



Revista Portuguesa de Educação  
ISSN: 0871-9187  
rpe@ie.uminho.pt  
Universidade do Minho  
Portugal

Quintas, Helena; Gonçalves, Teresa; Ribeiro, C. Miguel; Monteiro, Rute; Fragoso, António; Bago, Joana; Santos, Lucília; Fonseca, Henrique M.

Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica

Revista Portuguesa de Educação, vol. 27, núm. 2, 2014, pp. 33-56  
Universidade do Minho  
Braga, Portugal

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37437158002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

## **Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica**

Helena Quintas<sup>i</sup>, Teresa Gonçalves<sup>ii</sup>, C. Miguel Ribeiro<sup>ii</sup>,  
Rute Monteiro<sup>ii</sup> & António Fragoso<sup>ii</sup>

Universidade do Algarve, Portugal

Joana Bago<sup>iii</sup>, Lucília Santos<sup>iv</sup> & Henrique M. Fonseca<sup>v</sup>

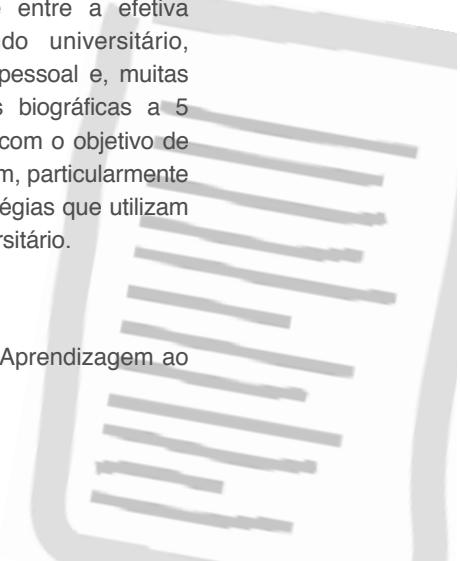
Universidade de Aveiro, Portugal

### **Resumo**

O presente artigo reporta-se a um estudo acerca de estudantes adultos que, por via do processo de ingresso dos "Maiores de 23", acederam às universidades portuguesas. Pretende analisar os principais problemas com que estas pessoas se debatem, sobretudo as que já têm uma idade mais avançada e que, na literatura da especialidade, são designados de *mature students*). Ponderadas razões pessoais e profissionais, estes estudantes tomaram a decisão de alcançar um grau académico, mas não estão em igualdade de circunstâncias com os colegas que ingressam no Ensino Superior pela via tradicional, com quem não partilham as mesmas motivações e interesses. Algumas limitações que a idade coloca exigem um ajustamento constante entre a efetiva capacidade de realização e as exigências do mundo universitário, experimentando uma pressão para o sucesso que a vida pessoal e, muitas vezes, profissional impõem. Foram realizadas entrevistas biográficas a 5 sujeitos com idades mais avançadas (entre 45 e 60 anos), com o objetivo de compreender os desafios e as limitações com que se debatem, particularmente os adultos com mais idade, mas também conhecer as estratégias que utilizam para "sobreviver" e para alcançar o "sucesso" no meio universitário.

### **Palavras-chave**

Ensino Superior; Maiores de 23 anos; Estudantes adultos; Aprendizagem ao longo da vida



## Introdução

Desde a Declaração de Lisboa (2000), e da agenda então definida de metas a alcançar no que respeita ao grau de certificação da população europeia, os diversos países implementaram políticas que encorajam "novos públicos" para a frequência do Ensino Superior (ES). Esta mobilização encontra-se em linha com a tão proclamada "Aprendizagem ao Longo da Vida" e com as vantagens dela decorrentes (Edwards & Usher, 2000; Illeris, 2003).

Os processos de Aprendizagem ao Longo da Vida não são só afetados pelo histórico da educação que se observa em cada país, mas também por fatores socioeconómicos. Um dos fatores que parece determinar a procura, por parte dos adultos, de um ensino de nível superior é o nível médio de escolarização da população em geral. É o designado 'Efeito de Mathew' (Boeren, 2009, cit. por Broek & Hake, 2012), que se traduz na proporcionalidade direta entre a procura de educação de nível superior por parte dos adultos e o grau médio de escolaridade da população em geral. No caso português, o nível médio de escolarização pode ser considerado baixo<sup>1</sup>, dado pouco animador para uma frequência generalizada de adultos no Ensino Superior. Por outro lado, a atual crise económica influencia negativamente as possibilidades dos adultos para que ingressem neste nível de ensino. As limitações financeiras por que passam as famílias não favorecem esta decisão e o financiamento das universidades está a ser afetado, conduzindo à redução de recursos humanos e materiais indispensáveis para o alargamento da sua oferta educativa. Não obstante os constrangimentos referidos, recentemente o padrão social e etário das universidades portuguesas adquiriu uma nova reconfiguração e temos vindo a assistir ao aumento progressivo de estudantes universitários adultos, que decidiram ingressar no ES para dar um novo rumo às suas vidas.

Esta não é uma situação nova e muitas universidades portuguesas têm a tradição de receber estudantes adultos, desde 1960, através do designado exame *ad-hoc*. Contudo, uma das medidas que recentemente contribuiu para trazer mais "adultos" para o mundo universitário foi o processo dos "Maiores de 23 anos" (M23).

O presente artigo, que se reporta a um estudo em que se investiga a situação dos M23 que frequentam duas universidades portuguesas<sup>2</sup>, analisa

um grupo específico constituído por pessoas que se encontram na faixa etária entre os 45 e os 60 anos de idade que, na literatura especializada, são vulgarmente designadas por "estudantes adultos" (*mature students*) (Richardson, 1995; Trueman & Hartley, 1996).

São várias as razões, e também os problemas, que os estudos referem sobre a integração destes estudantes no mundo universitário e sobre as suas perspetivas de sucesso académico. Na condução da investigação a que este artigo dá corpo, detivemo-nos nas seguintes: i) a questão do envelhecimento da sociedade e da permanente necessidade de formação; ii) a pressão para conciliarem a atividade profissional, as responsabilidades familiares e as exigências académicas; iii) as dificuldades de integração social que, considerando as práticas dos estudantes tradicionais, favorecem uma integração mitigada, dada a incompatibilidade de interesses e de motivações; iv) a pressão para o sucesso e a inevitabilidade para que não fracassem; v) os ajustamentos aos défices que a idade, inegavelmente, aporta e as contínuas exigências do meio universitário; e vi) os processos de ensino e aprendizagem que a universidade desenvolve e que incorporam, ou não, saberes construídos por estes "novos" estudantes com idades mais avançadas.

### **1. Maiores de 23 anos: Um desafio para o Ensino Superior**

Aprender mais e melhor tornou-se um pré-requisito fundamental numa sociedade que se assume cada vez mais competitiva, mas integrada num cenário pouco animador em que o desemprego atinge, em proporções alargadas, diversas camadas sociais. Deste modo, as universidades e todas as instituições que trabalham em prol da educação e da formação assumem um papel fundamental.

A Declaração de Bolonha que, entre outros objetivos visou o alargamento do Ensino Superior a outros públicos distintos dos tradicionais, provocou profundas mudanças e novas oportunidades. O ingresso pela via dos Estudantes M23, que valoriza a experiência de vida dos candidatos, tornou a entrada para a Universidade mais generalizada e acessível a uma grande massa de estudantes, que se destacam dos restantes membros estudantis pelas suas características motivacionais, pessoais e académicas.

Como referem Brás, Jezine, Fonseca, & Gonçalves (2011), o processo M23 significa "o abrir do fecho", na medida em que abre portas à inclusão de um público não tradicional, com outros saberes, ao mesmo tempo que quebra o círculo do chamado 'elitismo' da educação superior em Portugal" (p. 173).

O número de estudantes M23 nas universidades portuguesas cresceu exponencialmente nos últimos anos, tendo alcançado o seu pico no ano de 2008, com 26.151 inscritos e 17.306 admitidos<sup>3</sup>. Davies *et al.* (2002, cit. por Pires, 2007) referem quatro fatores que estarão na origem do ingresso de estudantes adultos no ES: a) as políticas educativas e apoios financeiros que promovem uma maior acessibilidade e flexibilidade para "outros" públicos; b) a conjuntura social e económica, que obriga à apostar na educação, abarcando todos os grupos sociais da população portuguesa; c) políticas e práticas das instituições de ES, que incluem a reestruturação dos programas curriculares e mais ofertas em ensino pós-laboral; e, ainda, d) motivos que se relacionam com as ambições, aspirações, expetativas futuras, suporte social e familiar destes "novos" estudantes do ES.

Mas quem são estes estudantes adultos? Importa clarificar alguns aspetos que os permitem caracterizar, nomeadamente as motivações para o estudo, a diversidade de papéis que desempenham, o processo de adaptação ao novo contexto, as expectativas que possuem quanto ao sucesso académico e, ainda, a sua percepção sobre o processo de ensino na universidade.

Um breve olhar sobre resultados da investigação que temos vindo a realizar oferece-nos um quadro geral dos estudantes adultos que entraram pela via M23 nas Universidades do Algarve e de Aveiro, entre 2006/07 e 2010/11. Centrando-nos nos que se encontram na faixa etária entre os 45-60 anos, estes representam 20% do total, têm um emprego e uma família (em média, dois filhos) e provêm de famílias com baixo nível de escolarização. Possuem também um nível de escolaridade baixo, sendo, na sua maioria, os primeiros da família a frequentar uma universidade. Como era expetável, o intervalo temporal entre a frequência de uma instituição de ensino e a universidade é elevado, havendo casos de estudantes que voltaram a estudar 30 anos após a sua última matrícula numa instituição de ensino (Gonçalves *et al.*, 2011).

Os obstáculos dos estudantes adultos centram-se nas

incompatibilidades entre as exigências profissionais e os horários académicos, na percepção de falta de apoio específico na universidade e na dificuldade de entenderem determinados conteúdos do curso que frequentam (Richardson, 1994; Santos, Bago, & Fonseca, 2013).

## **2. Estudantes não-tradicionais versus estudantes tradicionais**

Caracterizamos, em seguida, os traços diferenciadores dos estudantes adultos relativamente aos restantes estudantes que seguiram uma trajetória académica contínua.

Um critério de diferenciação são as motivações para o ingresso no ES. A investigação mostra que as principais motivações dos estudantes adultos para ingressarem no ES são as seguintes: a) desejo de progredir na carreira; b) satisfação pessoal, sobretudo em idades mais avançadas; c) necessidade de obtenção de um determinado grau ou diploma que possa ser reconhecido socialmente; d) "escape", fuga à rotina do dia a dia; e) oportunidade para conhecer novas pessoas; e, ainda, f) desejo de se tornarem melhores cidadãos (Fischer, Yan, & Stewart, 2003; Long, 2004; Monteagudo, 2008; Newstead & Hoskins, 2003).

Para além de constituir um enorme desafio, é também uma aposta no capital cultural e social, um meio para travar novas amizades, de explorar novos mundos e de adquirir novos conhecimentos (AEC, 2007; Forrester-Jones & Hatzidimitriadon, 2006; Walker, 2006; Withnall, 2006, 2012).

A diversidade de papéis sociais surge também como um fator de extrema importância na distinção entre estes dois públicos universitários. Autores como Dill e Henley (1998, cit. por Zosky, Unger, White, & Mills, 2004) e Davies e Williams (2003) enfatizam os papéis múltiplos que os estudantes adultos desempenham, tais como a atividade profissional e responsabilidades familiares, ao mesmo tempo que são estudantes. Para Kirby, Biever, Martinez, & Gómez (2004), o regresso aos estudos por parte de estudantes mais velhos representa uma fonte de *stress* e de conflito no seio das suas famílias, bem como no desempenho das suas atividades profissionais.

No que se refere à relação trabalho-família, autores como Kirby et al. (2004) e Trueman e Hartley (1996) salientam a maior probabilidade de

conflictos, devido à falta de tempo, ao aumento da tensão e à mudança de rotinas. Curiosamente, e no caso das mulheres, acrescentam que a multiplicidade de papéis que decorre da frequência do ES contribui para o aumento da sua autoestima e confiança, excetuando as mulheres casadas, onde são visíveis sinais negativos.

Em consequência desta diversidade de papéis, Kasworm (2003) acrescenta um outro tópico diferenciador: o estado de maturidade, que é adquirido com o acréscimo de responsabilidades próprio do ser humano. A autora enfatiza, ainda, o papel crucial que muitos dos estudantes adultos que frequentam o ES referem, nomeadamente o apoio emocional recebido por parte dos filhos, do cônjuge, dos irmãos, dos colegas de trabalho e dos amigos. Kirby *et al.* (2004) sublinham igualmente a importância do apoio que é prestado pelos familiares e colegas de trabalho, mas frisam, sobretudo, os níveis de satisfação que estes estudantes experimentam quando obtêm bons resultados académicos e o seu impacto na diminuição dos níveis de *stress* e de ansiedade.

O período de transição e passagem para o mundo do ES significa um momento importante na vida de qualquer estudante, marcado por sentimentos de ansiedade, alegria e alguma tensão (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995). Este período é marcado por etapas que são fundamentais e decisivas na adaptação a um novo sistema educativo que, por sua vez, é regido por normas, regras e padrões de ensino diferentes (Merrill, 2001; Reay, Ball, & David, 2002).

Continuando a analisar o que caracteriza os estudantes adultos que ingressam no ES, como é que estes se comportam na adaptação a este novo contexto? Que tipo de estratégias adotam para alcançarem bom desempenho e sucesso académico?

No que se refere às relações sociais, a entrada no ES possibilita-lhes a oportunidade de entrarem em contacto com outros estudantes provenientes de outras culturas e contextos sociais diferentes (Lange, 2004). Esta relação com outros "mundos" favorece uma troca mútua de conhecimentos e de aprendizagens. Deste modo, a universidade é, por excelência, um espaço favorável à criação de "trocas de relações afetivas" (Santos & Antunes, 2007, p.158), embora também possa significar um enorme risco de perda de uma identidade social (Baxter & Britton, 2001; Young, 2000).

Segundo um estudo de Lapssey e Edgerton (2002), a adaptação à universidade está muito dependente de padrões de vinculação seguros, muitas vezes aliados ao círculo familiar e aos amigos. Na ausência destes, os estudantes adultos tornam-se seres "camuflados", receosos e inseguros perante os docentes e colegas, revelando uma maior dificuldade de adaptação. Porém, os altos níveis de motivação, a experiência de vida e a vontade de quererem aprender mais constituem qualidades que os ajudam no processo de integração e facilitam o sucesso académico (Munro, 2011). As aprendizagens anteriores, a multiplicidade de papéis enquanto gestores do seu próprio tempo, o empenho e a dedicação aos estudos constituem questões centrais no mundo dos adultos (Knowles, 1980, cit. por Jarvis, 2004). Os estudantes adultos revelam uma maior maturidade relativamente aos estudos e, como explicam Zosky et al. (2004), estão mais motivados para cumprir com os objetivos em termos académicos do que os colegas mais jovens.

A questão da incorporação de saberes práticos nos processos de aprendizagem e a capacidade de refletir sobre a experiência pessoal são igualmente características dos estudantes adultos (Jarvis, 2001; Merriam & Clark, 2000). De acordo com esta perspetiva de análise, estes estudantes manifestam vontade de expressar as suas opiniões e reflexões críticas sobre determinados assuntos do seu interesse, tendo por base a sua experiência de vida. A incorporação de saberes adquiridos ao longo da vida nos processos de aprendizagem no ES coloca a questão dos métodos e das técnicas de ensino (Badalo & César, 2008). Esta rentabilização das experiências de vida nos processos de aprendizagem é defendida por diversos autores (Fry, Ketteridge, & Marshall, 2003; Merriam & Clark, 2000), que afirmam que as experiências de vida, quer sejam planeadas ou não, envolvem sempre aprendizagem, sendo esta um "processo de transformação da experiência em conhecimento, competências, atitudes, valores e crenças" (Jarvis, 1992, cit. por Merriam & Clark, 2000, p. 31). Neste sentido, a aprendizagem é sinónimo de autonomia e de liberdade, na medida em que possibilita aos estudantes adultos valorizarem-se mais a si próprios, bem como aos contextos em que vivem as suas experiências.

Parafraseando Pires (2007) quando se pronuncia sobre o papel da educação de adultos, neste campo educativo, o que mais importa é tornar os

adultos criticamente reflexivos e levá-los a "participarem de uma forma mais plena no discurso e na acção [pelo que] a enfase deve ser colocada nos reais interesses e nas necessidades dos adultos" (p. 168). É necessário que também no ES os docentes saibam cativar o interesse dos estudantes adultos, começando por tentar perceber as suas reais necessidades e dificuldades dentro do mundo académico.

Outro traço caracterizador dos estudantes adultos que frequentam o ES e que nos propomos analisar é a percepção do sucesso/insucesso escolar. Uma das consequências da massificação do ES é a heterogeneidade dos estudantes universitários, que trazem consigo um mundo de experiências, diferentes motivações, distintos níveis de competências académicas, sociais e ambientais, que poderão estar na origem do insucesso e consequente abandono académico (Correia & Mesquita, 2011; Crosling, Thomas, & Heagney, 2008). Brites-Ferreira, Seco, Canastra, Dias, & Abreu (2011) distinguem dois conjuntos de causas para o insucesso: por um lado, relacionadas com a instituição e, por outro, com o indivíduo. Ligadas à instituição encontram-se os equipamentos, os serviços e as atividades pedagógicas e extracurriculares; na esfera individual destacam-se aspetos ligados à transição para o ES e fatores contextuais e individuais. No caso dos estudantes adultos são acrescentados outros fatores preditores de insucesso, tais como a incompatibilidade dos horários com as responsabilidades familiares, o horário de acesso a serviços que a universidade disponibiliza (p. ex. bibliotecas) e o acesso e/ou a representação nos órgãos universitários (Broek & Hake, 2012; Thomas, 2002; Tinto, 1993). Para o estudante adulto é, pois, importante, que esteja familiarizado com a instituição e que sinta a universidade como um espaço de que pode usufruir e que não é uma regalia dos "outros" estudantes (Hammond, 2004; Read, 2011).

Variáveis como o género, a idade e o património cultural e académico da família nuclear são também referidos na investigação como condicionadores do sucesso dos estudantes adultos. No que respeita à variável género, Mills *et al.* (2009, cit. por Brites-Ferreira *et al.*, 2011) concluíram que os estudantes do sexo feminino se dedicam com mais empenho no primeiro ano do curso, obtendo, desta forma, melhores resultados, mas outros estudos também mostram que as mulheres se sentem menos merecedoras da oportunidade de prosseguirem estudos, pelas

responsabilidades sociais que estão associadas aos seus papéis de esposas e de mães (Reay, Crozier, & Clayton, 2009).

Sintetizando, as variáveis académicas e ambientais e o *background* dos alunos constituem fatores que influenciam, direta ou indiretamente, o sucesso no ES. Acrescente-se, ainda, que as universidades devem assumir um papel importante no compromisso de integrarem práticas de ensino que promovam o bem-estar dos estudantes adultos, ao implementarem "estratégias de autoconfiança em relação às aprendizagens que [eles] possuem" (Correia & Mesquita, 2011, p. 106).

## Metodologia

O presente artigo integra-se numa investigação mais vasta que tem como objeto de estudo os estudantes M23 e toma como sujeitos os estudantes adultos que possuem uma idade mais avançada (entre 46-62 anos). Este *cluster* representa 20% dos estudantes M23 que estudámos e apresenta dados de caracterização que nos motivaram a aprofundarmos as razões para que tomassem a decisão de ingressarem no ES. Recordamos que, maioritariamente, têm (ou tiveram) uma carreira profissional, têm responsabilidades familiares e as últimas experiências académicas são longínquas. Pretendemos, portanto: 1) identificar as motivações que levaram estes estudantes à candidatura ao ES; 2) perceber como é que eles conciliam a vida pessoal (familiar e social) com a vida académica; e perceber ainda 3) como veem a sua integração no meio universitário, 4) como percecionam as situações de sucesso (ou de insucesso), 5) que desafios pessoais experimentam para fazer face às exigências de estudo, e, finalmente, 6) que opiniões possuem sobre o processo de desenvolvimento curricular do curso que frequentam.

As histórias de vida são consubstanciais a todos os seres humanos e estão presentes em todas as culturas e estádios de desenvolvimento humano. No seu sentido mais estrito, são entendidas como a investigação e construção de sentido a partir de eventos pessoais (Pineau & Le Grand, 1996). Neste grande universo das histórias de vida, centrámo-nos nas abordagens biográficas por episódio: embora nunca perdêssemos de vista, como guia e fundo de interpretação, a biografia das pessoas, o foco das entrevistas estava

nos eventos pessoais dos entrevistados relacionados com a sua vivência no Ensino Superior. Para a condução das entrevistas biográficas, levámos em consideração, especialmente, Atkinson (1998). Desta forma, as entrevistas foram realizadas individualmente. Cada sessão teve uma duração que variou entre 30 e 90 minutos. Algumas pessoas foram entrevistadas em duas ou três sessões diferentes.

Foram realizadas entrevistas a 5 estudantes adultos que se encontravam a frequentar diferentes cursos de licenciatura na Universidade do Algarve, no ano letivo de 2011/12. Tratou-se de uma escolha por conveniência, organizada pelo critério "idade dos sujeitos a entrevistar". Dois dos sujeitos são do género masculino e três do género feminino.

As entrevistas foram transcritas e depois sujeitas a uma análise de conteúdo, organizada pelos tópicos que nos propúnhamos estudar. De acordo com Bessant (2007, cit. por Munro, 2011), os dados qualitativos são particularmente importantes quando se pretende compreender o sentido que os estudantes universitários atribuem às suas experiências académicas. A abordagem qualitativa e interpretativa é particularmente adequada nestes casos, não só pelo valor intrínseco do método, pois permite recolher, na primeira pessoa, a opinião dos sujeitos a investigar, mas porque possibilita, também, uma construção de conhecimento que emerge dos dados recolhidos.

## **Resultados**

Tendo como referentes as seis áreas enunciadas no ponto anterior, passamos em seguida a apresentar os resultados a que nos conduziu a análise de conteúdo da informação recolhida através das entrevistas realizadas.

### **1. Motivações/razões para o ingresso**

A maioria dos sujeitos explicou os motivos porque não continuou, na altura certa, um percurso académico completo (ES), e estes foram, sobretudo, a constituição de família e a assunção de obrigações, que exigiam uma situação de emprego que não permitia a frequência de um ensino de nível superior. Em primeiro lugar, surge o encorajamento da família. Todos os entrevistados, independentemente do género, referem que foram os/as

companheiros/as e, em alguns casos, também os filhos, os principais motores para que a decisão fosse tomada.

Dos restantes motivos alegados sobressaem, sobretudo, razões de natureza pessoal, tais como: a procura de conhecimento e a vontade de querer saber mais; a possibilidade de frequentar um curso que correspondesse a interesses pessoais; a oportunidade, já no limite, de completar um projeto que algures no passado ficou inacabado; a convicção de que se trata de uma decisão que só foi possível quando *"a vida já estava resolvida"*; e, ainda, uma decisão ponderada pela capitalização de ganhos que poderiam advir deste investimento.

Os motivos relacionados com a melhoria da situação profissional foram pouco referidos, o que era expetável dado tratar-se de pessoas que se encontram numa faixa etária em que já atingiram o topo nas suas carreiras profissionais ou, inclusivamente, estão aposentadas.

## **2. Conciliação entre a vida pessoal e a vida académica**

Frequentar o ES, particularmente cursos que funcionam em horário pós-laboral, acarreta, inevitavelmente, alterações na vida pessoal, familiar e social dos estudantes. Para os estudantes adultos esta é uma dificuldade acrescida, pois trata-se de sujeitos que já alcançaram uma estabilidade profissional e familiar e que possuem muitas rotinas instaladas. Os entrevistados referem estes constrangimentos e as alterações que tiveram que operar nas suas vidas. Destacam a necessidade de reorganizarem o quotidiano familiar e social, salvaguardando, contudo, o imperativo de continuarem a manter o controlo. Estes indicadores são referidos tanto por sujeitos do género masculino como feminino, embora nas mulheres assumam uma dimensão mais prática (é preciso continuar a estar organizado), enquanto nos homens uma dimensão mais subjetiva: a continuidade de uma presença (embora ausente) nas práticas familiares.

## **3. Integração no meio e nas vivências universitárias**

Depois da sensação de sucesso que experimentam quando sabem que foram aceites na universidade, o choque com a realidade aporta vários sentimentos. Nos dados recolhidos, estes sujeitos referem a necessidade de

passar uma mensagem de que são pessoas mais velhas e fazem-no vestindo-se de forma mais tradicional, assumindo, de forma consciente e deliberada, que não fazem parte do grupo dos estudantes universitários em geral. Confessam que sentem, por parte dos colegas e também dos professores, uma atitude de respeito resultante do reconhecimento de que possuem mais idade, mas também manifestações de carinho e de admiração, o que, segundo confessam, os ajuda a ultrapassar o receio de não serem aceites por serem muito mais velhos.

Os receios iniciais rapidamente são sanados e, embora todos os entrevistados assumam que não se integraram plenamente na vida social universitária (festas, saraus, semanas académicas, etc.), o mundo académico, para eles, revelou-se uma fonte de rejuvenescimento, provocou uma mudança de atitude perante a vida e, sobretudo, sentem que a sabedoria de vida que possuem é uma mais-valia para os processos de ensino e aprendizagem em que estão envolvidos. Estes adultos mais velhos também referem a dificuldade, sobretudo no primeiro semestre, para se integrarem nos ritmos, linguagens e modelos do mundo universitário.

#### **4. Sucesso/insucesso académico**

No momento do ingresso no ES, as percepções destes estudantes sobre o sucesso académico caracterizam-se por uma falta de confiança, pois receiam que a formação anterior, longínqua e muito limitada nas aquisições, não os equipe para que consigam obter sucesso no meio académico em que se encontram. Contudo, e à medida que vão realizando provas de avaliação e os resultados são positivos, esta percepção inicial desvanece-se, a autoconfiança cresce e acabam por concluir que os mais velhos têm mais sucesso do que os estudantes tradicionais:

Mas o que é que se passa aqui? Quando chego ao final do ano letivo, olho e constato que alunos mais jovens, sem nada para fazer, com melhores capacidades, têm piores resultados (...) [porque são mais novos], pensa-se que física e psiquicamente têm mais capacidade do que um jovem idoso, como eu me considero, mas os resultados não mostram isso.

Esta conclusão é muito gratificante em termos pessoais, uma recompensa pelo esforço despendido, mas também é um motivo de orgulho para os familiares. É interessante constatar que, mesmo mais velhos, estes

estudantes dão enorme importância ao reconhecimento dos familiares – esposa, filhos – referindo, particularmente, o prazer que esse sucesso dá (ou teria dado, caso já tenham falecido) aos seus pais. No que se refere aos progenitores, prevalece o sentimento de que havia um destino por cumprir que não tinha sido, na altura certa, satisfeito, mas que essa dúvida finalmente foi saldada. Não negam, contudo, que o sucesso académico só é obtido com muito trabalho, com muito esforço, com muita disciplina pessoal e capacidade de auto-organização, e constatam que se trata de um nível de ensino onde prevalece o rigor e a exigência e, por isso, não podem entrar por um caminho de facilitismo.

Na proporção direta do esforço que despendem, são exigentes relativamente ao ensino que lhes é prestado. Concentram nos professores, nas práticas de ensino que desenvolvem e nas relações que estabelecem com os alunos a responsabilidade de contribuírem para que os estudantes obtenham sucesso e prossigam o percurso de aprendizagem que iniciaram.

A necessidade da obtenção de sucesso assenta numa variedade de propósitos que levaram ao ingresso no curso. No caso dos estudantes adultos que já estão aposentados, a pressão para o sucesso é organizada por projetos que querem realizar, sendo que os que estão no ativo procuram uma melhoria na situação profissional.

No que se refere aos receios e às expectativas, comparam-se com os outros, os estudantes tradicionais, e assusta-os a sua autoconfiança relativamente à possibilidade de sucesso. Não partilham do mesmo sentimento e assolam-nos, sobretudo, dúvidas quanto às suas potencialidades.

##### **5. Capacidades pessoais e exigências face aos processos de aprendizagem**

As dúvidas quanto ao potencial de desempenho, mas também a conclusão a que rapidamente chegam de que, apesar de alguns défices associados à idade, o sucesso é possível, levam os estudantes adultos que integraram este estudo a concluir que aprendem e implementam estratégias pessoais que acabam por ser bem sucedidas. A fábula da "lebre e a tartaruga" aplica-se a esta situação. Veem-se como mais cumpridores e persistentes do

que os estudantes tradicionais que, embora tenham uma capacidade de resposta mais rápida, não são tão resilientes. Como nos disse um dos entrevistados: "*É difícil?! Vais ver que o velhinho chega lá ao pé de ti e de uma passada passa-te à frente!*".

Por outro lado, e talvez por estarem numa fase da vida em que já construíram e acomodaram "outros saberes", pautam a sua relação com os colegas pela dimensão ética e o sentimento de ajuda e de apoio, por oposição a uma postura mais competitiva dos colegas mais jovens. Sublinham as vantagens de um trabalho colaborativo e salientam os ganhos globais que "todos" podem retirar dessa atitude.

As práticas de solidariedade, e a defesa de maior colaboração nos processos de aprendizagem, não os distraem do sentido de responsabilidade que julgam ter mais desenvolvido do que os colegas. Reconhecem que a sabedoria de vida que adquiriram os equipa com outras leituras e com outras posturas, particularmente no que se refere a "*levar a sério*" o que estão a fazer, aspetto que é distintivo dos outros estudantes.

Contudo, estão conscientes de que há aspetos em que não podem competir com os colegas estudantes tradicionais, e que se traduzem em défices, resultantes ou da idade ou da quebra nas práticas de aprendizagem. Referem, por exemplo, menor capacidade de memorização, dificuldade de concentração, menos energia física e lentidão intelectual.

Igualmente de assinalar, e neste caso como contributo positivo, o facto de acharem que são capazes, por via da maturidade etária, de contribuir para a qualidade da lecionação dos cursos, quisesse a universidade incorporar esses saberes no ensino que ministra:

(...) é a vida, é a vivência que nós temos e a experiência de vida; 40, 50 anos de vida permite-nos ter outro *background* que não tem, por exemplo, uma jovem de 20 anos. (...) Por isso é que eu digo que um estudante universitário na minha idade não é uma desvantagem, é uma vantagem. (...) eu posso não ter capacidade para dominar determinadas matérias, mas tenho um saber diferente daquele que eles têm, e era esse saber que eu gostava que fosse mais aprofundado, que fosse mais aproveitado.

Ainda como aspetos distintivos no campo das suas capacidades pessoais, os estudantes adultos salientam mais estabilidade emocional e psicológica e maior abertura e tolerância, quando se comparam com os estudantes tradicionais.

## 6. Processo de desenvolvimento curricular

Sobre o processo de desenvolvimento curricular, os estudantes adultos elegem um conjunto de considerações em que discutem o processo de ensino e de aprendizagem, mas também a atitude dos docentes do curso que frequentam. Analisam as diferenças entre o modelo de ensino que conheciam e o que encontraram e desconcerta-os a contingência do saber que é valorizada no ensino universitário, bem como a inexistência de manuais escolares, embora considerem que, desta forma, lhes é facilitada a construção de um espírito crítico, bem como a capacidade de análise de posições antagónicas.

Outros, pelo contrário, assumem uma atitude crítica quanto ao tempo que é dado ao debate de ideias, que acham reduzido, e justificam esta limitação com a extensão dos programas. Sobre as matérias lecionadas também se posicionam. Questionam a sua pertinência e o "volume" dos conteúdos de aprendizagem, afirmando que existe uma enorme pressão para que, nos momentos de avaliação, mostrem que os memorizaram, embora tenham a consciência que não existiu um processo de assimilação.

A questão da relação entre a teoria e prática é também apresentada como discutível, na análise que lhes foi proposta sobre o seu próprio processo de ensino e de aprendizagem. Sobre este aspeto, já anteriormente apresentado aquando da análise da incorporação de saberes práticos nos processos de aprendizagem, os entrevistados apresentam opiniões divergentes. Para uns, a utilização de um saber feito de experiência pode ser uma vantagem para o ensino universitário, mas outros defendem métodos de ensino que ajudem os estudantes mais experientes a colocarem-se numa postura de maior modéstia face ao conhecimento.

Quando se pronunciam sobre os professores, as suas opiniões objetivam mais a pessoa do professor e não tanto o ato de ensinar neste nível educativo. Ou seja, mais do que denunciarem uma opinião sobre os docentes do ES, opinam sobre os diferentes professores que tiveram e sobre as suas *performances* individuais. Entendem que as práticas são muito distintas, que variam em função de características pessoais, de diferentes graus de motivação da classe docente e, sobretudo, da maturidade profissional de alguns docentes, que lhes permite um desempenho mais ajustado à função e às características dos estudantes adultos. Curiosamente, estabelecem uma

relação direta entre o acréscimo de idade dos professores e variáveis como a competência para ensinar e a capacidade para ajustar os momentos de ensino às diferenças entre os estudantes. É como se a visão que possuem de si próprios sobre a capacidade de transferirem as experiências de vida para as vivências como estudantes universitários fosse replicada quando opinam sobre o corpo docente no ES.

### **Discussão e Conclusão**

Este artigo pretendeu levantar e discutir algumas questões relacionadas com a frequência do Ensino Superior por adultos com idade mais avançada. Propusemo-nos analisar aspetos como a motivação para ingressar neste nível de ensino, a conciliação entre a vida pessoal e a vida académica, a integração destes estudantes no meio e nas vivências universitárias, a sua percepção sobre o sucesso/insucesso académico, a visão sobre as suas capacidades pessoais face às exigências dos processos de aprendizagem e, finalmente, que opiniões manifestam acerca do processo de desenvolvimento curricular.

No que se refere às razões que levaram ao ingresso no ES, os resultados apurados são congruentes com o que investigação mostra sobre as motivações e os constrangimentos dos estudantes mais velhos (Davies & Williams, 2003; Withnall, 2006). Para nenhum dos sujeitos foi uma decisão tomada 'de ânimo leve', tendo sido ponderados todos os aspetos das suas vidas que poderiam vir a ser afetados pela frequência do Ensino Superior: o apoio à família, o investimento financeiro e, sobretudo, o risco que iam correr ao realizar um investimento que poderia não ter retorno. A alteração das rotinas familiares e uma gestão muito rigorosa do tempo são imposições que a entrada no ES coloca a estes estudantes para que conciliem a vida familiar e os estudos, sem que a primeira seja afetada e para que a segunda seja concluída com sucesso. Há muita coisa em jogo e importa continuar a assumir responsabilidades que não podem ser descartadas e contrair outras que envolvem um elevado investimento, tanto pessoal como financeiro.

Autores como Baxter e Britton (2001) referem outras fontes de risco no que se refere à conciliação entre a vida académica e a vida pessoal: o risco do género, que penaliza as mulheres, tradicionalmente mais

responsabilizadas socialmente pela organização da vida familiar; e o risco do afastamento dos *habitus* da classe trabalhadora, uma consequência inevitável para quem frequenta o Ensino Superior. A frequência deste nível de ensino como que reivindica uma nova identidade, tanto para o próprio como para as pessoas com quem se relaciona socialmente, o que, implicitamente, desafia relacionamentos anteriores. Nos relatos apurados, os estudantes do nosso estudo descrevem como tentam gerir as relações com a família e com os amigos antigos, a fim de minimizar as perturbações nas suas vidas. Qualquer estratégia que adotem tem consequências, sendo patente quando, por exemplo, nos dizem que colegas de trabalho fazem comentários do género: "*Eh pá, tás com verdadeiro espírito académico*".

Por outro lado, a questão da gratificação pessoal está bem patente nas razões aludidas e, tal como nos refere Walker (2006), argumentam que a decisão de ingressar no Ensino Superior foi, também, uma estratégia para promoverem um envelhecimento ativo que lhes proporcionasse bem-estar e uma ocupação intelectualmente estimulante.

No que se refere à integração no meio e na vivência universitária, os problemas que os sujeitos do presente estudo sentiram e os desafios que esta nova experiência lhes colocou são comuns a pessoas que passam por experiências semelhantes (Young, 2000). O inevitável "choque intergeracional", que surge da convivência entre pessoas adultas (sobretudo os mais velhos) e estudantes mais jovens, está abundantemente referido na literatura (Merrill, 2001; Reay et al., 2002). Para os sujeitos do nosso estudo, embora este não seja um obstáculo para a obtenção de sucesso e se sintam relativamente integrados no meio universitário, afirmam que é, sem dúvida, uma integração *mitigada*, na medida em que existem várias vivências em que não participam, como é o caso das atividades sociais.

Por outro lado, a universidade possui uma cultura própria, linguagens e *habitus* que os estudantes adultos desconhecem. Traduzem-se em práticas epistemológicas e pedagógicas, num estilo próprio de comunicação (oral e escrita), e o próprio espaço físico universitário é complexo; os estudantes adultos acham o mundo universitário "assustador" (Read et al., 2011, cit. por Munro, 2011). Na investigação que desenvolvemos, embora o sentimento de medo não tenha sido verbalizado pelos entrevistados, quando questionados sobre o processo de integração, está subjacente a ansiedade e o receio de

não serem capazes de se adaptar e de se apropriar da complexidade da vida académica, tanto no que se refere à vida social, como à apropriação de saberes.

Sobre a percepção de sucesso/insucesso académico, os sujeitos do nosso estudo referem que, no início, tiveram muitos receios por acharem que não iam ser bem sucedidos. Contudo, e à semelhança do que concluiu Lange (2004), nos resultados que apurámos há evidências de que a frequência da universidade é transformadora, leva as pessoas a ultrapassar uma visão reduzida e elementar das questões e dos problemas, desafia-as para que sejam mais conscientes e leva-as a assumirem atitudes mais críticas e responsáveis no seu quotidiano.

Entre os vários indicadores apurados sobre a percepção que os estudantes adultos possuem relativamente às suas capacidades pessoais face às exigências que os processos de aprendizagem colocam, detenhamos, em termos de discussão, nos défices que os entrevistados elencaram, e que, considerados como um dado adquirido, parecem condicionar a sua expectativa de sucesso. Existe como que uma aceitação acrítica de que esses défices vão condicionar o sucesso, opinião que é negada pela investigação (Richardson, 1994). Concomitantemente, e se nos ativermos aos saberes de vida que estes estudantes construíram ao longo da sua existência, os estudos também mostram que estes conhecimentos, embora de carácter mais prático, são uma mais-valia não negligenciável, que tanto contribui para a capacitação para o sucesso, como para a qualidade do serviço educativo que é prestado pela universidade (Forrester-Jones & Hatzidimitriadou, 2006). Estes autores defendem a importância de uma ação contínua e de esforços que devem ser empreendidos pela instituição universitária para integrar estudantes em várias faixas etárias, não apenas para estender o acesso ao Ensino Superior a um público mais alargado mas, sobretudo, como meio de promoção académica dos alunos e de crescimento social.

Finalmente, o processo de desenvolvimento curricular. Na discussão dos resultados obtidos neste campo de análise, centremo-nos na pessoa do professor e na percepção dos entrevistados sobre o desempenho deste ator educativo, por eles considerado como a chave para o sucesso do processo que encetaram. Embora muitos estudos acusem o "distanciamento" entre o corpo docente e os discentes que existe no meio universitário (Munro, 2011;

Read, 2011), Merrill (2001) defende que, no ensino universitário, e como forma de atenuar as desigualdades entre estudantes tradicionais e não tradicionais, os professores universitários devem assumir uma postura de educadores de adultos. Para tal, precisam ouvir as vozes dos estudantes adultos oriundos da classe trabalhadora e de desafiar as estruturas políticas e práticas das instituições de ES, não só para que melhorem as experiências de aprendizagem, mas também para reafirmar a identidade da "classe social" nos debates académicos.

Em jeito de conclusão, podemos concluir que a frequência da universidade por estes adultos muda a sua opinião, não só acerca do mundo académico, mas também acerca do meio envolvente. Passam por um processo de socialização que é frequentemente muito duro, pois relacionam-se com outros estudantes que possuem ideias e posturas diferentes das suas, e têm que acompanhar (e ser bem sucedidos) num meio de que desconhecem as regras e que os desafia, tanto do ponto de vista pessoal como intelectual. Contudo, os sujeitos que integraram este estudo consideram que a experiência que estão a viver tem contribuído para que se desenvolvam e, tal como no estudo de Merrill (2001), sentem que os seus "*horizontes foram alargados*", a sua identidade reforçada e que o processo de aprendizagem tomou conta das suas vidas ao ponto de quererem ir mais além.

## Notas

- 1 De acordo com os Censos de 2011 (INE), apenas 12% da população possui o Ensino Superior completo e 13% o Secundário, enquanto 19% da população não possui qualquer nível de ensino.
- 2 Projeto de investigação intitulado "Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior: Procurar soluções para o (in) sucesso académico" (PTDC/CPE-CED/108739/2008).
- 3 Fonte: GEARI/MEC.

## Agradecimentos

A todos os estudantes que participaram nesta investigação. Este artigo foi parcialmente possível devido ao apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

## Referências

- American Council on Education (AEC) (2007). *Framing new terrain: Older adults & Higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Atkinson, R. (1998). *The life story interview*. London: Sage.
- Badalo, C., & César, M. (2008). Traçando o perfil dos estudantes adultos para compreender as suas características e responder às suas necessidades educativas: Quatro casos de estudo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 399-408.
- Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education*, 11(1), 87-104.
- Brás, J., Jezine, E., Fonseca, S., & Gonçalves, M. (2011). A universidade portuguesa: O abrir do fecho de acesso – O caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 163-178.
- Brites-Ferreira, J. B., Seco, G. M., Canastra, F., Dias, M. I. S., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: Conceitos, fatores e estratégias de intervenção. In *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México: II SuE-uNAM/ universia, vol. II, núm. 4. Disponível em <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/91> (acesso em 10 de outubro de 2012).
- Broek, S., & Hake, B. (2012). Increasing participation of adults in higher education: Factors for successful policies. *International Journal of Lifelong Education*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2012.663801> (acesso em 28 de maio de 2012).
- Correia, A., & Mesquita, A. (2011). *Novos públicos no Ensino Superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). Student success and retention. In G. Crosling, L. Thomas & M. Heagney (Eds.), *Improving student retention in higher education. The role of teaching and learning* (pp. 1-28). London: Routledge.
- Davies, P., & Williams, J. (2003). For me or not for me? Fragility and risk in mature students' decision-making, *Higher Education Quarterly*, 55(2), 185-203.
- Edwards, R., & Usher, R. (2000). *Globalization and pedagogy*. London: Routledge.
- Fischer, K., Yan, Z., & Stewart, J. (2003). Adult cognitive development: Dynamics in the development web. In J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 491-516). Thousand Oaks, C. A.: Sage.
- 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.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2003). Understanding student learning. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching & learning in higher education* (pp. 9-25). USA: Kogan Page.
- Gonçalves, T., Fragoso, A., Ribeiro, C.M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H., & Santos, L. (2011). Who Are They? Making Non-Traditional Students Visible. In O. Unluhisarcikli, G. Guvercin, O. Secki, & I. Sabirli (Eds.), *Positioning and Conceptualizing Adult Education and Learning within Local Development*.

- Proceedings of ESREA Research Network "Between Global and Local: Adult Learning and Development"* (pp. 271-280). Istanbul: Bogaziçi University Press.
- Hammond, C. (2004). Impacts of lifelong learning upon emotional resilience, psychological and mental health: Fieldwork evidence. *Oxford Review of Education*, 30(4), 551-568.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23.
- Jarvis, P. (2001). Lifelong learning: Universities and adult education. *Asia Pacific Education Review*, 2(2), 28-34.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education & Lifelong learning. Theory and practice* (3rd ed.). London and New York: Routledge Falmer.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Students Services*, 102(3), 3-34.
- 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.
- Lange, E. (2004). Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult Education Quarterly*, 54(2), 121-139.
- Lapsley, D. K., & Edgerton, J. (2002). Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling & Development*, 80, 484-492.
- Long, H. B. (2004). Understanding adult learner. In M. Galbraith (Eds.), *Adult learning methods. A guide for effective instruction* (3rd ed., pp. 23-74). Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Merriam, S., & Clark, C. (2000). Learning and development: The connection in adulthood. In A. Wilson & E. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 27-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merrill, B. (2001). Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers. *Teaching in Higher Education*, 6(1), 5-17.
- Monteagudo, J. (2008). *Institutional and cultural Perspectives in HE. Some reflections and ideas within the context of the Ralhe Project*. Universidade de Sevilha (texto policopiado).
- Munro, L. (2011). 'Go boldly, dream large!': The challenges confronting non-traditional students at university. *Australian Journal of Education*, 55(2), 115-131.
- Newstead, S., & Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A handbook for teaching & learning in higher education* (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1996). *Les histoires de vie*. Paris: PUF.
- Pires, A. L. (2007). *O reconhecimento da experiência no ES. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas*. Colóquio da AFIRSE, 15 (pp. 1-13). Lisboa: AFIRSE.
- Read, D. (2011). Schooling for democracy: A common school and a common university? A response to "Schooling for democracy", *Democracy & Education*, 19(1), 1-4.
- Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). "It's taking me a long time but I'll get there in the end": Mature students on access courses in higher education choice. *British Education Research Journal*, 28(5), 5-19.

- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/01411920902878925> (acesso em 27 de julho de 2012).
- Richardson, J. (1994). Mature students in higher education: Academic performance and intellectual ability. *Higher Education*, 28, 373-386.
- Richardson, J. (1995). Mature students in higher education: II. An investigation of approaches to studying and academic performance. *Studies in Higher Education*, 20(1), 5-17.
- Santos, B. S., & Antunes, D. D. (2007). Vida adulta, processos motivacionais e diversidade. *Educação*, 1, 149-164.
- Santos, L., Bago, J., & Fonseca, H.M.A.C. (2013). Dropout and (in)success of non-traditional students in the Universities of Aveiro and Algarve. In C. Doutor, T. Gonçalves & A. Fragoso (Orgs.), *Non-traditional students in higher education: Looking beyond (in)success and dropout* (pp. 129-139). Faro: University of Algarve.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Spring.
- Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. London: University of Chicago Press.
- Trueman, M., & Hartley, J. (1996). A comparison between the time-management skills and academic performance of mature and traditional-entry university students. *Higher Education*, 32(22), 199-215.
- Walker, A. (2006). Active ageing in employment: Its meaning and potential. *Asia-Pacific Review*, 13(1), 78-93.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29-49.
- Withnall, A. (2012). Lifelong or long life? Learning in later years. In D.N. Aspin, J. D. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning. Springer International Handbook of Education*, vol. 26 (pp. 649-664). New York: Springer.
- Young, P. (2000). 'I might as well give up': Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education*, 24(3), 409-418.
- Zosky, D., Unger, J., White, K., & Mills, S. (2004). Non-traditional and traditional social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 23(3), 185-201.

**ADULT STUDENTS IN HIGHER EDUCATION: WHAT MOTIVATES AND WHAT CHALLENGES THEM IN THEIR RETURN TO ACADEMIC LIFE****Abstract**

This article refers to a study about adult students who have gained entry to Portuguese universities under the "Over 23s" admission process. It aims to analyse the main problems that such students face, especially those who are older and who are known in the literature as *mature students*. For personal and professional reasons, these students took the decision to obtain an academic degree, but they are not on an equal footing with the other colleagues who accessed Higher Education in a traditional way, with whom they do not share the same motivations and interests. Some limitations caused by age require a permanent adjustment between their real capacity for achievement and the demands of university life, and they experience a pressure to succeed imposed by their personal and, often, by their professional lives. Biographic interviews were carried out with 5 students with older ages (between 45 and 60 years), with the aim of understanding the challenges and the limitations they face, but also to discover the strategies they use to "survive" and to achieve "success" in a university setting.

**Keywords**

Higher Education; Students over 23 years; Adult learners; Lifelong learning

**LOS ESTUDIANTES ADULTOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LO QUE LES MOTIVA Y DESAFÍA EN EL RETORNO A LA VIDA ACADÉMICA****Resumen**

Este artículo hace referencia a un estudio sobre los adultos que accedieron a las universidades portuguesas mediante la opción para "Mayores de 23". Pretende analizar los principales problemas con los que se encuentran estas personas, sobre todo las que tienen una edad más avanzada y que, en la

literatura de la especialidad, se denominan *mature students*. Estos estudiantes, tras ponderar razones personales y profesionales, tomaron la decisión de obtener un grado académico, pero no se encuentran en igualdad de condiciones frente a sus compañeros que ingresaron en la Educación Superior en la forma tradicional, con los cuales no comparten las mismas motivaciones ni intereses. Algunas limitaciones impuestas por la edad exigen un ajuste constante entre la capacidad de realización efectiva y las exigencias impuestas por el mundo universitario, lo cual les somete a una presión impuesta para lograr el éxito en la vida personal y, muchas veces, profesional. Se han hecho entrevistas biográficas de 5 sujetos con edades avanzadas (entre 45 y 60 años), con el objetivo no sólo de comprender los retos y las limitaciones que enfrentan, sobre todo los adultos mayores, sino también para conocer las estrategias que utilizan para "sobrevivir" y lograr el "éxito" en el ámbito universitario.

#### Palabras-clave

Educación Superior; Estudiantes mayores de 23 años; Estudiantes adultos; Aprendizaje a lo largo de la vida

*Recebido em julho/2013  
Aceite para publicação em setembro/2014*

- i Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Universidade do Algarve. Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO).
- ii Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC), Universidade do Algarve, Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO).
- iii UNAVE/Uinfoc (Unidade Integrada de Formação Continuada), Universidade de Aveiro.
- iv Departamento de Biologia & GeoBioTec. Centro de Investigação "Didática e Tecnologia na Formação de Professores" (CIDTF), Universidade de Aveiro.
- v Departamento de Biología & GeoBioTec, Universidade de Aveiro. Unidade Integrada de Formação Continuada (Uinfoc).

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Helena Quintas, Centro de Investigação dos Espaços e das Organizações (CIEO), Universidade do Algarve, Campus de Gambelas, 8005-139 Faro, Portugal. E-mail: hquintas@ualg.pt