

Aprendizagem ao Longo da Vida, Ensino Superior e novos públicos: uma perspectiva internacional

Ana Luísa de Oliveira Pires

Aprendizagem ao Longo da Vida e Ensino Superior

Na actual agenda política internacional e europeia, fortemente marcada pelas perspectivas de Aprendizagem ao longo da vida e da Sociedade do Conhecimento, tem sido evidenciado o papel crescente que as instituições de Ensino Superior detêm enquanto motores de mudança social e económica. Já há uma década atrás, nas conclusões da World Conference on Higher Education (WCHE, 1998), o Ensino Superior era identificado, no contexto de globalização, como um significativo catalisador do progresso económico e social, devido ao seu papel de produção e disseminação de todas as formas de conhecimento (Kearny, in Eggins, 2004). A OCDE tem vindo a reforçar a importância do Ensino Superior, num contexto de Economia do Conhecimento, como um motor da competitividade económica e do desenvolvimento social, destacando o seu papel na criação de uma força de trabalho qualificada, que sustenha a globalização da economia e promova a disseminação do conhecimento na sociedade em geral. Também o Conselho da União Europeia, em 2007, tendo como preocupação a modernização das universidades para a competitividade Europeia no contexto da Economia do Conhecimento, tem destacado a importância da criação de oportunidades de Aprendizagem ao longo da vida nas instituições ensino superior, bem como o alargamento do ensino superior a

todos os tipos de público. Como sabemos, a Estratégia Europeia para o Emprego e a agenda política dos estados membros estabeleceram como prioridade a Aprendizagem ao longo da vida, e as políticas nacionais da educação enfatizam a necessidade de elevar a estrutura de qualificação da população, colocando a ênfase na aquisição de qualificações relevantes para o emprego e para a esfera económico-productiva. Neste contexto, e particularmente no quadro das políticas educativas europeias, a educação / formação de adultos é considerada uma “componente crucial” da Aprendizagem ao longo da vida — orientada para “objectivos da competitividade e empregabilidade, inclusão social, cidadania activa e desenvolvimento pessoal”. Como se tem vindo a constatar nas duas últimas décadas, o incremento da educação / formação de adultos tem sido principalmente associado aos desafios da competitividade, e, tal como alguns autores defendem (Canário, 2000, Lima, 2003), subordinando funcionalmente a educação à eficácia e à racionalidade económica. Para Canário (2000), observa-se o deslocamento do debate da aprendizagem / educação enquanto um fim, para a aprendizagem / educação enquanto um meio, pelo que se torna necessária a análise crítica e a desconstrução do discurso dominante, questionando os significados que são atribuídos actualmente à aprendizagem ao longo da vida. As actuais políticas de educação / formação de adultos, estreitamente articuladas com objectivos de natureza económica, têm sido predominantemente operacionalizadas em estratégias orientadas para a elevação da qualificação da população activa e para o reforço das competências consideradas relevantes para a economia e a competitividade. Nesse sentido, a preocupação evidenciada relativamente ao incremento da formação de nível terciário e ao alargamento do acesso do Ensino

Superior a novos públicos, nomeadamente à população adulta, tem sido uma das actuais tendências observada a nível internacional. No entanto, e apesar de se reconhecer internacionalmente a importância da aprendizagem dos adultos, constata-se ainda a necessidade de lhe atribuir mais visibilidade, prioridade política e recursos — particularmente no contexto europeu. Diversos estudos têm evidenciado que a participação dos adultos em processos de educação / formação varia fortemente nos diferentes países e que as taxas de participação são ainda manifestamente insatisfatórias na sua maioria.

Participação de adultos no Ensino Superior

Os factores associados à participação dos adultos no E.S. têm vindo a modificar-se nas últimas duas décadas e torna-se fundamental compreender quais são as especificidades e as dinâmicas associadas aos diferentes países. Um estudo desenvolvido pela OCDE (1987) evidenciava diferenças significativas nos níveis de participação e a partir desses resultados Schuetze e Slowey (2000) construíram uma tipologia de países relativamente aos níveis de participação da população adulta no E.S.

- um grupo de países com níveis relativamente elevados de participação de adultos, com nível elevado de flexibilidade relativamente aos critérios de acesso e padrões de estudo: neste grupo incluíam-se a Suécia e os E.U.A.;
- os países com um significativo nível de participação, embora mais baixo que o anterior, nos quais as instituições em que estes públicos se inserem são geralmente mais diversificadas, tais como a Open University, centros de formação de adultos e centros de formação contínua no âmbito de instituições universitárias: neste grupo

encontravam-se o Canadá, a Austrália, Nova Zelândia e Reino Unido;

- um grupo dos países com níveis baixos de participação no E.S. (geralmente inferior a 5%), que incluía a Áustria, a Alemanha, Irlanda e o Japão.

Uma década mais tarde, com a evolução do contexto socioeconómico e da estrutura da oferta educativa, evidenciou-se uma mudança nos padrões de participação de adultos no E.S. (OCDE, 1997). Apesar de, em alguns países europeus, o público continuar a ser maioritariamente o tradicional (jovens com idade inferior a 20 anos, recém saídos do ensino secundário — tal como a França e a Irlanda, em que estes representam mais de 80% das entradas no E.S.), na Dinamarca, Suécia e Noruega mais de metade dos estudantes que entram no E.S. tinham idade superior a 22 anos, sendo que menos de 20% tinham idade inferior a 20 anos. Nos países nórdicos referenciados e na Nova Zelândia, mais de 20% de estudantes tinham idade superior a 28 anos. No entanto, a França, Irlanda e Grécia encontravam-se entre os países com menores níveis de participação, visto que menos de 5% dos estudantes que entram no E.S. têm idade superior a 25 anos (não existem dados referentes a Portugal neste estudo). Os E.U.A, o Canadá e o Reino Unido seguiam de perto os níveis de participação da Nova Zelândia, fazendo parte do grupo de países com taxas mais elevadas de participação de adultos no E.S. em termos internacionais.

Durante a década seguinte verificou-se o crescimento das taxas de participação de adultos no E.S., e o grupo de países líder neste domínio é alargado: para além dos países nórdicos, Nova Zelândia e Austrália, conta-se com a República Checa, Hungria e Suíça, onde a percentagem de estudantes que entram no E.S. com idade igual ou superior a 27 anos é superior a 20%. Na média dos países da

OCDE, 24.9% da população entre os 20 e os 29 anos de idade encontra-se a estudar no E.S., excedendo os 30% nos seguintes países: Austrália, Dinamarca, Finlândia, Nova Zelândia, Polónia, Suécia e Eslovénia (OCDE, 2007). Na média dos países da OCDE as taxas de participação de adultos no E.S. cresceram 7% desde 1995 a 2005 (OCDE, 2007). A República Checa, a Grécia e a Hungria, que se encontravam no grupo dos países com menor taxa de participação, passaram para o grupo dos países intermédios.

No entanto, em Portugal e Espanha só muito recentemente se observou um aumento ligeiro na participação de adultos no E.S. Em geral, todos os países da OCDE e seus parceiros económicos verificaram um aumento significativo na participação da população entre os 20 e os 29 anos de idade. Dados da Eurostat relativos ao ano de 2004 evidenciam que, na EU 25, a percentagem de adultos no E.S., com idades entre os 30 e os 39 anos, é mais elevada na faixa etária dos 30-34 (4.1%) do que na dos 35-39 (1.8%), sendo ainda inferior à dos E.U.A., em que a percentagem da população 30-34 no E.S. é de 7%, e a de 35-39 é de 4.9%. Estes dados confirmam a tendência encontrada a nível internacional, no que diz respeito ao factor idade: quanto mais elevada é, menor é a participação dos adultos em processos de aprendizagem.

No que diz respeito à conclusão do nível terciário, na EU 27 (Eurostat, 2009), 30% da população com idade entre os 25-34 anos de idade possui um diploma do Ensino Superior. A percentagem da população que completou este nível de ensino nos últimos dois anos aumentou relativamente às gerações anteriores. Em 2007, 30% dos indivíduos com idade compreendida entre 25-34 anos obteve um diploma de educação terciária, face a 25% do grupo de 35-44 e a 19% do grupo entre os 45-64 anos. O número de diplomados em

2007 foi mais elevado no grupo de idade mais jovem (25-34 anos) do que no mais velho (45-64 anos) em todos os países europeus (excepto na Alemanha). O aumento de diplomados deste nível de ensino na EU 27 foi mais marcado no grupo de mulheres do que no dos homens, nas últimas gerações. Mas contrariamente ao anterior, no grupo de idade mais velho são os homens que se encontram mais representados (21% homens e 18% mulheres); no grupo de idades intermédio as proporções encontram-se equilibradas (24% homens e 25% mulheres); no grupo mais jovem a proporção de mulheres que completou este nível é superior à dos homens (26% homens e 34% mulheres).

Quadro 1 - População com educação de nível terciário* em 2007 (%)

Idade	25-34			35-44			45-64		
	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens	Total
EU27	29.9	33.5	26.4	24.8	25.4	24.2	19.4	17.7	21.3
Belgium	41.3	47.0	35.8	35.5	38.8	32.3	25.6	24.4	26.8
Bulgaria	24.9	32.0	18.2	23.0	27.3	18.7	20.9	24.5	16.9
Czech Rep.	15.5	17.0	14.0	14.3	12.8	15.7	12.4	10.0	14.9
Denmark	40.1	44.0	36.2	34.1	36.8	31.6	27.3	28.7	26.0
Germany	22.6	23.4	21.8	25.7	22.1	29.1	24.2	18.8	29.7
Estonia	34.6	43.0	26.3	33.7	42.8	23.9	32.4	36.5	27.3
Ireland	43.9	50.4	37.5	34.3	36.6	32.1	21.8	21.7	21.9
Greece	27.1	30.1	24.2	25.3	25.8	24.9	16.9	13.4	20.6
Spain	38.9	44.0	34.2	32.2	33.9	30.6	19.7	16.8	22.7
France	41.5	46.1	36.8	28.7	30.5	26.8	18.3	17.9	18.7
Italy	18.9	22.9	14.8	14.0	15.4	12.7	10.4	9.9	11.0
Cyprus	47.0	52.3	41.7	35.2	34.5	36.0	22.9	21.1	24.8
Latvia	26.3	32.7	20.0	22.9	28.3	17.3	20.3	23.5	16.5
Lithuania	38.9	45.3	32.6	28.1	33.6	22.4	23.9	26.4	21.0
Luxembourg	35.7	39.8	31.7	27.3	25.2	29.5	20.7	16.9	24.6
Hungary	22.0	26.2	17.9	17.8	20.4	15.2	15.9	15.6	16.2
Malta	22.5	25.0	20.1	11.5	9.0	13.9	7.9	6.6	9.2
Netherlands	36.7	39.3	34.1	30.8	29.6	32.1	28.1	23.4	32.8
Austria	18.9	19.2	18.6	19.1	16.1	22.1	15.9	11.8	20.2
Poland	30.0	35.9	24.2	17.7	21.2	14.1	12.6	13.2	11.9
Portugal	21.4	27.8	15.1	13.6	16.5	10.6	9.0	9.3	8.7
Romania	16.6	17.7	15.6	10.1	10.3	9.9	10.1	8.5	11.8
Slovenia	30.1	40.3	20.4	22.6	25.5	19.9	17.8	18.3	17.2
Slovakia	17.5	19.9	15.1	13.1	13.4	12.8	13.2	12.2	14.2
Finland	39.3	47.9	31.1	42.7	50.9	34.8	32.1	34.8	29.4
Sweden	39.9	45.8	34.3	31.0	36.4	25.8	27.4	31.1	23.7
U. Kingdom	37.9	39.4	36.3	32.7	32.8	32.7	28.4	28.2	28.5
Croatia	18.3	23.4	13.6	15.7	16.5	14.9	15.7	14.0	17.4
Turkey	12.9	11.1	14.8	8.8	6.4	11.0	7.0	4.1	9.9
Iceland	32.5	36.8	28.5	36.4	41.5	31.8	25.5	25.8	25.1
Norway	41.7	49.1	34.5	36.8	40.6	33.2	29.2	29.7	28.8
Switzerland	35.0	31.0	38.9	33.8	24.9	43.1	28.0	18.3	37.6

*Diplomados com educação terciária (ISCED 5A, 5B ou 6)

Fonte: European Union Labour Force Survey (EU-LFS)

Como se pode verificar pelos dados do Quadro 1, em Portugal, no ano de 2007, no grupo de idade mais elevada (45-64 anos) a proporção de mulheres é superior à dos homens (9.3% mulheres para 8.7% de homens). No grupo intermédio (35-45 anos) a proporção mantém-se, sendo a diferença mais significativa (16.5% mulheres para 10.6% homens), e no grupo de idade mais jovem confirma-se a acentuação da diferença (27.8% mulheres para 15.1% homens).

Características dos novos públicos no Ensino Superior

Como observámos, o alargamento do acesso ao E.S. a novos públicos que não os tradicionais, designados frequentemente por “novos públicos” no âmbito das políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida, constitui uma das actuais tendências de mudança educativa, tanto no contexto europeu como internacional. Um estudo internacional centrado nos novos públicos do E.S. faz emergir um conjunto de reflexões sobre o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida e sobre a designação de “públicos não tradicionais”. Anteriormente à expansão e massificação do E.S., o público geralmente considerado “tradicional” era constituído por jovens de idade inferior a 20 anos, trajectória educativa continuada, ingresso maioritariamente pelo ensino secundário, regime de estudos a tempo inteiro, etc. (Schuetze e Slowey, 2000). Os estudantes considerados “não tradicionais” eram definidos pela negativa, ou seja, eram os que não possuíam as características dos ditos “tradicionais” — principalmente jovens do sexo masculino, provenientes dos grupos socioeconómicos mais favorecidos e que estudavam a tempo

inteiro dadas as condições socioeconómicas que detinham. Apesar de não serem excluídos do E.S., todos os indivíduos que não possuíam estas características eram considerados públicos “não tradicionais”; neste grupo encontravam-se as mulheres, membros de minorias étnicas, portadores de deficiências e outros cujo acesso académico não era pelo diploma do ensino secundário. A classe social constituía no entanto o elemento de selecção determinante.

O estudo da OCDE de 1987 evidenciou que em alguns países os públicos não tradicionais eram associados a adultos, principalmente aqueles que tinham deixado de estudar e entrado cedo no mundo do trabalho e que apenas num período de vida mais tardio adquiriam condições para retornar aos estudos académicos. O incremento destes públicos levou a que, em diversos países se tenha adoptado a designação de “adulificação” do E.S. (Schuetze e Slowey, 2000). No estudo referenciado foram apresentados quatro grupos distintos: adultos que (re-) ingressam aos estudos para obter um diploma do E.S. (os adultos “adiados”, “atrasados”, “de segunda oportunidade”, admitidos pela via da experiência de trabalho ou pela via da segunda oportunidade); adultos que retornam aos estudos para actualizar os seus conhecimentos profissionais ou obter qualificações adicionais, de forma a poderem mudar de actividade ou a evoluir na carreira (os adultos “recicladores”); adultos pela primeira vez no E.S., que ingressam por motivos de natureza profissional e principalmente à procura de cursos de curta duração; e adultos com ou sem experiência no E.S. cuja principal motivação é de natureza pessoal (os do “desenvolvimento pessoal”).

Actualmente, num contexto de massificação e de diversificação do E.S., em que as instituições educativas e a oferta formativa se

flexibilizam e diversificam cada vez mais, e em que o público de estudantes é cada vez mais heterogéneo, diversos autores questionam o sentido da designação de públicos “não tradicionais” e procuram compreender quais são os aspectos diferenciadores relativamente aos designados “tradicionais”. Uma leitura transversal dos resultados de distintos estudos de caso realizados a nível internacional aponta para um conjunto de aspectos convergentes que fazem parte das características de estudantes ditos não tradicionais no E.S. (in Schuetze e Slowey 2000) e que passamos seguidamente a explicitar. Segundo Pechar e Wroblewsky (2000), autores de um estudo de caso na Áustria, os estudantes não tradicionais podem ser definidos por um conjunto de características como a natureza das qualificações, que podem ser convencionais ou alternativas; o timing da participação, ligado a uma entrada directa do ensino secundário ou após um período de interrupção; e o modo de estudo — geralmente a tempo parcial —, que é definido por aspectos da vida pessoal e profissional e não por aspectos administrativos. A partir destas dimensões, apenas 28% dos estudantes deste país podiam ser considerados tradicionais ou regulares (Pechar e Wroblewsky, 2000).

No Reino Unido, o conceito de estudante não tradicional é estreitamente associado ao de estudante adulto (mature student), contrastando com o tradicional estudante jovem, a tempo inteiro, que ingressa no E.S. directamente após a conclusão dos estudos secundários (Slowey, 2000). De acordo com a autora, em meados dos anos de 1990, o número de estudantes adultos — considerados os que entram no E.S. tendo 21 anos ou mais — constituía cerca de 50% da população estudantil.

Assim sendo, a designação de não tradicional deixa de fazer sentido tendo como referência apenas a idade, levando a ter em linha de conta outros factores como a classe social, género, trajectória educativa, etnia, situação familiar e situação perante o emprego. Neste país, durante as décadas de 1980 e 1990 os estudantes adultos foram considerados como não tradicionais no E.S. e nesse sentido alvo de medidas específicas. Em resultado das políticas empreendidas, em meados de 1990 a situação alterou-se significativamente, passando este grupo a constituir a nova maioria de estudantes no E.S. no Reino Unido (Slowey, 2000).

A partir do estudo de caso realizado na Alemanha, Wolter (2000) propõe uma categorização cujos critérios são constituídos pela trajectória anterior do estudante e forma de acesso, o modo de estudo e natureza da formação seguida. As seis categorias que constituem este modelo são as seguintes: (1) frequência de estudos na via profissional (Abitur) antes do ingresso no E.S. (2) realização do exame de admissão especial; (3) frequência de estudos na via profissional e experiência de trabalho, ou experiência de trabalho antes da entrada no E.S. (4) estudos em part-time ou a distância; (5) retorno ao E.S. para adquirir formação profissional (curta duração); (6) realização de cursos de formação contínua para desenvolvimento pessoal. Neste país, os estudantes não tradicionais constituem uma pequena minoria relativamente à larga maioria do corpo de estudantes do E.S.; no final dos anos de 1990 as vias alternativas de acesso representavam apenas cerca de 4% do total (Wolter, 2000).

Segundo Bron e Agélii (2000), na Suécia o conceito de estudante não tradicional levanta diversas questões, visto que a designação tem sido utilizada em diferentes contextos históricos, políticos

geográficos e académicos. Neste país são actualmente considerados na categoria de não-tradicional os estudantes pertencentes aos grupos que seguidamente se apresentam: “mature students”, ou seja, os estudantes que ingressam no E.S. com idade igual ou superior a 25 anos, incluindo os que acederam por vias especiais (experiência profissional e exame específico); estudantes mais jovens (19 -21 anos), visto que representam um grupo minoritário no E.S. neste país; estudantes provenientes de famílias com um Baco groups familiar não académico, trabalhador; estudantes em partitiva; estudantes com back ground étnico diferente do sueco; estudantes com um certificado de Folk High School (instituições liberais de educação de adultos); outros grupos, tais como os estudantes que interromperam os estudos durante um período de pelo menos um ano e meio ou mais, estudantes com filhos, e portadores de deficiências.

Apesar desta diversidade de categorias, os estudantes com idade superior a 25 anos têm sido alvo de um interesse específico no âmbito dos públicos não tradicionais. Cerca de 50% dos estudantes no E.S têm mais de 25 anos e mais de 25% têm idade superior a 30 anos. De acordo com Bron e Agélii (2000), este panorama é fruto das reformas educativas ocorridas nas últimas décadas, que se têm focalizado em medidas para estudantes com mais de 25 anos (mature) e com experiência profissional, o que veio a alterar profundamente a composição do corpo de estudantes do E.S. e o sentido atribuído à aprendizagem ao longo da vida. É interessante constatar que, dada a actual composição da massa estudantil - baixa proporção de jovens entre os 19 e os 21 anos no E.S. -, um dos objectivos das recentes medidas políticas na Suécia é promover o acesso de jovens a este nível de ensino.

No continente norte-americano, o E.S. é um sector que tem sido alvo de alterações profundas. Para além do aumento drástico do número de estudantes têm-se verificado mudanças profundas nas instituições e na oferta formativa. Num estudo realizado nos E.U.A. no início dos anos de 1990, Horn e Carroll (1996, in Agbo 2000) reportam que cerca de 70% dos estudantes do E.S. não são os considerados tradicionais, e identificaram os seguintes factores que caracterizam os estudantes não tradicionais: a entrada no E.S. não é temporalmente sequencial à saída do ensino secundário (um ou mais anos); estudam a tempo parcial; não detêm as características dos estudantes tradicionais, nomeadamente no que diz respeito relativamente à idade e identidade; no que diz respeito ao estatuto financeiro e familiar, não dependem economicamente da família de origem e trabalham para pagar os estudos; geralmente possuem responsabilidades familiares, tendo dependentes a seu cargo.

Segundo Agbo (2000), a composição do corpo de estudantes nos E.U.A é altamente heterogénea, tendo vindo a evoluir nas últimas décadas, e a designação de público não tradicional deixa de fazer sentido quando uma larga maioria dos estudantes não possui as características dos estudantes ditos tradicionais. De facto, tanto em universidades como noutras instituições do E.S. constata-se que estes públicos constituem a nova maioria de estudantes.

No Canadá, os padrões de participação também se têm alterado significativamente nas duas últimas décadas: os públicos mais representados nas décadas de 1970 e 1980 deixaram de o ser na década seguinte (Shuetze, 2000). Assim, o conceito de público não tradicional enquanto grupo sub-representado tem que ser analisado à luz das mudanças sociais recentes. No Canadá a participação dos

adultos no E.S. é relativamente elevada, comparativamente com outros países da OCDE, e tem vindo a aumentar de forma significativa nos últimos anos.

Em síntese, podemos considerar que actualmente, no panorama internacional, existe uma grande diversidade de situações no que diz respeito à participação de adultos no E.S., bem como ao significado que a designação de públicos não tradicionais adquire nos diferentes contextos nacionais. Uma breve análise das características associadas aos públicos não tradicionais nos países referenciados leva-nos a tecer as seguintes considerações: a idade tem sido um factor importante para esta categorização, apesar de não ser por si só uma característica determinante; a trajectória educativa anterior, marcada por uma maior diversidade, tende como referência a via geral de acesso ao E.S. a existência de um tempo de paragem de estudos antes da entrada no E.S., geralmente superior a dois anos; o modo de estudo adoptado, geralmente a tempo parcial; o estatuto socioprofissional, visto que trabalham e detêm responsabilidades profissionais; as responsabilidades económicas (pagam os seu próprios estudos e demais necessidades); as responsabilidades familiares (possuem filhos e/ou outros dependentes a seu cargo); em alguns países, a etnia e a classe social constituem elementos que também contribuem para esta diferenciação.

Como podemos observar, apesar das mudanças socioeducativas e económicas ocorridas nas últimas décadas terem sido globalmente impulsionadoras de uma maior participação dos adultos no E.S., as assimetrias e divergências entre diferentes países, apesar de mais atenuadas, tendem no entanto a manter-se. Sabendo que os novos públicos alvo das medidas políticas de aprendizagem ao longo da

vida no E.S. são os considerados “não tradicionais” - aqueles que ainda se encontram sub-representados neste nível de ensino -, reforçamos que as suas características devem ser analisadas à luz das especificidades sociais, históricas, económicas e educativas de cada país. Como vimos, tomando como exemplo a Suécia, o Reino Unido e os E.U.A., a população de adultos é actualmente a mais representada no E.S. Mas também, como sabemos, na larga maioria dos países da OCDE - e especificamente em Portugal - os adultos ainda são um grupo minoritário e em desvantagem no sistema educativo em geral, e particularmente no que diz respeito ao acesso ao E.S.

Segundo Martins (2005), a dimensão educativa é uma das dimensões que melhor evidencia as desigualdades e a diferenciação social na sociedade contemporânea. No contexto europeu, a recomposição dos padrões de escolaridade na última década tem sido pautada por diferentes andamentos na escolarização das populações. A autora identifica um grupo de países pertencentes a um padrão de topo, altamente escolarizados, ao qual pertencem a Alemanha, Reino Unido, Suécia e Dinamarca e Áustria - apesar de não constituírem um grupo homogéneo nas estratégias e processos desenvolvidos -, os países que se caracterizam por um padrão de consolidação das escolaridades elevadas, constituído pela Finlândia, Irlanda e Holanda; um padrão de acompanhamento das tendências e médias europeias, no qual se incluem a França, o Luxemburgo e a Bélgica; e um padrão de correcção de atraso, evidenciado pela Grécia, Itália e Espanha.

O caso de Portugal, que se situa em último lugar dos níveis de escolaridade - considerado de contrastante - destaca-se fruto das suas especificidades, entre as quais se destaca ainda a existência de

analfabetismo e a elevada taxa de população detentora de escolaridade básica. Por outro lado, há que observar os níveis de participação dos diferentes grupos etários e de sexo, enquanto eixos de análise da recomposição socioeducativa em curso no contexto europeu. Como sabemos, os grupos etários mais jovens são os que se encontram mais representados nos sistemas educativos e que obtêm níveis mais elevados de escolarização; no que diz respeito ao sexo, são as mulheres têm vindo a ocupar um lugar de destaque em termos de níveis mais elevados de escolarização, particularmente no ensino superior, apesar dos padrões de qualificação traduzirem ainda escolhas fortemente marcadas pelo género.

Para além de algumas tendências globais relativamente convergentes, as desigualdades no espaço europeu são ainda muito marcantes, como constata Martins (2005:158):

O conjunto destes padrões socioeducacionais, e suas recomposições, sintomáticos de condições e processos de escolarização distintos, dão conta também de configurações institucionais, tecidos económicos, estilos de vida e padrões socio-culturais muito diferenciados em todo o espaço europeu.

Como explicitámos anteriormente, a idade não é a característica determinante dos “novos públicos” no E.S., em termos globais; de facto, a trajectória educativa anterior, a experiência de trabalho, as responsabilidades profissionais e/ou familiares, o tempo de paragem de estudos e o modo de estudos (geralmente a tempo parcial) são aspectos que se encontram frequentemente associados — mesmo em grupos etários mais jovens — e que podem ser caracterizadores de uma população estudantil não tradicional no E.S., e que, devido às suas particularidades e à natureza dos constrangimentos com que se confronta, deveria ser alvo de

medidas políticas e educativas mais adequadas a estas especificidades, de forma a atenuar as desigualdades existentes.

Se tivermos em consideração que, no âmbito das políticas educativas de aprendizagem ao longo da vida, o adulto é considerado um “aprendente ao longo da vida”, torna-se necessário compreender quais são as condições em que ocorre a participação, sendo imprescindível saber quem participa, como participa e quais são os aspectos que potenciam ou que dificultam essa participação. Por um lado, interessa compreender com que motivações se desenvolve a aprendizagem dos adultos. Como referimos em trabalhos anteriores (Pires, 2007, 2008, 2009), é fundamental ter em consideração as especificidades da população de estudantes adultos, as expectativas e necessidades - distintas dos estudantes mais jovens. Evidenciámos também que as motivações dos adultos são constelações complexas e que se encontram articuladas com aspectos de diferente natureza - identitária, profissional, económica, de desenvolvimento pessoal, entre outros (Pires, 2008, 2009). Por outro lado, há ainda que ter em consideração as barreiras que os adultos sentem em termos de participação, que tanto reflectem a complexidade da vida adulta (responsabilidades profissionais, familiares e domésticas, entre outras) como os obstáculos de natureza institucional (nomeadamente medidas políticas específicas, apoio financeiro, horários adequados, informação disponível).

Alargamento e flexibilização do acesso ao Ensino Superior em Portugal

Em Portugal, no âmbito das mudanças introduzidas pelo processo de Bolonha e com vista ao alargamento do acesso ao Ensino

Superior foram implementadas medidas específicas relativamente aos processos de ingresso: o Decreto-Lei 64/2006 regulamenta as provas adequadas para a avaliação da “capacidade para a frequência” no ensino superior para adultos maiores de 23 anos (daí a designação corrente de M23), atribuindo neste processo um lugar de destaque à experiência profissional dos candidatos. São consideradas componentes obrigatórias da avaliação a apreciação do currículo académico e profissional, a avaliação das motivações, provas teóricas ou práticas de avaliação de conhecimentos e de competências considerados indispensáveis ao acesso e progressão no curso – organizadas em função dos perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam. Neste quadro, as instituições assumem a responsabilidade directa de selecção dos candidatos adultos ao ensino superior, tomando a experiência profissional como critério.

Um estudo exploratório sobre a problemática do acesso de novos públicos ao Ensino Superior em Portugal evidenciou que as instituições nacionais introduziram estratégias e critérios diversificados relativamente aos procedimentos de selecção dos candidatos adultos, e que, no domínio do reconhecimento da experiência, se confrontavam com algumas dificuldades (Pires, 2007). No entanto, impulsionadas pelas mudanças do processo de Bolonha e pela procura social crescente, a grande maioria das instituições de E.S. nacional aderiu com relativa celeridade à nova medida e encontrou nela um benefício secundário: apesar de a legislação referir que o número de vagas disponível para os M23 pode constituir até 5% do nº total de vagas atribuídas ao curso, as vagas sobrantes do concurso nacional de acesso podem ser alocadas aos candidatos do concurso M23, numa segunda fase de candidaturas.

Os “Maiores de 23 anos”: Síntese de um estudo exploratório numa instituição de ensino superior em Portugal

Com vista a uma compreensão mais aprofundada da implementação desta medida, realizámos um estudo exploratório numa instituição nacional pública de ensino politécnico. O Instituto Politécnico em causa é composto por cinco escolas superiores, e os procedimentos relativos ao ingresso dos Maiores de 23 anos foram construídos por um grupo de trabalho formado por representantes de todas as escolas, elaborando um regulamento e definindo os critérios das provas, com vista a garantir um processo uniforme em todas as unidades orgânicas pertencentes à instituição. Apresenta-se no Quadro 2 a distribuição dos candidatos Maiores de 23 anos pelas 5 Escolas e a sua caracterização, relativamente ao ano lectivo de 2006/07, o primeiro ano de implementação do Dec.Lei nº 64/2006.

Como se pode verificar, a distribuição dos candidatos / estudantes por género reproduz as tendências observadas no contexto nacional e internacional: as mulheres encontram-se mais representadas no E.S. em geral, mas as escolhas convergem para as áreas científicas da Educação, Ciências Sociais e Saúde, enquanto que os homens se encontram predominantemente representados nas áreas da Engenharia e de outras Ciências.

No que diz respeito à idade, os candidatos / estudantes com maior representação pertencem à faixa etária mais jovem (23-30 anos) em 3 Escolas Superiores e à faixa etária imediatamente acima (30-40 anos) em 2 Escolas Superiores; os menos representados em todas as Escolas Superiores são os candidatos / estudantes com idade superior a 50 anos. As habilitações académicas dominantes são o

12º ano, existindo candidatos que possuem diploma do Ensino Superior. Os candidatos / estudantes com habilitações mais baixas (até ao 9º ano de escolaridade), são os menos representados neste público de adultos - excepção aos licenciados.

Quadro 2 - Caracterização dos candidatos / estudantes

Escolas	Género	Idade	Habilitações Académicas
E.S. Tecnologia de Setúbal	Candidatos Mulheres - 26 Homens - 282	Alunos 23/29 anos - 39 30/39 anos - 101 40/49 anos - 25 50/59 anos - 4	Candidatos 10/12º anos - 85% 9º ano - 13,31% até 9º ano - 1,95%
E.S. Educação	Candidatos Mulheres - 60 Homens - 30	Candidatos 24/30 anos - 37,5% 31/37 anos - 34,4% 38/44 anos - 12,5% 45/51 anos - 15,6%	Candidatos curso superior - 9,4% 12º ano - 43,8% 10/11º anos - 37,5% 9º ano - 9,4%
E.S.Ciências Empresariais	Alunos Mulheres - 34 Homens - 37	Alunos 33/37 anos - 28,2% até 45 anos - 87,3% até 37 anos - 65%	Candidatos curso superior - 3% 12º ano - 46,5% 10/11º anos - 33,5% até 9º ano - 17%
E.S. Tecnologia do Barreiro	Candidatos Mulheres - 8 Homens - 41	Candidatos 23/30 anos - 27 31/40 anos - 18 41/50 anos - 3 mais de 50 anos - 1	Candidatos 12º ano - 51,67% 11º ano - 26,68% 9º ano - 21,67%
E.S. Saúde	Candidatos Mulheres - 67,2% Homens - 32,8%	Candidatos 23/29 anos - 58,2% 30/39 anos - 34,3% 40/49 anos - 7,5%	Candidatos curso superior - 5,4% 10-12º anos - 74,9% 9º ano - 14,3% até 9º ano - 5,4 %

Uma análise mais fina desta população, baseada numa caracterização sócio-demográfica dos candidatos que concorreram nesse mesmo ano lectivo a uma das Escolas Superiores e nos resultados de um inquérito ao qual responderam os estudantes que ingressaram, no final do seu primeiro ano de estudos , permite

encontrar algumas regularidades e reforçar algumas das tendências anteriormente identificadas.

Dos 90 adultos que concorreram à Escola Superior de Educação pelo concurso especial de acesso M23, observa-se a tendência registada em anos anteriores, tanto a nível nacional como internacional, relativamente ao aumento da população feminina no ensino superior: 66% são mulheres e 33% são homens. Após o processo de selecção dos candidatos e matrícula dos estudantes verifica-se que 24 das 39 vagas existentes foram preenchidas por mulheres (62%) e 15 por homens (38%). Relativamente à idade, verifica-se que, no universo dos candidatos, são os adultos mais jovens os mais representados: 37% dos candidatos pertence à faixa etária entre 24-30 anos e 36% pertence à faixa entre 31-37 anos de idade, seguido pelo grupo de adultos com idades compreendidas entre 38-44 anos (18%). Apenas um candidato possui idade superior a 45 anos. No grupo dos candidatos admitidos, verifica-se igualmente esta tendência, na medida em que os mais representados são os jovens adultos pertencentes à faixa 24-30 anos (38%), seguidos pelo grupo dos adultos da faixa 31-37 anos (28%) e pelos adultos de 38-44 anos (18%). A idade parece ser um elemento significativo no acesso: no grupo dos candidatos adultos M23, são os mais jovens os que têm maior representação, verificando-se igualmente esta tendência no grupo dos estudantes admitidos.

No que diz respeito à situação familiar dos estudantes matriculados, 16 são casados ou vivem em união de facto, 4 divorciados e 12 solteiros, e 10 têm filhos. Quanto à sua nacionalidade, 90% possui nacionalidade portuguesa (apenas um candidato tem nacionalidade brasileira).

A variável regional tem um peso determinante no acesso ao ensino superior: os indivíduos que concorrem (90%) e os que acedem (75%) são maioritariamente provenientes da região onde a instituição de ensino superior está implementada. Relativamente às qualificações detidas pelos adultos, verifica-se que a maioria dos candidatos estudou para além do ensino básico (53%): destes, 32% finalizou o ensino secundário (12º ano), 16% completou o 11º ano e 4% terminou o 10º ano de escolaridade. Também se verifica que 18% dos adultos que concorreram possui o ensino obrigatório completo (9º ano de escolaridade ou equivalente) e que apenas uma pequena proporção não possui este diploma (3%). Após a selecção e matrícula, o grupo dos estudantes adultos com maior peso possui o diploma do ensino secundário (44%), seguido do grupo que possui o ensino obrigatório completo (18%). Daqui se depreende que uma significativa percentagem de adultos concorre e acede ao ensino superior com o nível escolar exigido pelo regime normal de acesso (12º ano), evidenciando que são os sujeitos com qualificações mais elevadas os que mais concorrem e os que mais acedem ao ensino superior por esta via – paradoxalmente, a via de ingresso especialmente destinada aos adultos que não possuem o nível de escolaridade requerido nos concursos gerais de acesso no ensino superior.

Os percursos escolares destes estudantes adultos são bastante diversificados, tendo sido desenvolvidos em diferentes contextos e dispositivos formativos: Ensino Regular (47%), Ensino Recorrente (41%), Ensino Profissional (8%) e Cursos de Educação / Formação (6%). Relativamente ao tempo de paragem de estudos (entre a data do concurso e o último ano de estudos dos adultos), verifica-se que 46% dos candidatos se encontrava a estudar nos 5

anos precedentes, enquanto que os que estudaram pela última vez no período entre 7 e 11 anos representam 27%, e os que estudaram entre 12 e 16 anos é de 13%. Apenas 4% dos candidatos não estudam há mais de 20 anos. No grupo dos adultos admitidos, 41% encontrava-se a estudar nos últimos 5 anos, enquanto que 28% estudou pela última vez entre 7 e 11 anos, e 13% fê-lo entre 12 e 16 anos. Em média, antes de ingressarem no ensino superior, estes estudantes pararam de estudar durante 12,5 anos. A interrupção de estudos mais longa foi de 32 anos.

Constata-se que são os indivíduos que estudaram até há menos tempo (períodos de proximidade temporal mais curtos) os que mais concorrem e acedem ao ensino superior, pois a sua proporção aumenta inversamente ao tempo de paragem de estudos (intervalo de tempo que medeia o último ano de estudos e o concurso de acesso). Os dados deste estudo exploratório fazem-nos questionar até que ponto este novo regime de acesso – que tem como finalidade o alargamento do acesso ao ensino superior a “novos públicos” de adultos, não detentores da qualificação escolar que lhes permitira aceder pelo regime geral de acesso ao E.S. – se constitui de facto como uma nova oportunidade para os públicos mais afastados do sistema educativo, na medida em que são os mais novos e os mais qualificados do ponto de vista académico os que mais concorrem e acedem por esta via. Se compararmos estes elementos com dados internacionais, verificamos que o factor idade assume um papel fundamental no acesso ao ensino superior: a participação é inversamente proporcional à idade, em alguns dos países da OCDE; os adultos, quanto mais idade têm, menos representados estão.

Como verificamos, as principais razões de interrupção dos estudos apontadas pelos adultos admitidos encontram-se ligadas a razões de natureza económica, profissional, familiar, escolar. Relativamente à dimensão profissional, verifica-se que 97% dos candidatos possui experiência de trabalho. Deste grupo, 39% tem entre 1 e 6 anos de experiência, seguido pelo grupo que possui entre 7 a 12 anos de experiência (23%). Os candidatos que possuem mais de 12 anos de experiência profissional representam cerca de um terço desta população (32%).

No que diz respeito à frequência de cursos de formação profissional, 61% dos candidatos refere ter realizado formação na área do curso a que concorre. A totalidade dos estudantes admitidos já desenvolveu uma actividade profissional. A análise das actividades desenvolvidas evidencia que a escolha do curso é consistente com a sua trajectória profissional – na maioria, os cursos escolhidos pertencem à mesma área / domínio de actividade em que os estudantes desenvolvem a sua actividade profissional. No momento da inquirição, 97% encontrava-se a trabalhar, dos quais 78% por conta de outrem e 22% por conta própria.

Quanto à duração do contrato, a grande maioria possui contrato sem termo (71%), e uma pequena proporção está em prestação de serviços (7%) e com contrato com termo (6%). Relativamente às horas de trabalho por semana, mais de metade trabalha entre 16 e 35 horas por semana (55%) enquanto que os restantes trabalham mais de 35 horas (45%). Observamos uma forte consistência vocacional entre a actividade profissional desenvolvida e a escolha do curso. A grande maioria dos estudantes efectuou a matrícula no curso da sua primeira escolha (88%). O balanço que os estudantes adultos fazem no final do primeiro ano de estudos é no global

favorável, identificando positivamente o apoio prestado pelos professores e/ou coordenadores para a realização de trabalhos (84%), a adequação das metodologias de ensino-aprendizagem (81%), a valorização das competências e conhecimentos prévios (78%) e os recursos disponibilizados para a elaboração dos trabalhos académicos (78%). E, de forma negativa a adequação dos horários lectivos (66%).

A grande maioria dos estudantes considera ter realizado com sucesso o primeiro ano de formação académica (84%) e apenas um estudante pensa abandonar o curso e a escola. É interessante verificar que os adultos associam o sucesso académico com a vontade de continuar a estudar (66%). Mais de metade (56%) considera sucesso académico ser aprovado em todas as disciplinas do primeiro ano e/ou ser aprovado nas disciplinas que me propus fazer, assim como ter boas notas.

No que diz respeito às principais dificuldades sentidas pelos estudantes adultos no seu primeiro ano de estudos no E.S., as mais importantes prendem-se com a conciliação entre a vida académica e profissional (94%), conciliação entre a vida académica e familiar (90%), não ter horários para trabalhar com os colegas (91%), horários lectivos (88%) e aspectos financeiros (78%). Este tipo de dificuldades têm sido identificadas como as principais barreiras à participação dos adultos em processos de aprendizagem, em estudos internacionais (Pires, 2006).

A partir dos dados apresentados procurámos evidenciar a especificidade deste público-alvo de adultos, no que diz respeito às suas características sócio-demográficas, de entre as quais destacámos o género, idade, situação familiar, profissional,

trajectórias educativas e de formação, forte consistência vocacional e continuidade entre a experiência profissional e a escolha acadêmica. A partir dos elementos fornecidos por este estudo exploratório podemos afirmar que as características dos adultos que ingressam no E.S. através das novas vias de acesso são da mesma natureza das apontadas em estudos internacionais, no que diz respeito aos grupos de estudantes considerados não tradicionais ou sub-representados.

Como temos vindo a reforçar, para além da importância de se conhecer as características dos adultos torna-se fundamental compreender as dinâmicas motivacionais e as condições associadas à sua participação (Pires, 2008-b). A compreensão das dinâmicas motivacionais e de implicação dos adultos na formação passa pela identificação das razões que levam os adultos a procurar e a realizar novas aprendizagens (Pires, 2008). Como observámos empiricamente, as lógicas motivacionais destes estudantes encontram-se fortemente articuladas com aspectos de natureza epistémica, pessoal e profissional. Verificamos também a existência de obstáculos, principalmente de natureza familiar/profissional, para além de barreiras de natureza institucional associados à organização escolar (calendários / horários) e a constrangimentos de natureza financeira.

Contributos para a discussão

Diversos estudos têm evidenciado que a participação dos adultos no Ensino Superior é um fenómeno que se situa na confluência e interacção de factores e de circunstâncias tanto externas e

contextuais como pessoais. Para Davies et al (2002), a participação é influenciada por quatro tipos de factores:

- pelas políticas educativas e apoios financeiros – o que engloba as estratégias educativas de alargamento do acesso, e elementos como propinas, bolsas, empréstimos, benefícios fiscais, entre outros;
- o contexto económico e do mercado de trabalho – situação económica global, de retracção ou crescimento económico, níveis de desemprego, emprego disponível, ofertas de formação e de evolução na carreira,...;
- as políticas e práticas das instituições E.S. – flexibilização da oferta, horários pós-laborais, mudança nos currícula, ...;
- e a situação e circunstâncias individuais – características pessoais e sociais, aspectos financeiros, trajectória educativa e qualificações, situação familiar, motivações e aspirações, percepção sobre as ofertas do mercado de trabalho e valor do ensino superior, apoio e suporte social e familiar, entre outros.

A análise das linhas de orientação política relativas ao E.S. — particularmente as decorrentes do processo de Bolonha no espaço europeu do E.S. — evidencia a visibilidade crescente que o público de adultos tem adquirido nos anos recentes, principalmente ao nível das medidas que visam o alargamento da participação destes públicos e da melhoria de condições para a prossecução dos estudos académicos.

No entanto, o impacto destas medidas em alguns países - tal como em Portugal, cuja implementação recente não permitiu a sua consolidação e o retorno reflexivo dos seus resultados - parece no entanto ser ainda insuficiente. Como já apontado por Alves e Pires (2008), a promoção do acesso de novos públicos, o aumento dos níveis de qualificação, o prolongamento das trajectórias de formação “parecem reproduzir as desigualdades existentes no

sistema educativo, não se traduzindo de forma significativa na criação de novas oportunidades de aprendizagem”.

De facto, se olharmos para os resultados de alguns estudos exploratórios centrados em adultos no E.S. no contexto nacional, são os mais jovens, os mais qualificados e os que se encontram em termos temporais mais próximos do sistema educativo os que têm vindo a beneficiar das recentes medidas implementadas. Tanto no ensino politécnico (Pires, 2008) como no universitário (Gonçalves, 2009), dados provenientes de estudos de caso parecem evidenciar uma regularidade no ingresso no E.S.: de entre o público dos adultos, os que mais se aproximam dos públicos ditos tradicionais - em termos de idade, habilitações académicas e temporalidade dos estudos - são os que mais têm usufruído das novas medidas políticas. Como apontado por Gonçalves (2009) torna-se essencial discutir a questão da equidade em termos de acesso e participação de adultos no E.S.

Ainda neste sentido, e em continuidade com reflexões recentes (Pires, 2009-b), para além da implementação de medidas com vista ao alargamento do acesso dos adultos ao Ensino Superior é fundamental desenvolver condições adequadas e coerentes que possam garantir a continuidade destes públicos no sistema. Como sabemos, o alargamento do acesso e da participação dos adultos não se limita a mecanismos facilitadores da entrada: as condições para a progressão e sucesso são factores determinantes, e são dependentes da estrutura, da flexibilidade e da coerência pedagógica e organizacional tanto das instituições educativas como do sistema global. Acompanhar, analisar e promover o sucesso académico destes públicos são eixos de actuação que as instituições de E.S. não podem descurar.

No entanto, para intervir é necessário conhecer - as especificidades, as convergências e as divergências -, o que implica saber quem participa, porquê participa e quais são as condições que promovem uma maior participação, tal como sustentam Merriam e Caffarella (1999). A formação de estruturas e equipas que apoiem a integração académica e a monitorização do processo de aprendizagem dos adultos são desafios com que as instituições de Ensino Superior se confrontam na actualidade.

E, para finalizar, gostaríamos de reforçar que os elementos que fomos explicitando e articulando ao longo deste capítulo nos parecem fornecer alguns eixos de análise para debater criticamente as actuais políticas educativas de Aprendizagem ao Longo da Vida. Apesar dos avanços evidenciados nas últimas décadas em matéria de participação de adultos no E.S., continuamos a verificar que, a nível internacional, os países têm evoluído a velocidades diferentes, e que Portugal continua a deter uma posição desfavorecida relativamente á média dos países da OCDE, sendo ainda um país onde se continuam a reproduzir as desigualdades existentes. Apesar da existência de políticas educativas que fazem a apologia da Aprendizagem ao Longo da Vida, da promoção da igualdade de oportunidades, da democratização do acesso e do sucesso no E.S., há que ter em conta os condicionalismos e as especificidades socioeducativas existentes, de forma a redefinir e adequar as medidas necessárias, sem as quais os melhores cenários dificilmente se concretizarão.

Bibliografia

Agbo, S. (2000). Heterogeneity of the student body and the meaning of “non-traditional” in US higher education. In H. Schuetze & M. Slowey

- (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Alves, M. G. & Pires, A. L. (2008). Aprendizagem ao longo da vida e Ensino Superior: Novos públicos, novas oportunidades?. In *Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, João Pessoa, Fevereiro 2008 .
- Bron, A. & Agélii, K. (2000). Non-traditional students in higher education in Sweden: from recurrent education to lifelong learnin. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida. Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação*, S.Paulo: PUC, nº 10/11, pp. 29-52
- Davies, P., Osborne, M. e Williams, J. (2002). *For me or not for me? That is the question. A study of Mature Students decision making and Higher Education*. UK: DfES.
- E.U. Council, Resolution of 23 November 2007 on modernizing universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy (2007/C XXX/YY.)
- Eurostat Newsrelease nº 58 April 2009, <http://ec.europa.eu/eurostat> . Eurostat, "The Bologna Process in Higher Education in Europe – Key indicators on the social dimension and mobility", <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Eggins, H. (2003). Globalization and reform: necessary conjunctions in higher education. in *Globalization and reform in Higher Education*, Ed.by H. Eggins, SRHE and Open University Press, UK, pp. 1-8.
- Gordon, J. (2004). Editorial of Trends in Lifelong learning: improving opportunities for adult learning. *European Journal of Education Research, Development and policies*. Vol. nº39, number 1, March 2004, UK, pp1-7.
- Gonçalves, M.J. (2009). Maiores de 23 – persistência de desigualdades: desafios para a equidade, Comunicação apresentada nas Jornadas Anuais do IOP, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Griffiths, V., Kaldi, S. e Pires, A. (2008). Adult Learners and Entry to Higher Education: Motivation, Prior Experience and Entry Requirements, *Actas da International Conference IASK*, Ed. By IASK, Portugal.
- Martins, S. (2005). Portugal, um lugar de fronteira na Europa: uma leitura de indicadores socioeducacionais. *Sociologia – Problemas e Práticas*, Set 2005. [citado 15 Fevereiro 2010], p. 141-161. Disponível: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/>.

- I.P.S.(2008). Ingresso de Maiores de 23 anos, Relatório policopiado, Ed. Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal .
- Merriam, S. & Cafarella, R. (1999). *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*, S. Francisco: Jossey-Bass Pub.
- OCDE (2007), Education at a Glance 2007, <http://www.oecd.org> .
- OCDE (1987), Adults in Higher Education, Paris
- Pires, A. L. (2006). Formação de Adultos e Ensino Superior. Dinâmicas de Aprendizagem ao Longo da Vida. ANAIS da UIED nº7, .
- Pires, A. L. (2007). O reconhecimento da experiência no Ensino Superior. Um estudo de caso nas universidades públicas portuguesas. ANAIS da UIED nº8, .
- Pires, A. L. (2007-b). Higher Education and mature students. A case study on students learning and organizational experiences. ANAIS da UIED nº8, .
- Pires, A. L. (2008). Dinâmicas de Educação/Formação ao Longo da Vida: a perspectiva dos pós-graduados do ensino Superior. In Alves, M. G. et al. *Universidade e Formação ao Longo da Vida*, Oeiras: Celta editores.
- Pires, A. L. (2008-a). *Estudo Exploratório Maiores 23 anos. Caracterização sociográfica dos candidatos M23 na ESE / IPS*, Documento policopiado, IPS, Setúbal .
- Pires, A. L. (coord.) (2008-b) *Adultos no E.S. Um estudo dos Maiores de 23 anos na ESE / IPS*, Documento policopiado, IPS, Setúbal .
- Pires, A. L. (2009). Higher Education and Lifelong learning. An empirical analysis of university post-graduates perspectives. *European Journal of Vocational Training*, nº 46, pp. 130-150.
- Pires, A. L. (2009). Novos públicos no Ensino Superior em Portugal. Contributos para uma problematização. In S. Rummert, R. Canário, G. Frigoto (org.), *Políticas de Formação de Jovens e Adultos no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: Ed. UFF, pp. 185-205
- Pechar, H. & Wroblewsky, A. (2000). The enduring myth of the full time student: an exploration of the reality of participation patterns in Austrian universities. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Schuetze, H. e Slowey, M. (editors) (2000). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.
- Slowey, M. (2000). Redefining the non-traditional student. Equity and lifelong learning in British Higher Education. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.

Shuetze, H. (2000). Higher Education and lifelong learning in Canada. Re-interpreting the notions of “traditional” and “non-traditional” students in the context of a “knowledge society”. In H. Schuetze & M. Slowey (editors). *Higher Education and Lifelong Learners. International perspectives on change*. London: Routledge.