

# **O alargamento do acesso e da participação de estudantes adultos/as não tradicionais nas universidades mais prestigiadas: um desafio ou um reforço da tradição?**

**Elane Cristina Tonin\*, José Pedro Amorim\*\*, Isabel Menezes\*\*\***

\* Doutoranda em Ciências da Educação, na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal, elane.ninto@gmail.com, (015) 981042223.

\*\* Doutorado em Ciências da Educação, investigador em pós-doutoramento na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, com uma bolsa da Fundação Portuguesa para a Ciência e a Tecnologia (SFRH/BPD/96307/2013), membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal, jpamorim@fpce.up.pt, (+351) 226 079 700.

\*\*\* Doutorada em Psicologia, professora catedrática na Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Rua Alfredo Allen, 4200-135, Porto, Portugal, imenezes@fpce.up.pt, (+351) 226 079 700.

## **Resumo**

Os/as estudantes adultos/as não tradicionais (EANT) no ensino superior são definidos/as muitas vezes por sua etnia, gênero, classe social, idade, histórico familiar, entre outros. Este trabalho procura mostrar que, mesmo quando o ensino superior está em expansão, o alargamento do acesso e da participação desses/as estudantes ainda não está garantido, particularmente nas universidades mais prestigiadas, onde as/os EANT são tidas/os como “estudantes indesejados” (Alheit, 2014). Diferentes dispositivos de acesso para EANT têm sido desenvolvidos em todo o mundo, no entanto, e mesmo quando o acesso tem atraído a atenção de muitos pesquisadores/as, não é frequente entrar na caixa preta dos dispositivos de acesso, observar processos de seleção, exames e entrevistas feitas a EANT, além de testemunhar o que elas/es dizem sobre a tentativa de acesso às universidades com mais elevado prestígio social. Os dados da investigação em uma grande universidade pública em Portugal fornecem evidências de que este dispositivo “alternativo” de acesso ao ensino superior não é inevitavelmente “não tradicional”, uma vez que pretende, com frequência, selecionar candidatos/as com formação superior prévia, dispostos/as a tornarem-se estudantes em tempo integral e com capacidade financeira.

**Palavras-chave:** estudantes adultos não tradicionais, acesso ao ensino superior, responsabilidade social universitária

O presente trabalho em andamento é organizado num estudo de caso exploratório, com vistas a entender e redimensionar o “caso” do acesso de estudantes adultos não tradicionais (EANT) em uma universidade pública em Portugal. Quem são, afinal, as/os estudantes escolhidas/os por esta universidade prestigiada? São eles e elas que escolhem de fato a universidade? Ou são antes escolhidos/as por ela? Este texto centrar-se-á em dados, recolhidos através de observação não participante, da avaliação de 35 candidatos/as em quatro faculdades e nove diferentes cursos e áreas, no âmbito do concurso denominado “maiores de 23” (M23), no ano letivo 2015/16.

O ensino superior, a educação superior e a universidade vivenciam tempos de crise, diversos são os nomes, conceitos e definições sobre os processos que acontecem dentro dos seus muros. Santos (1989) fala da “tripla crise da universidade” (p. 15): a “crise de hegemonia” (p. 17), sobre a questão da produção e disseminação de conhecimento, a “crise de legitimidade” (p. 37), referente aos seus impactos políticos e sociais, e a “crise institucional” (p. 40), referente à sua estrutura organizacional. Já Barnett (1997) chama a atenção para o fato de que a provável fragmentação da universidade não deve obscurecer a centralidade da educação superior. A universidade não deve ser vista apenas como um veículo para a reprodução das elites do conhecimento ou para a produção de competência para o mercado de trabalho, mas como uma tarefa crucial de fornecimento de capacidade reflexiva. Por seu turno, Magalhães (2006) aponta quatro “ideias-força” na tentativa de reconfigurar a “identidade do ensino superior”: a indissociação entre busca de conhecimento e sua ação no campo pedagógico; a heterogeneidade de identidade da universidade reside naquilo que a diferencia de todas as outras instituições; a transdisciplinariedade como cerne em seu desenvolvimento, contudo sem abandonar áreas e conhecimentos clássicos; e a capacidade de entender que a produção e a distribuição dos conhecimentos não são processos neutros e “apolíticos”.

Dentro dessas (in)compatibilidades da universidade, entre a hegemonia, a legitimidade e o institucional, suas diversas funções, e na tentativa (ou não) de alargar e diversificar seus espaços e serviços, os/as EANT acabam por ser distinguidos/as de acordo com uma ou mais das seguintes categorias: etnia, sexo, idade, percurso educativo, experiência profissional, pessoas com incapacidade(s), estudantes a tempo parcial, estudantes-trabalhadores/as, entre outras.

No entanto, o que tomamos ou rotulamos como “não tradicional” pode ser considerado pela/o própria/o estudante como “tradicional”, numa tentativa de integração e sucesso no meio acadêmico. Muitos/as EANT, por vezes, se reconhecem ou autointitulam como tradicionais (Tonin, Amorim & Menezes, *no prelo*). E o contrário também acontece: estudantes que identificamos como tradicionais acabam não se identificando com essa designação, surgindo inumeráveis outras categorias dos “não tradicionais” (Trowler, 2015).

Recentemente, diversos estudos afirmam que as/os EANT são mais diversas/os do que os/as estudantes jovens em suas motivações, necessidades, expectativas e experiências (Almeida et al., 2016; Amorim, 2013; Oliveira, 2007). Cada vez em maior

número, mas frequentemente e ainda em minoria, sobretudo em instituições e/ou em cursos mais prestigiados e mais procurados, as/os EANT acabam por se tornar invisíveis e inaudíveis. Embora os rótulos possam facilitar a distinção entre estudantes mais jovens e EANT, as diversas denominações não demonstram muitas vezes respeito e dignidade para com os/as estudantes adultos/as. Para Sissel et al. (2001), algumas pessoas podem crer que esses rótulos são meros descritores, mas, em verdade, esse tipo de linguagem também é marcadamente política, não só por causa da falta de privilégio que pode significar, mas porque os rótulos dados podem afetar as expectativas e o desempenho destes/as estudantes, assim como influenciar as ações de professores/as e da própria instituição.

Se considerarmos as investigações que têm comparado os nomeados “estudantes tradicionais” e “não tradicionais”, verifica-se que o critério etário mínimo tende a ser os 25 anos (Correia & Mesquita, 2006), embora encontremos muitas outras pesquisas em que essa idade é mais elevada: 28 anos (Graham & Donaldson, 1999), 29 anos (Bye et al. 2007) ou 30 anos (Kasworm, 2005). Ora, dada a diversidade de critérios possíveis para definir a população estudantil adulta no ensino superior, este trabalho incide sobre aqueles/as que tentam aceder ao ensino superior através das provas M23, regulamentadas pelo decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, em Portugal.

### **Sobre o acesso de “maiores de 23”**

O acesso ao ensino superior, no contexto português, processa-se por meio de três modalidades principais:

1. o regime geral, com fixação de vagas, quer para o concurso nacional de acesso ao ensino superior público (que inclui os contingentes especiais, nomeadamente para candidatos/as oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira), quer para os concursos institucionais realizados pelas instituições de ensino superior privado;
2. os regimes especiais, para candidatos/as bolseiros dos PALOP, atletas de alta competição, filhos/as de diplomatas em missão no estrangeiro ou de diplomatas estrangeiros em Portugal, oficiais das Forças Armadas e portugueses/as bolseiros ou em missão no estrangeiro, e naturais de Timor-Leste;

3. e os concursos especiais, da iniciativa de cada instituição e a que podem concorrer as pessoas inscritas nas provas especialmente destinadas a avaliar a capacidade de frequência do ensino superior de maiores de 23 anos, os titulares de um diploma de especialização tecnológica, titulares de um diploma de técnico/a superior profissional e titulares de outros cursos superiores.

Embora as pesquisas sobre EANT e acesso ao ensino superior apontem o forte componente motivacional (Bye et al., 2007; Quintas et al., 2014), Portugal ainda dispõe, no ensino superior, de uma população de estudantes adultos/as reduzida em relação a outros países europeus. Mesmo com o gradativo aumento das matrículas no ensino superior em Portugal, alguns grupos etários permanecem desfavorecidos. Em 2011, existiam na população residente entre os 25 e os 34 anos mais de 28% de indivíduos com diploma de ensino superior, enquanto no grupo etário dos 55 aos 64 anos essa percentagem descia para cerca de 10%, o que reflete a diferença de qualificações entre gerações de portugueses.

Assim, na tentativa de um alargamento do acesso e da participação de estudantes adultas/os, o decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, determina que o número total de vagas aberto anualmente para a candidatura à matrícula e inscrição das pessoas que tenham sido aprovadas, no concurso M23, não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos de um determinado estabelecimento de ensino superior para o regime geral de acesso.

Dados recentes, porém, apontam que o número de estudantes inscritos/as tem ficado abaixo desse percentual estabelecido, por diferenciados fatores, entre o ano de 2006 até 2014, foram inscritas 106.184 pessoas em universidades públicas no concurso M23 e as aprovadas em todo o processo de seleção seriam 60.718, uma média de 40% de reprovação em uma das fases do concurso (prova de conhecimentos ou entrevista) ou não prosseguimento da matrícula (DGEEC, 2014).

Na universidade investigada, e no ano letivo 2015/16, foram “oferecidas” 250 vagas (atende ao pressuposto de 5% das vagas previstas no decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março) ao concurso M23. Inscreveram-se aproximadamente 300 candidatos/as nas provas, tendo sido aprovadas/os e inscritos/as nos respetivos cursos 116 estudantes, ficando abaixo de 2,5% do preenchimento do total de vagas oferecidas.

**Do alargamento como dimensão inadiável da Responsabilidade Social Universitária**

Na esteira da Declaração de Bolonha em 1999, surge o Espaço Ensino Superior Europeu (EEES), em março de 2010, durante a Conferência Ministerial de Viena. Nesse sentido, tem surgido uma maior preocupação por parte das IES europeias no desenvolvimento de sua “dimensão social”. Numa tentativa de fornecer parâmetros para as ações e as políticas sociais do ensino superior, foi elaborado um quadro de referências comunitário para o que vem sendo chamado Responsabilidade Social da Universidade (RSU) para todo o EEES (Dima et al., 2015). O projeto EU-USR compilou ações de RSU em 15 países europeus, políticas e práticas permeadas pelos eixos: governança organizacional, trabalho, ambiente, operação e funcionamento, consumo, envolvimento e desenvolvimento comunitário, direitos humanos e cidadania democrática (Dima et al., 2015).

#### Ora, entendemos a Responsabilidade Social da Universidade

Como a responsabilidade das universidades pelos impactos das suas decisões e atividades na sociedade e no ambiente, através de estratégias transparentes e éticas. Essas práticas devem ser promovidas e incentivadas entre os estudantes e o pessoal docente, investigador e não docente, por forma a considerar e promover os valores da justiça, da igualdade, da democracia participativa, da responsabilidade social e da sustentabilidade (Amorim et al., 2015, p. 5).

Falar em RSU implica, portanto, desenvolver dimensões sociais no campo da justiça social, bem como suas ações nas questões da equidade, alargamento do acesso e da participação de estudantes em suas diversidades. Porém, na elaboração do relatório de parâmetros para ações (num total de 40 práticas, de 15 países europeus) de Responsabilidade Social da Universidade, notou-se maior ênfase nas práticas de “envolvimento e desenvolvimento comunitário”; em segundo, o “meio ambiente”, seguidos por projetos com temas como os “direitos humanos”, a “governança organizacional”, as “práticas laborais”, as “práticas justas de operação”. Já as “questões de consumo” e “políticas relacionadas com a igualdade de género” foram menos frequentes (Dima et al., 2015).

No estudo dos estatutos de 15 universidades públicas portuguesas, foi evidenciado que as construções teóricas acerca do desenvolvimento como forma de RSU (Ribeiro & Magalhães, 2014), em 100% dos estatutos o desenvolvimento foi destacado em dimensões sociais e culturais, sendo o social, foco maior do presente estudo, representado por categorias, como: benefícios às pessoas, respostas às alterações sociais, formação da sociedade, justiça social, prestação de serviços e cidadania/ética.

Portanto, de certa forma, os estatutos já representam mesmo que inicialmente uma discussão e conscientização maior das questões de RSU, mas nota-se que, apesar dos esforços no campo teórico, muito ainda há de ser feito no campo das ações, nas questões do alargamento do acesso e da participação de EANT no ensino superior.

### **Na caixa preta da Universidade: seus desafios**

Vilém Flusser, filósofo tcheco escreveu, em 1984, o livro “Filosofia da Caixa Preta”. Dentro da perspectiva da Filosofia da Fotografia, para Flusser (1984), a caixa preta acaba por ser um sistema tão complexo e ambivalente que jamais será compreendido em sua totalidade. Suas engrenagens complexas nunca poderão ser esclarecidas, mesmo que a/o proprietária/o, a/o funcionária/o, a/o fotógrafa/o venham esclarecer, não saberemos o modo de operação da caixa. Mesmo que nos tornemos operadores/as da caixa preta, ainda assim, seremos marcados por determinismos impostos pelas repetições dos gestos, dos olhares, do manejo da máquina, dos atos, dos rituais, das programações... Enfim, o autor vem falar da necessidade da proposta de filosofia da fotografia como forma de buscar novas práxis.

Urge uma filosofia da fotografia para que a práxis fotográfica seja conscientizada. A conscientização de tal práxis é necessária porque, sem ela, jamais captaremos as aberturas para a liberdade na vida do funcionário dos aparelhos. Em outros termos: a filosofia da fotografia é necessária porque é reflexão sobre as possibilidades de se viver livremente num mundo programado por aparelhos. Reflexão sobre o significado que o homem pode dar à vida, onde tudo é acaso estúpido, rumo à morte absurda. Assim vejo a tarefa da filosofia da fotografia: apontar o caminho da liberdade. Filosofia urgente por ser ela, talvez, a única revolução ainda possível (Flusser, 2014, p. 41).

Assim, entrar na caixa preta da universidade, em específico no compartimento do acesso, é de certo modo uma tentativa de entender quais motivos conduzem os estudantes a fazer suas escolhas educacionais. Serão essas escolhas realizadas ainda com parâmetros predefinidos pelo seu meio social? Ou, ainda, pelo contexto familiar? Tais premissas já eram questionadas por estudos nos idos dos anos 70, nomeadamente por Raymond Boudon, no trabalho “*L’Inégalité des chances: La Mobilité Sociale dans les Sociétés Industrielles*” (Boudon, 1979). Este autor reitera que a democratização pode ter elevado o nível de escolaridade geral da população, mas teve pouco ou nenhum efeito sobre o que ele chama de “igualdade de oportunidade”. Seu trabalho nesse campo é uma tentativa de entender a persistência e a intensidade da desigualdade de

oportunidades educacionais nas sociedades industriais, onde a escola e a educação, há muito tempo vistas como aparatos de correção das desigualdades sociais, pareciam ser incapaz de desempenhar o papel que se espera delas, minimizar as “desigualdades de oportunidades”. Para o sociólogo, a correlação entre a origem social e o nível de educação, bem como a correlação entre perfil socioeconômico familiar e escolhas educacionais, quase não foram minimizadas pela democratização dos sistemas educacionais em seus diversos níveis de ensino (Boudon, 1979).

Assim, entrar na caixa preta da universidade é uma tentativa de entender como se engendram tais coesões sociais no acesso à universidade, como poderiam se dar as escolhas e os filtros educacionais de acesso (faculdade/curso) de estudantes adultos/a no âmbito do concurso M23. Com efeito, nas 35 entrevistas, em quatro faculdades e nove cursos diferentes, observámos que expressiva parte dos candidatos/as já possuía ensino superior completo, portanto, buscavam a via do concurso especial M23 como forma de aceder a um outro curso ou iniciarem novo percurso acadêmico e profissional. No registro da observação, apresentamos uma síntese dos componentes mais evidenciados em cada júri:

**1.º júri:** Destaca fortemente a componente dedicação integral, ou seja, se a/o candidata/o poderia dedicar-se integralmente ao curso. Também apareceu a questão da capacidade financeira, se o/a candidato/a seria capaz de financiar as propinas ao longo do curso, sem trabalhar.

**2.º júri:** Evidencia as questões da dedicação ao curso, como forma de conseguir obter as notas esperadas, conseguir acompanhar os conteúdos das “ciências mais duras”, devido ao período que o/a estudante ficou distante da sala de aula ou por não ser a área da primeira formação da/o candidata/o.

**3.º júri:** Processo de seleção mais voltado a explicar o curso, enfim um processo mais dialógico, porém, ainda com uma forte componente de evidenciar de fato o que é que não seria o curso, informar a/o candidata/o acerca do que seria cursar essa faculdade e o curso, bem como as competências que o/a estudante deveria mobilizar para conseguir avançar na faculdade/curso.

**4.º júri:** Preocupação com as notas da prova de conhecimentos, traduzidos na capacidade do/a estudante de acompanhar as disciplinas das áreas “duras”, antecipando que, sem tais conhecimentos, a/o candidata/o não conseguiria ir muito longe na faculdade/curso, pois seriam competências básicas na linguagem de formação e estudos da área. Apesar do peso dado à entrevista no processo de seleção (a experiência

acadêmica e o currículo), o/a candidato/a acaba ficando muito pressionado/a pela busca de melhores resultados.

**5.º júri:** O presente júri diferencia-se em muitos aspectos: valorização da experiência não formal da/o estudante e do currículo, em suas diferentes formas de aquisição do conhecimento.

**6.º júri:** O júri resolve chamar candidatos/as de diferentes faixas etárias (ainda que todos/as maiores de 23), tornando-se um processo de seleção heterogêneo e de certo modo democrático. Demonstra um enfoque maior nas motivações das/os candidatas/os para a escolha do curso, valoriza as leituras e a “cultura geral” do/a candidato/a, perguntando o que “está lendo no momento”. Também foi levado em conta o que as/os candidatas/os acharam da prova, como um *feedback* à organização da prova (júri).

Dos 35 candidatos/as observados em entrevista, 18 eram mulheres e 17 homens. A média de idades era de 35 anos. Quanto à formação acadêmica, duas pessoas tinham o 9.º ano de escolaridade ou menos, 14 tinham o ensino secundário completo, duas eram técnicas/as superiores, 13 licenciados (um/a cursando e outro/a com o percurso incompleto: desistiu de duas licenciaturas), duas com mestrado completo e uma com doutorado completo.

Entre os aspectos observados na entrevista com candidatas/os, destacamos, então, o expressivo número com formação superior. Muitos/as em busca de mudar de área de formação, de aceder a outras escolhas profissionais. Diversos/as não tinham experiência profissional na área escolhida. Eram pessoas com diversificadas formações contínuas, por falta de perspectivas profissionais. Alguns candidatos/as estavam na segunda tentativa de serem aprovados no concurso M23 na mesma universidade. Inúmeros/as acalentavam expectativas de conciliação entre trabalho, vida acadêmica e familiar, e dispunham de apoio financeiro familiar, caso necessitassem de optar pela vida acadêmica ou profissional. Era forte e comum a perspectiva que o ingresso no curso escolhido pudesse oferecer melhores oportunidades profissionais e maior realização pessoal.

Quanto à abordagem dos júris (compostos por professoras/es da universidade e escolhidos por uma comissão científica da própria faculdade), e apesar da autonomia dada pelo decreto-lei na organização das provas e do processo de entrevista, foi observado, e justificado por alguns membros do júri, que a classificação deveria combinar as notas da prova de conhecimento, do currículo e da entrevista. Em quatro dos seis júris observados, o currículo foi pouco enfatizado, ao contrário da prova de



conhecimentos e da entrevista. Não obstante, e apesar do nervosismo dos/as candidatos/as, os júris mostraram-se acolhedores e compreensivos, privilegiando as questões da motivação (capacidade de permanecer e concluir o curso). Nas faculdades e nos cursos das “ciências duras”, o enfoque recaía de forma mais evidente sobre a nota das provas de conhecimento, havendo uma utilização da nota para predizer e argumentar sobre a capacidade de permanência do/a candidato/a no curso. Pôde observar-se igualmente que as provas eram organizadas mediante diretrizes institucionais, que, em certa medida, replicam aspectos e características do concurso de acesso geral (como enfoques, aspectos norteadores da avaliação e conteúdo). Era quase generalizada a crença de que as/os estudantes M23 que ingressam são altamente motivadas/os e capazes de driblar e superar desafios.

### **Considerações finais**

No acompanhamento do percurso destes candidatos/as no concurso M23, verifica-se que, dos 35, 30 foram aprovados/as nas faculdades/cursos escolhidos. Existe, contudo, uma diferença entre a oferta e a procura de alguns cursos, isto é, se em alguns cursos há mais vagas que candidatos/as, noutros as vagas não são suficientes para atender a procura. Poderíamos inferir que tal problemática não seria da ordem do acesso, mas, ao verificar os dados nacionais de acesso ao ensino superior, observa-se que apenas 64% dos/as candidatos/as que se inscrevem nas provas do concurso M23, no ensino superior público, completam todo o processo de candidatura: currículo, provas de conhecimentos e entrevista (DGEEC, 2014). Como tal, são necessários estudos sobre as barreiras ao acesso, designadamente, e especificamente no contexto português, no percurso dos/as candidatos/as entre as provas de conhecimentos e as entrevistas.

O estudo em andamento mostra que, apesar de as vagas serem suficientes na maioria dos cursos observados, os júris de avaliação acabam por focar a capacidade de “permanência” do/a estudante, como uma espécie de garantia que o/a estudante adulto/a consiga concluir o curso com sucesso, e numa tentativa de antecipar questões que possam dificultar não apenas o acesso mas a participação efetiva do/a estudante adulto/a ao longo do curso. Percebe-se, pois, que, mesmo tratando-se de um dispositivo de acesso organizado em alternativa ao modelo “tradicional”, são diversos e largos os caminhos que a universidade terá de percorrer no sentido de efetivamente alargar o

acesso e a participação dos EANT e, assim, cumprir este aspeto tão importante da sua responsabilidade social.

### **Referências Bibliográficas**

Alheit, P. (2014). The Unwanted Students: Closure Tendencies In The German University System. In F. Finnegan, B. Merrill and C. Thunborg (Eds.), *Student Voices On Inequalities In European Higher Education: Challenges For Theory, Policy And Practice In A Time Of Change* (pp. 134-148). Oxon: Routledge.

Almeida, A. C. P. F. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista*, 2, 1, 97-11.

Amorim, J. P. (2013). “Da abertura” das instituições de Ensino Superior a “novos públicos”: o caso português. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Amorim, J. P., Freires, T., Loja, E., Rodrigues, F., Coimbra, J. L. & Menezes, I. (2015). O que é a Responsabilidade Social da Universidade? In G. Dima (Coord.), *Responsabilidade Social da Universidade: Um Quadro de Referência Europeu. Relatório final do projeto EU-USR, 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN, Fevereiro 2015* (pp. 4-5). Disponível em <http://www.eu-usr.eu/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Boudon R. (1979). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Armand Colin.

Bye, D., Puskar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57, 2, 141-158.

Correia, A. M. & Mesquita A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Sílabo.

Diário da República [DR] (2006). Decreto-Lei n.º 64/2006, 21 de março. Aprova o regulamento de flexibilização da entrada dos novos públicos no ensino superior. Lisboa.

Dima, G. (Coord.) et al. (2015). *Responsabilidade Social da Universidade: Um Quadro de Referência Europeu. Relatório final do projeto EU-USR, 52709-LLP-2012-1-RO-ERASMUS-ESIN, Fevereiro 2015*. Disponível em <http://www.eu-usr.eu/>. Acesso em 10 de outubro de 2016.

Flusser, V. (2002). *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.

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

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

Magalhães, A. M. (2006). A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 13-40.

Ribeiro, R. C & Magalhães A.M. (2014). Política de Responsabilidade Social na Universidade: Conceitos e Desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 42, 133-156.

Santos, B. de S. (1989). Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 11-62.

Sissel, P. A., Hansman, C. A. & Kasworm C. E. (2001). The Politics of Neglect: Adult Learners in Higher Education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 17-27.

Oliveira, A. L. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-3, 43-76.

PORTUGAL. Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/>. Acesso em agosto de 2015.

Quintas, H. et al (2014). Estudantes adultos no Ensino Superior: O que os motiva e o que os desafia no regresso à vida académica. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 2, 33-56.

Trowler, V. (2015). Negotiating Contestations and 'Chaotic Conceptions': Engaging 'Non-Traditional' Students in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 69, 3, 295-310.

Tonin, E. C., Amorim, J. P. & Menezes I. (no prelo). Os candidatos não tradicionais adultos "Maiores de 23" e a equidade de acesso à educação superior em Portugal. *Revista Brasileira de Ensino Superior*. Centro de Pesquisa e Formação em Educação - CEPEFE da IMED.