente e consistência interna dos itens dentro de cada dimensão. Para o efeito, recorremos à análise fatorial dos itens e ao estudo da consistência interna para cada uma das dimensões.

No que concerne ao Capitulo 5, apresentaremos os resultados obtidos tomando os objetivos que presidiram à realização da presente investigação. Neste âmbito, a análise dos resultados atenderam aos seguintes fatores (i) motivações e expetativas que trazem os alunos maiores de 23 anos para a frequência de um curso no ES; (ii) vivências e adaptação académica dos alunos ao longo do 1º ano; e (iii) como estes alunos enfrentam as tarefas académicas relacionadas com a aprendizagem, em particular a sua forma de estudar e aprender, bem assim o rendimento académico (sucesso escolar) obtido. Para o efeito, recorrer-se-á inicialmente a uma análise de tipo quantitativa, seguindo para uma análise de cariz qualitativa tomando apenas um pequeno subgrupo de alunos.

Por último, no Capitulo 6, sintetizamos os resultados principais a que chegamos com esta investigação, procedendo à sua discussão à luz da bibliografia nacional e internacional disponível nesta mesma área. Aproveitamos ainda este último capítulo para apontar algumas limitações importantes da presente investigação (desde logo a impossibilidade de seguirmos a amostra inicial de alunos ao longo do seu primeiro ano) e deixando algumas sugestões para estudos futuros superando tais limitações e procurando responder às implicações que o conhecimento deste subgrupo de alunos pode ter para a investigação e a intervenção no Ensino Superior. É nossa convicção que, uma vez admitidos ao ES, estes alunos devem trabalhar no sentido do seu sucesso, sendo igualmente legítimo esperar das IES formas de acolhimento que atendam às suas especificidades. Na verdade, pode ser grande o risco de insucesso e de abandono académico junto deste subgrupo de alunos.

CAPÍTULO 1

NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR

1.1. Introdução

Nas últimas décadas, as alterações da sociedade portuguesa evidenciaram a necessidade de uma maior expansão do Ensino Superior (ES), verificando-se, uma multiplicação do número de instituições e de cursos a fim de dar resposta à necessidade crescente do aumento de qualificações escolares por parte dos portugueses. Desta evolução resultou a abertura de instituições do ES a um público mais alargado, heterogéneo e diversificado, incluindo-se aqui os estudantes que podem ser denominados por "novos públicos".

Com o presente capítulo pretendemos enquadrar e identificar os novos públicos, em particular os estudantes adultos não tradicionais, tomando os desafios e as necessidades de mudança do ES em Portugal. Entre estes, destacaremos nesta tese de doutoramento, os "maiores de 23 anos". Para o efeito, mencionaremos o enquadramento legal que legisla e regulamenta o acesso destes públicos ao ES. Far-se-á uma sucinta abordagem histórica ao processo de globalização do ES nos países mais desenvolvidos, tomando-a como um processo inerente à sociedade do conhecimento e às mudanças tecnológicas e económico-sociais, bem assim, como às suas consequências no desenvolvimento do ES quando se fala hoje no primado das competências e da aprendizagem ao longo da vida.

1.2. Contextualização de novos públicos no ensino superior: A sociedade da informação e a expansão do Ensino Superior

Reconhecido pela literatura, os finais do séc. XX e inícios do séc. XXI foram considerados como um dos períodos mais cruciais vivenciados pelo ensino superior (ES), ao longo dos seus setecentos anos de existência (Machado dos Santos, 2002). No nosso país, além das inúmeras transformações ocorridas à época pós revolucionária do 25 de Abril de 1974, a integração de Portugal na Comunidade Europeia em 1986, gerou um novo movimento no ES e na investigação científica, já que o Ato Único Europeu propôs a dimensão política e educacional como decisiva da construção europeia (Comissão Europeia, 2001). Paralelamente, assistimos ao apogeu da sociedade da informação, onde se releva com grande ênfase a importância das áreas da educação e da formação, pois são estas, onde o desafio ganha maior dimensão, entendendo-se que a qualidade dos recursos humanos a formar no futuro e a requalificação dos recursos existentes são imprescindíveis para a consolidação de mudanças estruturais em toda a sociedade (Grilo, 2002). Destaca-se o fator humano como decisivo para o progresso da sociedade, e sublinha-se a importância do capital intelectual como sendo a base de todo o desenvolvimento económico. São pois as capacidades e competências que permitem ao indivíduo responder de forma mais autónoma às mudanças e imprevisibilidades, moldando o seu conjunto de conhecimentos e competências de modo a produzir e a inovar as formas de produção e de vida social. Aliás, aponta-se superiormente a vantagem que as empresas poderão usufruir caso os seus trabalhadores adquiram e reciclem continuadamente conhecimentos e competências (Comissão Europeia, 2001).

Foi neste contexto que a Comissão Internacional sobre a Educação se pronunciou sobre a necessidade premente de que a educação do século XXI seja perspetivada numa lógica de formação ou de aprendizagem ao longo da vida (Eurydice, 2012). Mais concretamente, enfatiza-se a necessidade e a importância do indivíduo se encontrar disponível para a aprendizagem, seja qual for o momento da sua vida e o local onde se encontra, contrariando assim a tendência da precariedade e instabilidade laboral, indo de encontro às diretrizes assinaladas no memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida. Nesta linha, "os principais grupos sociais da sociedade do conhecimento serão os trabalhadores do conhecimento", pessoas empreendedoras e criativas, capazes de incrementar a produtividade e de gerar inovação (Drucker, 1997). Nesta perspetiva a educação e a formação, ao serem consideradas as "pedras basilares" do crescimento económico, contribuem para que os indivíduos se preocupem com a aquisição de conhecimentos, saberes e competências junto de uma multiplicidade de plataformas e de instâncias de aprendizagem e de formação, gerindo transições, diversificando os percursos formativos e valorizando-os ou creditando-os para novos espaços e oportunidades de formação continuada. Encontramos assim muitos trabalhadores a retomar percursos educativos, nas suas vertentes escolares (terminar o ensino básico ou secundário), académica (licenciaturas, pós-graduações ou mestrados) ou profissional (cursos profissionais e especializações).

Só desta forma se pode entender, que a Europa assuma o seu objetivo, ao tornar "a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social" (Comissão Europeia, 2001, p.4). Na verdade, e apesar da Europa ser uma sociedade altamente instruída, apenas 21% da população da EU em idade ativa concluiu

estudos de nível superior, número este que se situa muito abaixo dos EUA (38%), do Canadá (43%) e do Japão (36%) (COM, 2005, p.3). Também por estes números, a promoção da aprendizagem ao longo da vida torna-se crucial para incrementar quer a empregabilidade individual, quer a produtividade e a competitividade económica essencial ao desenvolvimento das sociedades no espaço da União Europeia.

Nesta medida, o memorando da aprendizagem ao longo da vida, baseado nas novas exigências ligadas à educação e formação, fixa como um dos objetivos essenciais na agenda política europeia o crescimento da população na procura do ES. Torna-se por conseguinte fundamental que o acesso às oportunidades de educação e de formação sejam simplificadas e democratizadas, e que o próprio conceito de aprendizagem se torne mais atrativo para todas as idades e grupos sociais. Para Machado dos Santos (2000), o Ensino Superior dever ser visto como *"elemento essencial em duas dimensões complementares*: *i) o ensino superior como fator de inclusão social, que implica um ensino superior aberto a todos, tanto em termos de estudantes tradicionais como também através da emergência crescente de novos públicos que, em segunda oportunidade ou como complemento de formação, numa perspetiva de formação ao longo da vida procuram o ensino superior; ii) o ensino superior enquanto elemento estruturante para o desenvolvimento económico" (p.70).*

Assim sendo, as instituições de Ensino Superior (IES) deverão centrar-se, não apenas no desenvolvimento de competências científicas e profissionais articuladas com as necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas devem, prioritariamente, promover o desenvolvimento dos estudantes, capacitando-os para a aprendizagem ao longo da vida e para o desenvolvimento de competências de adaptabilidade e de empreendedorismo, que lhes permitam lidar construtivamente com os desafios inerentes

à implementação dos seus projetos de vida. Estas instituições devem assegurar aos seus estudantes oportunidades para desenvolverem competências novas, assim como reconhecerem e aperfeiçoarem as que já possuem, com vista a responderem aos desafios decorrentes das alterações demográficas, aos efeitos da globalização e, até, da reestruturação económica das formas de gestão e de produção a nível mundial (Green, 2002). Na verdade, nunca como até hoje as IES assumiram tão grande importância, sendo consideradas, pelos investigadores como imprescindíveis ao desenvolvimento da sociedade, constituindo-se assim o instrumento principal de transmissão de experiência cultural e científica de nível técnico elevado.

Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2000) considera que um dos caminhos para a educação está na capacidade das instituições se adequarem a estas novas exigências, dando prioridade ao desenvolvimento das competências. Por conseguinte, a formação dos "novos profissionais" deve assentar no conhecimento científico e técnico, e também incluir um conjunto bastante alargado de aptidões, cada vez mais valorizadas socialmente, relativas às competências interpessoais de relacionamento, comunicação e trabalho em grupo.

A Universidade deverá então reorganizar-se, diversificando e flexibilizando a sua oferta educativa, por forma a responder não só às necessidades de uma sociedade mais exigente e competitiva (Unesco, 1998), mas também oferecer uma formação de qualidade a públicos mais vastos e heterogéneos. Procede-se, deste modo, a uma reforma mais vasta, onde a ciência e a cultura devem ser colocadas ao alcance de todos, colocando a formação universitária em sintonia com as necessidades económicas, sociais e culturais da sociedade.

Como corolário do exposto, assegura-se maiores oportunidades de acesso ao Ensino Superior por parte de grupos que se encontravam tradicionalmente excluídos da sua frequência, abrindo-se assim uma nova e pertinente etapa, em grande escala, para que indivíduos de qualquer idade possam adquirir novas qualificações e exercerem de forma mais responsável uma cidadania mais ativa e consciente. Garante-se ainda uma maior democraticidade social no seu acesso, cabendo agora complementar este movimento com a criação de iguais condições de sucesso para todos os estudantes. Referimo-nos, muito concretamente, aos estudantes adultos não tradicionais.

Neste sentido, as IES deverão preocupar-se ou dar maior atenção, não apenas à forma como proporcionam a aquisição de conhecimento aos seus alunos, mas também com as oportunidades criadas para se fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes que as frequentam (Beltyukova & Fox, 2002). Na verdade, tendo nós enfatizado, neste texto, a formação ao longo da vida no quadro das exigências sociais e empresariais, não podemos deixar de incluir nos seus objetivos a formação e o desenvolvimento psicossocial dos próprios indivíduos, para quem o trabalho é importante mas que, pela sua formação, podem igualmente assumir outras funções e papéis, ou qualificar funções e papéis já detidos na sociedade mais complexa e exigente dos nossos dias.

Tendo em vista a prossecução destes objetivos, em Portugal, a abertura do ensino superior a públicos adultos, assim como o envolvimento das IES neste processo de recrutamento, foi regulamentada através do Decreto-Lei nº 64 de 21 de Março de 2006 (MCTES, 2006). Tal decreto-lei tem por objetivo "*uma política de ensino superior que promova uma igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida*". Refere-se

ainda que "*a prossecução de tal objetivo passa pela aprovação de regras que facilitem e flexibilizem o ingresso e o acesso ao ensino superior, nomeadamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas*". Esta legislação aplica-se, ainda, a todos os estabelecimentos de ensino superior, com exceção dos estabelecimentos de ensino superior público militar e policial, pelo que todas as universidades e institutos politécnicos em Portugal, de cariz público ou privado, foram adotando medidas concretas no sentido de receberem estes novos alunos (pelo menos numa quantidade mais expressiva), facultando formação, flexibilizando e facilitando a entrada destes "novos" alunos (Silva & Nascimento, 2010).

Aspeto interessante a reter neste movimento de abertura, aponta-se que, *independentemente das habilitações académicas de que são titulares*, os maiores de 23 anos (M23), poderão aceder ao ensino superior desde que demonstrem possuir competências e conhecimentos que lhes assegurem a entrada. Para o efeito, explicita-se que o seu acesso é feito mediante o resultado obtido nas provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos M23 expresso no regulamento de acesso para esta população, sendo várias as instituições que organizam formação prévia que habilite os potenciais candidatos na sua candidatura (Silva & Nascimento, 2010). De acordo com estas autoras no regulamento, o processo de avaliação deverá integrar: a) prova ou provas referidas na alínea c) do n.º1 do artigo 5º do Decreto-lei nº 64, de 21 de Março de 2006, definidas em regulamento de cada unidade orgânica; b) apreciação do currículo escolar e profissional do candidato; c) avaliação das motivações do candidato através da realização de uma entrevista. O número de vagas atribuídas a este contingente é definido pelas instituições de ensino, antecipando-se que recetividades diversas na taxa de admissões variem de instituição

para instituição, e dentro de cada instituição de curso para curso, aliás também em função do número maior ou menor de "alunos tradicionais" que acolhem. O acesso à universidade dos Maiores de 23 anos (M23) permite, assim, aos candidatos que, por diversas razões não tenham tido a possibilidade de nele ingressar após a conclusão do ensino secundário, ou que não tenham adquirido esse mesmo grau de ensino, o possam agora fazer (Silva & Nascimento, 2010; Ventura, 2007).

Posteriormente, destaca-se a criação e implementação de um novo diploma legal, o Decreto-Lei n.º 108, de 25 de Junho de 2008, que imprime uma forte abertura das IES a estes públicos, através de uma maior flexibilização da oferta formativa e das possibilidades de frequência dos cursos. Este novo diploma legal faculta a possibilidade de inscrição em disciplinas isoladas, com a garantia, em caso de aprovação nas mesmas, de certificação e, ainda, de creditação quando ingressar em curso que as integrem. Prevê, também, a possibilidade de os estudantes de um curso superior se inscreverem, em qualquer IES, em disciplinas que não integrem o plano de estudos do seu curso, com a garantia, em caso de aprovação, de certificação e de inclusão no suplemento ao diploma. Por fim, existe ainda a possibilidade de inscrição num curso superior em regime de tempo parcial (Silva & Nascimento, 2010).

Consequentemente à verificação desta necessidade e de políticas favoráveis, é visível a existência de "novos públicos" no Ensino Superior em Portugal. Podemos mesmo afirmar que a sua visibilidade será progressivamente maior, explicitando que por "novos públicos" nos referimos a vários subgrupos de alunos, nomeadamente, estudantes-trabalhadores, estudantes provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos ou grupos étnicos minoritários, estudantes mais velhos, estudantes portadores de deficiência, estudantes que procuram uma segunda formação ou

especialização, estudantes provenientes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), estudantes oriundos de vários países ao abrigo de programas de mobilidade e, por último, taxas cada vez mais elevadas de estudantes do sexo feminino (Seixas, 2001, 2006).

Decorrente desta mudança, a questão primordial já não é a de regular o acesso ao *status* académico de uma minoria, mas a de assegurar uma formação efetiva de nível superior a uma população estudantil alargada e cada vez mais heterogénea (Costa & Lopes, 2008). Para Ferreira (2011), todas estas transformações poderão estar relacionadas primordialmente com uma imposição legislativa e não com um movimento natural de evolução do sistema de ensino superior. A este propósito, esta autora refere que a abertura das IES a estes públicos não representa propriamente uma novidade, dado que essa oportunidade já existia. Denota-se, contudo, um "claro investimento não só legislativo como também das próprias instituições" (Ferreira, 2012, p.202), onde se enfatiza a necessidade de conhecer estes públicos, tendo em vista o melhor reajustamento. Neste sentido tomaremos, de seguida, a questão dos perfis e identidades destes "novos públicos".

1.3. Emergência dos novos públicos

Muitos serão os fatores que poderão estar na origem da procura dos novos públicos ao ensino superior, no entanto o interesse académico e público sobre os efeitos da educação em Portugal foi claramente reforçado pelo facto de o país ter historicamente apresentado níveis de qualificação muito baixos da sua população (Candeias, Paz & Rocha, 2007). Na verdade, Portugal inicia o século XX com um nível

de alfabetização extremamente baixo e esta situação irá demorar a alterar-se ao longo da primeira metade deste século (Candeias, 2007). Ainda de acordo com esta autora, a alfabetização da população portuguesa avança tardia e lentamente, não só em relação aos países do Norte da Europa, mas também a outros países do Sul, onde, até meados da década de 70, o Ensino Superior era quase exclusivamente público e universitário, abrangendo uma fração da população muito reduzida e oriunda essencialmente dos estratos sociais e económicos mais favorecidos da sociedade portuguesa (cf. Cabrito. 2004; Sedas-Nunes, 1968; Seixas, 2006). A partir desta altura, assiste-se a um aumento notório na procura deste nível de ensino. Na origem deste fenómeno conjugaram-se vários fatores, entre os quais: (i) o alargamento progressivo da escolaridade obrigatória; (ii) o aumento da população em idade escolarizável, pelo menos num primeiro momento, pois assistimos agora a um claro recuo de adolescentes em Portugal por redução contínua da taxa de natalidade nas últimas décadas; e o (iii) desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização pessoal e de progressão social (Arroteia, 1996), bem como outros fatores referenciados anteriormente, nomeadamente aqueles relacionados com um conjunto de orientações politicas, ao nível da Educação e do Emprego, por parte da Comunidade Europeia. Um discurso social e politicamente assumido em Portugal considera que o reforço do investimento na educação, incluindo aqui em particular o ES, promoverá não só o desenvolvimento individual como também o desenvolvimento económico, social e profissional do país, havendo para tal a necessidade de se criar condições em todos os setores para aproximar Portugal aos padrões Europeus (Arroteia, 1996). Em 25 anos (1975-2000), por exemplo, Portugal quadruplicou o número de estudantes no Ensino Superior, ultrapassando neste

período o valor médio Europeu de escolaridade neste nível de ensino – 15% (Eurydice, 2003).

Nesta medida, tais oportunidades educativas devem estar disponíveis a todos os cidadãos, não apenas para os jovens com possibilidade de seguirem uma formação dita convencional, mas para todos aqueles a quem as circunstâncias da vida não permitiram frequentar o ensino formal em idades mais jovens (Correia & Mesquita, 2006).

Na verdade, verifica-se atualmente, em Portugal, que alguns segmentos da sua população que abandonaram prematuramente a escola sentem a necessidade de mais qualificações e de novas competências para enfrentar um mercado de trabalho em profunda transformação e que cada vez mais valoriza as qualificações escolares. O mesmo se passa com adultos ativos que, apesar de se encontrarem já integrados num contexto profissional, dispondo inclusive de alguma segurança e prestígio, são confrontados com o facto do seu nível de qualificações lhes bloquear a progressão na carreira ou serem membros mais ativos e autónomos em realidades profissionais e sociais cada vez mais complexas, inovadoras e apoiadas nas novas tecnologias de informação e comunicação (Alves, 2010). Neste contexto, a partir de 2006, as Universidades e os Politécnicos portugueses receberam, por cada ano letivo, cerca de 10 000 candidatos abrangidos por esta medida (CNE, 2013). Interessante também realçar que entre o ano de 2010 e 2011, no grupo etário dos 30-34 anos, houve uma taxa crescente de diplomados pelo ES, que passou de 23.5% para 26.1% (Euridyce, 2012). Estes dados permitem verificar que a grande maioria dos jovens trabalhadores revela interesse em voltar a estudar, como forma de valorização pessoal, integração efetiva no mercado de trabalho ou consolidação e progressão numa profissão já adquirida. Importa sublinhar, ainda, que a grande maioria destes jovens-adultos e adultos que regressam

aos estudos, o fazem por sua própria conta e decisão em concomitância com o exercício profissional regular, muitas vezes acompanhado de novos papéis e responsabilidades no seio da família e da comunidade (Correia & Mesquita, 2006).

Atendendo a esta crescente evolução ao nível do número de alunos, diversificaram-se instituições e cursos de formação, o que conduziu à coexistência, segundo taxas mais equiparáveis, de estudantes de ambos os sexos e de diversas origens sociais, económicas e culturais, assim como de percursos educativos e formativos anteriores, seguramente também bastante heterogéneos em termos de expetativas, aspirações, motivações e competências académicas Estes valores permitem-nos também reconhecer que hoje a questão do acesso está já mais secundarizada face às reais necessidades de se atender a este público verdadeiramente muito heterogéneo, seguramente fragilizado em algumas das suas competências académicas, que carece de uma atenção e diferenciação educativa tendo em vista o sucesso da sua frequência do ES (Costa & Lopes, 2008; Ferreira, 2012).

Assim, podemos pensar que a promoção de uma igualdade de oportunidades à educação, alicerçada ou estimulada pela formulação de novas expetativas e aspirações sociais acerca das funções e papéis da formação no Ensino Superior, poderão ter contribuído de forma decisiva para a expansão do ES (Candeias *et al.*, 2007) Na prática, o desenvolvimento de uma sociedade de conhecimento necessita de infra-estruturas tecnológicas que a suportem e apoiem, bem como de recursos humanos com as necessárias competências e conhecimentos baseados numa aprendizagem contínua ao longo da vida. Deste modo, as politicas educativas do inicio do século XXI, têm feito alterar a população que acede ao ES, não sendo apenas jovens na continuidade da conclusão do Ensino Secundário, é visível também uma crescente heterogeneidade de

alunos, em termos de idades, proveniências, objetivos e projetos de vida (Ribeira & Menezes, 2012). Referimo-nos, nomeadamente a estudantes-trabalhadores, estudantes provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos e estudantes mais velhos, que serão seguramente os mais representados no grupo dos "maiores de 23 anos" que quisemos estudar através da realização desta tese.

Mas, quem são estes novos públicos? Como surgiram? Quais são as suas expetativas? No entendimento de Ferreira (2011), *"pensarmos nos estudantes adultos tendo em conta apenas o critério idade ou definindo-o como o grupo de estudantes que acede ao ensino superior através dos concursos M23 é extremamente redutor e leva-nos a uma perceção limitada de quem são estes estudantes, das suas características, das suas especificidades e até das suas necessidades dentro do sistema"* (p.204). Na verdade, e reportando-nos aos finais dos anos noventa do século passado, os alunos adultos que frequentavam o ES apresentavam-se como uma pequena minoria, sendo estes definidos por oposição ao estudante não tradicional. Assim, na revisão da literatura, para entendermos o que significa um "estudante não-tradicional" tornou-se importante definir o que se entendia por aluno tradicional (Luzius, 2002). Para estes autores, considera-se um estudante universitário tradicional aquele que acede na faixa etária compreendida entre os 18 e 22 anos e que frequenta o ES a tempo inteiro. Em contraste, e sempre dependendo das lógicas sociais, das políticas e das próprias formas de organização da Educação Superior nos diferentes países, o estudante não-tradicional caracteriza-se por ter idade igual ou superior a 23 anos aquando do seu ingresso, geralmente frequenta o ES a tempo parcial, muitas vezes tem família constituída e exerce uma atividade profissional regular a tempo integral (Correia & Mesquita, 2006).

Diferentemente do aluno "clássico", cuja predisposição para estudar supõe características especificas, tais como a idade, disponibilidade de tempo, formação escolar e intelectual, os novos públicos, em particular os mais velhos, pertencem na sua maioria à primeira geração de longa escolaridade, são oriundos de um segmento social cuja expetativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispondo de condições sociais e económicas apropriadas para estudarem ou continuarem os seus estudos no final da adolescência (Britto, Silva, Castilho, & Abreu, 2008). Caracterizam-se, ainda de acordo com estes autores, por terem formação escolar insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemónica. Além disso, mais frequentemente trabalham durante o dia e assistem a cursos em horário pós-laboral; tendencialmente possuem pouca disponibilidade de tempo e recursos para participar em atividades académicas que transcendam o espaço-aula ou os tempos de estudo ou trabalho de grupo; são estudantes que raramente participam em atividades de caráter cultural ou, inclusive, se inscrevem e participam em sessões de investigação ou em encontros científicos e profissionais (Britto, Silva, Castilho, & Abreu, 2008). Assim, podemos afirmar que o "novo aluno" não dispõe de condições objetivas tendencialmente suficientes para estudar e se desenvolverem como estudantes do ES, podem apresentar uma formação académica que não satisfaçam as exigências imediatas do seu curso e podem inclusive apresentar níveis de realização que não satisfazem as suas próprias expetativas acadêmicas. São adultos que, apesar de terem uma vasta experiência formativa e profissional, poderão ter dificuldades em se adaptarem aos processos de ensino e de avaliação em curso nas IES. Além disso, as suas atitudes face à aprendizagem e os seus problemas não são necessariamente os mesmos dos estudantes tradicionais. De acordo com a definição desenvolvida no âmbito do

projeto *TSER (Target Socio-Economic Research Programme),* e igualmente usada no âmbito do projeto Socrates Grundtvig *LIHE – Learning,* que teve por objetivo investigar estes públicos, os "Estudantes Adultos Não Tradicionais" (EANT) são pessoas adultas que abandonaram o percurso escolar sem qualificações, estiveram afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não têm experiência prévia do ES e provêm de grupos económica ou socialmente desfavorecidos (Correia & Mesquita, 2006).

Nesta mesma linha, Santiago, Rosa e Amaral (2002) referem-se ao estudante não-tradicional como "um adulto que regressa à escola a tempo parcial, mantendo responsabilidades tais como emprego, família e outras preocupações da vida adulta". Para estes autores, o estudante não-tradicional acaba por ser identificado numa faixa etária superior aos 18/23 anos, por referência ao estudante universitário "típico". Para além de ter mais idade, este estudante não seguiu os ciclos sequenciais de ensino formal, ou deles foi excluído, não conseguindo, na maioria dos casos, obter a certificação da conclusão do ensino secundário. Por outro lado, para além de não entrarem no ES na sequência da conclusão do ensino secundário, este aluno tende a estar já inserido no mundo do trabalho e com outras responsabilidades a seu cargo. Também na literatura internacional, e reportando-nos a realidades sociais e educativas que foram há mais tempo sinalizadas noutros países, Pascarella e Terenzini (1991) referem que os estudantes não-tradicionais são aqueles que ingressam no Ensino Superior com uma idade superior a 25 anos, frequentam-no a tempo parcial e apresentam uma atividade profissional remunerada. Em geral, o "estudante não-tradicional" é aquele que, "já inserido no mundo do trabalho ou na situação de desempregado, decide envolver-se num processo formativo que contribua para a sua valorização pessoal e profissional e para a sua progressão na carreira profissional com base nas certidões e diplomas

obtidos". A revisão bibliográfica caracteriza ainda este novo público, oriundo na sua maioria de um segmento social que até muito recentemente não tinha acesso ao ensino superior, por dispor de condições de estudo muito limitadas e com importantes lacunas na sua formação académica anterior, apresentando de uma maneira geral poucos hábitos e métodos de estudo tendentes a uma aprendizagem académica eficaz, muito embora se apresentem exigentes e ávidos de aprender (Varela, 2007).

Nem sempre, a clarificação de alunos tradicionais e não-tradicionais assente na idade é consensual. Rautopuro e Vaisanen (2001) alertam para a necessidade de se tomar em devida atenção o uso frequente ou banalizado da terminologia "adulto" e "não-tradicional", podendo este uso ser problemático. Desde logo, a semântica veiculada depende do contexto em que estão inseridos e do país onde são mobilizados. Na verdade, analisando a diversidade destes alunos, os estudantes adultos são considerados "não-tradicionais" devido a múltiplos fatores, o que deve obrigar a descrever esta população-alvo tomando essa diversidade de características e especificidades, quer ao nível de aspetos sociais, familiares, profissionais e experienciais em variados contextos das suas vidas, quer em função de um percurso académico passado singular, frequentemente um percurso académico interrompido na adolescência por razões muito diversas. Todas estas circunstâncias de percurso e de vida, aliados a projetos não concretizados em devido tempo ou a novos projetos, refletem-se em aspirações, expetativas e motivações diversas. Tais características acabam por ser mobilizadas para a decisão de voltarem à frequência dos estudos e, muito em particular, à frequência do ES, sendo interessante analisar-se tais recursos de natureza cognitiva, afetiva, social e institucional como preditores da permanência e do sucesso académico destes estudantes uma vez ingressados na Universidade. Na linha

deste reconhecimento e valorização de competências alternativas, Amorim, Azevedo e Coimbra (2011) alertam para a "necessidade de ensaiar uma nova definição pela positiva - quer das pessoas que os compõem quer dos saberes de que são portadores – e não pela negativa como sempre acontece" (p.214). Nesta mesma perspetiva, Lourtie (2007), ao referir-se a este grupo de alunos, opta por os designar como sendo novos públicos, ou seja, são estudantes que se podem descrever como cidadãos que acedem agora ao ensino superior por não terem completado uma formação superior na juventude e por não apresentarem as qualificações exigidas para o acesso formal ao ES, podendo ainda ingressar no ES por pretenderem reconverter-se para outra área do conhecimento ou exercício profissional.

Por último, sintetizando a investigação na área, Schuetze e Slowey (2002) apresentam três critérios nucleares para a identificação dos estudantes não tradicionais adultos: (i) biografia educativa (as biografias que conduziram o individuo ao ES são diversas, mas sempre pautadas por expetativas de formação necessária numa lógica de valorização pessoal e/ou profissional contínua); (ii) percursos de entrada (a altura do ingresso no ES não é na sequência ou em consequência de conclusão do ensino secundário, por exemplo); (iii) modalidade de estudo (geralmente são alunos que acumulam outras responsabilidades sociais, como o trabalho e a família, divergindo dos alunos "tradicionais" na intensidade e frequência com que estudam e participam nas aulas, assim como desenvolvem ou participam noutras atividades académicas).

1.4. Considerações finais

Se, por um lado, a progressiva globalização da sociedade faz as nações – e no nosso caso a Comunidade Europeia – investir numa formação mais avançada e prolongada por parte da população e a sociedade de conhecimento apelar a cidadãos cada vez mais criativos e com mais competências para lerem o mundo e nele participarem de forma mais consciente e ativa, o nosso interesse pelos novos públicos que ascendem ao ensino superior na procura de uma formação contínua de qualidade é assaz atual e muito pertinente.

Apesar de se ter verificado em Portugal, a seguir à Revolução de 1974, uma expansão muito significativa no acesso ao Ensino Superior é só em finais do século passado, que, as instituições e os cursos viram o número de potenciais candidatos ficarem bastante aquém das infraestruturas e expetativas criadas, havendo volume expressivo de vagas para o seu preenchimento. Este facto, a par do impacto da diminuição da taxa de natalidade e da fraca taxa de escolarização da população adulta portuguesa, terá contribuído para a abertura das IES a novos públicos e ao aparecimento de dispositivos legais que favorecem a entrada no ES de adultos que, por razões várias, não conseguiram aceder numa idade mais jovem, não possuindo as habilitações académicas formais exigidas pelo ingresso regular. Em consequência, instituiu-se, em Portugal, um regime de acesso para jovens-adultos "maiores de 23 anos", regime este que dotou a generalidade das instituições do ES em Portugal de um público diferente e já bastante expressivo em termos da sua população estudantil. Deste modo, as políticas educativas do início do séc. XXI (Processo de Bolonha, Maiores de 23, Programa Novas Oportunidades), têm feito alterar a população que acede ao ensino superior, já não são apenas jovens, mas assiste-se a uma heterogeneidade de alunos, em termos de idades, proveniências, objetivos e projetos de vida (Ribeira & Medeiros, 2012). Trata-se

assim de um público com características próprias, carecendo de uma definição e justificando o seu estudo como forma de, a par da igualdade de oportunidades de acesso, beneficiarem de reais condições para uma igualdade de sucesso no ES. Por sua vez, e fruto das políticas vigentes massificando-se este nível de ensino através da entrada progressiva e também exponencial de estudantes não tradicionalmente identificados, mais alunos do sexo feminino e, inclusive, alunos de minorias étnicas ou de grupos sociais menos favorecidos acedem ao ES como corolário de uma escolaridade básica e secundária também concluída com sucesso.

A par das particularidades pessoais e sociais enunciadas, outros fatores justificam a nossa atenção, conjuntamente com a dos responsáveis académicos. Na verdade, o acesso destes públicos ao ES é feito num quadro social e político, também económico e cultural, reclamando uma outra atitude da Universidade aos seus alunos. Nesta medida, quando se discute as condições de permanência e de sucesso dos alunos no ES, sendo preocupante a taxa de alunos que logo no primeiro ano de vida académica desistem dos seus projetos, importa analisar as condições de aprendizagem e de vida académica destes alunos mais velhos, integrados no grupo de "alunos não tradicionais" pois podem estar em maior risco de abandono e insucesso. Na verdade, a abertura progressiva da Universidade a alunos não tradicionais, sendo esta acompanhada de grande investimento individual e coletivo, apraz averiguar as reais condições de acolhimento destes "novos públicos" seguramente muito diferenciados dos estudantes que durante séculos moldaram a "universidade de elites" que chegou aos nossos dias. Geralmente, estes novos públicos são os de primeira geração, sem antecedentes na família de frequência do ES, e que na maioria das vezes abandonaram precocemente as instituições de ensino, não apresentando boas competências de trabalho escolar e de ferramentas de

aprendizagem. Mesmo cognitiva e emocionalmente comprometidos com a sua formação e com o curso que frequentam no ES, estes novos estudantes poderão experimentar situações de menor adaptação académica e usufruir menos tempo para a realização das suas aprendizagens e trabalhos curriculares. Poderão sentir por parte dos alunos tradicionais e dos professores menos expetativas positivas relativamente às suas competências e acabar por não conseguirem rentabilizar, em proveito da sua formação superior, as competências e um percurso formativo que, mesmo não tendo sido adquirido em instituições educativas formais, acaba por ser um espólio pessoal que consideram rico e relevante. Neste aspeto, em particular, a legislação poderá ter avançado mais que as instituições, sendo ela mais reconhecedora de tais competências adquiridas e da possibilidade das mesmas serem creditadas para a formação a obter. Estamos certos que mais mudanças ter-se-ão que operar nas IES em atenção a estes novos públicos, e em particular aos "alunos maiores de 23 anos" à medida que o seu número for crescendo e à medida que as próprias instituições necessitem deles para assegurar a sua própria subsistência.

CAPÍTULO 2

UM OLHAR SOBRE OS ALUNOS MAIORES DE 23 ANOS

2.1. Introdução

Ao longo deste capítulo pretendemos fazer a revisão da literatura disponível, em termos nacionais e internacionais, sobre os alunos não tradicionais, em particular os estudantes mais velhos que ingressam no ES ao abrigo da medida legislativa que os designa por "maiores de 23 anos". Destacar-se-á algumas das suas características identitárias em termos psicossociais, e procuraremos descrever como se procede a sua adaptação e quais as suas vivências académicas.

Uma particular atenção será prestada aos processos de aprendizagem destes alunos e aos seus níveis de realização académica, pois fatores motivacionais, competências de autorregulação, envolvimento nas tarefas de estudo e abordagens à aprendizagem, são algumas das dimensões referidas na literatura como tendo um papel relevante no seu desempenho académico. Com efeito, é nossa pretensão abordar os contributos da investigação nas dimensões referenciadas a fim de nos ajudar na resposta às seguintes questões: Quem são estes alunos? O que motiva o ingresso no Ensino Superior? O que esperam do Ensino Superior? Como estudam? Que tipos de estratégias de aprendizagem utilizam?

Realce-se contudo que, face à incidência desta tese, de entre os alunos não tradicionais destacaremos como já mencionámos os estudantes mais velhos, ou seja, os estudantes que na linha do enquadramento legislativo existente entram no ES com idade superior aos 23 anos. Por outro lado, pretendemos desde já destacar que, mesmo falando do grupo de alunos "não tradicionais", importa não assumir uma perspetiva de homogeneização destes estudantes pois

na verdade de pouco interesse prático nos serviria essa abordagem. Como iremos demonstrar, estamos perante um grupo de estudantes que, o que melhor os define é a sua grande heterogeneidade.

2.2. Características psicossociais dos alunos não tradicionais

Na revisão da literatura, identificam-se diferentes características que definem, segundo os autores, o perfil dos novos públicos que acedem ao Ensino Superior. Assim, já na década de 80 do século passado, Gibbs, Morgan e Taylor (1984) referem que o aluno não tradicional apresenta elevados níveis motivacionais perante o curso que pretende frequentar e um *background* de recursos de aprendizagem, baseados nas mais diversificadas experiências (experiência de vida, aprendizagem formal, não formal, vida familiar), favorecendo a aplicação destes recursos na sua aprendizagem e rendimento académico.

Kasworm (2010) descreve o estudante adulto como apresentando uma identidade multifacetada, derivada em parte do seu desenvolvimento e da sua autoperceção perante a comunidade universitária. Este autor caracteriza, ainda, estes alunos por possuírem um perfil com características muito específicas, devidas em parte ao facto de terem idade superior ao estudante tradicional e às circunstâncias pelas quais acedem ao ES ou, também, à multiplicidade de contextos de vida que têm que conciliar (Kirby *et al*., 2009; Kasworn & Blowers, 1994). Os maiores obstáculos prendem-se com os horários das aulas, responsabilidades familiares e fatores económicos, acrescentando alguns alunos que os professores não valorizam a sua presença na universidade, nem enaltecem as aprendizagens adquiridas.

Malcolm Knowless citado por Amorim, Azevedo e Coimbra (2011, p. 215) caracteriza estes públicos como sendo mais i) autónomos e autodirigidos; ii) acumulam experiências de vida e detêm conhecimentos diversificados em diferentes áreas do saber; iii) são mais determinados e proactivos; (iv) traçam objetivos bem definidos e pragmáticos; e, v) demonstram possuir um autoconceito que lhes permite ser mais responsáveis pela própria vida e autodirigir-se no desempenho dos diversos papéis sociais [enquanto trabalhador(a), cônjuge, pai (mãe), cidadão (ã)]. Nesta linha, Long (2002) refere-se a estes alunos por reentrarem num sistema formal de ensino de forma voluntária e com objetivos definidos, trazendo para o processo de ensino e aprendizagem experiências anteriores, de diversa ordem, inclusivamente de âmbito profissional, e um conjunto de valores relacionados com as experiências académicas anteriores (de cariz positivo e/ou negativo). Desta forma, poderão possuir estratégias de aprendizagem que lhes facultem a aquisição de conhecimentos. Caracterizam-se, ainda, por serem extremamente competentes na planificação e na gestão do tempo, e apresentarem grande capacidade de liderança e de resolução de projetos de trabalho, especificamente quando estes se encontram direcionados de acordo com os seus interesses e experiências de aprendizagem significativa. Neste sentido, Vaccaro e Lovell (2010) acrescentam que, se por um lado, alguma literatura refere que as responsabilidades familiares e profissionais interferem na aquisição das aprendizagens, outros estudos descrevem que estes alunos conseguem apresentar melhores resultados face aos colegas, ditos alunos tradicionais. Neste caso, a investigação levada a cabo por estes investigadores, aponta para a importância da família, principalmente no caso das mulheres, funcionar como uma fonte de apoio e de inspiração às aprendizagens académicas. O suporte social acaba, assim, por ser importante para a adaptação académica destes novos públicos do ensino superior (Kirby, Biever, Martinez, & Gómez, 2004).Ainda de acordo com estes autores, esse suporte é tanto mais

necessário quando sabemos das taxas mais elevadas de desistência por parte deste grupo em virtude de incompatibilidade de horários, ausência de predisposição para um tratamento infantilizado na sala de aula, e uma maior sensibilidade à pressão social na sala de aula (receio do ridículo).

Por sua vez, estes alunos apresentam ainda a exigente e difícil tarefa de harmonizar as tarefas de estudante e/ou trabalhador com outros papéis (trabalho; casa; estudo; cônjuge; pai/mãe), onde se impõe uma gestão consecutiva e eficaz a fim de gerir os conflitos e minimizar os riscos. Para Barros (2011), a integração de todo um conjunto de papéis, desempenhados em conjunto, onde a importância relativa de um se redefine, é, assim uma das mais significativas tarefas de desenvolvimento que o adulto se confronta, quando do seu ingresso no ES. Para este autor, os desafios que se colocam ao adulto centram-se fundamentalmente em três vertentes: a) as que resultam de tarefas normativas relacionadas com a idade; b) as que resultam das questões relacionadas com os papéis de trabalhador e estudante; e, c) as que resultam da necessidade de desenvolvimento de competências transversais tendo em vista o desenvolvimento e integração social.

De forma similar ao que ocorre com os alunos regulares, podemos verificar que a par dos alunos que estudam motivados pelo conhecimento e pelo aprender, pela investigação ou pelo saber coisas novas e mais profundas, temos outros alunos cujo objetivo está centrado no rendimento, estudando basicamente para obterem um diploma de conclusão do curso e acederem ou progredirem em termos de carreira no quadro de uma profissão. Neste caso, as saídas profissionais e a carreira profissional são as metas académicas dominantes destes alunos, parecendo que cada vez mais o acesso a este nível educativo tem como objetivo o acesso a uma atividade profissional e/ou uma carreira específica (Almeida & Soares, 2004). Nesta linha, Forrester-Jones e Hatzidimitriadou (2006) acrescentam que estes alunos se

caracterizam por pretenderem adquirir novas competências, relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a obtenção de uma qualificação académica superior, sendo que, os novos conhecimentos a adquirir, servem à promoção da sua qualificação profissional e ao desenvolvimento pessoal.

Outros autores referem-se a estes alunos por apresentarem um estatuto de maior maturidade face aos seus pares, tendo consciência deste "desfasamento". São, por norma, alunos mais autónomos e revelam um maior sentido de responsabilidade, devido aos vários compromissos que assumem e aos quais têm de dar resposta. São ainda caracterizados por se encontrarem num processo de contínuo crescimento e desenvolvimento complexo, por acumularem e gerirem responsabilidades e compromissos de vária ordem. Consequentemente, detêm interesses de diversa índole, que podem competir entre si, especialmente no que concerne à gestão do tempo, o que poderá causar equilíbrios-desequilíbrios de âmbito psicológico e emocional (Kasworm, 1997; 2003).

O programa NIACE em 1993 descreveu estes novos alunos através da sua inclusão em quatro categorias: (i) *os caloiros* ou "defer red beginners*"*, com idades compreendidas entre os 20 e os 30 anos, portadores de alguma experiência de vida e experiência profissional, que entram no sistema mais tarde do que o habitual; (ii) os *reingressantes ou* "returners", com idades a partir dos 30 anos, caracterizam-se por apresentarem considerável experiência de vida e experiência profissional, que procuram no Ensino Superior uma nova direção; (iii) os *profissionais* ou "developers", com idades entre os 40 e os 50 anos, mais interessados no desenvolvimento profissional e na atualização de competências; e, (iv) os *experientes* ou "enrichers" que veem na educação superior uma forma de preparação para o desempenho de papéis na comunidade ou para a reforma (Lueddeke, 1997, citado por Amorim, Azevedo & Coimbra, 2011, p.215). Estes autores salientam, ainda, a existência de uma caraterística

comum a estes alunos adultos, como seja, o facto de serem portadores de experiência de vida e profissional e apresentarem necessidades e requisitos diferentes dos estudantes mais novos.

Em síntese, se é verdade que a abertura das IES a estes novos públicos é o resultado de orientações políticas para acesso/ingresso mais flexíveis em resposta a necessidades do mercado de trabalho, cada vez mais instável e exigente do ponto de vista tecnológico (COM, 2005), conforme anteriormente referido, é também real que este grupo de adultos procura o ensino superior por razões diversas e complementares que merecem ser atendidas. Por conseguinte, dever-se-á considerar os estudantes adultos como um grupo que traz para a vida universitária uma enorme vitalidade, pela sua atitude no que concerne ao estudo e aprendizagem, e até pelo seu potencial de mudança que podem trazer às instituições (Correia & Mesquita, 2006).

Assim, a identificação e o atendimento ao perfil dos alunos aquando da sua entrada no Ensino Superior, identificando as variáveis que facilitam ou dificultam a adaptação e o desempenho académico dos seus estudantes, independentemente dos seus perfis, permitirá a adequação recíproca entre os recursos dos alunos e as exigências das instituições, assegurando também um aumento da qualidade e da eficácia formativas das IES (Almeida, 1998). Neste sentido, debruçar-nos-emos, de seguida, sobre o que a literatura nos reporta sobre esta temática.

2.3. Adaptação, expetativas e vivências no Ensino Superior

2.3.1. Sobre as questões de transição e adaptação a novos contextos

Num cenário de políticas educativas centradas na promoção da aprendizagem ao longo da vida e orientadas para o cumprimento da meta estabelecida pela Comissão Europeia de, em 2020, atingir o patamar de 40% dos indivíduos com idades entre os 30 e os 34 anos terem completado o 1.º ciclo do Ensino Superior, assistimos ao aumento contínuo de procura deste nível de ensino (Almeida *et al*., 2007; Alves, 2010), por parte dos novos públicos. Pautados pela incerteza e pelo crescente aumento do desemprego em todos os setores da sociedade, o padrão estático e unidirecional da carreira deixou de ser predominante para passar a ser partilhado com padrões de carreira flexíveis (Hopson, 2009), onde a aquisição e manutenção de um emprego, deixou de ser um facto adquirido e definitivo, para passar a ser marcado por uma sucessão de mudanças permanentes. Nesta perspetiva, manter-se reempregável é altamente desejável para qualquer trabalhador, sendo que, cada vez com maior frequência, encontrar-se-ão pessoas com padrões de carreira em que os períodos de trabalho serão intercalados com períodos de aprendizagem (Silva, 2010).

Neste contexto, as perspetivas atuais sobre o comportamento e o desenvolvimento humano na sua relação com a aprendizagem ao longo da vida, colocam o indivíduo direta ou indiretamente perante a problemática das mudanças ou transições no desempenho dos seus múltiplos papéis (Paixão, 2012), devendo para o efeito permitir-se que os indivíduos e as instituições aprendam a responder construtivamente a essas mudanças. Contudo, tais resultados nem sempre se concretizam, verificando-se que uma grande percentagem de estudantes universitários procura apoio psicológico sobretudo por questões que se prendem

com problemas de adaptação ao contexto académico. O que nos diz então a literatura, sobre as questões de transição e adaptação ao Ensino Superior na idade adulta?

Na revisão da literatura, a investigação ao nível dos novos públicos sobre as questões de transição e adaptação ao Ensino Superior, ainda se encontra numa fase inicial mas em profunda expansão, em diversas instituições universitárias e politécnicos do país. É contudo consensual que a complexidade das situações e ambientes que envolvem os estudantes na sua fase de transição e adaptação ao Ensino Superior podem ter grandes implicações nas decisões de permanência ou de abandono dos cursos por parte dos mesmos (Almeida *et al.*, 2003; Ferreira *et al*., 2001; Nico, 2000; Pinheiro, 2003; Soares, 2003), sendo também que as suas vivências podem alterar as expetativas e as intenções iniciais.

Encontramos assim na literatura vários autores que procuram identificar os fatores que poderão promover a transição e a adaptação dos alunos no Ensino Superior (Granado, 2004; Mercuri & Polydoro, 2004; Polydoro & Primi, 2003), desenvolvimento psicológico e persistência nos estudos (Pascarella, 1982; Pascarella & Terenzini, 1980; Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008).

Em termos de suporte teórico, a teoria de transição desenvolvida por Nancy Schlossberg na década de 80 e aprofundada em trabalhos posteriores (Schlossberg, Watters, & Goodman, 1995) tem sido de grande utilidade, permitindo perceber que as transições e os indivíduos diferem mas a estrutura de compreensão dessas transições se mantém estável. Se é certo que a transição para a universidade exige dos alunos diversas competências tendo em vista a sua adaptação e sucesso escolar é também verdade que os seus conhecimentos, competências, motivações, expetativas e aspirações são únicas e peculiares. Neste contexto, e corroborando Schlossberg, estamos perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua

ausência, produz mudanças ao nível dos relacionamentos, das rotinas, dos papéis do indivíduo, podendo afetar a ideia ou o conceito acerca de si e/ou do mundo que o rodeia.

Para Moreira e Melo (2005), o conceito de transição é definido pelo indivíduo, na medida em que, se um acontecimento não revelar impacto significativo na pessoa, ou uma mudança nas suas assunções ou relações não se pode definir transição. Contudo, mais importante do que a transição parece ser a forma como uma transição corresponde ao estado, situação ou estilo de um indivíduo no momento em que ocorre, pois estas têm um impacto considerável no desenvolvimento psicossocial e na saúde física e mental dos cidadãos (Paixão, 2011).

Na fase de adaptação à transição, Moos e Tsu (1976, citado por Moreira e Melo, 2005) delinearam duas fases na adaptação à transição: a aguda na qual o indivíduo se centraliza na minimização dos efeitos do *stress*, e a fase de reorganização, quando se encara e aceita a nova situação. Contudo, Schlossberg refere que o processo de adaptação não é linear, fazendo-se antes depender do balanço percebido entre os recursos de um indivíduo, os défices em termos de transição, bem como o pré e pós contexto em termos de sentido de competência, bem-estar e saúde (Moreira & Melo, 2005). Deste modo, o grau de diferença entre o contexto pré e pós transição assume grande importância, uma vez que essa diferença interfere nas premissas do indivíduo acerca do *self* e do mundo e, por consequência, nas suas relações com a família, trabalho e comunidade. Assim sendo, identificaram-se três grupos de fatores que parecem mediar a relação entre a transição e a adaptação, nomeadamente: i) as características da própria transição; ii) as características do ambiente pré e pós transição e, iii) as características do indivíduo. Todos estes fatores atuam de forma interdependente e a saliência de qualquer um depende da fase de vida, perceção e recursos do individuo (Moreira & Melo, 2005). Torna-se assim fundamental no processo de transição identificar o *tipo de transição*, o qual

pode ser perspetivado como uma transição previsível, imprevisível ou de ausência de acontecimento e o *contexto*, no seio do qual ocorre a transição. Muito raramente afeta só um indivíduo, sendo de esperar que os outros elementos à sua volta sejam afetados e, por fim, o *impacto* ou grau de mudança provocado pela transição no estilo de vida do indivíduo, o qual pode abarcar uma ou mais áreas da sua vida, sendo talvez a dimensão a que cada pessoa dá mais relevo. Poder-se-á, então, considerar que, os períodos de transição representam sempre situações de desequilíbrio, descontinuidade, ansiedade e de empenho no sentido de adaptação, resultando estes na necessidade de organizar o tempo, de se adaptar e relacionar com novas pessoas e realidades organizacionais, de aprender novos métodos de estudo e de redimensionar os espaços de trabalho e de lazer (Nico, 2000).

Fouad e Bynner (2008) diferenciam, ainda, as transições voluntárias das involuntárias, sublinhando que estas últimas apresentam um impacto negativo muito maior nos trajetos de desenvolvimento a longo curso. Outros autores, concetualizam ainda na idade adulta "transições ótimas", por estas se encontrarem associadas à existência de amplos recursos internos (competências de adaptabilidade) assim com externos (suporte social). Realça-se ainda que as transições fracassadas constituem grandes desafios aos trajetos de desenvolvimento pessoal e social, estando associada a estilos de vida marginalizados, situações de vida desvantajosas e ao aparecimento de quadros de psicopatológicos (Moreira & Melo, 2005).

Face a tais pressupostos, Ferreira, Almeida e Soares (2001) defendem que a perspetiva do desenvolvimento do estudante no Ensino Superior deve atender a uma visão mais contextualista − sistémica, ecológica, construtivista e desenvolvimentista. Da mesma forma, outros autores (Taveira, 2005) valorizam, tanto as características dos estudantes como as do contexto académico, defendendo que quanto maior for a congruência entre estas duas

variáveis, maior será a estabilidade da escolha, a satisfação e o sucesso académico, uma vez que as necessidades/expetativas são satisfeitas (Soares, 2003). Nesta mesma linha, Zenorini e Santos (2010) assinalam que a compreensão do processo adaptativo não é linear, podendo ser explicados tanto por motivos de índole psicológica como de cariz processual, salientando que as dificuldades encontradas nas IES são de ordem diversa, referindo em particular as questões de ordem pessoal, as exigências académicas e a adaptação do aluno (Cunha & Carrilho, 2005). Para Graça Seco, a qualidade de adaptação ao Ensino Superior assenta sobretudo no grau de ajustamento entre as necessidades dos estudantes e as respostas da instituição, como seja, os recursos, o funcionamento, o clima organizacional, o tipo de propostas formativas e as oportunidades de enriquecimento extracurricular (Seco *et al.*, 2007).

Retomando à questão dos novos públicos, o projeto *ALPINE – Adults Learning and Participating in Higher Education,* desenvolvido em 2004 no espaço europeu, onde também se incluiu a participação de Portugal, concluiu que a integração dos alunos adultos nas universidades é influenciada por fatores: i) pessoais – atitudes, perceções ou expetativas que afetam a participação do individuo (baixas aspirações, baixa autoestima, falta de hábitos de estudo ou experiências educativas negativas anteriores); ii) situacionais – relacionadas com aspetos particulares das condições de vida de cada sujeito (falta de tempo, distância da residência, falta de condições para estudar ou ir às aulas, custos associados); iii) institucionais – perceção por parte da instituição educativa como sendo um estabelecimento direcionado apenas a estudantes na sua vertente mais tradicional; iv) barreiras informativas - que se prendem com as dificuldades que os adultos têm em aceder às informações relevantes no âmbito educativo, por exemplo quando as instituições não disponibilizam no período pós-laboral as mesmas condições de funcionamento como as encontradas nos cursos do regime diurno (Ferreira, 2012).

Por conseguinte, face à presença no Ensino Superior de um número expressivo de estudantes de segmentos sociais que até recentemente não alcançavam este nível de educação, as instituições de ensino, deveriam não apenas estar preocupadas com a aquisição de conhecimentos, mas também com a aprendizagem de estratégias de adaptação às situações novas (Primi, Santos, & Vendramini, 2002; Santos, 2001). Se, por um lado, as dificuldades percecionadas pelos estudantes na transição e início de frequência do ES são um dos obstáculos à adaptação académica posterior, podendo gerar ansiedade e desinvestimento académico, por outro lado, as fracas estratégias psicológicas de enfrentamento dos desafios e dificuldades, associadas por vezes à falta de serviços especializados de apoio por parte da instituição, poder-se-ão refletir em taxas de insucesso académico e abandono, logo nos primeiros meses ou semanas de frequência do ensino superior (Santos, 2001). Para o efeito, as instituições terão assim de se adaptar a estas novas realidades e exigências, de forma a superar a satisfação das necessidades educativas de um público cada vez mais diverso, indo ao encontro de forma ajustada e consistente, não só aos estudantes em tempo de escolaridade normal, mas também aos novos públicos num esforço contínuo de adequação das ofertas educativas e formativas.

Importa assim atender à importância da qualidade das transições efetuadas, valorizando para o efeito as características da transição (inicio, duração, mudança de papel, etc.), as características do contexto pré e pós transição (suporte interpessoal e/ou institucional) e as características do indivíduo que englobam fatores tais como, a competência psicológica, as etapas da vida ou a orientação de valores, entre outros aspetos (Moreira & Melo, 2005), pois o bem-estar pessoal e social estão indissociavelmente relacionadas à forma como se gere estes processos (Paixão, 2011)

2.3.2. Sobre as questões de expetativas e vivências académicas

Na revisão da literatura, as expetativas definem-se pelo modo como os estudantes avaliam e dão sentido à informação e vivências atuais, tendo em conta as experiências passadas e a sua perspetiva do futuro (Howard, 2005; Jarimba, 2007), ajudando deste modo a explicar e a compreender as suas atitudes e comportamentos subsequentes (Almeida *et al.*, 2003). Enquanto características pré-universitárias, as expetativas dos estudantes à entrada no Ensino Superior, podem influenciar a qualidade da adaptação (Almeida, Soares & Ferreira, 1999) ao novo contexto de ensino-aprendizagem universitário, uma vez que representam o papel de preditores dos comportamentos efetivos (Baker, 2003) e estão associadas ao nível de compromisso e de investimento cognitivo e comportamental dos estudantes.

De acordo com a bibliografia na área, as expetativas não só influenciam as decisões que os estudantes tomam em relação à vida escolar, mas também como essas decisões podem influenciar a sua vida dentro e fora do contexto escolar. Na verdade, a literatura sugere que os estudantes com melhor rendimento académico parecem apresentar um maior realismo nas suas expetativas à entrada para a universidade, uma maior segurança nas suas escolhas vocacionais e tendem a investir de forma mais regular nas tarefas curriculares e nas atividades de estudo (Soares, 2003). Estes alunos tendem ainda a manifestar pouco interesse em se dispersar por atividades extracurriculares de carácter institucional, social e recreativo (Almeida *et al*., 2003).

Nesta linha de investigação, os estudos de Igue, Bariani e Milanesi (2008) vêm confirmar a influência das expetativas dos estudantes e a sua consequente adaptação ao contexto académico. A pesquisa realizada mostrou que os alunos com maiores expetativas em relação ao curso percecionam de forma mais positiva as suas vivências académicas, estando

mais motivados ou empenhados para investirem nas suas atividades académicas. Sendo positivo os alunos revelarem expetativas positivas quando ingressam no ES, estas poderão também revelar alguma suscetibilidade no desenvolvimento de sentimentos de frustração e desilusões se a experiência universitária não corresponder às ambições ou expetativas iniciais (Almeida *et al*, 2003). Por sua vez, outros estudantes, chegam ao ensino superior com expetativas iniciais distorcidas, o que pode gerar uma série de deceções e anseios com as suas vivências universitárias (Pachane, 2003).

Sintetizando, Jackson, Pancer, Pratt e Hunsberger (2000) diferenciaram quatro grupos de estudantes, tendo em conta as suas características e as respetivas expetativas: i) "otimistas"- por apresentarem expetativas muito elevadas, por vezes irrealistas de envolvência académica; ii) "preparados" – por demonstrarem expetativas positivas doseadas, com consciência das dificuldades e exigências da Universidade; iii) "receosos"- por manifestarem baixas expetativas associadas a receio e apreensão acerca da vida universitária; e os iv) "complacentes" caracterizados pelas baixas expetativas face a uma antecipação de poucas vantagens ou de uma postura de baixa exigência em relação à vida académica. Contudo, encontramos ainda alunos que referem a ausência de antecipação das dificuldades ao longo do 1º ano no ES, apresentando também algum tipo de desilusão com a sua experiência académica (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007).

Stern (1966) utilizou a expressão *freshmanmyth* para descrever a fantasia, visão ingénua e irrealista que pode caracterizar as expetativas desses estudantes (Almeida *et al.*, 2003).

Outros autores salientam também que em função das suas características, e à medida que avançam na universidade, os alunos vão fazendo avaliações, pressupondo-se que estas se tornem progressivamente mais realistas tomando para o efeito as reais condições das

instituições e as vivências pessoais (Almeida, Gonçalves, Salgueira, Soares, & Machado, 2003; Soares, 2003).

Independentemente de tais fatores, o sistema de ensino, a frequência livre às aulas, a relação com os professores, os métodos de avaliação nos finais dos períodos escolares, as atividades extracurriculares, entre outras, implicam grandes e diversificadas reorganizações na vida dos estudantes, nomeadamente nos maiores de 23. A este respeito, Ventura (2007) refere que o acesso ao Ensino Superior para os maiores de 23 anos pode tornar-se fonte de desequilíbrio e frustração de expetativas caso não seja adequadamente acompanhado e avaliado. Pode também contribuir para uma desigualdade de oportunidades, caso as instituições não atendam às especificidades deste público (Pires, 2009). Assim, ao

> "permitir-se que um aluno maior de 23 anos ingresse no ensino superior está implicitamente a afirmar que ele tem capacidade para ingresso no ensino superior, nesta universidade e naquele curso. O compromisso assumido passa - na medida em que a exigência de competências à saída é a mesma para todos os alunos - pela *modificação* do contexto tradicional de ensino/aprendizagem e sua adequação aos novos perfis pois a entrada de um número significativo de alunos adultos, experientes, com importantes lacunas na formação académica, com poucos hábitos e métodos de estudo, mas exigentes e ávidos de aprender implica uma reformulação sem precedentes nas instituições do Ensino Superior a fim de garantir um percurso bem sucedido aos novos perfis de alunos que acedem à universidade" (Ventura, 2007, p.10).

Nesta linha de pensamento, vários autores nacionais comentam as especificidades destes novos públicos e as responsabilidades das instituições que os acolhem. Lourtie (2007) salienta este facto ao constatar que "estes públicos são ainda, enquadrados em percursos escolares pensados para jovens vindos diretamente do ensino secundário e que não têm em consideração as suas características e necessidades específicas" (p.109). Seixas (2006) alerta que a especificidade destes públicos torna-os ainda mais vulneráveis, daí a necessidade em se proceder a um "tratamento distinto devido às suas circunstâncias de origem muito

diversificada e às diversidades de estilos e necessidades em termos de abordagens pedagógicas" (p.74).

Por sua vez, o relatório da OCDE (2007), sublinha o facto de que

> "a maior parte das instituições do ES aparentam não ter entendido nem incorporado a transformação para um ensino superior de massas e a responsabilidade que têm em atender à diversidade e necessidades dos cada vez mais diferenciados estudantes, recusando aceitar o seu papel no sucesso daqueles que admitem" (Ferreira, 2012, p. 203).

Silva (2007) no âmbito da audição "Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior", refere a inércia associada a uma atitude tradicionalista patente nas IES reconhecida na existência de constrangimentos culturais e no espirito das próprias instituições.

Em breve síntese, diversas investigações têm assim demonstrado que o envolvimento dos alunos com a vida académica, manifestada através de um bom desempenho escolar, de um senso de desenvolvimento intelectual (como a perceção de que a universidade tem ajudado a desenvolver o raciocínio crítico) e de uma congruência de valores com professores e pares (ou seja, perceber que partilhar valores de trabalho com os demais no contexto do curso), contribui para a permanência dos estudantes nos seus cursos (Almeida *et al*., 2012; Costa & Leal, 2008; Pascarella & Terenzini, 1991).

Desse modo, conhecer as características de entrada dos estudantes torna-se importante, para a elaboração de currículos, de políticas educacionais, de ações docentes e de serviços de apoio aos estudantes bem como para poder verificar o impacto proporcionado pela vivência académica, pois a magnitude de como essa experiência académica irá atingir os estudantes depende, de entre outros aspetos, das suas expetativas. Nesta medida reveste particular importância avaliar as suas expetativas e detetarem-se possíveis discrepâncias entre o que

esperam e a experiência efetiva da realidade académica, pois a sua especificidade enquanto adultos "aprendizes", torna-os ainda mais vulneráveis. Em simultâneo, torna-se também "necessário criar condições para a progressão e sucesso destes alunos, que vai depender da estrutura, da flexibilidade e da coerência do sistema educativo superior" (Pires, 2008, p.206)

2.4. Processos de aprendizagem na vida adulta

Dado não ser o objetivo deste trabalho, não nos focalizaremos na explanação histórica das várias correntes que, ao longo dos tempos, têm teorizado sobre as questões de aprendizagem. Abordaremos apenas, alguns constructos que, de forma analítica e pragmática, poderão contribuir para a compreensão dos fatores e estratégias, na abordagem de processos de aprendizagem por parte dos novos públicos.

Assim, enquanto nos paradigmas clássicos o foco da aprendizagem se centralizava no papel do professor enquanto responsável pelas questões de ensino e aprendizagem, as teorias construtivistas e desenvolvimentais enfatizam o progresso na construção de significados e a tomada de consciência por parte dos adultos, enquanto agentes e construtores do conhecimento. Nesta perspetiva, aprender mais do que um processo cumulativo de armazenamento de informação, implica construir significados de forma continuada e integrada com os conhecimentos previamente adquiridos (Almeida, 2002). De acordo com este autor, "(…) nada aprendemos por "colagem" e tudo o que é retido por mera justaposição, substituição ou memorização mais tarde ou mais cedo acabará por desaparecer, sem nunca ter sido devidamente integrado na estrutura do conhecimento do indivíduo" (p. 156).

Para que as aprendizagens com verdadeiro significado possam ocorrer (aprendizagem significativa) serão necessárias condições que pressupõem alunos motivados e habilitados

para um trabalho mais ativo na sua aprendizagem. Nesta linha, a aprendizagem decorre através de um processo de apropriação de nova informação, que se relaciona com as aprendizagens prévias e, através das quais os alunos são capazes de atribuir significados pessoais e aplicá-las a novas situações. Para aprender é preciso aprender como fazer para aprender, ou seja, é preciso saber como se faz para saber, e como se faz para fazer (Rosário *et al*., 2004). Parte-se do princípio de que a aprendizagem pressupõe a existência de estratégias e competências (Almeida *et al*., 2007; Pozo, 1996; Zimmerman, 2000), que assentam em processos controláveis e envolvem a aplicação de recursos cognitivos e motivacionais inerentes à tarefa específica da aprendizagem (Malka & Covington, 2005; Rosário, 2004).

Para alguns autores, os quadros teóricos existentes sobre as teorias da aprendizagem em estudantes universitários não têm em consideração a maturação complexa e as experiências baseadas nas identidades moldadas pela vida e pelo mundo dos estudantes universitários adultos (Kasworm, 2003).

Ross-Gordon (2003) refere que a aprendizagem do adulto é fonte de verdadeira complexidade pela grandeza de variáveis que abrange, mediante a riqueza de experiências vivenciadas, mas também da interação complexa, entre o desenvolvimento enquanto estudantes e os seus papéis e acontecimentos significativos nas suas vidas. A literatura refere que os alunos mais velhos tendem a utilizar a sua vasta experiência e conhecimentos como um valioso recurso para dar sentido às novas aprendizagens e para transformar os conhecimentos anteriores (Correia & Mesquita, 2006). Deste modo, 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 atividades da vida real, nomeadamente, no desempenho dos seus variados papéis (Kasworm & Blowers, 1994).

Na verdade, a complexidade das variáveis intervenientes no ato de aprender, a diversidade de situações e contextos de aprendizagem, bem como o facto de cada pessoa ter uma biografia pessoal única, implicará sempre que cada situação de aprendizagem seja única e singular. Tomando assim os contributos dos vários quadros teóricos que permitem entender como se desenvolve o processo de aprendizagem na idade adulta, Ross-Gordon (2003) identificou três abordagens: (i) perspetiva andragógica, (ii) autodirecionada, e (iii) transformativa.

Olhando para a perspetiva andragógica, Kerka (2002), assume que o conceito de andragogia emerge pela necessidade de se encontrar um quadro teórico e procedimentos educativos adequados aos novos públicos. Nesta medida, a perspetiva andragógica, assume que o adulto é portador de um património de experiências idiossincráticas, cuja quantidade (decorrente da idade) e qualidade (tendo em conta os papéis sociais desempenhados) variam de pessoa para pessoa. Segundo Knowles (1984), à medida que as pessoas amadurecem e se tornam adultas sofrem transformações que afetam as suas predisposições para a aprendizagem. Implica considerar que os adultos são fonte de recursos, que as suas experiências constituem matéria de aprendizagem e que, portanto, cada um tem de planificar, contratualizar e desenvolver o seu percurso de aprendizagem. O processo de aprendizagem consiste assim em procurar estabelecer um ambiente físico e psicológico ajustado, que permita a aprendizagem (respeito mútuo, colaboração, apoio, abertura e diversão) e que envolva os adultos aprendentes no planeamento do próprio processo de aprendizagem. Pressupõe-se que os adultos não aprendem por aprender, procuram, antes, tornar-se capazes de desempenhar uma tarefa, resolver os seus problemas ou transpor de forma mais satisfatória os obstáculos que se lhes deparam. O contrato de aprendizagem é então entendido como uma ferramenta para os auxiliar a exercitar a sua capacidade para estabelecer objetivos pessoais,

recursos, processos de implementação e formas de avaliar a sua aprendizagem (Knowles, 1984) De um modo geral, neste modelo, os estudantes adultos mostram preferência pela realização de trabalhos orientados para a aplicação prática e centrados na resolução de problemas. Knowles (1984) postula que tal interesse pode dever - se ao facto destes alunos, estarem habituados nos seus múltiplos contextos de vida, a enfrentar problemas e a procurar soluções para os resolver. Preferem ainda a realização de atividades em pequenos grupos e supervisionadas ou acompanhadas pelos professores/tutores, bem como as aulas de tipo participativo parecem ser especialmente apreciadas pelos adultos no ensino superior (Correia & Mesquita, 2006). Estes autores referem, contudo, que é necessário ter em conta alguns fatores de diferenciação, por exemplo, o tipo de cursos em que os alunos se encontram, pois na verdade, as abordagens à aprendizagem tendem a ser diferentes ou precisam ser diferentes consoante o tipo de conteúdos, unidades curriculares e competências académicas a adquirir. Nesta medida, a andragogia defende assim a existência de indicadores de diferenciação dos adultos perante os processos de aprendizagem e sugere um quadro de intervenção educativa que contempla e acomoda a essas diferenças (Quintas, 2008). De acordo com esta autora, tais indicadores contemplam i) *a necessidade de saber*, pois os adultos possuem interesses próprios que correspondem a questões e a problemas que identificam nas suas vidas. Assim, deve-se organizar processos de ensino que contemplem esta característica, exigindo-se que as temáticas, que são objeto de estudo, estejam relacionadas com os interesses e com as necessidades que os adultos possuem e identificam; ii) *conceito de si* e à capacidade que o adulto possui para auto direcionar a sua aprendizagem. Respeitar esta característica do adulto enquanto aprendente significa envolver os alunos na planificação e na responsabilização do seu processo de aprendizagem; iii) *experiência* – a riqueza de experiências que os adultos são portadores, seja em termos de conhecimentos, necessidades, interesses pode representar um

recurso extraordinariamente rico para a aprendizagem; iv) *vontade de aprender*, onde nos adultos é organizada por objetivos pessoais que os indivíduos definiram para si próprios. Os adultos sentem-se mais motivados para aprender quando compreendem as vantagens e os benefícios de um determinado conhecimento, bem como as consequências da falta desse mesmo conhecimento; v) *orientação da aprendizagem*, os adultos esperam uma aplicação prática e imediata das aprendizagens efetuadas; vi) *motivação,* o adulto possui uma motivação intrínseca que assenta no seu propósito pessoal de atingir determinados objetivos, que definiu para si próprio.

Apesar de continuar a ser uma abordagem fundamental, a andragogia tem sido amplamente contestada, dado a sua natureza simplista e redutora ao indivíduo (Quintas, 2008), em detrimento de outros factores de cariz contextual.

Relativamente à perspetiva da *aprendizagem auto direcionada*, Knowles (citado por Quintas, 2008) define o conceito de auto direcionamento na aprendizagem como o processo através do qual "os indivíduos tomam a iniciativa de, com ou sem a ajuda de outros, diagnosticar as suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos de aprendizagem, identificar os recursos materiais e humanos para aprender, escolher e implementar as estratégias apropriadas e avaliar os resultados obtidos" (p. 18). Emerge assim o auto direcionamento como uma caraterística pessoal do aprendente, apesar de atualmente se perspetivar esta caraterística como uma variável situacional, mais do que um atributo pessoal (Quintas, 2008). Ainda de acordo com esta autora, a investigação no domínio educacional sugere que, embora os adultos pretendam adquirir alguma autonomia no que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, é de esperar alguma diversidade entre os aprendizes e nas várias situações com que estes se deparam, devendo as instituições e o pessoal responsável por este processo ajustar as expetativas e o nível de apoio. O conceito de auto direcionamento

na aprendizagem, não deixa no entanto de ser fortemente contestado, pois não é a condição de ser adulto que permite ao indivíduos serem capazes de se organizarem em processos de aprendizagem auto direcionada.

Por sua vez, a teoria da *aprendizagem transformativa* proposta por Mezirow (1999), representa uma alternativa às teorias anteriores e é o resultado de várias influências das quais se destaca: o construtivismo, a corrente progressista, a teoria crítica de Habermas (1997), a pedagogia crítica (Freire, 1970), a reflexão crítica (Brookfield, 1990) e o desenvolvimento intelectual e cognitivo (Vandenplas Holper, 2000). Assenta na ideia de que a aprendizagem se refere a um processo de transformação dos quadros de referência dos indivíduos, de forma a torná-los mais inclusivos, discriminativos, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de gerar mudança a fim de fomentar crenças e opiniões que se provem mais verdadeiras e justificadas enquanto guias da ação.

Kegan (2000) contrasta a aprendizagem transformativa (mudanças na forma de saber) com a aprendizagem informativa (mudanças no conteúdo), tendo em conta que todas as pessoas experimentam mudanças potencialmente importantes que não conduzem necessariamente à alteração dos seus quadros de referência. A decisão de voltar a estudar, por exemplo, pode estar relacionada com a aprendizagem transformativa de diversas formas: (i) pode representar a fase do culminar da ação descrita como um dos passos da aprendizagem transformativa (Mezirow, 2000); (ii) pode refletir a necessidade das pessoas, de forma consciente ou inconsciente, procurarem algo que está a faltar na sua vida, apercebendo-se, assim, da inadequação das suas perspetivas, o que conduzirá à transformação das mesmas. A transformação de perspetivas envolve uma sequência de atividades de aprendizagem despoletadas por um dilema, que culminam com a alteração do auto conceito; ou (iii) pode ainda funcionar como estímulo primário para a aprendizagem transformativa.

Numa linha mais ecológica, a aprendizagem contextual constitui outro conceito que é transversal aos modelos de educação de adultos apresentados. Esta perspetiva contextual da aprendizagem considera que "a aprendizagem não resulta só de um processo pessoal, isolado do mundo em que o sujeito vive, mas está intimamente relacionada com esse mundo e é afetada por ele" (Caffarela & Merriam, 2000, p. 62). Trata-se, em suma, de apreender as condições do contexto e de as rentabilizar, individual ou coletivamente, em função de objetivos de aprendizagem (Quintas, 2008).

Numa outra perspetiva, e considerando os estilos de aprendizagem, o constructo "abordagens à aprendizagem" tem merecido grande reconhecimento por parte da comunidade científica, ao aprofundar o modo como o aluno enfrenta as suas tarefas de aprendizagem (Valadas, 2007; Rosário *et al.*, 2010). Ainda de acordo com estes autores, importa ressalvar que este construto teve a sua origem em pesquisas qualitativas desenvolvidas sobretudo por Marton e Säljo, e, posteriormente, confirmados por outros autores de referência, como Biggs e Entwistle e Ramsden. Emerge, assim, o constructo abordagem à aprendizagem (Student Approach to Learning), conceito que advém das perceções dos alunos acerca das suas tarefas académicas e que são influenciadas pelas suas características pessoais (Biggs, 1988). Tal conceção da aprendizagem vem essencialmente realçar que o ato de aprender é marcado por uma intenção e um motivo, ou seja, a forma como a situação de aprendizagem é experienciada e explicitada, evidenciando, portanto, que os processos de aprendizagem não se limitam a uma ação de processamento de informação (Chaleta, Rosário & Grácio, 2007).

Zimmerman (2008), num outro referencial teórico, refere-se à aprendizagem autorregulada, como sendo um ciclo proactivo de processos utilizados pelos alunos, para adquirir competências do tipo académico, tais como o estabelecimento de metas académicas, seleção e utilização de estratégias específicas, bem como, a monitorização dessas estratégias

ao longo da aprendizagem e da realização académica. A par das funções cognitivas e metacognitivas envolvidas, a autorregulação da aprendizagem gera crenças motivacionais que auxiliam o estabelecimento de metas e ajudam o individuo, a mover-se em direção às metas académicas fixadas (Zimmerman & Cleary, 2004).

Rosário *et al.* (2004, p.37) define a autorregulação da aprendizagem como um processo ativo no qual os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam as suas aprendizagens, tentando monitorizar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamentos com o intuito de os alcançar. Por sua vez, Pintrich (2000) entende a aprendizagem autorregulada como sendo um processo ativo e construtivo, no qual os aprendentes estabelecem metas e realizam tentativas para o monitorizar, regular e controlar, seja as cognições como a motivação e o seu comportamento. Neste enquadramento, assume-se que o estudante constrói ativamente o seu próprio conhecimento, pelo que para que ocorra uma aprendizagem efetiva, se torna necessário que o estudante seja aprendente ativo. Por conseguinte, os alunos autorregulados não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, mas ajustam-se às condições com que se deparam para ultrapassarem as suas dificuldades (Rosário *et al.*, 2007).

Na mesma linha, Pereira (2011) refere que a auto regulação no estudante integra a ativação pessoal e a sustentação de cognições e comportamentos, mostrando que são agentes ativos na construção e que se envolvem no processo de construção de objetivos.

Integrando elementos cognitivos e motivacionais, o constructo de "abordagens à aprendizagem" apresenta assim uma dimensionalidade hierárquica com dois elementos (Biggs, 1988) onde se interligam motivos e processos cognitivos (Biggs, 1993), que foram designadas por abordagem superficial e profunda. Na abordagem superficial, a ênfase é colocada no armazenamento e reprodução da informação, sendo o conhecimento visto como

algo de exterior ao sujeito. Por conseguinte, o tipo de motivação é extrínseca e a estratégia orienta-se para a acumulação, memorização e reprodução de conhecimentos, sem grande preocupação para a compreensão dos conceitos. Tais conceções (i.e., aumento de conhecimento, memorização e aplicação) conduzem, geralmente, a fracos resultados de aprendizagem. Por sua vez, na abordagem profunda, a motivação é intrínseca e a estratégia orienta-se para a procura e atribuição de um significado pessoal para os conteúdos aprendidos. Coloca-se a ênfase na atribuição de significado e transformação da informação (i.e., compreensão; ver algo de forma diferente; mudar enquanto pessoa), e associa-se a resultados que indicam complexidade de processamento cognitivo e níveis de compreensão mais elevados.

Alguns autores identificaram ainda uma terceira dimensão, designada por abordagem de alto rendimento, onde a competição e a autovalorização prevalece, independentemente dos conteúdos a aprender terem ou não significado pessoal. A estratégia envolve a organização do tempo e dos materiais de estudo de forma a maximizar o sucesso e as classificações académicas, em particular através de uma centração nos exames e na sua preparação adequada. Ao nível da comunidade científica, esta abordagem não é consensualmente aceite entre os investigadores, encontrando-se um conjunto de trabalhos que evidenciam apenas uma dimensão bipolar do constructo (Rosário, 1999).

Importa contudo atender, que a abordagem adotada pelo aluno contribui ativamente para explicar a qualidade dos resultados de aprendizagem alcançados (Entwistle, 2005), sendo esta uma resposta do aluno quer a fatores pessoais, quer a fatores contextuais relacionados com os conteúdos específicos e com as exigências percebidas, relativamente a uma determinada situação de aprendizagem (Biggs, 1993; Entwistle, 1990). Assim, os estudantes que adotam predominantemente uma abordagem profunda percecionam um envolvimento

superior, no sentido em que referem dedicar-se mais do que o requerido, bem como optam preferencialmente por tarefas que exigem uma compreensão profunda dos conteúdos e tendem a apresentar resultados de aprendizagem da mais elevada qualidade, em comparação com aqueles que adotam preferencialmente uma abordagem superficial (Marton, Hounsell, & Entwistle,1997). Para a obtenção de melhores resultados, torna-se ainda fundamental que professores e alunos monitorizem a aprendizagem ao longo de todo o processo (Rosário *et al.*, 2004). A este respeito, Cunha & Boruchovitch (2012) sustém que a compreensão dos motivos que estão na base do processo de aprendizagem é um importante passo para a aquisição de mecanismos de autorregulação, sendo esta considerada como o resultado da reação recíproca entre os processos cognitivos, comportamentais e contextuais. Pelo facto de terem as mais variadas experiências, estão mais preocupados com a aplicação prática dos conceitos teóricos, têm maior autodeterminação e aceitação da responsabilidade (Scholssberg, Lynch, & Chickering, 1989).

2.5. Abordagem teórica ao constructo da motivação

Tratando-se de um conceito multidimensional e sendo considerada como uma variável decisiva na explicação de questões relacionadas com as características da aprendizagem e rendimento escolar (De la Fuente & Eissa, 2010; Miranda & Almeida, 2011; Neves & Faria 2009; Suáres Fernández, 2011), a motivação apresenta um vasto quadro teórico. Alguns estudos sustêm mesmo que, à medida que se avança na idade, e de acordo com a evolução do nível de escolaridade, "as provas de inteligência perdem algum poder explicativo dos níveis de rendimento académico dos alunos (…) parecendo mais determinante as dimensões motivacionais" (Miranda & Almeida, 2011, p.273).

A motivação para a aprendizagem tem vindo, então, a ser entendida pelos teóricos contemporâneos, como um constructo multidimensional caracterizada por teorias pessoais acerca da inteligência, atribuições de causalidade, orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas, metas de realização e variáveis relacionadas com o *self,* tais como o auto controlo e a autoeficácia do aluno (Lemos & Gonçalves, 2004). Destacam-se, também, variáveis relacionadas com o sistema educacional, tais como fatores contextuais ligados às crenças de autoeficácia do professor, ao clima e estrutura da sala de aula, à natureza da tarefa, ao carácter da avaliação, à cultura e às características da escola (Guimarães, 2003). Neste contexto, Rosário (2005) define a motivação como sendo um processo pelo qual se iniciam e se sustém as atividades orientadas para os objetivos, mediado por uma multiplicidade de fatores. Daí advém o interesse em procurar compreender a componente motivacional dos indivíduos de forma contextualizada com os ambientes de aprendizagem e contextos de vida (Boekaerts, 2001; Lemos & Gonçalves, 2004).

Na literatura, as motivações dos alunos têm sido associadas às atribuições e conceções que os próprios têm acerca das suas competências, e que traduzem a sua capacidade para lidar com as situações de realização. Sustém-se também que o contexto social, no qual o estudante exerce as suas aprendizagens, pode influenciar o seu comportamento em relação às mesmas aprendizagens através do tipo de regulação motivacional.

A teoria da autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (VansteenKiste, Lens, & Deci, 2006), permite-nos compreender e analisar as diferenças qualitativas da motivação dos alunos. Enfatiza-se o estudo das necessidades psicológicas básicas de competência e de autodeterminação. Segundo esta teoria, a motivação intrínseca distingue-se da motivação extrínseca variando ambas em termos do grau de autodeterminação por parte do aluno. Por conseguinte, no contexto escolar, há indicadores de que a motivação intrínseca facilita a

aprendizagem e o desempenho, devido à procura de atividades que estimulem a aprendizagem. Perante novas situações de aprendizagem, o aluno intrinsecamente motivado demonstra maior retenção dos conteúdos aprendidos, completando frequentemente as tarefas escolhidas (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002). O progresso alcançado promove sentido de eficácia, fomentando, desta forma, expetativas positivas de desempenho face às novas tarefas de aprendizagem. Para estes alunos, a escolaridade é orientada para o seu futuro e, para isso, o importante estabelecer tais projetos/objetivos de vida (De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999). Significa pois que a qualidade do investimento de tempo e esforço, em termos de preferência por esse tipo de estratégias, está diretamente relacionada com as perceções de que as aprendizagens no presente são meios para a consecução dos seus objetivos (Brickman & Miller, 2001). Corroborando estes dados Lens, Simons e Dewitte (2002) atestam que o investimento dos alunos na aprendizagem é efetuado proporcionalmente em função da sua perceção da utilidade futura, do que estão presentemente a aprender. Simons e colaboradores (2004) evidenciaram que a teoria da perspetiva do tempo futuro influencia a fixação de metas motivacionais. Ou seja, pessoas com perspetiva de tempo futuro curta estabelecem metas num futuro próximo, enquanto as pessoas com perspetiva de tempo futuro longo estabelecem metas para serem alcançadas num futuro mais distante. Para além disso, as pessoas com perspetiva de tempo futuro longo persistem mais nas tarefas e sentem-se mais satisfeitas com os resultados obtidos nas ações orientadas para as metas presentes.

Transportando essa informação para o campo académico, Kauffman e Husman (2004) sustêm que as conceções que os alunos fazem acerca do futuro têm uma influência real e significativa sobre as suas crenças e sobre a sua motivação para aprender, o que, por conseguinte, influencia positivamente o seu desempenho. Por outro lado, tem sido também considerado que na vida adulta, ao contrário da fase mais jovem, há ainda um processo de

amadurecimento, que necessita de uma valoração externa de suas habilidades e capacidades, para a aprendizagem que vem a acontecer tornando-se um prazer e um desafio ao indivíduo, pela experiência que proporciona (Tapia, 2005). Malka e Covington (2005) referem-se, ainda, à componente de instrumentalidade, como sendo a perceção da realização das atividades no presente como meio para atingir as metas futuras. Ainda de acordo com estes autores, a dimensão de envolvimento e de expetativa futura reflete-se, assim, num comportamento proactivo reforçando a autorregulação do comportamento e o compromisso com a realização, manifesto através dos movimentos de aproximação ou afastamento (Miranda & Almeida, 2011; Valadas, Gonçalves, Faísca, 2011).

Retomando ao objeto do nosso estudo, e após um profundo trabalho de revisão de literatura, pode concluir-se que os estudantes adultos mais velhos, obtêm resultados, no Ensino Superior, tão bons ou melhores do que os estudantes tradicionais (Oliveira, 2011). A este propósito a investigação assegura que os estudantes adultos apresentam objetivos melhor definidos, quando comparados com os estudantes mais jovens, são mais intencionais na aprendizagem e mais motivados para aprender (Kuh, 1993). Apresentam-se, também, mais empenhados, participativos e curiosos do que os seus colegas mais novos, assumindo desta forma um papel mais ativo, fazendo perguntas e manifestando maior vontade em participar nas aulas (Kasworm, 2003). Para Zabalza (2004), estes alunos não-tradicionais sabem o que querem e como pretendem orientar as suas vidas, sendo a curiosidade intelectual e o desejo de aprender bons ingredientes para as suas aprendizagens serem melhor sucedidas. De referir, ainda, que estes alunos, em vez de simplesmente memorizarem as matérias para efeitos das avaliações académicas, procuram obter uma compreensão das mesmas, utilizando para isso uma abordagem mais profunda no seu estudo (Richardson, 1994).

Outras investigações desenvolvidas por Kasworm (2003) sublinharam que estes estudantes mais velhos apresentavam-se, quer intrínseca quer extrinsecamente, mais motivados para aprender em comparação com os alunos mais jovens (Oliveira, 2011). Nesta linha de ideias, a mesma autora cita Bye, Pushkar e Conway (2007), pelo facto de revelarem, que os estudantes adultos apresentavam níveis de motivação intrínseca significativamente superiores, quando comparada com a dos estudantes tradicionais. A motivação intrínseca revelou-se, ainda, estar mais associada a emoções positivas na aprendizagem, pelo que gostar do processo educativo parece ser mais importante para estes últimos se manterem no sistema do que para os estudantes mais jovens (Oliveira, 2011). Por sua vez, e, no que respeita à motivação extrínseca, a autora refere ainda, contrariamente aos resultados de outros estudos (Kasworm, 2003), não haver diferenças entre os dois grupos. Tais resultados vão de encontro à teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000), onde se constata que, quando se percebe que o comportamento resulta de escolhas próprias e está de acordo com os valores e metas pessoais, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento de motivações autodeterminadas (intrínsecas e extrínsecas). Por conseguinte, muitas das decisões imediatas do indivíduo bem como os seus planos a longo prazo, são influenciados conscientemente ou inconscientemente, pelo seu sistema de valores, funcionando estes como um mapa que guia processos cognitivos e motivacionais, resultando em comportamentos, que condicionam escolhas, bem como na utilização das estratégias diferenciadas pelos alunos (Leite, Tamayo, & Gunther, 2003).

Se é certo, tal como ficou até agora demonstrado, que os processos motivacionais influenciam as tarefas na aprendizagem, é também verdade que a experiência de vida faz com que os alunos apresentem diferentes motivos ao nível da sua motivação para a realização. Existindo assim uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e a valorização da realização pessoal (Richardson, 2006), os resultados sugerem que podemos obter abordagens

ao estudo desejáveis, adequando os métodos de ensino às características pessoais dos alunos e aos planos curriculares dos cursos.

Por conseguinte, diversos estudos (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Curado & Soares, 2008) salientam que os motivos que levam os adultos a ingressar no ES são de diversa ordem, entre os quais se destacam (i) a vontade de adquirir novos conhecimentos e competências; (ii) a luta contra o isolamento social e a capacidade de criar novos laços sociais; (iii) o enriquecimento e estimulação do pensamento; ou (iv) o interesse em ser proactivo e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Kim e Merriam (2004) também destacam o interesse cognitivo, a curiosidade intelectual e o desejo de aprender como os principais motivos, seguidos do desenvolvimento pessoal e da realização pessoal, assim como o desenvolvimento das interações sociais.

No estudo de Curado e Soares (2008), as razões que motivaram os alunos maiores de 23 anos na escolha de um curso superior prenderam-se, sobretudo, com o estudo mais profundo de assuntos de interesse e a relação com a área profissional a que o curso dá acesso (perspetiva de progressão na carreira, vontade de arranjar emprego ou mudar de profissão), prestígio, caráter público, interesse pelos planos de estudo e localização da instituição na área de residência.

Assim, se uma das principais razões que levam os adultos a regressar à escola são para adquirir mais conhecimentos, tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e maiores possibilidades de progressão profissional, dado que já se encontram integrados no mercado de trabalho (Pope, 2004), encontramos outros indivíduos que ingressam no Ensino Superior na expetativa de valorização e desenvolvimento pessoal (Bye, Pushkar, & Conway, 2007).

O desejo de realização pessoal é particularmente evidente, no seguinte depoimento:

> "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, citado por Oliveira, 2011).

Apps (1981) propôs sete fatores explicativos da frequência do Ensino Superior, por parte dos adultos, considerando que (i) o principal se relaciona com o exercício de uma profissão; (ii) a boa aceitação social do regresso aos estudos formais (sem o estigma anteriormente existente de que estavam a fazer algo fora do tempo normal); (iii) a necessidade de melhorar e enriquecer a sua vida, em geral, com as novas aprendizagens; (iv) as mudanças na situação de vida, tais como o divórcio, a perda de emprego, a viuvez, etc.; (v) o estatuto social mais elevado que um diploma de estudos superiores confere às pessoas; (vi) as oportunidades superiores que ele cria; (vii) a publicidade persuasiva feita pelos estabelecimentos de ensino superior com vista a cativar públicos adultos.

Por sua vez, 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 ES. A este respeito, Oplatka & Tevel (2006) num estudo com mulheres israelitas, e à semelhança de outros estudos, verificaram 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 (Walters, 2002 citado por Oliveira, 1997).

2.6. Considerações finais

A realização de um curso superior tem sido cada vez mais valorizada no mercado de trabalho, contudo nem sempre os resultados e a performance académica, bem como, a permanência e o sucesso educativo são os esperados, mais ainda quando falamos dos estudantes "maiores de 23 anos". A literatura refere que, pelo facto dos adultos 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 (Kasworm & Blowers, 1994; Kasworm, 2010). Alguns adultos têm ainda a expetativa social tradicional de que o ensino formal é para os mais jovens e partilhar um ambiente maioritariamente constituído por jovens adultos bem como albergar a crença de que a idade influencia negativamente a capacidade de aprendizagem parecem ser fatores que concorrem para explicar a insegurança manifestada na fase de ingresso no Ensino Superior.

A investigação aponta também que estes receios e dificuldades iniciais podem ultrapassar-se, e tendem mesmo a desaparecer, à medida que os adultos prosseguem os seus estudos (Kasworm, 2005). Para este autor, a vasta experiência de vida dos adultos, tornou-os mais fortes e resilientes para enfrentarem as exigências do mundo académico, não desistindo facilmente perante as dificuldades ocorridas, pois embora estes apresentem motivos de índole diversa, o enriquecimento e desenvolvimento pessoal, a par da progressão profissional, são fatores que melhor caracterizam a procura do ES por parte deste público, sendo bons preditores da sua permanência e sucesso no Ensino Superior (Ferreira, 2012).

Neste encadeamento de fatores, onde as mudanças que se desenvolvem são vistas em função das características individuais, sociais e contextuais, reveste-se de particular importância proceder a investigações nesta área, de forma a construir-se e consolidar-se quadros concetuais e compreensivos que façam emergir as necessidades e as particularidades

da vida académica destes alunos. A novidade relativa deste tema e o investimento recente das IES em Portugal na captação de novos públicos, assim como o enquadramento legislativo que possibilita uma maior acesso dos "maiores de 23 anos" ao Ensino Superior, justificaram com grande determinação o nosso investimento na área em questão.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO

3.1. Introdução

O presente capítulo é dedicado à apresentação e descrição do estudo empírico realizado, baseado para o efeito da explanação dos procedimentos, métodos e técnicas utilizadas na sua prossecução. Esta componente empírica da tese de doutoramento será apresentada, em termos dos resultados obtidos, nos capítulos 4 e 5.

Não sendo considerada uma mera sucessão de etapas estabelecidas (Pardal & Correia, 1995), a estrutura da presente investigação evidencia-se por enunciar os objetivos e as questões de investigação, ao que se segue o desenho e tipo de estudo. Em seguida, referimo-nos à seleção dos participantes e à caracterização da amostra nos momentos de avaliação considerados. De referir, desde já, que a amostra considerada será ao longo das análises, especificada pois, tratando-se de um estudo longitudinal, o número de participantes foi diminuindo à medida que o estudo se prolongou no tempo. De seguida, apresentamos os procedimentos e os instrumentos de avaliação utilizados no presente estudo: Ficha de Dados Pessoais, Escala de Expetativas Académicas/Experiências Académicas e a Escala de Competência de Estudo, dando atenção aos procedimentos de recolha dos dados.

3.2. Objetivo do estudo

A presente investigação pretende contribuir para a compreensão do processo de adaptação e transição ao Ensino Superior por parte dos alunos adultos. Conforme referenciado nos capítulos anteriores, os problemas e dificuldades inerentes à transição dos estudantes para

o ES tem sido alvo de uma preocupação crescente na medida em que, se por um lado, se trata de um fenómeno potenciador de crises e desafios desenvolvimentais, por outro lado, acresce verificar-se o aparecimento de estudantes com percursos escolares e trajetórias de vida distintas dos alunos tradicionais, como é o caso dos alunos maiores de 23 anos (Oliveira, 2007). Na verdade, tem-se assistido a um aumento do número de publicações que abordam o impacto das instituições de Ensino Superior no desenvolvimento cognitivo, académico e psicossocial, assim como a forma como os estudantes ingressam e se adaptam a este nível de ensino (Almeida & Soares, 2004; Ferreira *et al.*, 2001).

Neste contexto, partindo de investigações que revelam que bastantes jovens manifestam dificuldades nesta transição educativa (Pascarella & Terenzini, 1991) e de outros que apontam mesmo a adaptação ao ES como um dos principais determinantes dos níveis de sucesso e satisfação obtidos, assim como dos padrões de desenvolvimento estabelecidos ao longo da frequência no ES (Almeida, Soares, & Ferreira, 1999; Bastos, 1998; Pascarella & Terenzini, 1991; Soares, 2003). Os alunos deste nível de ensino, em geral, e os do primeiro ano, em particular, assumem-se como uma população - chave no estudo dos processos de adaptação, ajustamento e desenvolvimento humano em contexto de ES.

Face ao exposto, é nossa pretensão com a realização deste estudo empírico, atender aos seguintes objetivos gerais:

i) Analisar os processos de transição e adaptação dos novos públicos ao contexto de ES, tomando em consideração as suas expetativas e vivências académicas em torno de aspetos de ordem intra e interpessoal, social como as de nível mais contextual;

ii) Analisar a relação entre estes fatores e o sucesso académico dos alunos;

iii) Proceder à reflexão para a elaboração de um quadro conceptual e de intervenção que vise promover o sucesso académico destes alunos, respondendo às suas necessidades e particularidades.

Como variáveis relevantes nesse processo de adaptação, consideram-se os fatores pessoais, contextuais, neste caso os inerentes à instituição, os processos de transição e adaptação ao ensino superior, e, ainda, o sucesso académico (numa lógica de multidimensionalidade, isto é, abrangendo o rendimento e aproveitamento escolar mais tradicionais, assim como o desenvolvimento psicossocial, o desenvolvimento vocacional e, também, o desenvolvimento e aquisição de competências transversais).

Na prossecução do nosso estudo foram ainda considerados os seguintes objetivos específicos:

i) Identificar e caracterizar as expetativas e perceções de competência percebida na transição e adaptação ao ensino superior por parte dos alunos maiores de 23 anos;
ii) Identificar e analisar as expetativas de índole social, relacional e institucional, fundamentais à integração académica dos alunos, na justa medida em que o questionário das expectativas usado as permitam diferenciar;
iii) Identificar o tipo de estratégias e competências de estudo, utilizadas pelos alunos, nomeadamente ao nível da organização, planificação, condições ambientais de estudo ou assimilação de conteúdos, entre outros.

Por conseguinte, é nossa pretensão caracterizar estes novos alunos (maiores de 23 anos) que acedem ao ES (mais concretamente neste estudo os alunos da Universidade do Minho) e avaliar a sua transição e adaptação a este contexto académico, inferindo-se as variáveis que medeiam estes processos e quais aquelas que poderão ser mais decisivas para explicar a permanência *versus* abandono e o sucesso *versus* insucesso escolar (classificações curriculares).

3.3. Desenho da investigação

Tomando o que a literatura nacional e internacional nos indica sobre a riqueza e complexidade das vivências académicas associadas aos processos de transição e adaptação ao Ensino Superior, e pelo facto das ciências humanas nos permitirem fazer a união das metodologias qualitativas e quantitativas, foi nossa intenção seguir os autores na área e utilizar metodologias de investigação diversificadas, objetivando, desta forma, a triangulação de dados, bem como o seu enriquecimento na interpretação dos resultados de forma a adequar, o melhor possível, o estudo do tema em causa (Almeida & Freire, 2003).

Neste sentido, este projeto de investigação, sendo de natureza exploratória, possibilita-nos descrever, registar, analisar e correlacionar factos com os fenómenos em causa sem os manipular, englobará estudos de caráter qualitativo e de natureza quantitativa. Enquanto os primeiros nos permitem conhecer, através de questões do tipo aberto, opiniões, motivos, atitudes e comportamentos dos inquiridos, a investigação quantitativa assenta na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de situações que existem independentemente dos investigados (Almeida & Freire, 2003). Assim, não se coloca qualquer dilema quanto à validade das diferentes fontes de informação, dado que cada uma é validada em termos de consistência e de relevância para o estudo final, e que em conjunto geram o conhecimento (Henwood & Pidgeon, 1995). Na verdade, consideramos que a inclusão destes dois tipos de análises dos resultados, quantitativo e qualitativo, se ajustam aos objetivos orientadores da investigação, uma vez que potenciam uma visão mais integradora e compreensiva das questões que se pretendem estudar, desde logo ampliando o tipo de informação a considerar e diversificando os instrumentos para a sua recolha.

Para além do recurso a uma metodologia mista de investigação, a presente investigação pode ser ainda descrita como se tratando de um *estudo não experimental* (Pedhazur & Schmelkin, 1991), também designado por *estudo pós-facto* (Kiess & Bloomquist, 1985) ou *estudo correlacional e de observação* (Achenbach, 1978), uma vez que não existe manipulação de variáveis independentes e análise do seu impacto em variáveis dependentes. Por último, podemos caracterizar o estudo como obedecendo simultaneamente a um design *transversal* na medida em que se pretende analisar relações entre variáveis avaliadas num único momento temporal, e *longitudinal* já que também é nosso objetivo investigar relações entre variáveis avaliadas em diferentes momentos temporais com o mesmo grupo de participantes (Montero & León, 2007).

Neste sentido, os métodos utilizados para a recolha de dados incluíram entrevistas e questionários. Enquanto a entrevistas se constituem como um método interativo fundamental para a recolha de dados (Silverman, 1994), e podendo estas assumirem diversas formas, optamos por recorrer à entrevista semiestruturada. Por sua vez, sendo definido como um instrumento estandardizado, permite-nos garantir a comparabilidade das respostas dos sujeitos. Para Almeida e Freire (2003), o seu uso criterioso implica uma cuidada construção e validação a fim de garantir o rigor e o valor da informação recolhida, aspetos essenciais à qualidade das conclusões que podem ser retiradas de um estudo conduzido.

3.4. Questões da investigação

Face aos objetivos antes enunciados, a presente investigação estrutura-se tendo em vista a resposta às seguintes questões, umas ditas mais gerais e outras mais específicas:

Q1 - Os estudantes adultos que acedem ao ES, no âmbito do concurso M23, apresentam dificuldades na sua adaptação ao ES, nomeadamente as inerentes à sua integração social e académica com repercussões no seu sucesso académico?;

Q2 - Os estudantes universitários que acedem ao ES, tendo mais de 23 anos, são adultos que apresentam como justificação mais saliente para a frequência deste grau de ensino a procura de um novo emprego e/ou melhorar a sua situação profissional (progressão na carreira)?;

Q3 - Os estudantes universitários que acedem ao ES, com mais de 23 anos, apresentam dificuldades no planeamento e organização do estudo, em virtude da falta de experiência escolar nos últimos anos, podendo estas diferenças serem distinguidas em função do percurso académico?;

Q4 - Aquando do ingresso no ES, e pelo facto de terem estado afastados do sistema de ensino, estes estudantes apresentam baixo autoconceito académico? Estes sentimentos de "incapacidade" e de "desvalorização" pessoal tendem a diminuir à medida que prosseguem os estudos no ES?;

Q5 - No decurso das aprendizagens académicas, estes estudantes delineiam objetivos e apresentam maior intencionalidade e motivação para aprender?;

Q6- As expetativas dos M23 diferem em função de características pessoais, por exemplo, a idade, o género e as habilitações escolares, aquando da sua entrada do ES?;

3.5. Participantes

3.5.1. Seleção dos participantes

Os participantes do nosso estudo são alunos que ingressaram na Universidade do Minho no ano letivo de 2012/2013, através do concurso M23. Neste ano e de acordo com os dados disponibilizados pelos serviços académicos ingressaram 215 alunos através deste contigente. Apesar de estabelecermos contacto com todos estes alunos, tivemos numa 1º fase, uma adesão de 122 alunos, que veio a reduzir-se de acordo com o avanço no tempo.

O estudo empírico desenvolveu-se entre Outubro de 2010 a Setembro de 2013. Os estudantes foram sendo seguidos através de contacto *online*, registando-se desistências desde o primeiro contacto. Tentativas de se recuperar alunos "perdidos" não foram coroadas de êxito, mesmo tendo-se desenvolvido esforços, junto dos Serviços Académicos e passado pelas salas (alguns destes números abandonaram o curso logo nas primeiras semanas de aulas). Assim, depois de efetuadas todas as diligências no sentido de conseguirmos abranger um maior número de sujeitos para uma melhor representatividade possível, obtivemos uma amostra de 82 alunos.

Importa ainda referir que no recurso a esta amostra de conveniência e intencional, atendeu-se aos seguintes três critérios fundamentais: a) frequentar o primeiro ano do ES na Universidade do Minho; b) ter ingressado no ES no âmbito da candidatura específica relativa aos M23; e, c) participar voluntariamente na investigação após informados dos seus objetivos e momentos implicados na sua realização.

3.5.2. Caracterização da amostra

Participaram voluntariamente no estudo uma amostra de estudantes, constituída por 82 alunos que ingressaram no Universidade do Minho no ano letivo 2012/2013. De acordo com a tabela 1, as idades oscilam entre os 23 e os 65 anos de idade, sendo a média 36.5 e o desvio padrão de 10.7.

Tabela 1
Caracterização da amostra por idades

N	Minimo	Maximo	Média	DPadrao	Variânca
82	23	65	36.5	10.7	116

Ao nível do género, constatamos que 49% pertencem ao sexo feminino, enquanto o género masculino abrange 51%. No que se refere às habilitações académicas e dado as condições específicas de acesso ao Ensino Superior por parte dos maiores de 23, encontramos na nossa amostra 6.2% de alunos que concluíram o 3º ciclo do ensino secundário. Com frequência do 11ºano de escolaridade e 12ºano, encontramos 92% da amostra. Uma minoria da amostra (1.8%) é constituída por adultos que frequentaram estudos superiores (licenciatura e cursos de especialização tecnológica de nível 4).

Perante a questão de " há quanto tempo não estudavam" encontramos também aqui uma grande heterogeneidade de casos. Assim, encontramos adultos que deixaram de estudar há cerca de 30 anos, como também encontramos candidatos, que nos anos anteriores foram alunos do 3º ciclo do ensino básico e secundário.

Relativamente a candidatura ao ensino superior, 70% dos inscritos referem que é a primeira vez que se candidatam ao ES, enquanto 30% já o fez nos anos anteriores. Estes últimos referem que o não ingresso no ensino superior se deu essencialmente à dificuldade em

conciliar os estudos com as atividades profissionais. As dificuldades económicas e a falta de média para ingresso também foram factores apontados como motivo pelos quais estes alunos, não ingressaram no ES.

Relativamente à área de formação dos M23 (n=82), os alunos advém de diferentes áreas de formação, provenientes da Universidade do Minho, contudo predomina com maior predominância as áreas de ciências sociais e educação.

Quanto à sua situação profissional atual, 86.3% encontra-se a trabalhar a tempo inteiro, sendo que 54.5% é trabalhador por conta de outrém e 13.6% trabalha por conta própria. Do total da amostra 13.7% encontra-se desempregado à procura de novo emprego.

3.6. Procedimentos

Os procedimentos metodológicos utilizados podem organizar-se em três grandes fases do estudo.

1º Fase – Constituição da amostra de participantes

Foi solicitado ao coordenador do projeto dos M23, da Universidade do Minho, a nossa presença numa reunião geral de alunos que se encontravam em fase de preparação para o ingresso no ES, designada por curso de preparação dos M23. Pretendíamos, para além da divulgação e apresentação do nosso projeto de investigação, a adesão voluntária dos participantes, ficando os mesmos a conhecer a investigadora em causa, estreitando algum relacionamento que poderia ser útil nos contatos posteriores e pedidos de colaboração.

Procedeu-se ainda, nesta fase, à elaboração de um estudo preliminar exploratório, ao qual se pretendia identificar as expetativas dos alunos que ingressam no Ensino Superior. A recolha de dados efetuou-se através de entrevista individual ou em pequeno grupo (3 ou 4 alunos), registando-se, por escrito, as principais ideias apresentadas ao longo da entrevista. Posteriormente, analisou-se o conteúdo dos registos, agrupando-se as respostas obtidas em função das expetativas sinalizadas no seu discurso e confrontando-as com as dimensões pré-identificadas na literatura em termos das expetativas que os alunos apresentam no acesso ao ES. Como nem sempre os alunos ordenavam espontaneamente as suas expetativas, no tratamento dos dados contabilizou-se a frequência dos vários tipos de expetativas ao longo das entrevistas.

2ª Fase – Preparação dos instrumentos de recolha dos dados

Tendo por base os dados recolhidos no estudo preliminar exploratório, passámos à elaboração e preparação dos instrumentos. Elaborámos, assim, o questionário designado por *Escala de Expetativas Académicas* e a Escala *de Experiências Académicas*, o qual foi testado junto de uma amostra de estudantes maiores de 23. Estes questionários, nas suas primeiras versões, foram objeto de uma análise através do "método da reflexão falada", junto dos alunos, como também de especialistas da área da Psicologia e da Educação, a fim de verificarmos a aplicabilidade deste instrumento nos objetivos da nossa investigação e na validade antecipada das respostas obtidas face às questões elencadas. Na 1ª versão, esta escala era constituída por 66 itens, sendo posteriormente a mesma reduzida, em função do tratamento estatístico efetuado, para 32 questões.

De acrescentar que, na construção destes instrumentos, foram seguidos os seguintes passos: i) revisão da literatura acerca das teorias e das escalas existentes nesta mesma área; ii) redação dos itens tendo em conta a revisão da literatura efetuada e as características dos alunos maiores de 23 anos; iii) análise da distribuição dos itens ao longo das escalas, evitando-se que itens das mesmas dimensões ficassem juntos (distribuição ao acaso dos itens das diversas dimensões); iv) estudo da dimensionalidade e consistência interna dos itens após a sua aplicação (análise quantitativa da precisão e da validade); e v) análise fatorial exploratória dos resultados tendo em vista um novo elemento informativo sobre a validade das escalas, neste caso uma validade assente na dimensionalidade dos seus itens.

Foi também elaborada uma *Ficha de Dados Pessoais e Académicos*. Com esta ficha pretendíamos, por um lado, recolher informação de caracterização dos estudantes, tais como o sexo, a idade, as habilitações escolares e o curso a que acederam ao Ensino Superior, como também recolher dados relativos ao percurso profissional e à sua situação profissional atual. Foi também através desta *Ficha* que os sujeitos nos deram acesso ao seu número de identificação de aluno, permitindo o cruzamento de informação com os serviços académicos da universidade, nomeadamente em relação ao rendimento académico.

Foi ainda efetuada uma adaptação da Escala Competência de Estudo, partindo de uma primeira versão da *Escala de Competências de Estudo (ECE – Sup)* em desenvolvimento por docentes da Universidade do Minho e da Universidade de São Francisco (Itatiba, São Paulo), havendo já algumas publicações a propósito das suas características métricas (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2010). Relativamente a esta versão da escala, a análise fatorial conduzida sugere a presença de quatro fatores, mais concretamente: Motivação para a aprendizagem/Abordagem profunda; Comportamentos de estudo; Planeamento e gestão do tempo; e Avaliação. Assim, tendo em conta a perspetiva sociocognitiva da aprendizagem

inerente a esta escala, esta estrutura-se numa componente motivacional subjacente aos esforços de autorregulação e, de seguida, em três momentos em que a autorregulação pode ocorrer ou faz sentido que ocorra no sentido de uma aprendizagem mais eficaz por parte dos alunos. De referir que a versão da ECE, aqui trabalhada, é composta por 13 itens, sendo as respostas organizadas numa escala de 1 a 6, em que 1 significa totalmente em desacordo e 6 significa totalmente de acordo.

Por último, foram ainda efetuados contactos com os serviços académicos, para o fornecimento de informações relevantes e relativas aos vários momentos que a recolha de dados implicou. Esta informação foi particularmente relevante para saber que alunos permaneciam e que haviam desistido (informação mesmo assim muito dispersa e incerta pois os alunos não precisam informar dessa decisão), assim como, para termos alguma informação relativa ao aproveitamento académico dos estudantes, por exemplo o número de unidades curriculares em que obtiveram aproveitamento no final do ano letivo.

3ª Fase - Recolha de dados

Este estudo implicou a condução de três momentos na recolha de dados junto de uma amostra de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior: uma no início e no final do primeiro semestre e outra no final do ano. À exceção da ficha de dados pessoais e académicos, a qual foi preenchida de forma coletiva, em sala de aula, durante o horário letivo em tempo cedido pelos professores no início ou no final das suas aulas, e após as respetivas autorizações da universidade, os restantes instrumentos, após consentimento dos sujeitos, foram administrados *online.*

A ordem de administração dos instrumentos foi a mesma para todos os sujeitos e em ambos os momentos: primeiro a ficha de dados pessoais e académicos, seguida pelo escala de

expetativas académicas e a escala de competências de estudo. Conclui-se com a administração do inventário de experiências ou vivências académicas. Dado o declínio dos respondentes aos inquéritos, conforme já referido anteriormente, foram efetuadas várias insistências aos alunos M23, para a participação voluntária dos mesmos. Contudo nem sempre fomos bem-sucedidos, efetivando-se um acentuado decréscimo.

3.7. Considerações Finais

Ao longo deste terceiro capítulo procuramos descrever os procedimentos metodológicos e os cuidados na prossecução deste estudo. Esta apresentação pretendeu, por um lado, justificar as opções tomadas e, por outro, informar dos cuidados existentes para garantir uma certa participação dos estudantes e a sua manutenção no estudo ao longo do período em que a recolha de dados ocorreu. Possivelmente pelas próprias características destes alunos (atividade profissional, vida familiar, presença no campus apenas para as aulas, falta generalizada de tempo…), foi extremamente difícil garantir a participação dos alunos e evitar perdas significativas do número de estudantes da amostra, à medida que o estudo foi decorrendo (esta redução, pensamos nós, foi também explicada na base de alunos que, logo nas primeiras semanas, decidiram abandonar o ES e a frequência do seu curso, aliás importa frisar que nem sempre estes alunos são colocados na sua primeira escolha ou opção, uma vez que o preenchimento das vagas é feito pelo recurso às suas classificações nos exames e provas de acesso).

Assim, tratando-se de um estudo que procurou conciliar dados qualitativos e quantitativos, visando, assim, uma compreensão mais significativa da informação relativa à situação adaptativa e à aprendizagem destes alunos, como veremos mais à frente, os alunos nem sempre preencheram todos os instrumentos de avaliação e também nem sempre

responderam positivamente ao nosso convite para a entrevista semiestruturada. Neste sentido, algumas dificuldades surgirão na apresentação e análise dos resultados (sobretudo, na informação que integra o quinto capitulo da tese). Situação mais favorável foi conseguida relativamente ao preenchimento dos questionários *online*, pelo que dados relativos ao funcionamento dos seus itens (precisão e validade), assim como os dados descritivos dos alunos em termos de expetativas, de métodos de estudo e de vivências académicas foram satisfatoriamente assegurados.

CAPÍTULO 4

ADAPTAÇÃO E VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA

4.1. Introdução

Reconhecendo que a construção e/ou adaptação de instrumentos psicológicos é uma tarefa complexa, que exige planeamento e rigor quanto à manutenção do seu conteúdo, das suas características psicométricas e da sua validade para a população a quem se destina (Cassepp-Borges, Balbinotti, & Teodoro, 2010), é nosso intuito, com o presente capítulo, apresentarmos os resultados dos estudos de adaptação e validação dos instrumentos utilizados relativos aos constructos a avaliar. Na verdade, a utilização de instrumentos adaptados permite uma maior capacidade de generalização e a investigação de diferenças entre uma crescente população diversificada (Almeida & Freire, 2003).

Por conseguinte, iniciamos o presente capítulo com a apresentação dos procedimentos relativos à construção e validação da *Escala de Expetativas Académicas*, tendo em vista avaliar as expetativas académicas dos alunos adultos, maiores de 23. Em seguida, prosseguimos com a apresentação dos dados inerentes à adaptação e validação da *Escala Competências de Estudo (ECE-Sup)*, instrumento construído para compreender e analisar o desempenho académico dos alunos do ES (Monteiro, Almeida, & Vasconcelos, 2010).

Um aspeto decisivo, neste estudo de validação das escalas, prende-se com o estudo das suas dimensões subjacentes. Na base de tais dimensões, para cada uma das duas escalas, obteremos para os nossos estudantes da amostra as pontuações necessárias ao tratamento estatístico posterior, tendo em vista responder às questões e atingir os objetivos com a realização desta pesquisa e tese de doutoramento. Para esta validação, recorremos à análise

fatorial dos itens e ao estudo da consistência interna para cada uma das dimensões. Ambas as análises, mesmo tendo como referência o modelo teórico subjacente à sua construção, tomarão em consideração as respostas da nossa amostra procurando, assim, uma melhor atenção à especificidade dos estudantes universitários maiores de 23 anos. Antecipando, podemos explicitar que, em ambas as escalas as dimensões previstas, teoricamente não se encontram nesta nossa amostra, sendo necessário proceder às necessárias adaptações.

4.2. Escala de expetativas académicas

Face aos objetivos deste estudo e tendo por base a revisão bibliográfica efetuada na elaboração dos itens, atendeu-se à informação recolhida através de entrevistas abertas, semiestruturadas, nas quais se solicitava aos alunos que mencionassem as suas expetativas aquando da entrada no ES e as ordenassem ou comentassem conforme a sua importância.

As questões colocadas versaram o percurso escolar e as razões de preferência do ES, as expetativas mais representativas do seu acesso e preferência pelo ES, as aspirações académicas com a frequência do seu curso e os principais ganhos que pessoalmente julgavam vir a obter ou estavam a adquirir em termos académicos. As questões colocadas e suas especificações respeitavam, ainda, um estudo sobre expetativas académicas de alunos universitários, alunos regulares ou não, pertencentes ao subgrupo dos que acedem ao ES no quadro da medida legislativa dos "maiores de 23 anos".

Da análise e tipificação do conteúdo das entrevistas, foram codificadas várias categorias de expetativas. Estas agruparam-se, de acordo com a bibliografia na área e as próprias verbalizações dos estudantes, nomeadamente: *(i) Formação para o emprego/carreira,* para obter melhores condições de trabalho, para obter um diploma/grau para entrar no mundo de

trabalho, centrados no *output* (eg. "Obter formação para vir a ter um bom emprego"; "Aprofundar conhecimentos/assuntos na área que mais me motiva*"); (ii) Desenvolvimento Pessoal* ou *selfs* da identidade, autonomia, empreendedorismo, autoconfiança, pensamento crítico (eg. "Ter novas experiências de vida que me façam ser mais autónomo"); *(iii) Relacionamento interpessoal/Interação social* com colegas, convívio, diversidade de contactos, novos amigos, festas académicas, associação académica (eg."Ter momentos de convívio e diversão"); *(iv) Qualidade da instituição* e dos seus serviços, espaços recreativos, laboratórios informáticos, biblioteca, restauração, arquitetura do campus (eg. "Possuir laboratórios e bibliotecas bem equipados") e, *(v) Envolvimento político e cidadania*, valores, ética e problemas ou questões sociais (eg. "Participar em grupos de discussão sobre problemas sociais"). De destacar que estas cinco categorias identificadas coincidem com as dimensões de uma escala em validação para se avaliarem as expetativas académicas de alunos a ingressar, em geral no ES.

Tendo em vista o estudo dimensional, avançámos para uma primeira aplicação da escala de expetativas, baseados numa análise fatorial dos itens.

A análise fatorial possibilitou-nos identificar quantos e quais fatores o instrumento avalia, assim como permitiu identificar que itens se encontram associados a cada fator. Na primeira aplicação, ou seja, a realizada pelos alunos no início do ano letivo, utilizámos o método das componentes principais, tendo numa primeira análise verificado a emergência de apenas dois fatores. Como esta solução se afastava bastante da nossa base teórica da escala inicial, uma vez que esta pressupunha cinco dimensões *(Interação social; Desenvolvimento pessoal; Formação para o emprego; Formação para o emprego; Qualidade da instituição; Envolvimento politico),* achamos conveniente incluir na análise as primeiras três dimensões, mesmo que o terceiro fator não apresente um valor próprio, igual à unidade (embora muito próximo desse valor crítico, pois situou-se em .95). Avançando nesta análise, definimos como

ponto de corte na saturação dos itens pelos fatores um, valor de .55, que, mesmo sendo elevado face a estudos similares, recorrem a .30, pretende aumentar a especificidade dos itens para cada um dos fatores ou dimensões a considerar na descrição da nossa amostra em termos das suas expetativas académicas.

Com o objetivo de apreciar os índices de homogeneidade e esfericidade das correlações obtidas entre os itens, obtivemos valores claramente positivos para se prosseguir à análise fatorial (KMO=.94; Bartlett's Test of Sphericity = 3201,655; *gl* = 496; $p < .001$).

Na tabela 2, apresentamos as saturações dos itens nos três fatores isolados, bem como a comunalidade (h2) respetiva, explicada pelos fatores isolados. Incluem-se ainda os valores-próprios de cada fator depois da *rotação varimax* realizada, bem como a percentagem de variância dos itens, explicada por cada um desses fatores.

Tabela 2
Análise fatorial dos 32 itens da versão aplicada ao questionário de expetativas académicas

	Fatores			
Itens	1	2	3	h2
i26	.882			.780
i27	.835			.838
i10	.791			.719
i30	.752			.724
i11	.747			.767
i6	.728			.768
i25	.635			.804
i28	.633			.683
i22	.632			.688
i12	.595			.794
i8				.644
i19		.744		.783
i20		.712		.804
i2		.691		.868
i18		.687		.827
i16		.672		.744
i17	.568	.660		.780
i14		.650		.819
i31		.639		.893
i23		.626		.879
i32		.621		.706
i3		.589		.727
i4				.781
i9				.744
i15			.809	.757
i5			.809	.836
i21			.730	.826
i7			.724	.750
i13			.661	.798
i1		.565	.649	.664
i29	.616		.627	.837
i24		.575	.603	.774
VProp	10.2	7.6	3.3	
%Var	37.9	28.3	12.4	

Tendo por base os resultados obtidos ficou decidido eliminar 5 itens da escala, na versão final a analisar neste estudo. Referimo-nos a itens com saturação nos fatores inferiores a .55 ou a itens que, pelo seu conteúdo, nos pareceram bastante mais ambíguos, saturando em

mais que um fator (it 4; it8; it 9; it17; it29). No caso do 3º fator, retivemos dois itens que saturavam em mais que um fator, contudo, o seu conteúdo reportava-se claramente ao domínio por este abarcado e cuja denominação e significado de cada fator passamos a apresentar.

O primeiro fator (constituído por 10 itens: 6; 10; 11; 12; 22; 25; 26; 27; 28; 30) reúne expetativas dos alunos relativamente à interação ou relacionamento com os colegas, podendo este relacionamento ter objetivos mais de convívio e relacionamento social, como também a entreajuda em tarefas académicas. Veja-se, por exemplo, o item 10 *"aumentar a minha rede atual de amigos*; o item 12 "*ter espaços de discussão para aprofundar conhecimentos*"; o item 22 "*obter colaboração dos colegas"*; e o item 26 *"conviver com os meus colegas"*. Este primeiro fator, ao integrar itens diversos em termos de relacionamento com os pares (convívio e realização de tarefas académicas), afasta-se da versão da escala para alunos ditos regulares, em que os itens de relacionamento interpessoal se circunscreveram ao convívio ou lazer. Esta forma dos itens se agruparem em dimensões (tomando a nossa amostra) ajuda a explicar a redução havida, quando passamos de cinco dimensões, na versão para os alunos em geral, para três dimensões, apenas quando queremos descrever as expetativas do grupo de alunos que ingressam no Ensino Superior através da medida específica para os "maiores de 23 anos".

De seguida, listamos os 10 itens que integram este primeiro fator ou dimensão da escala de expetativas a considerar e que passaremos a designar por *"expetativas de relacionamento com colegas"* (Quadro 1):

Quadro 1
Fator/Dimensão 1 - Expetativas de relacionamento com colegas

Item 6. Fazer amigos para que os anos na universidade sejam agradáveis
Item 10. Aumentar a minha rede atual de amigos
Item 11. Dispor de tempo para participar em atividades de voluntariado
Item 12. Ter espaços de discussão nas aulas para aprofundar os meus conhecimentos
Item 22. Obter colaboração e companheirismo dos colegas
Item 25. Ter tempo para consultar a bibliografia e/ou fazer exercícios
Item 26. Conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas
Item 27. Conseguir fazer amizades estáveis e duradouras
Item 28. Participar em eventos de natureza científica (palestras, conferências)
Item 30. Assumir cargos/funções nos núcleos ou grupo de estudantes

O Fator 2 (10 itens: 2; 3; 14; 16; 18; 19; 20; 23; 31; 32) reúne expetativas dos estudantes relativamente ao crescimento pessoal, seja no sentido da maior independência e autonomia, seja também no sentido da sua realização escolar e sucesso académico. Veja-se, por exemplo, o conteúdo do item 2 *"desenvolver espirito de iniciativa perante a resolução dos problemas*", o item 19 "*adquirir mais competências de autonomia pessoal"* ou o item 31 "*beneficiar de oportunidades para o meu desenvolvimento pessoal*". Para uma melhor compreensão deste segundo fator, elencamos os itens que o integram e que passaremos a designar por *"expetativas de desenvolvimento pessoal"* (Quadro 2).

Quadro 2
Fator/Dimensão 2 - Expetativas de desenvolvimento pessoal

Item 2 - Desenvolver o espírito de iniciativa, perante as situações ou problemas
Item 3- Certificar que a universidade que frequento corresponde às minhas aspirações
Item 14- Adquirir competências de maior autonomia na tomada de decisões
Item 16 - Assistir a debates sobre problemas da sociedade ou do mundo atual
Item 18 - Participar ativamente nas aulas
Item 19 - Adquirir competências de maior autonomia na tomada de decisões
Item 20 - Obter sucesso nas disciplinas que frequento
Item 23 - Entender os conteúdos lecionados pelos professores
Item 31- Beneficiar de oportunidades para o meu desenvolvimento pessoal
Item 32 - Desenvolver estratégias de estudo para ter bom aproveitamento no curso

Finalmente, o Fator 3 é constituído por apenas 7 itens (itens 1; 5; 7; 13; 15; 21; 24) reunindo expetativas de uma formação académica que possibilite a entrada no mercado de trabalho ou a reintegração qualitativamente superior no mercado de trabalho, a qualidade da formação para o emprego e carreira. Veja-se, por exemplo, o conteúdo dos itens 1 "*obter uma formação sólida ou de qualidade no meu curso"*, do item 5 *"facilidades de reintegração no mercado de trabalho"* ou do item 21 "*adquirir as bases para uma boa posição no mercado de trabalho*". De seguida, listamos os sete itens que passam a integrar esta terceira dimensão da escala e que passaremos a designar por *"expetativas de formação para o emprego"* (Quadro 3)*:*

Quadro 3
Fator/Dimensão 3 - Expetativas de formação para o emprego

Item 1 - Obter uma formação sólida ou de qualidade na área do meu curso
Item 5 - Facilidades de reintegração no mercado de trabalho
Item 7 - Obter as competências necessárias à minha (re) inserção profissional
Item 13 - Ter aulas que forneçam as bases fundamentais para o exercício de uma atividade
Item 15 - Aumentar as minhas oportunidades de emprego mais tarde
Item 21 - Adquirir as bases para uma boa posição social no emprego
Item 24 - Aprender a lidar com situações que poderão aparecer na minha vida profissional

Face a estes resultados, em próximas análise tomaremos estas três dimensões, estimando o seu valor através da soma dos itens que as compõem. Esta decisão sai legitimada quando obtivemos índices adequados de validade interna dos itens e de consistência interna para cada uma destas dimensões.

Como podemos verificar, os índices de consistência interna, estimados através do coeficiente *alpha de Cronbach,* foram elevados para as três dimensões, respetivamente, .96, .97 e .94, tomando a ordem das três dimensões identificadas. Assim, nenhum item, se eliminado, faz subir o índice *alpha* obtido, pelo que não se mostra necessário excluir mais itens da escala. Na tabela 3, 4 e 5 apresentamos os coeficientes obtidos para esta análise,

tomando os itens agrupados para cada uma das três dimensões da escala a considerar nas futuras análises estatísticas. Nesta análise indicamos ainda, a média e o desvio-padrão das respostas dos sujeitos para cada item, assim como o índice de *correlação do item x total corrigido (ritc)* e o contributo de cada item para o valor do *alpha* da subescala (como fica o valor do coeficiente da escala se um determinado item for eliminado).

Assim, na tabela 3, apresentamos os resultados da análise estatística efetuada para os itens na dimensão *Interpessoal*. Como podemos observar, o coeficiente *alpha* da subescala (*alfa* = .96) apresenta um valor alto, indicador de um grau elevado de coerência dos itens desta dimensão. Aliás, os coeficientes de correlação do item, com o total da dimensão, são superiores a .83, sugerindo um bom poder discriminativo ou validade interna dos itens.

Tabela 3
Análise da validade interna dos itens da dimensão "Interpessoal" da escala

Itens	N	Média	Desvio-Padrão	Ritc	Alfa se…
i26	82	2.78	1.187	.834	.952
i27	82	3.13	1.293	.872	.950
i10	82	3.29	1.262	.859	.951
i30	82	2.61	1.215	.733	.956
i11	82	2.70	1.204	.728	.956
i6	82	3.63	1.272	.838	.951
i25	82	3.20	1.116	.830	.952
i28	82	3.38	1.162	.813	.953
i22	82	3.62	1.203	.808	.953
i12	82	3.62	1.140	.806	.953

Na tabela 4, descrevemos os resultados da análise dos 10 itens da dimensão *Desenvolvimento Pessoal*. Podemos observar um coeficiente *alfa* de .97 para esta dimensão, o que sugere também um grau elevado de coerência dos itens. Os itens apresentam bom poder discriminativo ou validade interna, situando-se as correlações dos itens, com o total da dimensão, entre .77 e .92, como tal nenhum item, se eliminado, faz subir o *alpha* da subescala.

Tabela 4
Análise da validade interna dos itens da dimensão "Desenvolvimento pessoal"

Itens	N	Média	Desvio-Pedrão	Ritc	Alfa se…
i19	82	3.96	1.181	.926	.969
i20	82	4.06	1.158	.922	.969
i2	82	3.98	1.122	.902	.970
i3	82	4.02	1.176	.801	.973
i16	82	3.57	1.257	.774	.975
i18	82	3.78	1.166	.881	.971
i14	82	4.06	1.190	.923	.969
i23	82	3.84	1.191	.858	.971
i31	82	4.04	1.212	.904	.970
i32	82	3.87	1.215	.865	.971

Na tabela 5, apresentamos os resultados da análise da validade e da consistência interna dos itens, que integram a terceira dimensão do questionário, centrada nas expetativas da formação para o emprego e para carreira. Os valores obtidos sugerem bons índices de homogeneidade interna dos itens, situando-se a correlação dos itens, com o total da subescala, entre .77 e .83, traduzindo elevada validade interna. O índice *alpha* é também elevado (.94) e nenhum item, se eliminado, faz subir este coeficiente.

Tabela 5
Análise da validade dos itens da dimensão "Formação para o Emprego"

Itens	N	Média	Desvio-Pedrão	Ritc	Alfa se…
i1	82	4.24	1.202	.832	.938
i5	82	3.55	1.288	.770	.943
i7	82	4.11	1.217	.883	.933
i13	82	4.11	1.257	.833	.937
i15	82	4.07	1.205	.867	.935
i21	82	3.80	1.347	.774	.943
i24	82	4.07	1.194	.801	.940

Em síntese, os valores descritivos dos itens e os índices de homogeneidade das três subescalas são adequados aos objetivos da avaliação, sendo assim considerados na descrição das expetativas académicas dos alunos que ingressam no ES com mais de 23 anos. De facto,

os valores de *alpha* destas subescalas são elevados, ultrapassando em larga medida o valor crítico de .70 (Almeida & Freire, 2003). A análise da média dos resultados item a item revela-nos valores que globalmente se traduzem num acordo generalizado ou expetativas positivas dos alunos em relação ao seu envolvimento nas situações apresentadas. Mesmo assim, observa-se uma boa dispersão dos resultados dos alunos nos itens, uma vez que o valor do desvio-padrão se aproxima da unidade, havendo a necessária sensibilidade à diversidade de pontos de vista dos estudantes.

4.3. Escala de competências de estudo

Procedendo à análise fatorial dos itens desta segunda escala, a usar no nosso estudo, verificamos os seguintes indicadores sobre as correlações dos itens, tendo em vista a legitimidade da sua factorização (KMO =.899; Bartlett's Test of Sphericity = 1045.619; *gl* = 78; *p* <.001). Ambos os coeficientes são favoráveis a prosseguirmos com esta análise.

Realizada a análise fatorial, através do método das componentes principais, verificamos a existência de um único fator com valor próprio, igual ou superior à unidade.

De acrescentar que este fator, de forma isolada, consegue explicar por si mesmo 87.8% da variância dos itens da escala (valor-próprio de 11.4), sendo uma percentagem bastante elevada. Mesmo assim, tentamos realizar esta análise solicitando dois fatores e, na tabela 6, indicamos os valores obtidos.

Tabela 6
Análise fatorial dos itens da escala de competências de estudo

	Fatores		
Itens	1	2	h2
ECE8	.856		.924
ECE9	.855		.946
ECE13	.853		.937
ECE3	.848		.827
ECE12	.840		.920
ECE5	.828		.913
ECE10	.826		.929
ECE6	.763	.574	.880
ECE11	.734	.615	.867
ECE7	.730	.629	.966
ECE4	.654	.632	.916
ECE2		.911	.902
ECE1	.677	.683	.955

Como podemos verificar, todos os itens, à exceção do item 2, estão saturados no primeiro fator. Mesmo quando saturados no segundo fator, estão igualmente saturados no primeiro fator e com índices elevados de saturação. Face a esta situação decidimos considerar, nas futuras análises de resultados, um único fator geral descritivo das competências académicas dos estudantes na realização do seu estudo. Listamos, de seguida, os itens que passam a integrar esta escala, que face ao conteúdo dos itens designamos por "competências gerais de estudo" (Quadro 4):

Quadro 4
Escala Competências de Estudo (itens)

Item 1 - Leio os textos ou faço os exercícios sugeridos pelos professores
Item 2 - Tenho um horário de estudo que procuro seguir diariamente
Item 3 -Sublinho as partes importantes de um texto à medida que estudo
Item 4 - Tento perceber os critérios de correção que os diferentes professores utilizam
Item 5 - Sou capaz de me esforçar para estudar mais intensamente um conteúdo mais difícil
Item 6 - Procuro ter o material de estudo organizado
Item 7- Procuro saber como os professores avaliam para adequar o meu estudo
Item 8 - Procuro fazer a revisão diária dos conteúdos das aulas
Item 9 - Para participar melhor nas aulas, estudo os conteúdo antecipadamente
Item 10 - Acompanho o estudo fazendo anotações ou resumos
Item 11 - Preocupo-me em ler com atenção a questão e verificar se a entendi bem, antes de começar a responder
Item 12 - Preparo-me para a avaliação antecipando questões que possam ser colocadas sobre a matéria
Item 13 - Relaciono os conteúdos da aula com aprendizagens anteriores, a fim de compreender melhor os conceitos

Para complemento desta decisão, em considerar um único fator na descrição das competências de estudo dos estudantes da nossa amostra, avançamos para a análise da consistência interna e validade dos itens desta escala. Na tabela 7, descrevemos os principais resultados obtidos a propósito de cada item e da escala no seu todo.

Tabela 7
Resultados da validade interna dos itens da escala de competências de estudo

Itens	N	Média	Desvio-Pedrão	Ritc	Alfa se…
ECE1	42	2.40	2.001	.940	.986
ECE2	42	1.67	1.603	.786	.989
ECE3	42	2.50	2.167	.954	.986
ECE4	42	2.07	1.892	.883	.987
ECE5	42	2.48	2.144	.947	.986
ECE6	42	2.57	2.232	.948	.986
ECE7	42	2.29	1.967	.954	.986
ECE8	42	1.76	1.708	.902	.987
ECE9	42	1.50	1.452	.892	.988
ECE10	42	2.52	2.121	.978	.986
ECE11	42	2.69	2.192	.948	.986
ECE12	42	2.24	2.022	.930	.986
ECE13	42	2.33	1.996	.966	.986

O valor *alpha* global da escala situa-se em .98, um valor muito elevado. Face a este valor, como se poderia antecipar, nenhum item, se eliminado, faz subir o índice global calculado, pelo que se decide manter todos os 13 itens da escala. Por outro lado, as correlações dos itens com o total da subescala oscilam entre .79 e .97, traduzindo a sua elevada validade interna, podendo também traduzir alguma sobreposição no conteúdo dos itens ou uma tendência geral dos alunos pontuarem todos os itens de uma forma homogénea, sem atenderem às especificidades do conteúdo de cada um deles.

4.4. Considerações finais

Ao longo deste quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise dimensional e da validade interna dos itens das duas escalas que iremos considerar no nosso estudo: as expetativas académicas e as competências de estudo dos estudantes.

Os resultados obtidos, a propósito da dimensionalidade e consistência interna dos itens, mostraram-se claramente positivos, mesmo que, no caso da *Escala de Expetativas Académicas*, se constituíram 3 fatores e no caso da *Escala de Competências de Estudo*, apenas passaremos a considerar um único fator. Estes resultados parecem traduzir que estes alunos mais velhos acabam por apresentar formas mais globais de analisar as suas vivências académicas, não diferenciando de forma tão clara diferentes aspetos das suas expetativas e dos seus comportamentos de estudo, o que os diferencia dos estudantes que entram no ES na continuidade da conclusão do Ensino Secundário, geralmente em torno dos 17-18 anos de idade (grupo de estudantes tradicionais). Este dado pode, desde logo, apontar-nos para uma identidade académica mais difusa destes alunos, motivados por aspetos mais gerais e não por interesses tão específicos, relacionados com a sua entrada no ES e com a sua vida académica. Da mesma forma que estando já desfasados das atividades de aprendizagem e de estudo, pelo menos em termos académicos formais, também não diferenciam tão facilmente os comportamentos que poderão melhor organizar o estudo (materiais, calendário) ou as tarefas de aprendizagem (anotações, resumos, esquemas) ou, ainda, tarefas de avaliação (preparação para exames). Na realidade, para os estudantes da nossa amostra, tudo são competências gerais de estudo que, verdadeiramente, não se diferenciam em termos de realização ou de competência pessoal.

Em síntese, feitas as análises estatísticas de adaptação e validação dos instrumentos de avaliação, as expetativas académicas dos estudantes maiores de 23 anos passam a considerar três dimensões (relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e formação para o emprego), enquanto a escala de competências de estudo proporciona um único fator, logicamente designado por competências gerais de estudo.

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1. Introdução

Ao longo deste capítulo apresentamos os resultados obtidos, tomando os objetivos e as questões concretas que presidiram à realização da presente investigação. Tais objetivos e questões foram já apresentadas no capítulo 3, sendo mais adequado apresentar os dados em resposta a questões do que as verdadeiras hipóteses de investigação.

Na verdade, limitações na constituição da amostra, sobretudo na manutenção da amostra, inicialmente formada ao longo da realização deste estudo, sugerem que nos devemos manter num registo mais descritivo dos alunos que, a cada momento, responderam aos inquéritos aplicados.

A apresentação e análise dos resultados serão realizadas na seguinte sequência de informação: (i) motivações e expetativas que trazem os alunos maiores de 23 anos para a frequência de um curso no ES; (ii) vivências e adaptação académica dos alunos ao longo do 1º ano; e, (iii) como estes alunos enfrentam as tarefas académicas relacionadas com a aprendizagem, em particular na sua forma de estudar e aprender. Comunicar-se-á, ao longo deste capítulo, os dados de cariz quantitativo e de índole qualitativa, ou seja, informação recolhida através de questionários e objeto de tratamento estatístico (abordagem quantitativa) e informação recolhida através de uma entrevista semiestruturada, junto de um pequeno grupo de alunos (abordagem qualitativa). Procurou-se que a entrevista abordasse tópicos próximos das três alíneas enumeradas (Quadro 5).

Quadro 5
Descrição das categorias

Categorias	Descrição da Categoria	Aspetos a explorar
Motivos e expetativas	Dimensão relacionada com os motivos de ingresso no Ensino Superior por parte dos novos públicos	Desenvolvimento pessoal Ambições profissionais
Adaptação e vivências académicas	Dimensão relacionada com as questões de integração no ES, nomeadamente perceção pessoal do desempenho académico, relações com os pares	Formulação de objetivos Papel dos professores sobre o processo de avaliação e desempenho escolar Gestão de relacionamentos interpessoais
Tarefas académicas/envolvimento escolar	Dimensão relacionada com o estudo, sucesso académico	Avaliação escolar Sucesso nas aprendizagens Gestão do tempo de estudo

5.2. Motivações e expetativas dos alunos "Maiores de 23 anos"

Em primeiro lugar, importa analisar como os alunos maiores de 23 anos justificam a sua entrada no ES, em particular que motivações e expetativas formulam em relação à sua frequência. Neste domínio, analisaremos as expetativas académicas recolhidas através de questionário próprio (*Questionário de Expetativas Académicas*), entendidas pela sua formulação como as metas ou motivações que os alunos trazem ao entrar no ES, justificando o seu acesso, e, ao mesmo tempo, iremos aprofundar essa análise tomando duas orientações. A primeira analisa como tais expetativas se diferenciam em função da idade, do género e das habilitações escolares e, a segunda, integra informação recolhida sobre este mesmo tema com base numa entrevista semiestruturada efetuada aos alunos. Para a componente mais qualitativa do nosso estudo, a informação foi recolhida através de entrevistas efetuadas a oito alunos maiores de 23 anos, que ingressaram na Universidade do Minho no ano letivo de 2012/2013. A idade destes oito alunos oscila entre os 25 e os 59 anos, sendo três alunos do sexo masculino (25, 33 e 53 anos) e os restantes cinco do sexo feminino (33, 36, 43, 55 e 59 anos).À exceção de um aluno, que não identificou a sua situação profissional e outro que se

encontra numa situação de desemprego, todos exercem uma atividade profissional por conta de outrém e têm família constituída. Ao nível das habilitações académicas, seis alunos possuem o 12ºano de escolaridade, um aluno tem o 9ºano de escolaridade e outro tem o 11º ano de escolaridade como habilitações literárias. Exceto dois alunos, que entretanto tinham abandonado o ES (justificando com motivos económicos e dificuldades em conciliar os estudos com a atividade profissional), todos os restantes estão a frequentar um curso de sua 1ª opção (sociologia, filosofia, história, educação, relações internacionais e optometria). Relativamente ao aproveitamento escolar, estes seis alunos apresentam resultados académicos bastante positivos (aproveitamento em quase todas as disciplinas em que se inscreveram).

5.2.1. Expetativas iniciais dos alunos "Maiores de 23 anos"

Em estudo anterior à presente tese havíamos analisado as respostas de alunos regulares e alunos maiores de 23 anos no acesso ao ES, em termos das suas expetativas académicas. Pretendíamos verificar se um mesmo questionário poderia ser usado na avaliação conjunta dos dois grupos de alunos, ou se faria sentido a diferenciação prévia das dimensões das expetativas a avaliar. Assim, tomando o conteúdo das entrevistas e os dados do questionário, os resultados obtidos nos dois grupos de alunos sugerem alguma diversidade de expetativas. Alertamos que a versão inicial do questionário foi constituída por 66 itens, repartido por seis dimensões, por generalização da versão do questionário usada com os alunos do contingente geral: i) *expetativas face ao curso e à formação* (inclui aspetos relacionados com a sala de aula, o currículo, competência do professor,...); ii) *expetativas face à carreira e ao emprego* (certificação, competências, preparação para o mercado de trabalho,..); iii) *expetativas de desenvolvimento pessoal* (identidade, maturidade, autonomia,…); iv) *expetativas de relacionamento interpessoal* (novas amizades, recreio, convívio,…); v) *expetativas face à*

instituição (estruturas da universidade, serviços, equipamentos,…); vi) *expetativas de compromisso social* (dinamização política, valores, cidadania,…).

Tomando a aplicação desta mesma versão do questionário, os alunos regulares, quando comparados com os alunos que acedem ao ES através da medida legislativa para maiores de 23 anos, mostram uma maior diversidade de expetativas (Gonçalves & Almeida, 2011, 2012, 2013). Mais jovens e menos comprometidos, em termos de emprego e de vida familiar, os alunos regulares procuram o ES por uma diversidade de objetivos, cobrindo a qualidade da formação para o emprego e para o domínio de uma certa área científica, investem mais no seu desenvolvimento pessoal e no relacionamento amistoso com os colegas, e incluindo uma realização académica em função das expetativas de outros significativos ou dando atenção aos problemas políticos e da sociedade (valores, justiça social, cidadania). Por sua vez, os alunos que acedem ao ES no âmbito dos M23 são menos expansivos nas suas respostas e centram-se, de forma muito expressiva, nas expetativas de virem a obter uma formação que lhes permitirá obter melhores condições de emprego, qualidade da formação e desenvolvimento pessoal. No próprio discurso destes alunos, a qualidade da formação encontra-se intimamente relacionada com a qualificação para o mercado de trabalho, situação que não aparecia tão evidenciada nos alunos mais novos (a formação académica numa determinada área científica como tendo valor por si própria). Tais resultados vão de encontro a estudos realizadas nesta área (Primi, Santos, & Vendramini, 2002; Santos, 2000), onde a preocupação com o mercado de trabalho se encontra fortemente relacionada com a valorização académica, associada ao desenvolvimento pessoal. Por sua vez, os estudantes mais adultos ingressam no ES com a perceção da sua relevância para o seu aperfeiçoamento profissional e aumento de qualificações académicas por razões profissionais (Gonçalves & Almeida, 2013; Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Perrenoud, 2000; Pope, 2004).

As demais dimensões das expetativas têm pouca expressão junto destes alunos M23, em particular, são pouco expressivas as suas preocupações com a qualidade da instituição ou a sua participação na discussão de temas políticos e sociais. Neste sentido, a versão da escala de expetativas para os alunos M23 anos considerou apenas três dimensões, incidindo nelas as análises subsequentes: formação para o emprego, relacionamento interpessoal, e desenvolvimento pessoal.

Reportando-nos aos dados obtidos com a amostra da investigação final para doutoramento, na tabela 8, apresentamos as médias e demais estatísticas descritivas, tendo em conta os resultados dos alunos nas três dimensões da escala de expetativas usadas: relacionamento com os colegas, desenvolvimento pessoal e formação para o emprego. Nesta fase, a amostra de alunos era formada por 82 respondentes.

Tabela 8
Resultados nas três dimensões das expectativas

Dimensões Expectativas	N	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Expetativas Relacionamento com os Colegas	82	1.00	4.80	3.19	1.02	-1.47	2.64
Expetativas de Desenvolvimento Pessoal	82	1.00	5.00	3.92	1.07	-2.52	7.03
Expetativas Formação para o Emprego	82	1.00	5.00	3.99	1.08	-2.55	7.11

Como podemos observar, atendendo a que os alunos pontuaram os itens numa escala de 1 a 5, consoante o grau de importância atribuída, em termos de motivação ou razão da sua entrada no ES, verificamos que a média nas três dimensões se situa perto de um valor intermédio no caso das expetativas de relacionamento com colegas, sendo mais elevadas (e já perto da pontuação de 4.0) nas dimensões desenvolvimento pessoal e formação para o emprego, sugerindo estes valores que estes alunos são mais "motivados" pela formação para o emprego e pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal no seu acesso ao ES do que por razões de maiores e melhores experiências de relacionamento com colegas. Por sua vez,

olhando o desvio-padrão, verificamos que o valor em torno da unidade sugere uma boa dispersão de resultados entre os alunos, atendendo à escala usada de 1 a 5 pontos. Finalmente, observa-se uma maior concentração de alunos na parte positiva da escala, ou seja, tendo uma opinião bastante consensual ou totalmente de acordo em relação às justificações transcritas nos itens, daí, os problemas havidos na assimetria e na curtose da distribuição de resultados (índices superiores à unidade). Este dado parece-nos normal, por outras palavras, o acesso ao ES é uma livre decisão dos alunos, mais ainda dos alunos que acedem com mais de 23 anos, pelo que não seria de esperar que tivessem baixas expetativas académicas (de outro modo não acederiam à universidade).

De forma complementar às expetativas académicas dos alunos, avaliadas através de um questionário próprio para o efeito, na tabela 9, apresentamos a análise estatística das respostas obtidas a uma questão em que os alunos pontuavam, por ordem de importância, nas seguintes justificações para o seu acesso na Universidade do Minho: motivação face ao plano de estudos, frequência numa universidade pública, motivação face à diversidade de oferta de estudos, prestígio público da própria universidade, e, por último, a proximidade geográfica da universidade em relação ao seu local de residência ou de trabalho.

Tabela 9
Importância relativa de cinco razões para o seu acesso ao ensino superior (n=57)

Motivos de ingresso	N	Mínimo	Máximo	Média	D Padrão	Assimetria	Curtose
MotDivOfertaEst	57	0	5	2.39	1.69	.11	-1.41
MotPlanoEstudos	57	0	5	3.09	1.91	-.55	-1.24
MotProximGeogr	57	0	5	1.95	1.34	.46	-.86
MotUnivPublica	57	0	5	2.65	1.65	.02	-1.24
MotPrestigioUM	57	0	5	2.37	1.45	.25	-.44

Conforme podemos verificar, importando registar que a esta questão só responderam 57 alunos da amostra inicial, a proximidade geográfica surge com uma média mais baixa em termos das ordenações, ou seja, aparece como a justificação mais frequente ou mais valorizada por esta amostra na escolha da Universidade do Minho (não só a média é mais baixa, isto é, colocada em primeiro lugar, como também apresenta menor desvio-padrão havendo, por isso, maior uniformidade nas ordenações dos respondentes). Para alunos mais velhos, com compromissos familiares e de trabalho, em vários casos, parece-nos que a proximidade geográfica da instituição de ES ganha particular relevância. Também é interessante referir que a qualidade do plano de estudos aparece como a razão menos valorizada para a escolha da Universidade do Minho, podendo isso significar que os alunos não conhecem o plano de estudos, mesmo escolhendo um determinado curso (trata-se de uma informação técnica que os alunos M23 obviamente desconhecem na maioria dos casos, mesmo quando são alunos regulares). O prestígio da Universidade do Minho, ou seja, a sua imagem pública positiva, aparece ordenada em segundo lugar, em termos de média das ordenações dos respondentes, o que nos parece interessante, pois os próprios alunos, nas entrevistas, valorizavam bastante este ponto face a outras ofertas formativas, públicas ou privadas, existentes na região ou proximidade geográfica.

Em relação às expetativas iniciais, a nossa pesquisa questionava também se alguma diferenciação existia nos resultados, considerando o género, a idade e as habilitações escolares de ingresso. De imediato, constatamos que a larga maioria dos estudantes ingressavam no ES com o 12º ano concluído, bem como um com bacharelato (e outro), num ou outro caso, já com uma licenciatura, pelo que não julgamos oportuno considerar esta variável na análise diferencial das expetativas, em virtude de não haver equilíbrio entre o número de alunos pelos subgrupos e devido, ainda, à insuficiente diferenciação das habilitações académicas da amostra. Assim, nesta análise e para outros resultados obtidos, não

tomaremos as habilitações de ingresso dos alunos pelas razões invocadas, mesmo que nos parecesse importante (justificaria outros cuidados ou intencionalidades na constituição da amostra de alunos para o estudo do impacto deste fator).

Em relação ao género verificamos que 4 estudantes não o indicaram, passado a amostra para 79 estudantes, enquanto para a idade decidimos, *a priori*, constituir três grupos de alunos na base de aproximadamente um terço de alunos da amostra para cada grupo (cerca de 33% dos alunos para cada grupo etário). Nesta altura, os grupos etários foram assim constituídos: Grupo 1 – idades entre 23 e 30 anos, Grupo 2 - entre 31 e 42 anos, e Grupo 3 - formado por estudantes que ingressaram no Ensino Superior com mais de 43 anos. De apontar que os grupos etários, agora constituídos, apresentam alguma proximidade com os intervalos etários propostos por Chickering e Havighurst (1981), relativamente aos períodos do ciclo vital.

Para apreciar o efeito do género e da idade, procedemos a uma análise de variância dos resultados nas três dimensões das expetativas. Dado que estas dimensões se apresentam moderadamente correlacionadas, recorremos ao procedimento multivariado (F-Manova 3 x 2).

Na tabela 10, apresentamos os dados estatísticos em termos de média e desvio-padrão, considerando o subgrupo de alunos em função do género e da idade.

Tabela 10
Estatística descritiva nas três dimensões das expectativas cruzando a idade e o género dos estudantes

Expetativas	Grupo etário	Sexo	N	Média	Desvio padrão
Exp.Rel.Colegas	1.00	f	12	3.56	.98
		m	15	2.98	.99
	2.00	f	11	3.06	1.30
		m	14	3.12	1.19
	3.00	f	10	3.15	1.19
		m	16	3.41	.67
Exp.Des.Pessoal	1.00	f	12	4.10	.87
		m	15	3.64	1.16
	2.00	f	11	3.82	1.37
		m	14	3.85	1.20
	3.00	f	10	3.80	1.37
		m	16	4.32	.523
Exp.Form.Emprego	1.00	f	12	4.20	.879
		m	15	4.02	1.19
	2.00	f	11	3.61	1.28
		m	14	3.96	1.21
	3.00	f	10	3.70	1.38
		m	16	4.30	.739

Conforme podemos verificar, são mínimas as oscilações encontradas nas médias dos alunos para as três dimensões das expetativas, quando consideramos os subgrupos de alunos em função do género e do grupo etário. Esta mesma constatação está subjacente aos índices estatísticos obtidos com a análise de variância conduzida. Nesta análise, os coeficientes *F* observados não sugerem qualquer efeito estatisticamente significativo, tomando a interação dos dois fatores (género e grupo etário), ao mesmo tempo que também não se verificaram diferenças nas três dimensões das expetativas segundo o género dos estudantes ou o seu grupo etário (efeito principal). A ausência de diferenças estatisticamente significativas também pode ocorrer devido à reduzida dimensão da amostra, quando esta se subdivide em seis subgrupos de alunos (3 grupos etários x 2 géneros). Procedimento similar foi conduzido para análise de eventuais diferenças na ordenação das cinco razões apontadas aos alunos para justificarem a sua escolha pela Universidade do Minho. Para esta análise, atendendo a que nem todos os 82

alunos iniciais responderam, optamos por trabalhar com a variável grupo etário e género separadamente.

Na tabela 11, apresentamos os resultados das ordenações médias dos alunos dos cinco motivos por grupo etário dos estudantes.

Tabela 11
Ordenações médias dos motivos por grupo etário de estudantes (N=57)

Motivos de ingresso	Grupo Etário	N	Média	Desvio Padrão
MotDivOfertaEst	1.00	20	2.55	1.66
	2.00	17	2.59	1.80
	3.00	20	2.05	1.66
MotPlanoEstudos	1.00	20	3.40	1.72
	2.00	17	2.82	1.94
	3.00	20	3.00	2.10
MotProximGeograf	1.00	20	2.00	1.21
	2.00	17	2.29	1.68
	3.00	20	1.60	1.09
MotUnivPublica	1.00	20	3.10	1.68
	2.00	17	2.47	1.50
	3.00	20	2.35	1.81
MotPrestigioUM	1.00	20	2.60	1.31
	2.00	17	2.18	1.55
	3.00	20	2.30	1.49

Como podemos observar, as ordenações para cada uma das cinco razões não diferenciam substancialmente em função do grupo etário de pertença dos estudantes, aliás não se observou qualquer diferença estatisticamente significativa entre os três grupos de alunos para qualquer uma das razões consideradas. Mesmo assim, podemos verificar que a proximidade geográfica se apresenta como a justificação mais valorizada pelos alunos e, em particular, pelos alunos mais velhos (também este dado sugere que estudantes mais velhos e tendencialmente com mais compromissos profissionais e familiares se encontram mais condicionados na frequência do ES, requerendo maior proximidade da instituição).

Relativamente à variável género, procedemos a um teste simples de comparação de médias recorrendo *ao t de student* (t-test para amostra independentes no recursos ao *SPSS*).

Na tabela 12, sintetizamos a informação decorrente desta análise estatística.

Tabela 12
Diferenças de médias entre mulheres e homens nas ordenações das cinco razões facultadas

	Sexo	N	Média	DPadrão	t	Gl	Prob
MotDivOfertaEst	F	25	2.56	1.58	.58	54	.56
	M	31	2.29	1.81			
MotPlanoEstudos	F	25	3.12	1.94	.16	54	.87
	M	31	3.03	1.94			
MotProximGeograf	F	25	1.48	1.15	-2.32	54	.02
	M	31	2.29	1.39			
MotUnivPublica	F	25	2.72	1.74	.45	54	.65
	M	31	2.52	1.63			
MotPrestigioUM	F	25	2.56	1.38	.85	54	.40
	M	31	2.23	1.49			

Conforme podemos observar, algumas oscilações ocorrem nas ordenações dos estudantes consoante o género de pertença. No entanto, apenas nas ordenações produzidas em relação à justificação da frequência da instituição por "proximidade geográfica" encontramos uma diferença estatisticamente significativa. Neste caso concreto, as mulheres valorizam mais esta justificação colocando-a em primeiro lugar nas suas ordenações (M = 1.48) face aos colegas do sexo masculino (M = 2.29). No caso dos homens, a importância da proximidade geográfica não se afasta das justificações "Prestígio da UM" e da "Diversidade de oferta de Estudos", situação claramente diferente no caso das mulheres em que a proximidade surge mais valorizada, sendo esta diferenças estatisticamente significativa ($p < .05$). No quadro da cultura portuguesa, as mulheres acabam por estar mais envolvidas nas tarefas domésticas e na educação dos filhos, estando as suas possibilidades de frequência do Ensino Superior mais dependentes da proximidade geográfica.

No que concerne à análise qualitativa, os resultados obtidos nas entrevistas relativas à categoria "motivos de ingresso no Ensino Superior", os estudantes entrevistados apontam para

questões de desenvolvimento pessoal e progressão profissional como fatores determinantes para a frequência do ES, sendo, por vezes, difícil discriminar aquela que terá maior predominância. Por sua vez, é também importante realçar que enquanto, em idades mais novas, as questões de empregabilidade tendem a ocupar a maior prioridade, com o avanço da idade dos alunos M23 denotam-se preocupações mais centralizadas com a autorrealização e o desenvolvimento pessoal. Contudo, nunca é demais considerar o próprio discurso dos estudantes entrevistados:

> "*O que me levou a frequentar o ensino superior foi sem sombra de dúvida o progresso na minha carreira profissional*" J. (33 anos)
> "*Sempre foi um sonho para mim frequentar o ensino superior*" M. (55 anos)
> "*Uma questão de realização pessoal. E provar a mim mesmo e aos que me rodeiam que nada é impossível*" L. (59 anos).

Pelo que se observa, a entrada para o ES, numa fase adulta da vida, onde a escola tinha sido terminada e/ou abandonada há mais de uma década, aparece justificada em função de questões de foro pessoal, como também o desenvolvimento de competências facilitadoras de melhores condições profissionais. Tais resultados corroboram investigações recentes realizadas, em contexto nacional. Para o efeito, Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves (2012) referem as motivações apresentadas pelos estudantes adultos, para o ingresso em cursos superiores, por ordem decrescente de importância: (1) progressão na carreira, (2) desenvolvimento pessoal, (3) mudança de área profissional, e (4) prestígio social. Por sua vez, Soares e colaboradores (2010) encontram como razões para o investimento neste projeto a necessidade de atualização de conhecimentos e progressão na carreira. À semelhança, Curado e Soares (2008) salientam igualmente o enriquecimento e desenvolvimento pessoal, como sendo os fatores preponderantes para o ingresso no ES desta população estudantil mais velha.

Poder-se-á, assim, apontar que razões pessoais, sociais e profissionais, evocadas pelos participantes M23 da presente investigação, parecem traduzir o desejo profundo de entrar na Universidade, sendo que a necessidade de autorrealização é seguramente um fator decisivo para o seu ingresso (Sommer, Nunes, Hipólito, Brites, Pires, & Pires, 2011).

5.3. Adaptação académica dos alunos "Maiores de 23 anos"

Um outro grupo de questões deste projeto de investigação tem a ver com as vivências adaptativas dos estudantes ao longo do 1º ano no ES. Para efeito, aplicamos uma versão da escala de expetativas em que agora se questionavam os estudantes sobre as suas vivências ou concretizações. Nesta linha, analisamos em que área as vivências dos M23 se encontra mais e menos satisfeitos (relacionamento com colegas, desenvolvimento pessoal, e formação para o emprego). De seguida, analisaremos os sujeitos que responderam aos dois momentos de aplicação da escala (no início do ano, na vertente de expetativas e, no final do ano, na vertente das vivências) para apreciarmos eventuais diferenças ocorridas nos seus padrões de satisfação académica. Finalmente, procurarmos analisar se tais índices de satisfação oscilam em função da idade e do género dos alunos M23. Dado o número reduzido de alunos que ficará incluído em cada subgrupo, quando consideramos simultaneamente o grupo etário e o género, optamos por analisar cada uma destas variáveis separadamente.

Na tabela 13, apresentamos os resultados nas vivências dos alunos nas três dimensões da escala considerando o género de pertença. Estes mesmos valores foram objeto de uma análise de diferenças de médias através do *teste t de student* para grupos independentes.

Tabela 13
Diferenças de médias nas vivências académicas segundo o género dos estudantes

Vivencias Académicas	Sexo	N	Média	DPadrão	t	Gl	Prob.
Vivencias_FormEmprego	f	19	3,7	.50	.608	38	.55
	m	22	3,6	.67			
Vivencias_DesenvPessoal	f	18	3,8	.47	-.128	38	.89
	m	22	3,9	.53			
Vivencias_RelacColegas	f	19	3,6	.41	.055	38	.96
	M	21	3,7	.49			

Conforme podemos observar, existe uma estreita proximidade nas médias obtidas para as três dimensões das vivências académicas, considerando o género dos estudantes, mesmo que sempre ocorra uma diferença mais favorável às mulheres nas três dimensões (aliás, atendendo a que a escala oscila de 1 a 5, podemos ver que as médias obtidas assinalam um nível bastante satisfatório dos estudantes com as suas experiências académicas). Face à proximidade nas médias entre estudantes de ambos os sexos, nenhuma diferença de média se apresenta estatisticamente significativa.

Na tabela 14, procedemos a uma análise de diferenças nas médias das três dimensões de vivências académicas considerando agora os grupos etários dos alunos (3 grupos etários). A par da média, apresentamos os indicadores de análise de variância (*F-oneway*).

Tabela 14
Análise de variância das vivências académicas, segundo o grupo etário dos estudantes

Dimensões	Grupo etario	N	Média	Desvio Padrao	*F*	Prob.
Vivencias_FormEmprego	1	13	3.7	.47	2.4	.10
	2	15	3.4	.69		
	3	14	3.7	.57		
Vivencias_DesenvPessoal	1	13	4.0	.41	3.0	.06
	2	15	3.6	.67		
	3	14	3.9	.37		
Vivencias_RelacColegas	1	13	3.7	.45	3.7	.03
	2	14	3.4	.47		
	3	15	3.8	.35		

Como podemos observar, assiste-se a alguma diferenciação das vivências académicas, segundo o grupo etário dos estudantes. Tais oscilações são mais evidentes nas dimensões centradas no desenvolvimento pessoal e nas relações com os colegas. No primeiro caso, a diferença mostra-se quase estatisticamente significativa e, no segundo caso, é mesmo estatisticamente significativa ($p < .05$). Através do teste de contraste Bonferroni, observa-se que a diferenças nas médias se apresenta estatisticamente significativa nesta terceira dimensão da escala, quando comparamos o grupo 3 e o grupo 2 em termos etários (os alunos mais velhos mostram-se mais satisfeitos que os estudantes do grupo etário intermédio relativamente às suas vivências académicas, em termos do relacionamento com os colegas).

Relativamente à informação recolhida através das entrevistas, os dados recolhidos apontam no mesmo sentido, ou seja, na generalidade, os entrevistados manifestam-se bastantes satisfeitos com a qualidade da sua adaptação, não se denotando quaisquer variações, seja ao nível do género e/ou classe etária. Contudo, é também importante realçar, por parte

dos alunos mais velhos, o desinteresse pelas atividades de caráter extracurricular e o maior investimento na área científica, como os seguintes depoimentos assim o exemplificam:

> *(…) Até fui a um jantar de curso, mas rapidamente percebi que não era aquilo que me interessava, passando o ambiente académico para 2º plano J. (36 anos)*
> "*Envolver mais na Universidade, é um "mundo tão grande" que, de certeza, ia gostar de fazê-lo, talvez se tivesse optado por tentar fazer menos Unidades Curriculares em cada semestre o tempo disponível seria maior e, assim, usufruir de todo o conhecimento e investigação que se faz por aqueles lados…." A. (43anos)*

Por outro lado, verificamos também o sentido de responsabilidade e a clarificação de objetivos por parte destes estudantes que se mostram mais determinados com a sua decisão de entrarem e frequentarem o ES, tal como nos é referida na literatura a propósito destes novos públicos:

> *"Fico triste com alguns "miúdos" que ainda não sabem bem o que querem e que também não se aperceberam do quanto estão a perder por não se envolverem na Universidade de uma forma mais ativa Poderiam tirar mais proveito quer das notas, quer o desenvolvimento de novas competências para uma futura carreira profissional, mais digna e respeitada, quem sabe assim podendo ajudar um pouco mais a sociedade em que vivemos. Dizem alguns que para os mais novos, há que dar tempo ao tempo!" A. (43anos)*

5.4. Métodos de estudo e abordagens à aprendizagem dos alunos "Maiores de 23 anos"

Nesta subsecção, analisaremos os comportamentos de estudo dos alunos da amostra, tomando para o efeito, os resultados nos 13 itens que compõem a *Escala de Competências de Estudo*. Como se afirmou atrás, trata-se de uma escala unidimensional, tomando os

comportamentos de autorregulação do estudo pelos alunos, mesmo que tais comportamentos versam a planificação prévia, a monitorização do estudo, enquanto ocorre, e a avaliação final dos resultados atingidos (à luz do modelo de autorregulação de Zimmerman (2008). Este processo autorregulatório na aprendizagem e desempenho académico é visto como um processo cíclico, em que as autorreflexões sobre as situações anteriores de aprendizagem afetam as fases e situações de aprendizagem seguintes. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico e contextualizado, que se desenvolve com vista à autonomização do estudante, adequando os seus comportamentos de estudo às exigências ou necessidades de cada situação de aprendizagem.

Replicando a análise fatorial dos itens previamente às análises a realizar, nesta amostra, mais reduzida de participantes, verificamos a existência de um único fator, explicando cerca de 87% da variância dos resultados nos itens. Assim sendo, avançamos para a obtenção de uma nota global na escala somando as respostas nos 13 itens.

Tomando o conjunto da amostra de estudantes, os valores nesta escala oscilam entre o valor mínimo de .00 e o máximo de 13. Na lógica das análises anteriores, pretendemos verificar se algumas diferenças nas competências de estudo dos alunos da amostra ocorrem em função do género e da idade. Dado que a amostra se reduziu no momento de recolha desta informação, pois vários alunos não se mostraram disponíveis para responderem (também tendo-se passado um ano da nossa abordagem e primeira recolha de informação, alguns desses alunos terão abandonado o ES),

optamos por, nesta análise, não considerar três grupos etários mas apenas dois, formando-se assim um grupo de alunos até aos 35 anos de idade e outro com idades a partir deste patamar etário.

Na tabela 15, apresentamos a média e desvio-padrão dos resultados na escala, tomando em conta, simultaneamente, o género e as duas faixas etárias dos alunos (por simplicidade, designamos por mais novos e mais velhos).

Tabela 15
Resultados na escala de competências de estudo, por idade e sexo

Sexo	Grupos Etários	N	Média	Desvio Padrão
F	Mais novos	10	38.9	21.61
	Mais velhos	9	20.2	24.43
M	Mais novos	8	35.3	22.46
	Mais velhos	12	22.5	25.03

Na base das discrepâncias observadas nas médias, seja considerando o género (favorável ao sexo feminino) seja considerando o grupo etário (níveis mais elevados de competências de estudo por parte dos estudantes mais novos), avançamos para uma análise de variância, considerando os dois fatores (*F-Anova* - 2 x 2). Na tabela 16, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, apontando ainda a magnitude dos efeitos para além da eventual significância dos valores de F obtidos.

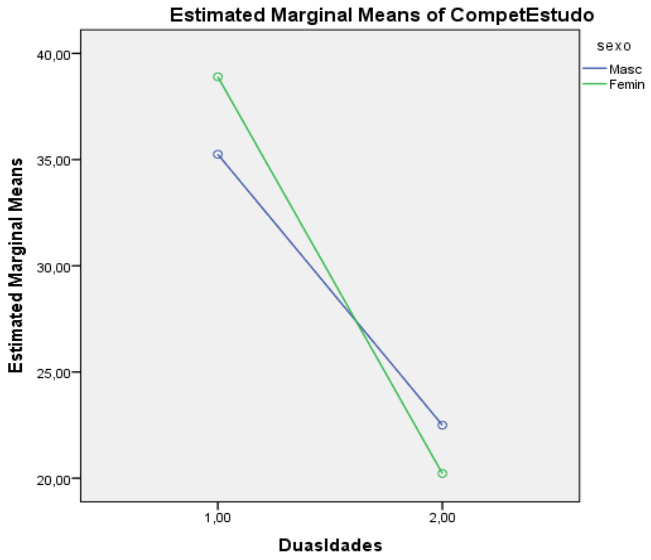
Tabela 16
Análise da variância em função do grupo etário e género

Fonte	Soma de quadrados	*gl*	Média de quadrados	*F*	*Sig.*	Eta
Modelo corrigido	2520.0	4	630.0	1.11	.367	.107
Intercept	25909.6	1	25909.6	45.63	.000	.552
Sexo	303.7	2	151.8	.267	.767	.014
Duas Idades	2354.7	1	2354.8	4.14	.049	.101
Sexo * Duas Idades	83.7	1	83.7	.14	.703	.004
Error	21006.9	37	567.7			
Total	58907.0	42				
Total Corrigido	23526.9	41				

Olhando os índices obtidos com a análise de variância e a respetiva significância estatística, não se observa um efeito significativo da interação de ambas as variáveis dos alunos.

Passando aos efeitos principais, verificamos não haver uma diferença estatística segundo o género, mas a diferença em função da idade dos alunos, mostra-se estatisticamente significativa ($p < .05$), parecendo sugerir que mais que o género será a idade destes alunos a diferenciá-los nas suas competências de estudo (os alunos mais novos mostram-se ou autoavaliam-se como mais competentes no seu estudo que os colegas mais velhos). Para ilustramos os valores obtidos, no Gráfico 1 apresentamos as médias dos estudantes na escala de competência de estudo, em função do grupo etário e do género.

Gráfico 1
Médias na escala de competência de estudo, em função do grupo etário e do género dos estudantes



Como podemos constatar, através da representação das médias no Gráfico 1, alunos de ambos os sexos aproximam-se nas médias obtidas, quando os agrupamos por nível etário.

Tomando separadamente o género, verificamos uma ligeira superioridade das mulheres nas idades mais baixas, mas também uma superioridade dos homens nas idades mais avançadas. Neste sentido, entende-se que isso anula uma diferença sistemática dos resultados em função do género dos estudantes. Contudo, esta situação já não ocorre se tomarmos apenas as idades.

Seja no grupo dos homens, seja no grupo das mulheres, os estudantes mais novos apresentam uma média claramente superior aos colegas mais velhos nas suas competências de estudo (autoavaliação), diferença esta que se encontra bastante patente no gráfico (os valores das médias vão de um pouco acima de 20.0 nos estudantes mais velhos para acima de 35.0 nos estudantes mais novos). Interessante acrescentar que é nas mulheres que se assiste a uma maior oscilação nas médias das competências de estudo com a idade. Conforme na tabela anterior, essa média vai de 22.0, no grupo das mais velhas até 39.0, no grupo das mais novas, situação que não é tanto evidente no caso dos estudantes do sexo masculino. Esta situação pode significar que, no grupo das mulheres, a maior idade, ou seja, também a maior distância entre experiência académica anterior e a agora iniciada com o acesso ao ES, parece favorecer atitudes pessoais de menor adequação para as tarefas de aprendizagem ou, pelo menos, a sensação que se sabe menos como estudar ou sentir o seu estudo como menos eficiente. Às vezes, pode-se pensar que alunos mais velhos e, em particular, as mulheres são mais conscientes das suas reais competências e fazem avaliações mais realistas em relação a si mesmas (autoavaliações mais objetivas e menos marcadas pela desejabilidade social).

De qualquer modo, em sintonia com estes resultados na escala de competências de estudo, é interessante acrescentar que, ao longo das entrevistas efetuadas, e com o avançar das idades, as mulheres tendem a auto desvalorizar-se. De novo, podemos entender esta apreciação, em parte devido ao facto de estas fazerem uma avaliação mais realista e ou objetiva da sua situação perante o estudo, pois apesar de revelarem dificuldades (claramente compreendidas, atendendo à longa distância que as separa da vida académica, nalguns casos à

volta de 35 anos), o seu empenho, força de vontade e determinação fazem com que as mesmas ultrapassem barreiras que, inicialmente, poderiam ser sentidas como inultrapassáveis. O seguinte depoimento ilustra-nos bem tal realidade:

> *"É difícil, mas quero provar a mim e aos outros que sou capaz…." M. (55anos)*
>
> *" (...) no início parecia que não entrava nada, que era tempo perdido! " L . (59anos)*
>
> *"O ensino não é nada fácil visto que estive muitos anos enferrujado sem estudar…" A. (43anos)*

Retomando à análise quantitativa e a par das competências de estudo, conforme o exposto anteriormente, importa-nos concluir, tomando de imediato o sucesso académico destes estudantes. De entre a informação a que tivemos acesso, registamos o número de UC (unidades curriculares /disciplinas) realizadas com sucesso, no final do ano letivo, assim como o número de UC a que estes alunos não tiveram aproveitamento (numa classificação de 0 a 20, o aproveitamento significa classificação final igual ou superior a 10 valores). Os cursos na Universidade do Minho, após a Declaração de Bolonha, encontram-se organizados por UC semestrais, havendo geralmente cinco UC por semestre. No seu primeiro ano, a quase totalidade de alunos poderiam ter ou não aproveitamento a 10 UC. Dada à forte interdependência entre as duas informações (Correlação de -.95), optamos por considerar, nas análises, apenas o número de UC sem aproveitamento (nalguns casos os alunos obtiveram aproveitamento por equivalência, aliás, tal motivo levou a que não fosse feita a correlação entre as duas medidas do rendimento escolar dos estudantes da amostra). De referir que estamos a centrar esta nossa análise nos 82 sujeitos da amostra inicial, mesmo que alguns deles não tenham levado até ao final a sua participação no nosso estudo, preenchendo

inclusive as últimas escalas aplicadas. Esta recuperação do número de alunos deve-se ao apoio dos Serviços Académicos da Universidade na obtenção das UC realizadas pelos alunos.

A análise estatística realizada permite-nos verificar que o número de UC não realizadas oscila entre 0 e 5, situando-se a média em 1.40 e o desvio-padrão em 1.71. Tais valores denotam que a grande maioria dos alunos realizou com sucesso a generalidade das disciplinas do 1º ano dos seus cursos. No que respeita à análise qualitativa e concretamente à dimensão estudo, é de referir que, inicialmente, os estudantes apontam vários problemas no seu estudo e aprendizagem, dizendo que as maiores dificuldades dizem respeito à falta de rotinas de estudo bem como à ausência de alguma destreza cognitiva, por exemplo a atenção e memória, conforme os seguintes depoimentos o ilustram:

"A memória já não é a mesma"... M. (55anos)

" (...) demorou algum tempo aprender a estudar ...."J. (36anos)

Também bastante relevante é a referência dos estudantes à superação dessas suas dificuldades, ou seja, à medida que o tempo avança e os estudos prosseguem, tais sentimentos tendem a desaparecer e os objetivos académicos, em termos de rendimento, acabam por se concretizar:

"*Agradou o facto de ter conseguido fazer quatro cadeiras, enquanto trabalhador estudante. Fiz o mesmo que alguns colegas que passam o dia na universidade..." A. (43anos)*

" (...) obtive resultados bastante positivos dos quais eu não esperava" L. (*59 anos)*

"Apesar das dificuldades (...) se trabalharmos, conseguimos tirar melhores notas que os outros alunos" M. (55anos)

"O que mais me agradou: os professores exigentes e rigorosos" J. (36anos)

Por último, importa ainda prestar atenção ao depoimento de alguns alunos que, por diversos motivos, acabaram por não concretizar o seu objetivo de formação. Falamos de alunos que, apesar de terem ingressado no ES movidos por objetivos de obtenção de um grau académico superior, acabaram por desistir. Basicamente estes alunos apontaram como motivos da sua desistência fatores de ordem económica, bem como a dificuldade em conciliar várias atividades inerentes à sua posição profissional e familiar.

> *" (...) as maiores dificuldades que tive foram mesmo os horários das aulas coincidirem com o horário de trabalho, daí a minha desistência...." R. (33 anos)*

> *" (...) desisti do curso em Janeiro, porque estava a ter dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho, porque tinha que faltar para os testes e o meu trabalho, sendo temporário, eu não podia faltar, mas este ano tenciono voltar a frequentar o mesmo curso se ele abrir. Neste momento, encontro-me a trabalhar como motorista de pesados, mas gostava de tirar um curso, de aprender mais, arranjar uma profissão mais estável e melhor remunerada" M. (25anos)*

> *" (...) desisti do curso por ter ficado desempregado. Vou emigrar para a Suíça." R. (33 anos)*

5.5. Considerações finais

Pretendemos, ao longo do presente capítulo, fazer uma descrição relativa à inventariação das expetativas e motivações dos alunos maiores de 23, perante o seu ingresso no ES. Foi também nosso objetivo descrever como estes alunos enfrentam as tarefas de aprendizagem. Para o efeito, recorremos à metodologia mista, podendo assim integrar e articular os dados obtidos através das pontuações em questionários e no discurso dos alunos em entrevistas semiestruturadas. Esta metodologia mista permitiu-nos uma melhor compreensão dos motivos e das vivências deste grupo de estudantes, procurando, desde

início, respeitar ou atender às suas especificidades, ou seja, fazer justiça à sua designação de M23 no ES.

Assim, no que respeita aos motivos e expetativas referentes à sua candidatura e entrada no ES, podemos referir que na generalidade estes alunos, entrando com idades mais elevadas, percecionam a sua adaptação ao ES de forma bastante satisfatória, embora sintam mais dificuldades de adaptação às exigências impostas relativas ao ritmo académico (aulas, trabalhos, estudo a realizar). Na verdade, e tomando a nossa amostra, se é certo que temos alunos que ainda mantêm algum vínculo às questões de educação e formação, outros há que se encontram afastados do ensino há cerca de quatro décadas e, nesta altura, sentem algum desfasamento nas suas competências de estudo face às necessidades, ou inclusive chegam a pensar não possuir tais competências. De acrescentar que esta perceção pessoal menos positiva é, sobretudo, evidente junto dos alunos mais velhos (mesmo dentro deste grupo trabalhámos com alunos mais velhos e mais novos) e, em particular, junto das estudantes do sexo feminino. Este dado poderá significar uma maior objetividade ou respostas menos defensivas por parte dos estudantes mais velhos e do sexo feminino, o que algumas vezes aparece comentado no preenchimento de escalas de autorrelato. Contudo, também como já explicitamos, importa reconhecer que são os alunos mais velhos aqueles que se encontram mais desfasados no tempo, com as tarefas escolares da sua infância e adolescência, potencialmente também aqueles que agora sentem mais dificuldades em voltar ao estudo e à aprendizagem de cariz académico.

De acrescentar que se assiste a um certo empobrecimento das expetativas ou motivos que trazem estes alunos mais velhos para o ES. Tendo havido uma certa preocupação de usar com estes estudantes escalas que estavam a ser estudadas na Universidade do Minho para os alunos regulares e contendo 7 dimensões de expetativas académicas, no momento do ingresso no ES, verificamos que, com estes estudantes M23, apenas três agrupamentos de itens se

apresentaram minimamente coerentes, trabalhando-se, então, com apenas três dimensões de expetativas (qualidade da formação, formação para o emprego e desenvolvimento pessoal). Este dado traduz, por um lado, a concentração destes alunos no seu primeiro objetivo que é obter uma formação relevante para a sua experiência e carreira profissional, ao mesmo tempo que o seu tempo extraprofissional e extrafamiliar será forçosamente limitado e não permitirá investir noutras vertentes ou oportunidades da vida académica. Aliás, estes estudantes destacam muito, nas suas interações e entrevistas, as fortes limitações de tempo para o seu papel de estudante, assim como a necessidade sentida de reajuste pessoal a novas dinâmicas e experiências de vida decorrentes do ES. Esta nova realidade implica uma maior agilidade, seja em torno de conciliação de horários entre os vários papéis profissionais, familiares e académicos, como também, em certos casos, algum ajustamento a nível económico-financeiro. Recordamos que estes alunos são, na sua maioria, trabalhadores estudantes, das mais diversificadas áreas profissionais, fazendo deslocações e tendo horários, implicando o recurso a carro próprio o que onera bastante a sua frequência do ES.

Voltando às expetativas destes alunos, o ES surge mais estrategicamente pensado como oportunidade de formação, com impacto em termos profissionais e em termos pessoais, neste caso, concretizando projetos que, no final da adolescência, não foi possível iniciar por razões diversas. Assim, os alunos desta amostra esperam essencialmente adquirir competências e conhecimentos ao nível académico e enriquecer-se, em termos de desenvolvimento pessoal. Em vários casos, o curso superior traduzirá ganhos em termos de carreira, sendo alunos que aspiram a uma progressão profissional, após a conclusão do seu curso. Neste sentido, apesar das dificuldades relativas à adaptação e vivências académicas por comparação ao tempo e riqueza de experiências que os outros estudantes podem beneficiar no ES, a motivação intrínseca destes alunos pode contribuir favoravelmente para a sua permanência e persistência no curso e nas próprias atividades de estudo. Esta persistência é

consciente e verbalizada nas entrevistas, por isso julgamos que será o fator determinante para os bons resultados escolares obtidos (no caso aqui considerado o sucesso escolar foi obtido através do número de UC realizadas com aproveitamento, no final do 1º e 2º semestre do seu primeiro ano). Sendo verdade que alguns alunos com mais dificuldades, inclusive por problemas de conciliação de horários, tenham já desistido, parece-nos que estes alunos, fruto da sua motivação, acabam por se envolver muito nas tarefas académicas de aprendizagem e o seu nível de sucesso é bastante interessante, contrariando alguns preconceitos e presunções erradas relativamente às dificuldades de aprendizagem e insucesso acumulado destes "novos públicos". De qualquer modo, este regime específico de acesso ao Ensino Superior para maiores de 23 anos é sentido, por estes estudantes, como uma oportunidade efetiva de retomarem um percurso escolar interrompido na infância ou adolescência, rentabilizarem experiências e conhecimentos adquiridos na vida e na profissão e adquirirem novas competências e grau académico que satisfaça necessidades de realização pessoal ou exigências da sua atividade e carreira profissional.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1. Introdução

Tendo por base os resultados obtidos, encontramo-nos em condições de procedermos à sua análise e discussão face aos objetivos da investigação que realizámos. Em particular pretendemos sistematizar as características dos novos públicos que ingressaram no ES no ano letivo de 2012/2013, na Universidade do Minho, mais concretamente os alunos maiores de 23 anos.

Tomando os resultados e a sua discussão podemos também avançar, ao longo deste último capítulo, com algumas conclusões. Tratando-se de um estudo essencialmente exploratório, cuidaremos de não enfatizar demasiado tais conclusões. Neste sentido, ponderamos as importantes limitações metodológicas deste estudo, nomeadamente ao nível da constituição e das dificuldades sentidas na manutenção de uma amostra de estudantes ao longo da investigação. Esta foi a principal limitação sentida no momento de analisar os dados obtidos e, na sua base, retirar algumas conclusões como se pretendia de início com o estudo.

Finalmente, apontamos algumas implicações deste estudo, mais no sentido de suas possíveis aplicações e de futuros desenvolvimentos. Importa retirar algumas ilações para a prática de acolhimento e de atenção aos alunos maiores de 23 anos por parte das IES, em particular na sua organização pedagógica, no relacionamento com os seus professore,s e no funcionamento dos seus Serviços. Por outro lado, na base dos dados recolhidos e das limitações sentidas com esta investigação, deixamos algumas pistas para futuros estudos na área e, em particular, considerando este subgrupo de estudantes.

6.2. Discussão de resultados sobre os perfis dos alunos "Maiores de 23 anos"

Tendo por base o levantamento de dados relativos à nossa amostra, poderemos concluir que os estudantes maiores de 23 anos da Universidade do Minho apresentam um perfil semelhante ao encontrado noutros estudos nacionais: (i) predomínio de estudantes do sexo masculino; (ii) casados; (iii) trabalhadores, na sua maioria por conta de outrem; (iv) com responsabilidades familiares; (v) vivem essencialmente de rendimentos próprios; (vi) e apresentam uma média de idades superior aos 30 anos de idade (Correia & Mesquita, 2006; Curado & Ribeiro, 2008; Ribeira & Medeiros, 2012). Tais características não diferem das observadas na investigação internacional com estudantes mais velhos (Hagedorn, 2005; McFadgen, 2007; Myers & De Broucker, 2006). Estes alunos apresentam, ainda, uma taxa superior de frequência de cursos mais ligados às Ciências Sociais e à Educação, o que também tem sido corroborado por outros estudos (Rautopuro & Vaisanen, 2001).

Na definição dos objetivos da presente investigação foram consideradas seis questões, cujos resultados discutimos de seguida. Para melhor sistematização da informação, optámos por seguir a sequência de questões já considerada na descrição dos resultados, mas desta vez interligados em quatro conjunto de resultados.

Um primeiro conjunto de resultados procura descrever o processo adaptativo dos estudantes M23 anos á universidade, em particular se experienciam dificuldades na sua adaptação e se elas têm repercussões no seu sucesso académico. Ao considerarmos o que a literatura nos diz a este respeito, a integração na universidade é uma fase que envolve novas aprendizagens e ajustamentos dos estudantes a um novo contexto de vida, podendo acarretar algumas dificuldades nas vivências académicas dos estudantes (Almeida & Ferreira, 1991; Motta, Pinto, Bernardino, Melo, Pereira, Ferreira, Rodrigues, & Pereira, 2005). Olhando para

os resultados obtidos no nosso estudo, estes alunos referem ter conseguido uma boa adaptação académica à Universidade do Minho.

É possível que, face à maior experiência de vida, os alunos mais velhos possuem amplos recursos internos (competências de adaptabilidade), assim como recursos externos (suporte social), que lhes facilita a sua adaptação a situações novas. Por sua vez, o facto da transição ser efetuada de forma voluntária e previamente assumida, amortiza o efeito da imprevisibilidade (Motulsky, 2010).

Podemos também reconhecer que estes alunos mais velhos, ao longo da sua experiência de vida, passaram já por outras transições, tendo obviamente adquirido competências adaptativas em tais situações e favorecendo o sucesso em novas adaptações requeridas (Figueiredo, 2006; Monteiro, 2006; Neves, 2006; Neves & Pinheiro, 2006; Pinheiro & Ferreira, 2006; Ribeira & Medeiros, 2012; Zanini, Verolla-Moura, & Queiroz, 2009).

Os nossos resultados assinalam, ainda, alguma diferenciação das vivências académicas segundo o grupo etário deste grupo de estudantes. Enquanto estudantes mais novos pontuam mais na dimensão "desenvolvimento pessoal", os mais velhos mostram-se mais concentrados nas dimensões "estudo" e "carreira". A este propósito a literatura corrobora também estes dados, apontando para uma percentagem significativa de estudantes adultos mais velhos que revelam como principal razão do seu ingresso o gosto/vontade pessoal por aprender (Neves & Pinheiro, 2006; Oliveira, 2007; Siqueira, 2008; Soares, Ferreira, & Almeida, 2010; Zanini, Verolla-Moura, & Queiroz, 2009).

Constatámos, também, alguma variabilidade de resultados na dimensão "relacionamento interpessoal". Interessante referir que, dentro do grupo dos alunos M23, são os alunos mais velhos que mais valorizam o relacionamento interpessoal. Num estudo efetuado por Curado e Soares (2008), alguns alunos M23, ao ingressarem no ES, fazem-no mais por motivos de realização pessoal pois têm já uma atividade profissional estável (os mais

novos podem investir mais na formação superior pelos ganhos ou tendo em vista uma progressão profissional). Neste sentido, se entende também a maior pontuação dos alunos mais novos nos itens mais académicos, ou seja, um maior investimento pessoal na concretização de objetivos escolares como a transição de ano e a realização com sucesso dos exames, envolvendo-se pouco em atividades extracurriculares.

No que concerne aos resultados escolares, e estando referenciado na literatura que a adaptação influencia o sucesso académico dos estudantes (em particular quando falamos em alunos do 1º ano), os nossos resultados sugerem que, não apontando os estudantes da nossa amostra problemas na sua adaptação à Universidade, também a grande maioria dos alunos realizou com sucesso a generalidade das disciplinas do 1º ano dos seus cursos. A boa prestação académica destes estudantes tem sido observada noutros estudos. Por exemplo, Ribeira e Medeiros (2012) mostram que a larga maioria destes estudantes apresentam boas perceções da sua adaptação e do seu rendimento académico, uma vez ingressados no Ensino Superior.

Aprofundando um pouco mais a compreensão do sucesso académico destes alunos, a literatura refere que os alunos mais velhos tendem a utilizar a sua vasta experiência e conhecimentos como um valioso recurso para dar sentido às novas aprendizagens e para transformar os seus conhecimentos anteriores (Correia & Mesquita, 2006). Nesta linha, Long (2002) refere-se a estes alunos por reentrarem num sistema formal de ensino de forma voluntária e com objetivos definidos, trazendo para o processo de ensino e aprendizagem experiências anteriores, de diversa ordem, inclusivamente de âmbito profissional, e um conjunto de valores relacionados com as experiências académicas anteriores. Desta forma poderão possuir estratégias de aprendizagem que lhes facilitem a aquisição de novos conhecimentos, sobretudo rentabilizando conhecimento tácito e pragmático possuído em função do seu desempenho nos vários papéis da sua existência (Graham & Donaldson, 1999;

Kasworm & Blowers, 1994; Kramer & Bacelar, 1994), sobretudo quando se aposta numa aprendizagem contínua, autorregulada e experienciada (Chaleta, Rosário & Grácio, 2007; Rosário *et al.*, 2007). Podemos pensar que estes alunos mais velhos, experienciando mais dificuldades de memorizar conteúdos, optem por uma abordagem mais compreensiva e profunda na sua aprendizagem, podendo inclusive apresentar resultados de aprendizagem de qualidade mais elevada sobretudo face aos estudantes que adotam, preferencialmente, uma abordagem superficial (Rosário *et a*l., 2004; Valadas, 2007).

Tomando a informação recolhida nas entrevistas, importa referir que os alunos M23 anos parecem verbalizar maiores dificuldades na sua aprendizagem, apontando por exemplo a falta de rotinas de estudo bem como a ausência de algumas destrezas cognitivas. Interessante assinalar, no entanto, que à medida que o ano letivo avança, tais sentimentos e perceções tendem a desaparecer e os objetivos acabam por se concretizar. Esta mudança está presente no discurso dos entrevistados, mostrando estes, consciência dessa transformação e do papel dos seus comportamentos autorregulados de estudo para que tal mudança positiva ocorra.

Um segundo conjunto de resultados prende-se com as expetativas que os alunos M23 anos apresentam justificando o seu ingresso no ES. Por exemplo, pretendíamos saber se os estudantes universitários que acedem ao ES, tendo mais de 23 anos, procuram essencialmente uma formação que lhes permita o acesso a um novo emprego e/ou melhorar a sua situação profissional (progressão na carreira). Sendo mínimas as oscilações encontradas nas médias dos alunos para as três dimensões das expetativas avaliadas (formação para o emprego, desenvolvimento pessoal e relacionamento interpessoal), não podemos responder positivamente a essa questão. Por outro lado, aprofundando os resultados, considerando subgrupos de alunos em função do género e da idade, de uma maneira geral podemos comentar que estes alunos apresentam este trio de expetativas de uma forma bastante

valorizada e uniforme. Estes dados estão em consonância com nossos estudos preliminares (Gonçalves & Almeida, 2011, 2012, 2013), quando verificámos que os alunos M23, comparados com os alunos regulares que acedem ao ES, mostram-se particularmente incentivados pelas oportunidades de virem a obter uma formação que lhes permita competências ou melhores condições de emprego e desenvolvimento pessoal.

De acrescentar que, quando questionados sobre as razões da escolha da Universidade do Minho, a qualidade da instituição e da formação que assegura, são os motivos mais valorizados por este grupo de estudantes. A este propósito, merece referir que a justificação da universidade por causa da sua "proximidade geográfica" é mais frequente nas estudantes do sexo feminino. Neste caso concreto, as mulheres colocam esta justificação em primeiro lugar nas suas ordenações, sugerindo maiores responsabilidades domésticas e familiares das mulheres sendo então compreensível o seu esforço na conciliação de horários e no encurtar das distâncias entre a universidade e a sua residência ou local de trabalho.

Em síntese, olhando às suas expetativas e razões da escolha da Universidade do Minho, verificamos que para alguns destes alunos é fundamental a aquisição de conhecimentos e um grau académico tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e as possibilidades de progressão profissional, dado que já se encontram integrados no mercado de trabalho (Pope, 2004; Rautopuro & Vaisanen, 2001). No entanto, para outros, o ensino superior traduz oportunidades de valorização e desenvolvimento pessoal (Bye, Pushkar, & Conway, 2007; Curado & Soares, 2008; Oplatka & Tevel, 2006; Rogers, 2002). Por curiosidade, noutro estudo nacional, Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves (2012) referem também, por ordem de preferência, as razões invocadas pelos estudantes M23 para o seu ingresso em cursos superiores: (1) progressão na carreira, (2) pessoal, (3) mudança de área profissional, e (4) prestígio social. Assim,e já cruzando com alguma investigação internacional, secundamos Forrester-Jones e Hatzidimitriadou (2006) quando afirmam que estes alunos se caracterizam

por pretenderem adquirir novas competências, relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a obtenção de uma qualificação académica superior.

Um terceiro conjunto de resultados pretende analisar os métodos de estudo destes alunos M23 anos, sabendo-se da sua falta de experiência escolar nos últimos anos. Também relativamente a esta questão não se observaram diferenças estatisticamente significativas. Importa assinalar que esta informação foi recolhida já no 2º semestre, intencionalmente para se considerar a experiência académica dos alunos ao longo do 1º semestre, mas nesta fase de recolha de dados decresceu significativamente o número de alunos que acederam a responder ao questionário. Mesmo assim, os resultados obtidos sugerem que os alunos M23, mesmo estando afastados há algum tempo do sistema de ensino, demonstram possuir uma grande diversidade de experiências de vida que lhes permite acomodar e acompanhar com sentido de responsabilidade e empenhamento as tarefas de aprendizagem.

Kuh (1993) refere que os alunos adultos são tão bons ou melhores do que os alunos tradicionais em termos de desempenho académico, pois as suas experiências de vida e o cumprimento rigoroso dos conselhos dados pelos professores, a par do grande investimento nas atividades académicas, ajudam a superar o baixo autoconceito e as dificuldades iniciais com que se deparam. A este propósito, Richardson (1994) sublinhou a existência de equívocos na forma como estes novos públicos são encarados, desde logo uma ideia dominante das suas dificuldades em seguir com alguma normalidade as aprendizagens e em obter êxito face às exigências académicas próprias do Ensino Superior. Contudo a sua necessidade de procura de conhecimento, seja por motivos profissionais ou de desenvolvimento pessoal, torna-os mais implicados nas suas aprendizagens, podendo inclusive apresentar aprendizagens de qualidade superior se para tais aprendizagens conseguirem transportar a experiência profissional e social acumulada. Neste sentido, as

experiências diversificadas de vida levam estes alunos a procurar outras respostas, a refletir sobre as suas vivências, apercebendo-se, assim, da inadequação das suas perspetivas, o que conduzirá a um maior envolvimento pessoal na aprendizagem. Nesta perspetiva o aluno é parte ativa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, construindo novos significados à luz da abordagem construtivista (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1980).

Não podemos terminar a referência aos métodos de estudo destes alunos, aliás cruzando também com os índices satisfatórios de sucesso escolar, sem mencionar uma variável que nos parece ter um papel determinante. Quando falamos em "Maiores de 23 anos", poderemos pensar em alunos, que poderão não ter ido além do Ensino Básico, dado que como já referimos anteriormente o regime de acesso no âmbito dos M23, possibilita o seu ingresso desde que reúnam condições para isso, mesmo não tendo frequentado e/ou concluído o Ensino Secundario. No caso concreto e debruçando-nos em particular sobre a nossa amostra, encontramos na sua grande maioria, alunos, que frequentaram e concluíram com aproveitamento o Ensino Secundario, aliás, ainda que em número bastante residual, alguns possuem já uma habilitação académica de nível superior, pelo que não os podemos caracterizar, face aos estudantes regulares,como tendo nível de habilitação académica inferior.

Por último, um quarto conjunto de resultados diz respeito às perceções dos alunos M23 anos em relação à sua competência académica (autoconceito académico), em particular interessa verificar se estes alunos apresentam sentimentos de "incapacidade" e de "desvalorização" pessoal que, em última instância, os poderão levar a desistir após a entrada no Ensino Superior.

Olhando os índices de variância obtidos e a respetiva significância estatística, não se observa no imediato valores estatisticamente significativos. Contudo interessa acrescentar que é nas mulheres que se assiste a uma maior oscilação nas médias das competências de estudo, à

medida que se avança na idade, não sendo contudo tão evidente no caso dos estudantes do sexo masculino. Tal situação pode significar que, no grupo das mulheres, a maior idade ou seja também a maior distância entre experiência académica anterior e a agora iniciada com o acesso ao ensino superior parece favorecer atitudes pessoais de maior desajuste ou falta de competência para um estudo eficiente. Por outro lado, as mulheres, para além de serem mais ansiosas, têm objetivos e orientações mais definidas perante a realização das tarefas (Nunn, 1994), situação que pode favorecer o abandono quando a experiência académica fica muito aquém dos objetivos e expetativas pessoais (Naretto, 1995).

6.3. Implicações, limitações e futuros desenvolvimentos

A concluir esta tese, importa destacar alguns resultados obtidos e implicações decorrentes em termos de investigação e de intervenção juntos dos alunos M23 anos que, progressivamente, acedem em maior número ao Ensino Superior em Portugal. Desde logo, olhando estes alunos, verificamos que as suas expetativas não cobrem um leque tão variado como os demais estudantes (regulares ou mais novos), estando essencialmente centrados no desenvolvimento pessoal (os M23 anos do grupo etário superior) e na qualidade da formação e formação para o emprego (os M23 anos do grupo etário mais novo; no nosso estudo com menos de 35 anos). Neste sentido, são alunos particularmente sensíveis à qualidade da vida académica e às oportunidades de formação e desenvolvimento, investindo menos no relacionamento interpessoal ou questões sociais. Ainda em termos práticos, importa que as instituições conheçam estas expetativas pois, face a eventuais dificuldades na sua concretização, podem mais facilmente abandonar a frequência do Ensino Superior.

Por outro lado, estes alunos não parecem apresentar particulares dificuldades na sua adaptação académica ou problemas na sua aprendizagem e rendimento académico. Na

verdade, após os primeiros meses nas IES, estes alunos experienciam sucesso e, algumas vezes, suplantam os alunos mais jovens no seu rendimento académico. No nosso estudo, verificamos que, na passagem do 1º para o 2º semestre, estes estudantes M23 anos verbalizam as suas competências de estudo e o seu sucesso escolar, mesmo que possamos estar agora com um grupo mais reduzido de alunos (seguramente o mais adaptado), pois alguns elementos da amostra inicial haviam já abandonado.

Por último, importa atender ao grupo das mulheres de entre os maiores de 23 anos. Pelas suas responsabilidades profissionais, familiares e domésticas poderão apresentar maiores dificuldades na sua adaptação, requerendo sobretudo alguma atenção em termos dos horários das atividades letivas. Neste sentido, interpretamos que tenham apresentado não a qualidade da instituição, mas a sua proximidade geográfica, como primeira razão para escolherem a Universidade do Minho. Interessaria, conhecer as suas necessidades em termos de horários, pois podem ser um grupo de maior risco de abandono, sobretudo quando a literatura sugere que elas, à medida que avançam na idade, se tornam mais conscientes das suas dificuldades e mais críticas face ao disfuncionamento da instituição. Importa saber aproveitar o seu empenho, força de vontade e determinação iniciais, mobilizando estas características para ultrapassarem as barreiras ou exigências sempre presentes numa transição e fase inicial de adaptação ao ES.

Em síntese, com este estudo, e novas investigações, é sempre fundamental aumentar o nosso conhecimento sobre estes "novos públicos" por forma a apoiar a implementação de programas ou medidas educativas por parte das IES que visem facilitar a sua integração e sucesso académico.

Em segundo, esta investigação teve várias limitações. Pensada para uma sequência de estudos, estes foram sendo realizados, contudo o estudo mais importante, que consistia no

seguimento de uma amostra alargada de alunos M23 anos ao longo do seu primeiro ano na Universidade do Minho, não foi possível concretizar. Vários alunos da amostra inicial não se mostraram disponíveis para continuarem a participar na investigação, mesmo sendo esta realizada *online*. Sendo verdade que alguns deles poderão ter mesmo desistido ao longo do 1º semestre, é certo que não conseguimos reunir os meios para assegurar um maior número de alunos nas observações e recolhas de dados que ocorreram no segundo semestre. Esta importante limitação no nosso estudo impediu um estudo mais sistemático de hipóteses (preferimos tratá-las mais como questões) e, sobretudo, limitar-nos na conciliação pretendida de uma metodologia quantitativa e qualitativa no nosso estudo. Apesar de termos aplicado escalas e procedermos à análise estatística (vertente quantitativa), também realizámos entrevistas e procedemos à análise do seu conteúdo (vertente qualitativa), mas na verdade nunca foi o número de sujeitos que havíamos idealizado no início. Esta é uma forte limitação e também um desafio para quem desejar realizar estudos longitudinais com este subgrupo de alunos.

Assim, importa concluir esta tese fazendo precisamente, a sugestão de futuros estudos, ou desenvolvimentos da investigação que realizámos. Provavelmente não importa considerar todos os alunos M23 anos que entram numa instituição, até porque dispersos por muitos cursos, será talvez mais cauteloso identificar 3 ou 4 cursos em que ingressaram em maior número e procurar manter com eles uma relação pessoal mais frequente, substituindo as mensagens *via mail* por encontros breves mas presenciais.

A par da atenção aos grupos que se considerem (amostras), alertamos também para que futuros estudos possam atender às características dos alunos M23 anos nas variáveis consideradas e nos instrumentos usados para a sua avaliação. É possível que, pela sua idade e experiência, poderão estar menos disponíveis para questões de investigação como também menos próximas da sua vivência académica. Sobretudo sentimos que estes alunos reclamam

espaço para falar dos problemas que sentem, do tratamento que recebem nas IES e das dificuldades que vivenciam. De alguma forma a investigação deverá tomar em consideração este "pedido" sob pena de não cativarmos suficientemente os alunos para as questões de investigação que nos dizem, a nós, mais diretamente respeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achenbach, T. M. (1978). *Research in Developmental Psychology – concepts, strategies, methods*. London: Free Press.

Almeida, L. S. (1998). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior: estudo junto dos alunos do 1o ano da Universidade do Minho. Braga*: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Almeida, L. S. (2002). Fatores de sucesso/ insucesso no ensino superior. In *Atas do Seminário "Sucesso e insucesso no ensino superior português"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 103-119.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. & Vasconcelos, R. (2003). Expetativas de envolvimento académico à entrada na universidade: estudo com estudantes da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2012). Extra-curricular involvement, academic adjustment and achievement in higher education: A study of Portuguese students. *Anales de Psicología*, 28 (3), 860-865.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Série Relatórios de Investigação. Universidade do Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14 (1), 207-220.

Almeida, L., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: características e experiências de formação.* São Paulo: Cabra.

Almeida, L.S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (2ªEdição.). Braga: Psiquílibrios.

Almeida, L.S. & Lemos, G., (2005).Aptidões cognitivas e rendimento académico: a validade preditiva dos testes de inteligência. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9, 277-290

Alves, Mariana Gaio (2010), "Ensino superior e inserção profissional: uma análise comparativa de percursos de licenciados", *Configurações*, *7*, 47-64.

Amorim, J., Azevedo, J. & Coimbra, J. (2011). E depois do acesso (de "novos públicos" ao ensino superior): a revolução não acabou. In L. Alcoforado, J.A. Ferreira, A., G. Ferreira, M. Pedroso de Lima, C. Vieira, A. Oliveira, S. Ferreira (Eds.). *Educação e Formação de Adultos. Politicas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Apps, J. (1981). *The adult learner on campus: A guide for instructors and administrators.* New York: Follett Publishing Company

Arroteia, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.

Aslanian, C.B., Brickell, H.M. (1980). A*mericans in transition: Life changes as reasons for adult Learning*. New York: College Entrance Examination Board.

Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences,* 35, 569-591.

Barros, A. (2011). Mudança, incerteza e percursos de vida: Intervenções vocacionais com jovens adultos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 42,141-156.

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Minho, Braga.

Beltyukova, S. A., & Fox, C. M. (2002). Student satisfaction as a measure of student development: Towards a universal metric. *Journal of College Student Development,* 43, 161-172.

Biggs, J. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist, 23,* 197-206.

Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity: Activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S.Volet & S. Järvelä (Eds.). *Motivation in learning contexts* (pp.17-32). Elmsford, NY, US: Pergamon Press.

Brás, J.,Jézine , J, Fonseca, S, & Gonçalves, M. (2012. A Universidade Portuguesa: o abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação,* 21,163-178.

Brickman, S., & Miller, R. B. (2001). The impact of socio cultural knowledge on future goals and self-regulation. In D. McInerny & S. Van Etten (Eds.), *Research on socio cultural influences on motivation and learning* (pp. 119-137). Information Age Publishing: Greenwich, CT.

Britto, L., Silva, E., & Castilho, C., Abreu, T. (2008). Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno "novo" da Educação Superior. *Revista Avaliação*, 13, (3), 777-791.

Brookfield, S. D. (1990). *The skillful teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly,* 57,141-158.

Cabrito, B. (2004). Higher Education: in Education for the Elites? The Portuguese Case, *Higher Education in Europe*, XXX, (1),33-42.

Caffarela, R. & Merriam, S. (2000). Linking the individual learner to the context of Adult Learning. In A. L Wilson e E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp: 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.

Candeias, A., Paz, A. & Rocha, M. (2007). *Alfabetização e Escola em Portugal nos Séculos XIX e XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cassepp-Borges,V., Balbinotti, M., & Teodoro,M. (2010).Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. Em L. Pascuali. *Instrumentação psicológica*. *Fundamentos e práticas.* (p.506-520). Porto Alegre: Artmed.

Chaleta, M. Rosário, P. & Grácio, M. (2007). *Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do ensino superior.* Atas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Chickering, A. W., & Havinghurst, R. (1981). *"The Life Cycle2".* In A.W.Chickeringand Associates (eds.), *The Modern American College.Responding to the new realities of diverse students and a changing society* (pp. 16-50). San Francisco: Jossey-Bass.

Coimbra, J.,Vieira, D., Gama, M. (2011). "A velha e a nova – um novo espaço". O órgão de gestão dos estabelecimentos de ensino público e o centro novas oportunidades. In L. Alcoforado, J. Armando G. Ferreira, A. Ferreira, M. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, S. Ferreira (Eds). *Educação Formação de Adultos. Politicas, práticas e investigação.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Tornar o espaço europeu de aprendizagem uma realidade,* COM (2001) 678 final, in Anexo II: Glossário. URL: http://europa.eu.int/comm /education/policies/lll/life /communication/com_pt.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2005). *Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa*, COM(2005) 152. Relatório final, de 20.4.2005

Conselho Nacional da Educação (2013). *Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização*. Lisboa: CNE.

Correia A. M. & Mesquita A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas.* Relatório final. Lisboa: CIES /ISCTE.

Costa, E. S. & Leal, I. P. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica,* 2, XXIV,189-199.

Cunha, N.,& Boruchovitch, E. (2012). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Revista Interamericana de Psicologia*, 45,(2), 247-254.

Cunha, S. M., & Carrilho, D.M., (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional* 9 (2),215-224.

Curado, A. P., & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 na universidade de Lisboa.* Universidade de Lisboa.

De la Fuente J., & Eissa, M.A. (Eds) (2010). *International Handbook of perspectives on applying self regulated learning in different settings*. Amlería: Education & Psychology.

De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 566-571.

Deci, L. & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. N. Y.: Plenum Press.

Deci, L. & Ryan, M. R. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.). *Perspectives on motivation*, 38. Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, L., & Ryan, M. R. (2000). The“ What ” and “ Why ” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Donaldson, J. F., & Graham, S. (1999). A model of college outcomes for adults. *Adult Education Quarterly*, 50(1), 24-40

Drucker , P. (1997). The Global Economy and the Nation-State. *Foreign Affairs*, 76, no 5. *Education*. Retirado de http://unesdoc.unesco.org /images/ 0014/001419/ 141952e.pdf em Junho de 2007.

Entwistle, N. (1991). Approaches to learning and perceptions of the learning environment. *Higher Education*, 22(3), 201–204.

Entwistle, N. J. (1990). Student learning and classroom environment. In N. Jones & N. Frederickson (Eds.), *Refocusing educational psychology* (pp. 8-30). London: Falmer Press.

Entwistle, N. J. (2005). Contrasting perspectives on learning. In F. Marton, D. J.Hounsell & N. J. Entwistle (Eds.), *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education* (2nd ed., pp. 3-22). Edinburgh: Scottish Academic Press.

Eurydice (2003). *Key data on education in the European Union*. European Commission.

Eurydice (2012). *Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência ISBN 978-972-614-5509 http://eacea.ec.europa.eu/ education/eurydice.

Ferreira, A. M. (2012). Estudantes Adultos no Ensino Superior: Contextos e Desafios. In L. Alcoforado, J. A G. Ferreira, A.G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. Oliveira, S. Ferreira (Coords.). *Educação e Formação de Adultos. Politicas, Práticas e Investigação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ferreira, J. A. & Hood, B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* XXIV,391-406.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). *Adaptação académica em estudante do 1o ano: diferenças de género, situação de estudante e curso*. PsicoUSF. [online], jun., 6, 1 [citado 19 Janeiro 2006], em http:// www. scielopsi.bvs.br / scielo.phpscript =sci_arttextepid =S1413.82712001000100002 elng= ptenrm=isso>Fevereiro de 2008.

Figueiredo, C. R. (2006). *Perceção da aceitação: Estudo de validade de uma escala em contexto universitário.* Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Pedagogia Universitária, apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Forrester-Jones, R., & Hatzidimitriadou, E. (2006). Learning in the real world? Exploring widening participation student views concerning the 'fit' between knowledge learnt and work practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 611-624.

Fouad, N., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist*, 63 (4),241-251.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (17ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gibbs, G., Morgan, A., & Taylor, E (1984). The word of the learner. In F. Marton, D., Hounsell & N. Entwistle (eds.). *The experience of learning* (p.165-188). Edinburg: Scottish Academic Press

Gonçalves, P. & Almeida, L. (2011). *Os novos públicos no Ensino Superior: Vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho*. Comunicação no XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagoxia.Coruña: Universidade da Coruña (7- 9 Setembro).

Gonçalves, P., & Almeida, L. (2012). *Os novos públicos no Ensino Superior: Perfil e sua caracterização na Universidade do Minho.* Comunicação apresentada no II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contexto Educativo". Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho (12-13 Julho).

Gonçalves, P., & Almeida, L. (2013). *Motivação e aprendizagem na vida adulta. O caso dos maiores de 23*. Comunicação no 1º Congresso Internacional de "Psicologia, Educação e Cultura". Vila Nova de Gaia: Instituto Superior Politécnico Gaia (28 -29 Junho).

Graham, S., & Donaldson, J. F. (1999). Adult students' academic and intellectual development in college. Adult *Education Quarterly*, 49 (3), 147-161.

Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Um estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade São Francisco, Itatiba.

Green, A. (2002). *The many faces of lifelong learning: recent education policy trends in Europe. J. Education Policy*, 17 (6), 611-626.

Grilo, E. M. (2002). *Desafios da Educação: ideias para uma política educativa do século XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.

Guimarães, S., Bzuneck, J. A. & Sanches, S. F. (2002). "Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes". *Psicologia Escolar e Educacional* (6),11-19.

Guimarães, S.E.R. (2003). *Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento*. Tese de doutorado. Departamento de Educação. Unicamp.

Habermas, J. (1997). *Teoría de la acion comunicativa: complementos e estudos prévios*. Madrid: Editiones Cátedra.

Henwood, K., & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, 3, 155-118.

Hopson, B. (2009). *From vocational guidance to portfolio careers: A critical reflection*. 12th annual lecture - University of Derby. University of Derby: International Centre for Guidance Studies, iCeGS. Acedido em fevereiro, 2012, em http://www.derby.Ac. uk/files/ icegs_from_vocational_guidance_to_portfolio_careers.pdf

Howard, J. A. (2005). Why should we care about student expectations? In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh,& Associates (Eds.), *Promotingreasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34, 113 -125.

Igue, E., Bariani, I. & Milanesi, P. (2008). Vivências acadêmicas e expetativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.

Jackson, L. M., Pancer, S. M., Pratt, M. W.,& Hunsberger, B. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 2100-2125.

Jarimba, P. (2007). *As representações sociais, motivações, aspirações e expectativas dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico recorrente: um estudo de caso* [Em linha] Lisboa :[s.n.], 95 p.[Consult. Dia Mês Ano] Disponível em www:<http://hdl.handle.net/10071/1385>.

Johnson, R., & Merril, B. (2004). *Non - traditional students – tracking changing learning identities inthe inter-face with higher education.* Retirado de http:// www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003596.htm em Julho de 2007.

Kasworm C. (2010). Adult Learners in a Research University: Negotiating UndergraduateStudent Identity. Adult Education Quarterly: A *Journal of Research and Theory*, 60 (2),143-160.

Kasworm, C. & Blowers, S. 1994. *Adult undergraduate students: Patterns of involvement. Final research report to U.S.* Department of Education, Knoxville, TN: College of Education, University of Tennessee-Knoxville, Tennessee.

Kasworm, C. (1997). *Adult meaning making in the undergraduate classroom.* Paper presented at American Education Research Association (AERA) Conference, Chicago.

Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. Retirado dehttp://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/104539103/PDFSTART em Setembro de 2007.

Kasworm, C. (2005). Adult student identity in an intergenerational community college classroom. Adult Education. *Quarterly*, 56(1), 3-20.

Kauffman, D. F. & Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: introduction to a special issue. *Educational Psychology Review,* 16, (1), 1-7.

Kegan, R. (2000). What "form" transforms?: A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.) & Associates, *Learning as Transformation* (pp. 3- 34). San Francisco: Jossey-Bass.

Kerka, S. (1989). *Retaining adult students in Higher Education*. Retirado de http://www. ericdigests.org/pre-9212/adult.htm em Janeiro de 2008.

Kiess, Harold, e Bloomquist, D. (1985) .*Psychological research methods: A conceptual approach.* Boston: Allyn & Bacon.

Kim, A., & Merriam, S. B. (2004). Motivations for learning among older adults in a learning in retirement institute. *Educational Gerontology,* 30(6), 441–455. Retrieved from http://taylorandfrancis.metapress.com.

Kirby, P. G., Biever, J. L., Martinez, I. G., & Gómez, J. P. (2004). Adults returning to school: The impact on family and work. *The Journal of Psychology, 138, 65-76.*

Knapper, C. & Cropley, A.J. (1991). *Lifelong learning and higher education*. London: Kogan Page.

Knowles, M. (1984). *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Knowles, M. (1992). Applying principles of adult learning in conference presentations. *Adult Learning*, 4 (1),11-14.

Kuh, G. (1993). In its proper words: what the pupils learn outside of the classroom. *American Educational Research Journal,* 30 (2), 277-304.

Leite, U.R., Tamayo, A. & Gunther, H. (2003). Organização do uso do tempo e valores de universitários. *Avaliação Psicológica, 2* (1), 57-66.

Lemos, S. M., & Gonçalves, T. (2004). Students' management of goals in the natural classroom setting: Methodological implications. *European Psychologist*, 9(4),198-209.

Lens, W., Simons, J., & Dewitte, S. (2002). From duty to desire: The role of students' future time perspective and instrumentality perceptions for study motivation and self-regulation. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Academic motivation of adolescents (*pp. 221–245). Greenwich, CT: Information Age.

Long, W. F. (2002). Dissonance detected by cluster analysis of responses to the approaches and study skills inventory for students. *Studies in Higher Education*, 28 (1), 21-35.

Lourtie P. (2009). *O Processo de Bolonha e creditação de qualificações não formais*. Comunicação apresentada na Conferência internacional sobre creditação de qualificações não formais no Ensino Superior.

Lourtie, P. (2007). Novos públicos e novas oportunidades de certificação: Ensino superior. In P. Santos & B. P. Campos (Coords.), *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação* (pp.105-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Luzius, J. (2002). *Nontraditional students' library satisfaction.* Retirado de http://www.webpages. uidaho.edu/mbolin /luzius-webb.pdf em Maio 2007.

Machado dos Santos, S. (2002). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha.* RetiradoDehttp://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_As%20consequencias%20 profundas%20da %20DB_ProfSergio%20M%20Santos.pdf em Julho de 2007.

Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effect on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 60-80.

Marks, E. (1967). *Student perceptions of college persistence and their intellective, young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes.* Retirado de Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1997) (eds.) The Experience of Learning. 2 ed. Edinburgh: Scottish Academic Press.

MCTES (2006). Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março. (Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a Avaliar a Capacidade para a Frequência do Ensino Superior dos Maiores de 23 Anos, prevista no nº 5 do artigo 12º da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Mercuri, E. & Polydoro, S. J (2004). *Estudante Universitário: Características e Experiências de Formação*. Taubate: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Mezirow, J. (1999). Transforming theory – postmodern issues. *Proceedings of the 40Th Annual Education Research Conference*, Illinois: Northern Illinois University.

Mezirow, J. M. (2000). Learning to think like an adult: Core concepts of transformational theory. In J. M. Mezirow (Org.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass.

Miranda, L. & Almeida, L. (2011). Motivação e Rendimento Académico: validação do inventário de metas académicas. Psicologia, Educação e Cultura. XV, (2),272-286.

Monteiro, A. P. (2006). *Adaptação e análise psicométrica da versão Russa da Escala de Suporte Social, SSQ6* de Sarason *et al.* (1987), adaptada a partir da versão de Pinheiro & Ferreira (2002). Comunicação apresentada à XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Instituto da Educação. Universidade do Minho.

Monteiro, S., Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2010). *Adaptação e validação da escala de competências de estudo para alunos de engenharia e tecnologias: uma análise em análise alunos de engenharia com desempenho excelente.* I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos". Braga: Universidade do Minho.

Montero, I. & Leon, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology**.** *International journal of clinical and health psychology, 7. (3)27*,847-862.

Moreira, P, & Melo, A. (2005). *Saúde Mental: do tratamento à prevenção*. Porto: Porto Editora.

Motta, E., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Pereira, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., & Pereira, A. (2005) A importância do suporte social na integração na universidade. In A. S. Pereira, & E. Decq Motta (Eds.), *Ação social e aconselhamento psicológico no Ensino Superior: Investigação e intervenção* – Atas do Congresso Nacional (pp. 87-95). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Motulsky, S.L. (2010). Relational processes in career transition: Extending theory, research and practice. The *Counseling Psychologist, 38* (8), 1078-1114.

Myers, K., & De Broucker, P. (2006).*Too many left behind: Canada's adult education and training system*. Ottawa: CPRN.

Naretto, J. (1995). Retention of adult pupils: The influence of the internal and external community. *Naspa Journal* 32 (2),90-100.

Neves, C. I. C. (2006). *Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais: contributo para a avaliação do suporte social em estudantes do ensino superior.* Tese de mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Neves, C. I. C., & Pinheiro, M. R. (2006). Adaptação e validação do Quality of Relationships Inventory (QRI)*:* A qualidade dos relacionamentos interpessoais numa amostra de estudantes do ensino superior. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Goncalves & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XI conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e Contextos* (pp. 405-416). Braga: Psiquilibrios.

Neves, F.S. (2011). Do Programa de acesso para novos públicos maiores de 23 na Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego. *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Instituto Politécnico da Guarda.

Neves, S.P. & Faria, L. (2009). Conceções pessoais de competência e rendimento escolar; análise dos efeitos moderadores do sexo e ano de escolaridade através de equações estruturais. In A. Barca, M., Peralbo, M. Porto, B. D. Silva, & L. Almeida (Eds.). *Atas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopeadagoxia* (pp.4143-4157). Braga: Universidade do Minho.

Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, e S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior. Braga:* Universidade do Minho.

Nunn, G. (1994). Lócus aprendentes adultos de controle, auto avaliação e aprendizagem temperamento em função da idade e sexo. *Journal of instructional Psychology*, 21 (3),260-264.

OCDE (2011). *Education at a Glance 2011:* Highlights. OECD Publishing. Recuperado do link de internet da OCDE: http://www.oecd.org/edu/highereducationandadultlearning/48631550.pd

OECD(2006). *Statistical Profile of Portugal 2006*. Paris: OECD. URL:http: //ocde.p4.siteinternet. com/publications /doifiles/02006011P1-08-01-02-g01.xls. [Acedido em 24 de Abril de 2009].

Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia.* Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

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.

Pachane, G. G. (2004). A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro. (Orgs.).*Estudante universitário: Características e experiências de formação* (p. 155-186). Taubaté: Cabral.

Paixão, M. P. (2011). *Motivação para o trabalho-carreira em contextos de instabilidade e incerteza*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional "Vidas de Trabalho e Desenvolvimento Humano: Novos Desafios para a Psicologia Vocacional". Braga: Universidade do Minho.

Pardal, L.& Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação* Social. Porto: Areal.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P.T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.

Pascarella, E. T. (ed.) (1982). *Studying Student Attrition. New Directions for Institutional Research*, 36. San Francisco: Jossey.Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research.* San Francisco: Jossey-Bass.

Pedhazur, E., & Schmelkin, P.(1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pereira, A.S. (2011).Modelos de desenvolvimento do jovem adulto e promoção do bem estar em estudantes do ensino superior. In Goncalves, I (Coord.).*Programas de Monitorização do tutorado: oito anos a promover a integração e o sucesso académico do IST*. Lisboa: IST Press.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2005). A perceção de suporte social da família e dos amigos como elementos facilitadores de transição para o ensino superior. *Atas do VIII*

congresso galaico-português de psicopedagogia (pp. 467-485). Braga: Instituto de Educação e Psicologia/Centro de Investigação em Educação.

Pinheiro, R., & Ferreira, J. (2006). *A Escala de Provisões Sociais: Uma medida da perceção do suporte social*. Comunicação apresentada à XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos. Universidade do Minho, Campus de Gualtar.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 104, (p.92-104).

Pires, A. L. (2009). *Estudo exploratório "maiores de 23 anos" – 1ª fase: Caracterização sociográfica dos candidatos M23 Escola Superior de Educação*/IPS (POCTI/CED/60425/2004). Setúbal: UIED– FCT/UNL.

Pires, A.L. (2009). *Reconhecimento e validação das aprendizagens não formais e informais no ensino superior. Problemas e perspetivas*. Lisboa: Comunicação apresentada na Conferencia Internacional sobre Creditação de Qualificações não formais no Ensino Superior.

Polydoro, S. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória académica do universitário: condições de saída e de retorno à universidade.* Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.

Polydoro, S. J., & Primi, R. (2003). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 41-66). Taubaté: Cabral.

Pope, J. (2004). Community colleges retrain unemployed. *The Town Talk*, 3, 6.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.). Desarrollo psicológico y educación, II. *Psicología de la Educación*. (pp. 199-221). Madrid: Alianza Psicología.

Primi, R., Santos, A., & Vendramini, C. M. (2002). Habilidades básicas e desempenho acadêmico em universitários ingressantes. *Estudo de Psicologia*, 7,47-55.

Quintas, H. L (2008). *Educação de Adultos: vida no currículo e currículo na vida*: Lisboa. Agência Nacional de Qualificação.

Rautopuro, J. & Vaisanen, P. (2001*). Non-traditional students at university: a follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes.* Paper

presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5-8 September 2001. Retirado de http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm.

Rego, C., & Caleiro, A. (2010). *The Higher Education "Market" in Portugal: a diagnosis of current situation.* Universidade de Evora & CEFAGE–U.E. online at http: //mpra.ub.uni-muenchen.de/23331/consultado em 10 jan.2011.

Ribeira, A. & Medeiros, T. (2012).Estudantes maiores de 23 anos: Adaptação ao Ensino Superior e Suporte Social. In Rego, C., & Caldeira, S. (Coords.) *Prevenir ou Remediar. Contextos para a intervenção em Psicologia*. Braga: Psiquilibrios Edições.

Richardson, J. (1994). Adult students in superior education: academic performance and intellectual capacity. *Superior education,* 28 (3),373-386.

Richardson, J. T. E. (2006). Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 867−893. doi:10.1348/000709905X69690.

Rodríguez Moneo, M. (2009) Motivar para aprender en situaciones académicas. En G. Romero y A. Caballero (eds.), *La crisis de la escuela educadora*. Barcelona: Laertes.

Rosário, P. (1999). *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: As "Abordagens ao Estudo" em alunos do ensino secundário* (Tese de doutoramento não publicada).Universidade do Minho.

Rosário, P., Almeida, L. S., Nunez, J. C., & Gonzalez-Pienda, J. A. (2004). Abordagem dos alunos a aprendizagem: Análise do construto. *Psico-USF*, 9 (2), 117-127.

Rosário, P., Nunez, J. C, Gonzalez-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimaraes, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches in first-year college students: A narrative-based program assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education,* 25, 411-428.

Ross-Gordon, J. M. (2003). Adult learners in the classroom. *New Directions for Students Services*, 102,43-52.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55,68-78.

Santiago, R., Rosa, J. & Amaral, A. (2002). *O ensino superior aberto a novos públicos*. Matosinhos: Centro de Investigação de Politicas do Ensino Superior.

Santos, A., Polydoro, J., Teixeira, A., & Bardagi, P. (2010). Avaliação da integração do aluno no ensino superior brasileiro. Em Santos, A. Sisto, F., Boruchovitch, E., &

Nascimento, E. (Orgs.). *Perspetivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188),São Paulo: Casa do Psicólogo.

Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1o ano.* Braga: Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

Schlossberg, N. K., Watters, E. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. New York: Springer.

Schlossberg, N., Lynch, A.. & Chickering, A., (1989). *Improving Higher Education for Adults: Response Programs and Services from Entry to Departure*. San Francisco: Jossey Bass.

Schuetze, H. & Slowey, M. (2002). Participation and exclusion: a comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education,* 44,309-327.

Seco,G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2007). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Sedas-Nunes, A. (1968). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 22 (24), 295-885.

Seixas, A.M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S.R. Stoer, L. Cortesão, & J.A. Correia (org.). *Transnacionalização da educação: Da crise da educação à "educação" da crise.* (p.209-238). Porto: Edições Afrontamento.

Seixas, P.A. (2006). *Percurso Académico dos Alunos na Universidade do Minho: a preocupação com os novos públicos.* Tese de mestrado. Universidade do Minho: Braga. Escola de Economia e Gestão.

Silva, J. (2007). Relato da audição Novas Oportunidades para Novos Públicos no Ensino Superior. In P.Santos & B. Campos (Coord.). *Aprendizagem ao longo da vida no debate nacional sobre a educação.* (pp.121-124).Lisboa. Conselho Nacional de Educação.

Silva, R, & Nascimento, I, (2012). Estudantes maiores de 23 anos em Psicologia: Motivações e processo de integração. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13, (1) 37-47.

Silva, R. S. (2010). *Porque ingressam e como se integram no ensino superior os estudantes maiores de 23 anos comparativamente aos estudantes do acesso regular?* Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade do Porto, Porto.

Silva, R. S., & Nascimento, I. (2010). Os estudantes maiores de 23 anos no ensino superior português: Estudo crítico e revisão documental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11,73-82.

Silverman, D., (1994). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Publications.

Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review,* 16(2),121-139.

Siqueira, M. (2008). Construção e validação da escala de percepção de suporte social. *Psicologia em Estudo*. 13(2), 381-388.

Soares, A., Almeida et Guisande, M. (2011) Ambiente Académico y Adaptación a la Universidad_Un estudio con estudiantes de 1º año de la Universidad do Minho. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 2,(1).99-121.

Soares, A.P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Sommer, M., Nunes, O., Hipólito, J., Brites, R., Pires, M.& Pires, P. (2010). Empowerment e Percurso Académico: Voltar à Escola Depois dos 23 Anos. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho.* Centro de Investigação em Psicologia – Universidade Autónoma de Lisboa.

Stern, G. (1966). *Myth and reality in the American college*. AAUP Bulletin, 52, 408-414.

Suáres, J.M., & Fernández, A.P. (2011). Evaluación de las estratégias de autorregulación afectivo-motivacional de los estudantes: Las EEMA-VS. *Anales de Psicología*, 27, 369-380.

Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Submetido em 1º/02/2008 | Revisado em 28/03/2008 | Aceito em 28/03/2008 | ISSN 1806-5821 – Publicado on line em 31 de março de 2008.

Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência (p.143-176). In M. C. Taveira (Coord.). *Psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S. & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12 (1), 185-202.

Tinto, V. (1997).Classrooms as communities. *Journal of Higher Education* 68 (6), 599-623.

Tinto, V.(1987). *Leaving college*. Chicago: The University of Chicago Press.

Unesco (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir.* Lisboa: Edições ASA

Unesco (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty - first century: vision and action, and framework for priority action for change and development in Higher*

Vaccaro, A. Lovell, CH. (2010). Inspiration from Home: Understanding Family as Key to Adult Women's Self-Investment. Adult Education Quarterly: *A Journal of Research and Theory*, 60, 2 p.61-176

Valadas, S. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: Estudo das abordagens e conceções de aprendizagem.* Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve (texto policopiado).

Valadas, S. Gonçalves, F Faísca, L. (2011) Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, conceções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Revista Análise Psicológica*, 29,3.

Vandenplas-Hopler, C. (2000). *Desenvolvimento Psicológico na idade adulta e durante a velhice*. Desenvolvimento Psicológico. Porto: ASA Editores.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, *41*, 19-31.

Ventura, T. (2007). *Avaliação do ano lectivo 2006-07. O desempenho do 1º ano de todos os estudantes.* Universidade Moderna. Observatório de Emprego. Retirado em http://www.google.com/terezaventura.net/relatorio%20aval2006072411.pdf, em 07 Novembro 2011.

Zabalza, M. A. (2004). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid, España: Narcea Ediciones

Zanini, D., Verolla-Moura, A., & Queiroz, I. (2009). Apoio social: Aspetos da validade se constructo em estudantes universitários. *Psicologia em estudo*, 14 (1), 195-202.

Zenorini, R. P. & Santos, A. (2010). Teoria das Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In Boruchovitch , J. A., Bzuneck, J. & Guimarães, S. (Orgs). *Motivação para aprender. Aplicações no contexto educativo* (pp.99-125).Rio de Janeiro: Vozes

Zimmerman B. J. & Cleary T. J. (2004). Self-Regulation Empowerment Program: A School Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in Schools*, 4, 5, 2004.

Zimmerman B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In Boekaersts P. R. & Pintrich M. Z. (Ed). *Handbook of Self-Regulation*. United Sates of America: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal,* 45, 166-183.