

LIHE – Learning in Higher Education – Contributo para a melhoria do ambiente e da experiência de aprendizagem de estudantes adultos no Ensino Superior – o Caso Português¹

Ana Maria R. Correia – Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação – Universidade Nova de Lisboa - *Campus* de Campolide - 1070-312 Lisboa, Portugal - acorreja@isegi.unl.pt

Anabela Sarmiento – Instituto Superior Contabilidade Administração Porto / Instituto Politécnico Porto - R. Dr. Jaime Lopes de Amorim - 4465-111 S. M. Infesta, Portugal - Telefone: + 351 228322925 - Fax: +229025899 - sarmiento@iscap.ipp.pt and Centro *Algoritmi* – Linha de Sistemas de Informação – Universidade do Minho – 4800-058 Guimarães, Portugal

Resumo

As orientações políticas no sentido do desenvolvimento de uma sociedade baseada em conhecimento colocou novas preocupações na agenda da União Europeia e dos governos dos vários países, uma vez que para atingir tais objectivos são necessárias, não só infra-estruturas tecnológicas, mas também uma força de trabalho com as capacidades e competências adequadas, forjadas numa educação/formação inicial bem estruturada e, num processo contínuo de aprendizagem. Esta formação deverá estar disponível a todos os cidadãos, incluindo aqueles a quem as várias circunstâncias da vida não permitiram o progresso através de um percurso de educação formal.

Durante bastante tempo, as universidades foram dominadas por uma elite, sendo reduzido o número dos que teriam oportunidade de a frequentarem. Contudo, nos últimos anos, esta situação alterou-se radicalmente. As universidades abriram portas a um grande número de candidatos provenientes de, grupos sociais, económicos, étnicos, ou outros, diversificados. Esta expansão permitiu que estudantes, tradicionalmente excluídos, ou sub-representados no ensino superior, participassem no mesmo. Ao mesmo tempo, verifica-se que instituições, originalmente concebidas e preparadas para acolher jovens estudantes, são procuradas por estudantes adultos (EA) não tradicionais, sem que nalguns casos tivessem a preocupação em perceber e adaptar-se às necessidades dos, assim chamados, “estudantes adultos não tradicionais”.

Na realidade, estes não devem ser considerados como uma categoria problemática, necessitando de um tratamento especial devido às circunstâncias da sua origem muito diferenciada, e às diversidades de estilos e necessidades em termos de abordagens pedagógicas, mas tão-somente como um grupo com uma vitalidade e experiência suplementar, e que enriquece as instituições que frequentam.

O estudo das expectativas dos estudantes adultos, não tradicionais, bem como das suas principais motivações para o ingresso, ou re-ingresso, no ensino superior, além das barreiras encontradas neste processo, é crucial para informar os decisores políticos. Neste contexto, o projecto *LIHE – Learning in Higher Education* [100703-CP-1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-GI], desenvolvido por um consórcio de instituições de sete países europeus – Alemanha, Espanha, Finlândia, Irlanda, Portugal, Reino Unido e Suécia –, tem como objectivo contribuir para a melhoria da experiência e do ambiente proporcionado a estudantes adultos-não tradicionais, no ensino superior, na Europa. Pretende, igualmente, promover a aprendizagem ao longo da vida neste tipo de ensino, numa dimensão europeia, dando a conhecer, a todos os envolvidos (decisores institucionais e governamentais), as necessidades de aprendizagem de adultos no ensino superior.

Esta comunicação, após uma breve referência à necessidade de promover a aprendizagem ao longo da vida, no Ensino Superior, como elemento chave na construção de uma Sociedade do Conhecimento, apresentará os resultados preliminares alcançados, no âmbito do projecto *LIHE*, os quais decorrem da análise de questionários e de entrevistas biográficas realizadas a alunos adultos no Ensino Superior em Portugal, com o objectivo de conhecer as respectivas experiências individuais de aprendizagem. Como trabalho futuro, serão realizadas entrevistas a docentes do Ensino Superior, com vista a identificar modelos de boas práticas que contribuam para o ensino e aprendizagem de adultos no ensino superior, já actualmente implementadas. Pretende-se, deste modo, identificar as melhores práticas presentemente utilizadas a nível europeu, as expectativas dos estudantes e a forma como estas já se encontram a ser acolhidas pelo sistema de Ensino Superior. Estes resultados constituirão uma base de informação

¹ Correia, A e Sarmiento, A (2003). *LIHE – Learning in Higher Education – Contributo para a melhoria do ambiente e da experiência de aprendizagem de estudantes adultos no Ensino Superior – o Caso Português*. Artigo apresentado no *V Congresso de Galiza e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho – “Necessidades de Formação e Desenho Curricular por Competências”*, Universidade de Compostela, 27-29 Novembro de 2003

essencial para apoiar as decisões de políticos e gestores de instituições que ensinam ou que preparam adultos para o ensino superior.

Palavras-chave: estudantes adultos não tradicionais, ensino superior, aprendizagem ao longo da vida, Europa, questionários, entrevistas, Portugal

1. Introdução

A transição duma sociedade da informação para uma sociedade baseada em conhecimento (SC) trouxe novas preocupações para a agenda da União Europeia (UE) e dos governos dos vários países da Europa. Se é verdade que uma sociedade baseada em conhecimento necessita de infra-estruturas tecnológicas que a suportem e a apoiem, também não é menos importante que sem pessoas, com as competências e os conhecimentos apropriados, tal sociedade dificilmente emergirá. Desta forma, a preparação adequada da força de trabalho, seja através duma formação inicial bem estruturada e cimentada, seja através de uma aprendizagem contínua ao longo da vida (ALV), assume-se vital para o sucesso de qualquer política.. Estas oportunidades educativas deverão estar disponíveis a todos os cidadãos, não só aos estudantes que têm a possibilidade de seguir uma formação dita convencional mas também a todos aqueles a quem as circunstâncias impediram de progredir através dum processo de educação formal.

Não se pode ter a pretensão de querer criar um espaço europeu inovador e competitivo como o preconizado no Conselho Europeu de Lisboa, sem conferir à educação e formação, a todos os níveis, o papel chave que desempenha na prossecução desse objectivo. De facto, a inovação é estimulada por uma força de trabalho com determinadas capacidades e competências adequadas, força de trabalho esta que, neste momento, a União Europeia reconhece necessitar [European Commission, 2002]. A inovação pode ser estimulada a partir de um fluxo de novo conhecimento, seja com base em jovens graduados, seja através do desenvolvimento de conhecimentos em pessoas com alguma experiência mas que necessitam de se adaptar às exigências emergentes no mundo do trabalho.

Particularizando em relação ao Ensino Superior (ES), este desempenha, actualmente, um papel central na qualificação dos cidadãos e das sociedades em geral, uma vez que contribui para o desenvolvimento social, económico e cultural, dos cidadãos na vida activa e fortalecimento dos valores éticos [*op. cit.*].

Tradicionalmente as universidades eram o domínio dos jovens provenientes, sobretudo, da classe média [Merrill, 2001]. Para além das alterações verificadas nas estruturas das classes em diversas sociedades, também se observou, nas últimas décadas, em muitos países, uma massificação do ES, que se estende, agora, a toda uma população que, independentemente dos recursos económicos, tenha completado o ensino secundário. Apesar deste esforço muitos são, ainda, aqueles que permanecem fora deste sistema.

Desde há alguns anos, tanto na União Europeia, com políticas que visam evitar a exclusão social, como noutros espaços geográficos, como seja a Austrália, a Universidade encontra-se no centro de mudanças profundas assistindo-se ao choque dos que a pretendem manter como um espaço “elitista” e vocacionado, primordialmente, para actividades científicas e ensino científico avançado e dos que vêem o ES como pilar fundamental para a construção de economias baseadas no Conhecimento. Estas caracterizam-se pelo facto das vantagens competitivas assentarem, sobretudo, nas capacidades dos cidadãos permitindo-lhes criar, distribuir, armazenar, compartilhar e utilizar conhecimentos em todos os planos da sua vida,, desempenhando, por isso, a Educação-Formação um papel-chave em todo este processo.

Desta forma, os Estudantes Adultos (EA) – isto é os *adult, mature, mature-aged* ou *non traditional students*, como referidos na literatura anglo-saxónica – passam a representar, em muitos países, um sector crescente no contexto da população do ES. Estes alunos caracterizam-se por terem interrompido o percurso escolar regular, por períodos mais ou menos longos, nos quais desenvolveram experiências profissionais ou de vida, antes de regressarem ou de ingressarem no ES [Bourgeois *et al.* 1999: 5].

Com vista a que a Universidade possa contribuir para a prosperidade económica de países e regiões, enquanto responde às exigências das agendas políticas dos governos que, crescentemente, determinam o fortalecimento do papel do ES como elemento vital para a inclusão social, as instituições de ES deverão considerar os EA, não como uma categoria problemática de estudantes, que requer tratamento especial em virtude das diferenças nas circunstâncias, estilos e necessidades de ensino e aprendizagem, mas como um grupo que traz, para a vida universitária, uma enorme vitalidade, pela sua atitude no que concerne o estudo e aprendizagem e até como uma força de mudança imparável para as instituições.

Assim, a realização de estudos sistemáticos e comparados sobre as aspirações e expectativas dos EA, das principais motivações para ingressarem e/ou regressarem ao ES e das barreiras encontradas neste ingresso, bem como das dificuldades experienciadas no processo de ensino – aprendizagem, assumem um papel crucial para facultar elementos actualizados aos decisores políticos. É neste contexto que se situa o estudo a ser realizado no âmbito do projecto *LIHE – Learning in Higher Education: Improving the learning experience and learning environment* [100703-CP-1-2002-1-UK-GRUNDTVIG-GI]. Este visa proporcionar o conhecimento sobre melhores práticas já em curso e que poderão contribuir para que as instituições de ES gizem estratégias e encontrem abordagens inovadoras que proporcionem o acolhimento no seu seio de uma população, cada vez mais numerosa, de EA, assegurando, dentro de parâmetros de qualidade e excelência, o sucesso destes nos seus percursos académicos.

Nas secções seguintes apresenta-se o projecto *LIHE* bem como alguns resultados de dois estudos de caso e que possibilitam já obter um retrato, ainda que difuso, da situação portuguesa no que concerne a formação de EA no ES.

2. O projecto *LIHE*

O projecto *LIHE* está integrado na acção GRUNDTVIG, do programa Europeu para a educação Socrates², cujo objectivo consiste em promover a dimensão europeia e melhorar a qualidade da educação através do encorajamento da cooperação entre os países participantes. .

O projecto *LIHE* tem como objectivos específicos (1) identificar as melhores práticas e abordagens existentes, a nível europeu, para o ensino e aprendizagem adequados a EA, bem como as suas necessidades particulares, através do levantamento de experiências, processos e condições de ensino e aprendizagem de EA ‘não tradicionais’ em instituições de ES, em vários países europeus e (2) contribuir para o desenvolvimento de abordagens pedagógicas e planos curriculares mais apelativos a este público alvo. A finalidade do *LIHE* consiste, em suma, na promoção, a nível da Europa, do ensino ao longo da vida através da sensibilização de decisores políticos para a problemática do ensino e aprendizagem de EA no ES.

No contexto deste trabalho, os EA ‘não tradicionais’, regressando ao ES, são definidos como

tendo idade superior a 25 anos, abandonaram o percurso escolar sem qualificações, tendo estado afastados do sistema de ensino durante bastante tempo, não terem experiência prévia do ES e/ou provirem de grupos socialmente desprotegidos, podendo aplicar-se um ou mais destes factores.

Os parceiros envolvidos no *LIHE* são instituições de sete países: a Alemanha, a Espanha, a Finlândia, a Irlanda, Portugal, o Reino Unido e a Suécia. O parceiro português do projecto *LIHE* é o ISEGI - Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação, da UNL – Universidade Nova de Lisboa.

O desenho do projecto inclui várias fases. Numa primeira fase procedeu-se ao levantamento, junto dos EA ‘não tradicionais’, de aspectos relacionados, entre outros, com as motivações que os levaram ao ES, das barreiras percebidas nesse ingresso/regresso, bem como das suas percepções quanto às abordagens pedagógicas utilizadas e métodos de avaliação utilizados e preferidos.

Na fase seguinte, através de entrevistas semi estruturadas a EA, procura-se aprofundar algumas das questões abordadas na primeira fase. Seguem-se entrevistas a alguns docentes, por forma identificar a perspectiva destes sobre a problemática do ensino de adultos.

² http://europa.eu.int/comm/education/programmes_en.html

De entre os produtos finais esperados, inclui-se um manual de “boas práticas” para o ES que servirá de guia e de suporte para os gestores e políticos, com responsabilidades na tomada de decisões sobre abordagens ao ES de EA ‘não tradicionais’.

3. O caso português

Uma vez que o objectivo do *LIHE* consiste no estudo da população de EA ‘não tradicionais’ no ES, foi necessário identificar, como amostra para a realização do mesmo, em cada um dos países participantes no consórcio, EA em instituições, cursos ou regimes vocacionados para este tipo de estudante. No caso de Portugal, pelo facto do sistema de ES ser dualitário, composto por Universidades e Politécnicos, cada um com características próprias, decidiu-se que esta selecção contemplasse ambos os sistemas. Assim, as instituições e os EA seleccionados provêm dos seguintes organismos e cursos:

- Instituto Superior de Estatística e Gestão da Informação (ISEGI) da Universidade Nova de Lisboa (UNL) – Licenciatura em Estatística e Gestão da Informação (Licenciatura Terminal)
- Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP) do Instituto Politécnico do Porto (IPP) - Licenciatura em Marketing e da Licenciatura em Secretariado de Gestão.

A recolha de dados, na primeira fase, foi feita através de questionário concebido, em colaboração, pelo consórcio, com vista a permitir a posterior comparação transnacional dos dados recolhidos.

Coube à equipa do ISEGI promover a adaptação do questionário à realidade portuguesa, designadamente no tocante à utilização da terminologia praticada pelo Ministério da Ciência e Ensino Superior, em Portugal no que se refere à caracterização sócio demográfica dos alunos do ES, em Portugal.

Os questionários foram administrados entre Janeiro e Março de 2003, primeiro por correio electrónico e, depois, dado o reduzido número de respostas, pessoalmente, no decurso de aulas frequentadas por EA. O questionário encontrava-se dividido em quatro partes destinadas a recolher informação sobre: i) dados pessoais [inquiria-se, entre outros aspectos, sobre a tipologia do estudante (tempo inteiro ou parcial), sexo, idade, nacionalidade, situação profissional actual], ii) experiência educacional anterior (tipo de ensino frequentado, se interrompeu, ou não, os estudos, qualificações que possuía aquando dessa interrupção, formação frequentada durante a interrupção), iii) emprego (situação antes de ter recomeçado os estudos) e iv) estudos, já realizados, no ES (designadamente sobre factores que influenciaram a decisão de estudar no ES, barreiras no acesso ao ES, abordagens de ensino-aprendizagem mais utilizadas e

preferências sobre as mesmas, tipo de avaliação utilizada e preferida, tomando como referência o programa de estudos presentemente frequentado pelos alunos).

Do ISEGI obtiveram-se 36 respostas e do ISCAP, de ambos os cursos, conseguiram-se 19 respostas. Em ambos os casos – ISEGI e ISCAP - apenas se validaram questionários respondidos por estudantes que verificassem as condições dos EA ‘não tradicionais’, anteriormente descritas, ou seja respostas de alunos que tivessem menos de 25 anos não foram consideradas.

Nas secções seguintes, apresentam-se alguns dos resultados obtidos.

3.1. Caracterização dos respondentes

Do **ISEGI**, a maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário trabalha e estuda em simultâneo (77,8%; 28 alunos), são adultos jovens — entre os 25 e os 34 anos de idade (69,4%; 25 alunos), são de nacionalidade portuguesa (72,2%; 26 alunos; 22,2% dos alunos são provenientes dos PALOP³), exercem uma actividade como técnicos (30,6%; 11 alunos), profissionais liberais ou quadros superiores (22,2%; 8) e vivem com a esposa / marido ou, então, sozinhos. Quanto à distribuição por sexo, existe um número igual de homens e mulheres (18 homens e 18 mulheres).

Quanto aos inquiridos do **ISCAP**, a maior parte trabalha e estuda ao mesmo tempo (78,9%; 15 alunos), são adultos jovens entre os 25 e os 34 anos de idade (89,5%; 17 alunos), são de nacionalidade portuguesa (100%), exercem uma actividade como técnicos (15,7%; 3) ou administrativos (31,5%; 6) e vivem com os pais (57,9%), com a esposa / marido (15,8%) ou com o /a parceiro/a e filhos (15,8%). 63,2% (12) dos inquiridos são do sexo feminino, enquanto que 36,8% (7) são do sexo masculino.

3.2. Experiência educacional anterior

No **ISEGI** a maior parte dos estudantes seguiu a progressão normal dos estudos no sistema de educação português, tendo completado uma formação de nível 3 (ISCED97) [OECD], antes de entrarem no ES. Quando inquiridos sobre se haviam interrompido os seus estudos, 52,8% (19) respondeu que “Não”, enquanto que 41,7% (15) disse que “Sim”. A maior parte interrompeu os seus estudos aos 23 anos. Quanto às qualificações que estes estudantes tinham no momento da interrupção dos seus estudos, podemos ver que a maior parte tinha o 12º ano (nível 3 – ISCED97) (13,8%; 5), seguindo-se uma qualificação oferecida pelo ensino politécnico (nível 5b – ISCED97) (8,3%; 3). Este dado sugere-nos o comentário de que, neste caso particular, e para esta licenciatura, um número significativo de estudantes parece ter interrompido os seus estudos

³ PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

no final de um ciclo de ES (por exemplo, um Bacharelato), tendo depois ingressado no programa de estudos do ISEGI para obter uma licenciatura. Isto sugere que, eventualmente, a valorização social, pelo mercado, de uma licenciatura oferecido por uma Universidade suscite uma maior procura destas pelos candidatos que a oferecida por um Instituto Politécnico.

Quanto aos alunos do **ISCAP**, a maior parte refere que antes de ingressar no curso, tinham obtido um diploma de formação de nível 3 (ISCED97). 47,4% responderam terem interrompido os seus estudos, enquanto que o mesmo número responde de forma negativa. Quanto à idade em que os estudos foram interrompidos, a maior parte refere 19 anos (15,7%; 3), seguindo-se os 18 anos (10,5%; 2). Quanto às qualificações que estes alunos tinham aquando da interrupção, dos 9 que responderam terem interrompido, 2 tinham concluído o 9º ano (nível 2 - ISCED97), 2 o 12º ano (nível 3 – ISCED97) e 2 o Bacharelato (nível 5b – ISCED97). Os restantes 3 optaram por não responder.

3.3. Emprego

A situação dos alunos no momento do recomeço dos estudos pode ser a de estudantes a tempo inteiro (apenas estudam), ou de estudantes a tempo parcial (trabalhadores-estudantes) [Law nº 116/97, 4th November].

Relativamente aos inquiridos do **ISEGI**, e no que concerne aqueles que referiram estudarem a tempo inteiro, a sua situação profissional antes do recomeço dos estudos era a seguinte: 8,3% (3) tinham um emprego a tempo inteiro, 2,7% (1) trabalhava a tempo parcial e 5,5% (2) estavam desempregados. Quanto aos trabalhadores-estudantes, 50% tinham um trabalho a tempo inteiro e 13,8%, tinham um trabalho a tempo parcial.

Quanto aos inquiridos do **ISCAP**, apenas 4 (21%) referiram ter recomeçado os estudos a tempo inteiro. Destes, 3 tinham um emprego a tempo inteiro, i.e., deixaram o trabalho para se dedicarem completamente aos estudos. 13 dos inquiridos referiram serem trabalhadores-estudantes. Destes, 9 trabalham a tempo inteiro e 4 trabalham a tempo parcial.

3.4. Estudo no ES

i) Factores que influenciaram a decisão de estudar no ES

A Figura 1 apresenta os resultados obtidos no que concerne os factores que influenciaram a decisão dos respondentes de regressar ao ES.

No tocante aos alunos do **ISEGI**, os principais factores residem no desejo de melhorar a carreira; obter mais qualificações (requalificação), interesse pessoal em actualizar e adquirir novos conhecimentos e o desenvolvimento pessoal. Quanto aos alunos do **ISCAP**, apresentam

como principal motivo o desejo de obter mais qualificações, o desenvolvimento pessoal, o interesse em aprender, estar mais bem informado e melhorar a carreira profissional.

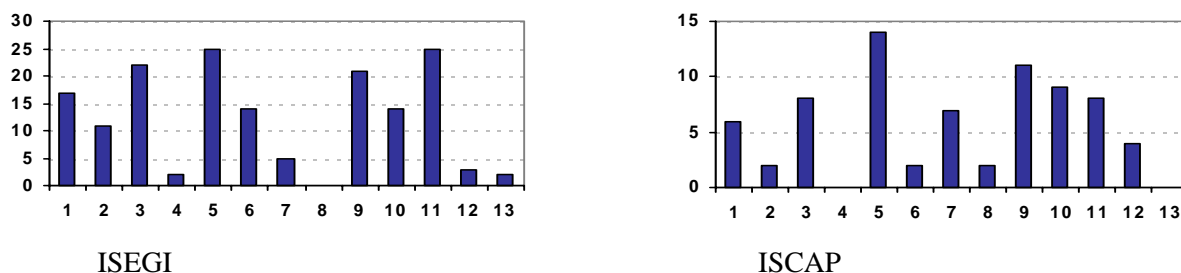


Figura 1 – Factores que influenciaram a decisão de estudar no ensino superior

Legenda:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Imprimir novo rumo à vida | 8. Os filhos cresceram / começaram a escola |
| 2. Mudar de emprego | 9. Desenvolvimento pessoal |
| 3. Melhorar a carreira | 10. Interesse em aprender |
| 4. Regressar à vida activa | 11. Interesse pessoal em actualizar e adquirir novos conhecimentos |
| 5. Obter mais qualificações | 12. Conhecer novas pessoas |
| 6. Procurar uma segunda oportunidade | 13. Ajudar os filhos nos estudos académicos |
| 7. Fazer algo para si | |

ii) Percepção quanto às principais barreiras no acesso ao ingresso no ES

Solicitou-se aos inquiridos que classificassem 12 factores de acordo com a sua importância (muito importante, importante, pouco importante, sem importância), as barreiras no acesso (ingresso/regresso) ao ES (Figura 2).

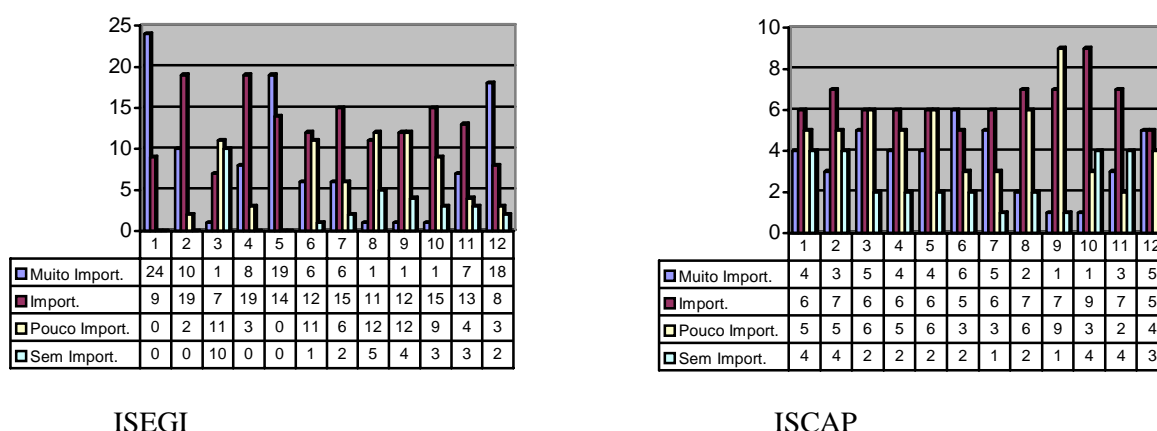


Figura 2 – Principais barreiras no acesso ao ingresso no ES

Legenda:

- | | |
|-----------------------------|--|
| 1. Disponibilidade de tempo | 7. Falta de informação (cursos / instituições) |
| 2. Compromissos familiares | 8. Dificuldades de transporte |
| 3. Compromissos com amigos | 9. Distâncias a percorrer |
| 4. Problemas financeiros | 10. Falta de apoio dos familiares e amigos |
| 5. Obrigações profissionais | 11. Falta de apoio / dificuldades na guarda dos filhos |
| 6. Auto confiança | 12. Horário das aulas |

Os inquiridos do **ISEGI** referem como mais importantes a disponibilidade de tempo (100% consideram como muito importante ou importante), as obrigações profissionais (57,6% consideram como muito importante, enquanto 42,2% referem como importante), os compromissos familiares (93,5% consideram muito importante ou importante), o horário das aulas (58,1% consideram muito importante e 25,8% referem ser importante) e os problemas financeiros (90% considera como muito importante ou importante). Como menos importantes,

apontam os compromissos com os amigos, as dificuldades de transporte e as distâncias a percorrer.

Quanto às respostas obtidas no **ISCAP**, pode ver-se que as principais barreiras referidas são a (falta de) auto confiança (37,5% referem como muito importante e 31,2% como importante) e a escassez de informação (sobre os cursos, instituição, etc.) (33,3% considerem como muito importante e 40% como importante). São também referidos como importantes os compromissos com os amigos, a disponibilidade de tempo e o horário das aulas. Como menos importantes salientam-se as dificuldades de transporte e as distâncias a percorrer (55% respondeu ser pouco importante).

iii) **Abordagens de ensino utilizadas no curso**

Relativamente às abordagens de ensino utilizadas no curso, a maior parte dos alunos do **ISEGI** referem preferir a aula expositiva ou a combinação de aula expositiva com trabalho de projecto (55,6% no total). Também consideram que estas abordagens são as mais úteis para estudantes adultos. Justificam a sua resposta dizendo que “a aula expositiva minimiza o tempo perdido”, “não se fazem desvio desnecessários e vai-se directo ao que interessa”, “permite o contacto entre o docente e o aluno”, “facilita a recolha de informação”, “encoraja o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico e permite a aprendizagem do básico”. O trabalho de projecto “torna possível a partilha de ideias e a criação de conhecimento”, “está organizado e orientado para os estudantes” e “ajuda a aplicação prática do conhecimento adquirido, permite o trabalho autónomo e a recolha de informação”. Curiosamente, a abordagem referida como menos útil é também a aula expositiva (27,7% dos inquiridos) e as razões apresentadas são: “esta abordagem não desperta o interesse dos alunos”, “não dá a oportunidade aos alunos de mostrar a sua percepção do conteúdo da disciplina”, “reduz o estímulo da crítica construtiva em relação ao conteúdo” e “é aborrecida, pouco dinâmica e menos eficaz”.

Quanto aos alunos do **ISCAP**, estes referem que as abordagens de ensino mais utilizadas são a aula expositiva ou a sua combinação com apresentações individuais ou em grupo. Consideram que a abordagem mais útil é a discussão de grupo (31,5%). Seguem-se as aulas expositivas (21%) e o trabalho de projecto (21%). As razões da sua escolha da aula expositiva são: “permitem a abordagem dum leque mais vasto de tópicos”, “facilita a aprendizagem, a partilha de ideias e a criação de conhecimento” e “ajuda no desenvolvimento da capacidade de intervenção e debate”. Os motivos para preferirem as discussões de grupo são: “permite mais interactividade e diversidade de opiniões e envolvimento”. Finalmente, o trabalho de projecto é útil porque permite um maior envolvimento. A abordagem menos útil é o seminário pois não permite uma relação mais estreita entre o docente e os alunos.

Quanto ao tipo de avaliação mais utilizada, os alunos do ISEGI (50%) referiram ser uma combinação de trabalhos e exames finais. Este tipo de metodologia de avaliação é referida como sendo a preferida (36,1%). Os alunos relatam que também gostam do “projecto” (8%) dos “exames com consulta” (8%) e de “exame apenas” (8%).

No ISCAP, o tipo de avaliação mais utilizada é “exame apenas” (21%) e a “mistura de exame e trabalhos” (21%). Este tipo de avaliação é também referido como sendo o preferido.

4. Resultados das entrevistas

Na segunda fase do projecto procedeu-se á entrevista biográfica [Polkinghorne, 1995] de alguns EA, por forma a obter-se dados mais completos e detalhados acerca das expectativas dos mesmos, em relação ao ES, bem como das abordagens de ensino-aprendizagem e, ainda, dos métodos de avaliação. No total, até à data de preparação da presente comunicação [Novembro 2003], foram entrevistados 15 estudantes (12 do ISEGI e 3 do ISCAP). Cada entrevista que durou, em média, 50 minutos, foi gravada e transcrita. Procedeu-se, de seguida, à análise do seu conteúdo utilizando a aplicação *NUDIST*. Nos parágrafos subsequentes dá-se conta de alguns dos resultados obtidos.

4.1. Expectativas em relação ao ES

As expectativas dos estudantes em relação ao ES inserem-se em dois grupos: aqueles que referem que alcançar uma Licenciatura foi sempre um sonho e aqueles que deram conta da necessidade de mudarem algo nas suas vidas (por exemplo, mudar de carreira ou de profissão). Neste último grupo, os motivos apresentados foram: (1) o aumento da competitividade no mercado de trabalho, (2) a constatação da necessidade de fazerem algo por eles próprios, (3) a desilusão com a sua situação actual, no emprego, (4) alguma pressão, por parte da entidade patronal, em obter uma Licenciatura, (5) o sentirem que estavam a ser marginalizados pelo facto de não terem uma Licenciatura.

Todos estes estudantes se descrevem como sendo “ambiciosos”, “habituaados a fazerem sacrifícios para obterem algo”, “curiosos”, “habituaados a lutarem”. É, também de notar, que alguns destes estudantes interromperam os seus estudos porque o curso frequentado inicialmente não correspondeu ao que os entrevistados queriam / pretendiam. De uma maneira geral, a escolha desse curso não foi feita por eles, mas pelos seus pais. Outros motivos apontados para abandonar a escola são: falta de informação, dificuldades familiares e problemas que surgiram durante a frequência do curso.

4.2. Abordagens de ensino-aprendizagem

A) Abordagens pedagógicas

De uma maneira geral, os estudantes não se queixam das abordagens utilizadas pelos professores, na sala de aula. Referem ser normalmente, aulas expositivas e trabalho de projecto. Os estudantes adultos, apesar de reconhecerem que o trabalho de projecto necessita de muito tempo para ser realizado (e tempo é algo que eles não dispõem), referem que aprendem mais e melhor com este tipo de abordagem, porque os obriga a estudar de forma contínua (e não apenas em determinadas épocas do ano). Um dos entrevistados refere que

“No trabalho prático temos de fazer mais pesquisa e assim [a aprendizagem] é mais profunda. Os alunos são obrigados a aprofundar o tema. A minha experiência é que enquanto faço o trabalho aprendo mais” (CJ)

Em relação às aulas expositivas, os alunos referem que o seu interesse depende bastante da capacidade dos docentes em motivar os alunos. É, igualmente, referido que os alunos preferem professores que saibam de facto leccionar, apresentar um tema, envolver os estudantes no tópico e sejam capazes de responder às dúvidas colocadas. Um aluno refere que

“gosto de docentes que deixam os alunos falarem na sala de aula e que alimentam o diálogo entre eles e os estudantes” (RP)

No entanto, são também referidos alguns problemas:

“Alguns docentes não têm uma atitude pedagógica adequada. Vêem os estudantes adultos como se fossem estudantes tradicionais. Nós somos mais velhos, temos família, responsabilidades. Fazemos um grande sacrifício para vir aqui todos os dias e devíamos sentir uma recepção mais calorosa por parte do docente. Acho que a primeira preocupação do docente devia ser conhecer os seus alunos, um a um” (PJ)

Um outro problema diz respeito ao facto dos docentes ignorarem o conhecimento que os seus alunos já detêm. Por exemplo, um dos entrevistados referiu que numa determinada disciplina, o mesmo sabia mais que o professor, em resultado da experiência profissional que já possuía, mas que o docente ignorou a situação. E enquanto há estudantes que confirmam a existência de bons professores, outros há que referem a existência de maus professores

“que exercem uma actividade profissional noutra local, não têm tempo para preparar a aula; vão à Universidade apenas para ganharem algum e as vítimas são os estudantes” (FG)

É também sugerido que as aulas devam ser mais práticas e menos teóricas, devendo haver uma relação mais estreita entre o que se ensina e o mundo real. Os alunos até gostam dos docentes, no entanto, sentem necessidade de pôr em prática a teoria leccionada, de preferência combinado-a com a sua experiência prévia. Sem esta componente empírica, que muitas vezes não existe na abordagem pedagógica presentemente utilizada, os alunos não conseguem enquadrar e validar conhecimentos já adquiridos por vias não formais ou informais.

B) Avaliação de conhecimentos detidos pelos alunos

Em relação à avaliação, os entrevistados referem preferirem o trabalho de projecto e não tanto o exame final pois neste, se algo corre mal, é todo um semestre que se perde. Genericamente, os entrevistados referem preferir a avaliação contínua, pois não desejam ver avaliado o trabalho desenvolvido durante alguns meses num período curto como o do exame (em regra com 2 horas de duração). Alguns estudantes salientam, ainda, que a presença e a participação nas aulas deve contar para a avaliação. No entanto, esta opinião não é partilhada por todos.

4.3. Dificuldades sentidas no ES

As dificuldades relatadas pelas pelos entrevistados, com relação à experiência que estão a realizar no ES são:

- No início do curso, estes estudantes tiveram algum receio de se sentirem marginalizados, e de não serem aceites num grupo com pessoas mais jovens. Esta situação acabou por não se verificar, tendo, a sua integração, ocorrido sem problemas;
- Problemas relacionados com a falta de tempo;
- Dificuldades em acompanhar o que o professor diz. Referem sentir a necessidade de perceber de que forma é que o tópico que está a ser explicado se relaciona com os restantes tópicos da disciplina e mesmo até com o de outras disciplinas. Esta dificuldade é mencionada como podendo estar relacionada com a falta de preparação pedagógica de algum docente.
- Inadequação dos horários de funcionamento dos serviços administrativos (por exemplo, não abrem ao fim da tarde, ou se o fazem é por períodos de tempo demasiado curtos)

5. Conclusões e Trabalho futuro

Nesta comunicação descreveu-se o projecto *LIHE – Learning in Higher Education* e apresentaram-se alguns dos resultados preliminares do parceiro português deste projecto Socrates transnacional. Os casos de estudo seleccionados são ISEGI – Universidade Nova de Lisboa - com a Licenciatura em Estatística e Gestão da Informação e o ISCAP – Instituto Politécnico do Porto - com a Licenciatura em Marketing e a Licenciatura em Secretariado de Gestão.

Uma das conclusões a retirar dos resultados já alcançados, é que os adultos que ingressam/re-ingressam no ES transportam para o sistema de ensino-aprendizagem, um amplo espectro de experiências prévias adquiridas – informalmente ou por vias não formais - em contexto de

família, de trabalho ou de prestação de serviços à comunidade. Contudo, de uma forma genérica, essas experiências não são consideradas pelos docentes, que não incorporam, nas suas estratégias de ensino aprendizagem, abordagem reflexivas [Biggs 1999]. Estes, e outros aspectos relacionados com o ensino-aprendizagem de EA no ES, serão aprofundados no trabalho futuro no âmbito deste projecto, e que inclui a efectivação e análise de mais 5 entrevistas a EA. Serão, também, entrevistados alguns docentes que leccionem estudantes adultos de forma a cruzar alguma da informação obtida e elicitare perfis e ideias no que concerne a forma de melhor ensinar estas pessoas.

Com base nos dados recolhidos ao longo do projecto, será elaborado um manual de “boas práticas”, tendo em vista contribuir para a identificação e difusão de abordagens e práticas inovadoras de ensino e aprendizagem de EA. Serão também produzidas recomendações políticas à UE e aos governos nacionais, que permitam adaptar os sistemas de ES às necessidades dos EA na União Europeia.

Referências

Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Bourgeois, E.; Duke, C.; Guyot, J.L. and Merrill, B. (1999). *The Adult University*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

European Commission, 2002. *Innovation tomorrow - Innovation policy and the regulatory framework: Making innovation an integral part of the broader structural agenda*, Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Merrill, B. (2001). Learning and Teaching in Universities: perspectives from adult learners and lecturers, *Teaching in Higher Education*, 6 (1), pp. 5-17.

OECD (1999). *Classifying Educational Programmes Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. Paris: OECD.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative Configuration in qualitative Analysis. Hatch & Wisniewski (Eds.), *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.

Portugal, M.E. (1997). Law nº 116/97, de 4 de Novembro. *Diário da República* (255): 6058.6060.