



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**DISPOSIÇÕES E ATITUDES DOS ALUNOS NA
FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
AS PERCEÇÕES DOS NOVOS ALUNOS DA FEG**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

Margarida Adelaide Macedo de Carvalho Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

fevereiro de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**DISPOSIÇÕES E ATITUDES DOS ALUNOS NA
FREQUÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR:
AS PERCEÇÕES DOS NOVOS ALUNOS DA FEG**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Margarida Adelaide Macedo de Carvalho Alves

Sob orientação de Professor Doutor José Joaquim Matias Alves

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

fevereiro de 2017

À minha filha Carolina, a quem dediquei uma outra tese, era ela recém-nascida. Agora, com 21 anos, continua a ser a minha única obra realmente perfeita...

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, pela disponibilidade, pela partilha de conhecimento, pela orientação na busca de conhecimento, pelo incentivo; sem o seu inestimável apoio, este trabalho não teria sido possível.

À Direção da *Católica Porto Business School*, pelo apoio logístico, facultações de documentos e autorizações necessárias para a concretização das várias fases deste trabalho.

À minha colega de trabalho, de gabinete e amiga, Margarida Corte-Real, pela ajuda noutras tarefas, para poder dedicar mais tempo a esta.

Aos meus colegas professores que participaram neste estudo, disponibilizando o seu tempo e capacidade de reflexão.

Aos alunos que participaram neste estudo, nas várias fases em que a sua ajuda foi solicitada.

Aos meus alunos da *Católica Porto Business School* que, ao longo destes trinta anos, colaboraram comigo no desenvolvimento de um trabalho agradável, estimulante e renovador.

À minha filha, a informática de serviço, pela ajuda com os acontecimentos inexplicáveis em que o computador assume vida própria. E pela persistência, empenho e sobretudo paciência, não é fácil apoiar uma mãe perfeccionista, que nunca tem dúvidas e raramente se engana.

Resumo

Neste trabalho apontam-se alguns fatores considerados determinantes da identidade dos alunos que entram na *Católica Porto Business School* (CPBS), anteriormente Faculdade de Economia e Gestão (FEG), cujo enquadramento no panorama do ensino superior privado em Portugal e, de modo global, no panorama do ensino superior nacional e europeu é estabelecido; para tal, apresenta-se a caracterização demográfica dos novos alunos da CPBS no ano letivo 2014/15 e a análise empírica das suas perceções sobre a adaptação à universidade. Apresenta-se ainda uma estimativa da qualidade da relação dos alunos com os professores, através da análise das perceções tanto de professores, como de alunos.

Para tal, foi estabelecido o impacto da entrada dos alunos na faculdade e da forma como a sua adaptação decorre, no rendimento e conseqüentemente no sucesso académico; foram determinados parâmetros significativos que condicionam esse sucesso e o modo como esses parâmetros podem ser influenciados não só pelo próprio aluno, como pelos pares, professores e instituição.

Foram determinados indicadores das práticas educativas eficazes capazes de operacionalizar pedagogias inovadoras no ensino superior, de modo a valorizar de forma adequada os três vértices do triângulo pedagógico (o professor, os alunos e o conhecimento).

Através da utilização dos instrumentos adequados construídos com base nos parâmetros determinados, foram descritos os parâmetros que condicionam a adaptação dos novos alunos da CPBS à faculdade e ao curso que frequentam e foram encontradas relações entre eles; concluiu-se que existe uma relação equilibrada entre alunos e professores capaz de facilitar o apoio aos alunos na sua integração na faculdade e nos processos de autorregulação da sua aprendizagem; os professores preocupam-se com os alunos e contribuem para o sucesso académico e integração dos alunos, quer pelas suas práticas de atendimento, quer pelas suas

práticas didáticas; os alunos sentem-se integrados na faculdade e revelam sensação de pertença à instituição.

Palavras-chave: ensino superior, adaptação à universidade, relação professor-aluno, práticas educativas eficazes, desempenho acadêmico.

Abstract

In this paper we present some of the determinative factors for the identity of the students who enroll in *Católica Porto Business School* (CPBS), previously known as *Faculdade de Economia e Gestão* (Faculty of Economics and Management - FEG), the framework of which, in the overview of the Portuguese private higher education setting and, globally, in the overview of the national and european higher education setting, is established; as such, we present the demographic characterization of the new CPBS students in the year 2014/15 and an empirical analysis of their perceptions about the adaptation to university life. Furthermore, we present an estimate of the quality regarding the relationships between students and teachers, through the analysis of both students and teachers' perceptions.

As such, we established the impact of students' entry into college and how their adaptation impacts their productivity and academic success; we determined significant parameters that condition that success and the way those parameters may be influenced not only by the students themselves, but also by their peers, teachers and the institution.

We determined indicators of the most efficient educational practices capable of operationalizing innovative pedagogies in higher education, in such a way to value in an adequate way the three vertices of the pedagogical triangle - the teacher, the students, and knowledge.

Through the usage of adequate instruments built on a foundation of the previously determined parameters, we described those parameters that condition the adaptation of new CPBS students to the university and the course they frequent, and we found correlations between them; we concluded that there's a balanced relationship between students and teachers capable of facilitating support to the students in their integration in the university and in the autoregulation processes of their learning career; teachers worry about students and contribute to the students' academic

success and integration in the university, either by their office open-doors policies, or by their didactical practices; students feel integrated in college and reveal a sense of belonging to the institution.

Keywords: higher education, adaptation to university, professor-student relationship, efficient educational practices, academic performance.

Índice geral

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract	V
Índice geral	VII
Índice de tabelas	XI
Índice de gráficos	XI
Índice de figuras	XIII
Índice de Anexos	XIII
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico e conceptual	13
1. O ensino superior em Portugal a partir da segunda metade do século XX	15
1.1. A evolução do ensino superior público	16
1.2. Ensino superior privado	26
1.3. A Universidade Católica Portuguesa	40
Conclusão	50
2. O Processo de Bolonha	53
2.1. A integração europeia ao nível do ensino superior	53
2.1.1. <i>A Magna Charta Universitatum</i>	55
2.1.2. A Declaração de <i>Sorbonne</i>	56
2.1.3. A Declaração de Bolonha	57
2.2. O Processo de Bolonha em Portugal	59
2.3. O Processo de Bolonha na Universidade Católica Portuguesa	61
2.4. O Processo de Bolonha na Faculdade de Economia e Gestão	64
2.4.1. O processo seguido para adequar as licenciaturas em Economia e em Gestão da Faculdade de Economia e Gestão	64
2.4.2. Objetivos visados pelo ciclo de estudos	68

2.4.3.	Operacionalização das Licenciaturas em Economia e em Gestão ao abrigo do Processo de Bolonha	70
2.4.4.	Metodologias de ensino	73
2.4.5.	Avaliação da adequação do processo aos objetivos gerais do Processo de Bolonha	74
2.4.6.	<i>Católica Porto Business School</i>	75
	Conclusão	76
3.	As pessoas que entram no ensino superior: breve enquadramento sociopsicológico	79
3.1.	Conceções na análise da adaptação dos alunos à universidade	81
3.2.	O sucesso académico	82
3.2.1.	Atitudes e comportamento dos alunos	83
3.2.1.1.	Integração social	84
3.2.1.2.	Interações dos alunos com os professores e com os colegas	85
3.2.1.3.	Expectativas e satisfação com a universidade	86
3.2.2.	Estruturas e processos institucionais	87
3.2.3.	Práticas educativas eficazes	90
3.3.	A relação da FEG com os seus alunos	92
3.3.1.	Práticas de acolhimento dos alunos	93
3.3.2.	Práticas de apoio aos alunos	94
3.3.2.1.	O Programa Professor-Tutor	94
3.3.2.2.	As disciplinas de Projeto Multidisciplinar	99
3.3.2.3.	Portefólio Individual de Competências (PIC)	102
3.3.2.4.	<i>Startegic Leadership Hub (SLH)</i>	106
	Conclusão	110
4.	Interações professor-aluno-conhecimento	112
4.1.	A autorregulação da aprendizagem	114
4.1.1.	A motivação	117
4.1.2.	A vontade	121
4.1.3.	As crenças epistemológicas	123

4.1.4. Promoção da autorregulação da aprendizagem	125
4.2. A relação professor-aluno	127
4.2.1. Interações professor-aluno	130
4.2.2. A relação pedagógica	136
4.2.3. Utilidade das aulas	141
Conclusão	144
Parte II – Enquadramento metodológico	147
5. Enquadramento metodológico	149
5.1. Identificação do objeto, finalidades e questões específicas da investigação	151
5.2. Natureza do estudo	151
5.3. Instrumentos de análise	154
5.3.1. Questionário	154
5.3.1.1. Questionário de Vivências Académicas (QVA)	156
5.3.1.1.1. Adaptação do QVA-r	156
5.3.1.1.2. Método de implementação do instrumento	158
5.3.2. Entrevista	159
5.3.2.1. <i>Focus Group</i>	160
5.3.2.2. Orientações para a prática do <i>Focus Group</i>	161
5.3.2.2.1. Planeamento	161
5.3.2.2.2. Condução das entrevistas	164
5.3.2.2.3. A análise dos dados	165
5.3.2.3. <i>Focus Group</i> dos alunos no contexto da investigação em causa	166
5.3.2.3.1. Adequação do instrumento	166
5.3.2.3.2. Método de aplicação do instrumento	166
5.3.2.3.3. A análise dos dados	167
5.3.2.4. Entrevista individual	169
Conclusão	171
Parte III – Apresentação, análise e discussão dos dados	173

6. Apresentação, análise e discussão dos dados	175
6.1. Apresentação e análise dos dados obtidos através da aplicação do Questionário de Vivências Acadêmicas	176
6.1.1. Procedimentos estatísticos	176
6.1.2. Resultados	179
6.1.2.1. Caracterização da amostra	179
6.1.2.2. Estudo psicométrico do Questionário de Vivências Acadêmicas	182
6.1.2.3. Relação entre as variáveis demográficas e os fatores do Questionário de Vivências Acadêmicas	188
6.1.2.4. Resultados do QVA relativamente às dimensões Adaptação à instituição e Relacionamento com os professores	192
6.2. Apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas	200
6.2.1. Entrevistas dos professores	203
6.2.2. Entrevistas dos alunos	212
6.3. Triangulação	228
Conclusão	233
Considerações finais e Conclusão	237
Referências bibliográficas	245
Anexos	265

Índice de tabelas

Tabela 1 –	Cronograma da Universidade Católica Portuguesa	43
Tabela 2 –	Identificação de obstáculos ao desenvolvimento académico do aluno e de oportunidades de desenvolvimento de competências transversais no aluno	97
Tabela 3 –	Descrição das competências transversais e respetivos indicadores contemplados na grelha de competências – Projeto PIC	103
Tabela 4 –	Análise paralela para determinação do número de fatores a extrair	184
Tabela 5 –	Matriz de cargas fatoriais dos fatores extraídos	185
Tabela 6 –	Denominações dos fatores extraídos e respetivos itens	186
Tabela 7 –	Análise de consistência interna aos fatores do Questionário de Vivências Académicas	187
Tabela 8 –	Comparação dos fatores do Questionário de Vivências Académicas	189
Tabela 9 –	Correlações de Spearman entre os fatores do Questionário de Vivências Académicas	191

Índice de gráficos

Gráfico 1 –	Número de candidatos, vagas e alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2015, no ensino superior público	31
Gráfico 2 –	Taxa da população jovem (contabilizada aos 20 anos), em percentagem, inscrita no ensino superior	34
Gráfico 3 –	Taxa de escolarização, em percentagem, no ensino superior, no ano letivo 2014/2015	34
Gráfico 4 –	Projeção do acesso ao ensino superior até 2030 – adaptado de Gomes (2015)	35

Gráfico 5 –	Número de vagas e alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2016, no ensino superior privado	36
Gráfico 6 –	Número de alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2016, no ensino superior público ou privado	37
Gráfico 7 –	Número de alunos matriculados no ensino superior privado por cada 100 alunos matriculados no ensino superior público	37
Gráfico 8 –	Percepções dos novos alunos da FEG sobre a utilidade das atividades de recepção ao caloiro organizadas por colegas e das atividades oficiais de acolhimento organizadas pela instituição em 2014/2015 (escala de 1 a 5)	109
Gráfico 9 –	Correlação entre os indicadores das interações professor-aluno e escalas de motivação, dimensão pessoal e desempenho acadêmico	133
Gráfico 10 –	Profissão dos pais dos alunos inscritos na FEG no ano letivo 2014/2015	181
Gráfico 11 –	Frequências absolutas dos valores para o item 3	193
Gráfico 12 –	Frequências absolutas dos valores para o item 16	193
Gráfico 13 –	Frequências absolutas dos valores para o item 12	193
Gráfico 14 –	Frequências absolutas dos valores para o item 46	194
Gráfico 15 –	Frequências absolutas dos valores para o item 51	194
Gráfico 16 –	Frequências absolutas dos valores para o item 60	194
Gráfico 17 –	Frequências absolutas dos valores para o item 27	196
Gráfico 18 –	Frequências absolutas dos valores para o item 38	196
Gráfico 19 –	Frequências absolutas dos valores para o item 39	197
Gráfico 20 –	Frequências absolutas dos valores para o item 41	197
Gráfico 21 –	Frequências absolutas dos valores para o item 54	197
Gráfico 22 –	Frequências absolutas dos valores para o item 5	198
Gráfico 23 –	Frequências absolutas dos valores para o item 4	198
Gráfico 24 –	Frequências absolutas dos valores para o item 24	198

Índice de figuras

Figura 1 – O <i>continuum</i> da autodeterminação	120
Figura 2 – <i>Screeplot</i> relativo à extração dos fatores	183

Índice de Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização de aplicação do QVA-r	266
Anexo 2 – QVA-r (versão adaptada)	268
Anexo 3 – Guião do <i>focus group</i> dos alunos	273
Anexo 4 – Guião das entrevistas dos professores	277
Anexo 5 – Protocolo do <i>focus group</i> dos alunos	281
Anexo 6 – Protocolo das entrevistas dos professores	283
Anexo 7 – Transcrição do <i>focus group</i> dos alunos	285
Anexo 8 – Transcrição das entrevistas dos professores	321
Anexo 9 – Tabela para análise do conteúdo dos <i>focus group</i> dos alunos	350
Anexo 10 – Tabela para análise do conteúdo das entrevistas dos professores	387

Introdução

O sistema de ensino superior em Portugal sofreu, nas últimas décadas do século passado, profundas alterações, principalmente depois da revolução de abril de 1974. A democratização do acesso ao ensino provocou não só a expansão e diversificação da oferta do ensino superior público, como a abertura do ensino superior à iniciativa privada. Posteriormente, face à diminuição do número de candidaturas dos alunos e às dificuldades económicas que o país foi atravessando, foi necessário gerir e racionalizar uma rede de ensino com o objetivo de maximizar a utilização eficiente dos recursos disponíveis, quer físicos, quer humanos.

Entretanto, a necessidade da construção da Área Europeia de Ensino Superior, foi reconhecida e definida como objetivo pelos Ministros da Educação dos vários países europeus. Apesar do crescimento dos programas de mobilidade dos estudantes europeus durante a década de 90, os tratados da União Europeia não decretaram qualquer tipo de regulamentação sobre o ensino superior. A Declaração de Bolonha em 1999 formalizou uma sequência de processos dinâmicos a nível europeu cuja implementação ficou à responsabilidade de cada país aderente; estes, deveriam configurar o Processo de Bolonha ao seu sistema de ensino superior vigente.

No contexto da época, o processo de implementação foi complexo. Inserido num amplo projeto de integração europeia exigiu, por um lado, a adaptação imediata das políticas educativas; por outro, instituiu um processo continuado de adaptação nos vários níveis, institucional, material e humano. A heterogeneidade gerada, não só pelas características dos diversos sistemas nacionais de ensino superior, mas também pelas particularidades das diferentes áreas científicas, criou dificuldades acrescidas na implementação. Foram apresentados novos desafios às instituições, que se viram obrigadas a fazer profundas reestruturações para cumprir as diretivas assumidas pelo Ministério da Educação e pelos reitores.

As instituições de ensino superior viram-se na necessidade de rever o seu papel na educação e formação dos cidadãos, não só no desenvolvimento do conhecimento científico, mas também na sua difusão, na evolução da sociedade através da formação e preparação dos seus estudantes para a vida ativa. As linhas de ação e orientações propostas obrigaram a reformas profundas nas instituições de ensino superior.

Nesse contexto, as preocupações entretanto emergentes com questões relativas ao ensino superior acompanham a sua evolução, de forma abrangente; a análise está essencialmente ligada às vivências académicas dos estudantes, às práticas de ensino e à sua relação com o sucesso académico e rendimento escolar. Entre outros, foram desenvolvidos estudos (cujo início, em finais da década de 90, teve como objetivo responder a solicitações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior)¹, de modo a possibilitar a descoberta das causas do insucesso no ensino superior e o desenvolvimento de estratégias que visassem reverter a situação. Então, como agora, o insucesso/abandono nos primeiros anos do ensino superior atingia valores muito elevados, rondando atualmente a média de 40%. Por outro lado, a visibilidade a que as instituições de ensino superior estão sujeitas tendo em conta os programas de mobilidade e harmonização de estruturas curriculares a nível europeu, obriga a uma maior exigência na qualidade das formações oferecidas e alterações profundas nas políticas e práticas educativas.

É assim que, em Portugal, se reconhece uma preocupação crescente com questões relativas ao ensino superior, em particular referentes aos processos de ensino-aprendizagem neste nível de ensino; a então Faculdade de Economia e Gestão (FEG), atual *Católica Porto Business School* (CPBS), foi uma das primeiras escolas de Economia e Gestão portuguesas a reorganizar os seus cursos segundo as orientações de Bolonha. As metas propostas obrigaram a reformular currículos, metodologias de ensino e modelos de avaliação.

¹ Despacho nº 6659/99, IIª série

Independentemente das diferentes características das instituições, a entrada na universidade é um marco na vida dos estudantes – desde logo pela idade em que essa transição tem lugar para a generalidade dos alunos que, por si só, é potenciadora da predisposição à mudança, ao desenvolvimento de uma identidade autónoma, que começa pela escolha profissional que se traduz na opção pelo curso e universidade em que o aluno ingressou. Por outro lado, o impacto da entrada na universidade na vida do jovem estudante é condicionado não só pelas expectativas criadas pela família, pelos colegas, pela sociedade em geral e por si próprio, mas também pelas mudanças mais ou menos profundas na vida do aluno, que fica afastado das referências anteriores a nível social, académico ou até familiar (quando é obrigado a sair de casa dos pais).

Um fator que, por si só, é apontado como gerador de dificuldades, é a transição do ensino secundário para o ensino superior devido aos processos de ajustamento a ela associados. O aluno tem que gerir as suas expectativas criadas pela entrada na universidade, enquanto se confronta com dificuldades a vários níveis, como sejam a necessidade de se movimentar de forma autónoma num meio menos regulado, as limitações nas competências que se pressupõe terem sido adquiridas no ensino secundário e a adaptação a ritmos de trabalho a que não está habituado. Mais de metade dos jovens apresenta algum tipo de dificuldade nesta transição, dando origem a elevadas taxas de abandono e insucesso no primeiro ano de frequência universitária.

O aluno vê-se obrigado a reformular a forma como enfrenta as novas dinâmicas da sua vida, numa fase em que está ainda a resolver os conflitos de identidade próprios da adolescência, o que o torna especialmente vulnerável aos desafios que enfrenta. Enquanto se tenta adaptar aos novos contextos físicos e sociais, criar laços com os colegas, entender e executar as novas rotinas que lhe são impostas, o aluno tem que responder a solicitações a nível burocrático e administrativo e a um maior nível de exigência a nível académico. Por outro lado, o ensino universitário é menos estruturado e monitorizado do que os níveis de ensino anteriores. Ao aluno, é exigido que assuma um papel autónomo, com todo um conjunto de decisões e procedimentos relacionados com administração do tempo, envolvimento curricular,

opções de avaliação, estratégias de estudo e definição de metas, entre outros; que reconheça e adote a responsabilidade da sua aprendizagem, até então centrada na escola e na autoridade parental, com a noção de que as suas opções terão repercussões na sua vida profissional e pessoal.

Algumas das linhas de investigação apontam relações entre a adaptação dos alunos ao ensino superior com o seu rendimento escolar e sucesso académico – fazem referência, entre outros, ao *stress* provocado pela mudança de cenários, de hábitos, a separação da família; ao desenvolvimento psicossocial dos alunos; ao grau de motivação; aos objetivos que trazem do ensino secundário. O modo como os alunos vêm as dificuldades, ou a intensidade com que as sentem, poderá influenciar todo o seu percurso escolar a partir da entrada na universidade. Para além de resultados académicos insatisfatórios, podem surgir sentimentos de solidão ou isolamento, insegurança, frustração, desilusão com o curso, vontade de abandono em situações limite.

Os efeitos adversos da mudança são geridos mais ou menos naturalmente pelo jovem aluno. No entanto, formas de os atenuar, passam por uma integração orientada na vida académica (em paralelo com a partilha de expectativas, interesses, dificuldades e soluções), por um contexto académico bem estruturado a nível institucional (que proporcione informação e apoio necessários) e por um desempenho estimulante, interessado e disponível dos professores.

Dada a importância da análise da adaptação dos alunos à universidade, para que a instituição e os professores sejam capazes de promover, tão cedo quanto possível, estratégias de intervenção que visem facilitar essa adaptação e minimizar as dificuldades, importa conhecer qual a perceção que os novos alunos da FEG têm sobre os seus processos de integração e encontrar relações entre os vários parâmetros neles envolvidos, já que as características demográficas e o perfil académico destes alunos são certamente fatores de diferenciação em relação aos alunos de outras instituições.

A evolução da sociedade, a democratização do ensino e os objetivos impostos pela implementação do Processo de Bolonha, obrigaram a reformas mais ou menos

explícitas na forma de gerar aprendizagens e conhecimentos no ensino superior, tornando incontornáveis alterações ao nível pedagógico e das práticas didáticas. À luz das abordagens mais recentes sobre aprendizagem, está subjacente a construção progressiva, integrada e autorregulada do conhecimento, que permitam ao aluno organizar e fazer uma avaliação contínua dos seus processos de aprendizagem.

As reformas de Bolonha vieram enfatizar a reformulação dos papéis do professor e do aluno no ensino superior. O professor deixa de ser um mero transmissor do conhecimento, que se esgota no ato de ensinar, deixando ao aluno a responsabilidade de aprender. Deverá mobilizar estratégias dinâmicas que lhe possibilitem orientar o processo de aprendizagem do aluno, desenvolvendo o seu pensamento crítico e autonomia perante os seus próprios processos de aprendizagem. A necessidade de autorregulação dos mesmos e adaptação às estratégias de ensino propostas, leva os alunos a criar estratégias de aprendizagem que se ajustem às suas necessidades. Pretende-se que o aluno mobilize competências e hábitos de trabalho que facilitem a aquisição do conhecimento transmitido, mas também potencie o desenvolvimento de outras competências, não só a nível académico, mas também pessoal e social. Segundo a literatura, os parâmetros decisivos no desenvolvimento dos processos de aprendizagem dos alunos são de ordem variada – incluem, entre outros, as estratégias de abordagem ao estudo, os estilos de aprendizagem, os métodos de estudo, as diferenças individuais dos estudantes, os estilos de ensino, os conteúdos ou as práticas de avaliação, de ensino, didáticas ou de relacionamento do professor com os alunos.

A necessidade de delimitar a abrangência desta investigação levou a que fosse prestada especial atenção aos parâmetros que, dentro da análise pretendida, fossem passíveis de algum tipo de intervenção, quer ao nível da instituição quer ao nível do professor. Daí resultou a opção pela incidência na relação pedagógica nas várias vertentes em que esta se processa.

Sendo a sala de aula o espaço socialmente instituído para estabelecer formalmente a interação entre professor e alunos e em que esta é favorecida, é na sala de aula que acontecem grande parte das práticas educativas, sendo este, portanto, o espaço

privilegiado para estabelecer a relação Professor-Aluno-Conhecimento. Estão em causa os processos pelos quais serão estabelecidas as relações fundamentais em qualquer ato pedagógico: ensinar (entre o professor e o conhecimento), formar (entre o professor e o aluno) e aprender (entre o aluno e o conhecimento). É no equilíbrio entre o ensino, a formação e a aprendizagem que reside a adequação do ato pedagógico, levando a que o papel de cada um dos vértices do triângulo seja adequado, de modo a garantir uma estreita relação entre o professor e o aluno sem que o conhecimento seja negligenciado, ou seja, garantindo que o professor, os alunos e o conhecimento são igualmente valorizados na dinâmica da sala de aula; por outro lado, o professor deve focar a sua atividade na orientação e facilitação da aprendizagem dos alunos por si próprios, privilegiando a relação entre os alunos e o conhecimento – o ensino baseia-se no método construtivista, levando o aluno a construir seu próprio conhecimento em vez de reproduzir o conhecimento transmitido.

As dinâmicas associadas à pedagogia clássica no ensino superior devem dar lugar à identificação de estratégias inovadoras usadas pelo professor para envolver os estudantes e, com eles, construir processos de aprendizagem adequados e que potenciem o sucesso académico. Importa, portanto, determinar quais os parâmetros envolvidos no desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz na sala de aula e fora dela.

Nas últimas décadas do século passado, as investigações no âmbito da aprendizagem, até então focadas nas capacidades cognitivas como o principal parâmetro explicativo do sucesso académico, passam a incluir os fatores motivacionais e os processos metacognitivos. Com efeito, foi identificada uma correlação positiva entre o sucesso académico do aluno e a capacidade de este implementar estratégias para, de forma consciente, adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, bem como regular o seu progresso cognitivo, através da compreensão da finalidade da tarefa, da capacidade de planificação da sua realização, aplicando e alterando conscientemente estratégias de estudo; entretanto, é capaz de avaliar e reformular os seus próprios processos de execução. A

aprendizagem é assim um processo em que o aluno tem um papel ativo, sendo capaz de a iniciar, controlar e desenvolver, ou seja, de regular a sua própria aprendizagem.

O papel do professor neste processo é reconhecido e suportado pela literatura. Encontram-se relações entre a postura e as práticas do professor com a motivação, vontade, autorregulação da aprendizagem, crenças epistemológicas, entre outras.

A intensificação das preocupações com os alunos da Faculdade de Economia e Gestão, obrigam a uma especial atenção a fenómenos como o insucesso académico, o abandono ou as dificuldades sentidas *a posteriori* por eles quando confrontados com as funções que lhes são atribuídas nas empresas. Assim, importa auscultar a perceção dos novos alunos sobre o relacionamento com os seus professores, sobre os seus processos de ensino-aprendizagem e se os consideram adequados às suas necessidades e objetivos. Em simultâneo, pretende-se aferir quais são essas necessidades e objetivos e de que modo os processos podem ser ajustados para suprir as primeiras e possibilitar a concretização dos últimos. O confronto com as perceções dos professores sobre esses mesmos relacionamentos e processos, pode possibilitar o esclarecimento de alguns resultados ou a eliminação de possíveis vieses.

Tendo em conta que a investigação é suportada pela realidade (embora transmitida pelos alunos e resultante das suas perceções) as conclusões que dela forem retiradas deverão implicar eventuais medidas de adequação e ajustamento transversais a toda a FEG, a nível dos alunos, dos professores e da própria instituição.

Por outro lado, tendo-se identificado ao longo dos últimos anos um decréscimo nos níveis de maturidade, capacidade de trabalho e conhecimento dos novos alunos, pretende-se ainda estudar a possibilidade de encontrar linhas de intervenção ao nível do ensino secundário que permitam reverter a situação.

O presente trabalho, divide-se, assim, em três partes.

Na parte I – Enquadramento teórico e conceptual – apresentam-se as linhas de investigação que suportam este estudo, e está dividida em quatro capítulos.

No capítulo 1 – O ensino superior em Portugal a partir da segunda metade do século XX – é feita uma análise da evolução do ensino superior, nomeadamente no que se refere aos indicadores internacionais que, apesar da expansão ao nível de número de instituições, cursos e alunos, continuam a estar abaixo dos valores médios dos restantes países da Europa ou da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Paralelamente, é feita uma reflexão sobre o valor pessoal, social e económico do ensino superior e as suas implicações nas estratégias de expansão e alargamento ao setor privado – por um lado, as instituições de ensino superior privadas tentam encontrar o seu lugar ao concorrer com as universidades públicas em áreas em que estas não satisfazem as necessidades do mercado, de modo a criar um setor privado consolidado, alternativo e concorrencial ao ensino superior público; por outro, essa ambição é travada pela desigualdade de condições em que concorre com as instituições de ensino superior público e pelo agravamento das condições económicas do país, que condiciona a sua sustentabilidade, até pelo impacto que esse agravamento tem na capacidade financeira das famílias.

Nesse contexto, descreve-se a evolução da Universidade Católica Portuguesa, cuja criação resultou das aspirações da sociedade da época a um ensino universitário distintivo, sendo atualmente uma marca cujo prestígio é reconhecido a nível nacional e internacional.

Qualquer reflexão sobre o ensino superior não pode ignorar o Processo de Bolonha e os mecanismos de implementação do mesmo, capazes de provocar as alterações estruturais e metodológicas necessárias ao cumprimento dos objetivos. Assim, no capítulo 2 – O Processo de Bolonha – é feita uma descrição do quadro histórico em que se enquadra o Tratado de Bolonha e dos momentos significativos que conduziram à sua assinatura, dos processos e mecanismos da sua implementação, bem como das dificuldades encontradas pelas instituições de ensino superior. Descrevem-se as estratégias seguidas pela Universidade Católica Portuguesa em geral e pela FEG em particular para a sua implementação.

No capítulo 3 – As pessoas que entram no ensino superior: breve enquadramento sociopsicológico – apresenta-se o enquadramento sociopsicológico dos alunos que entram no ensino superior: conceções na análise da adaptação dos alunos à universidade e determinação dos parâmetros que a condicionam, assim como o impacto da qualidade da adaptação no sucesso académico. Analisam-se as condições institucionais, políticas e práticas conducentes ao sucesso do aluno. Procura-se perceber de que modo os desafios ou dificuldades associadas à entrada na universidade afetam os alunos no contexto específico de determinada instituição, já que o êxito do processo de transição e adaptação é um preditor significativo do sucesso dos alunos na sua vida académica. Assim, as instituições estão mais habilitadas a promover, tão cedo quanto possível, estratégias de intervenção que visem facilitar a adaptação e minimizar as dificuldades, já que quaisquer medidas que se pretendam implementar, devem partir de uma posição informada e ter em conta as especificidades dos alunos e da instituição. É feita a contextualização ao nível dos alunos da FEG, através da descrição da relação desta com os seus alunos – práticas de acolhimento e práticas de apoio.

No capítulo 4 – Interações professor-aluno-conhecimento – é feita uma análise aprofundada à relação entre os professores, os alunos e o conhecimento e às condições de equilíbrio dessa relação. Faz-se referência aos parâmetros condicionantes da autorregulação da aprendizagem e possibilidade de a promover, dando especial ênfase à relação pedagógica e, em particular, às práticas educativas, capazes de facilitar a integração e, conseqüentemente, o sucesso académico.

Na Parte II – Enquadramento metodológico – introduzem-se as questões de investigação que serão objeto de análise empírica e às quais é dada resposta através deste estudo, e é constituída por um único capítulo – capítulo 5 – Enquadramento metodológico.

Conhecidos os parâmetros significativos que condicionam o sucesso académico, e de que modo esses parâmetros podem ser influenciados não só pelo próprio aluno, como pelos pares, professores e instituição, é possível dar resposta às questões gerais que contribuem para a compreensão do sucesso do aluno na faculdade:

- Quais as dificuldades que o aluno enfrenta na entrada na universidade?
- Como se evidenciam essas dificuldades?
- Como podem essas dificuldades ser condicionadas de modo a promover a sua eliminação?
- Qual o papel do professor nesse processo?

Definidas e exploradas estas questões gerais, pretende-se, com esta investigação, dar-lhes resposta, e abrir caminho à procura de estratégias que facilitem a adaptação dos alunos da FEG à universidade e, em última análise, que apoiem medidas promotoras do seu sucesso académico. Para isso, torna-se necessário explicitar de forma concreta os vários elementos da análise empírica subjacente.

Assim, o objeto de estudo é a perceção por parte dos alunos da FEG das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na universidade – relação com a instituição, com os professores, com os pares; o seu bem-estar físico e psicológico; a sua autonomia.

O estudo tem como objetivo determinar essa perceção e aferir de que modo os vários fatores determinantes na vida académica dos alunos estão relacionados entre si. Nesse contexto, é possível concretizar as questões específicas desta investigação:

- (1) Qual a relação entre os dados demográficos, socioeconómicos e médias de acesso e a qualidade da adaptação dos alunos à universidade?
- (2) Quais as perceções dos alunos sobre das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na universidade?
- (3) Em particular, quais as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores?
- (4) Quais as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos?

O processo empírico da investigação constitui um estudo de caso, envolvendo os novos alunos da FEG no ano letivo 2014/15; tendo em conta que a literatura sobre investigação através do estudo de caso não suporta a possibilidade de generalização

adota-se o conceito de transferibilidade: os resultados irão permitir determinar diversos elementos da identidade académica dos estudantes do primeiro ano da FEG, bem como determinar as suas perceções, disposições e atitudes perante os processos pedagógicos e determinar como se processa a sua relação com os professores.

Assim, no capítulo 5, é feito o enquadramento metodológico que sustenta e formaliza as opções pelos instrumentos aplicados, Questionário, Entrevista Individual e Entrevista em *Focus Group*; faz-se a descrição das metodologias de aplicação dos referidos instrumentos; faz-se a descrição das metodologias de análise dos resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos – análise estatística dos dados demográficos, análise psicométrica dos resultados do questionário e análise do conteúdo das entrevistas.

A parte III – Apresentação, análise e discussão dos dados – é constituída por um único capítulo, o capítulo 6, com a mesma designação, no qual é feita a análise dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados na sua recolha, com o intuito de compreender e aprofundar os fenómenos envolvidos. É apresentada a caracterização sociodemográfica dos alunos da FEG e de vertentes de interesse das suas vivências académicas no ano de entrada na universidade; são encontradas e apresentadas relações estatisticamente significativas entre elas e com a qualidade da sua adaptação à FEG; é dada uma perspetiva da qualidade da relação dos alunos da FEG com os seus professores e com a instituição.

Em Considerações finais e Conclusão sistematizam-se as respostas às questões de investigação e descrevem-se os conhecimentos produzidos e a sua capacidade inferencial de modo à possível transferibilidade para outras populações homólogas; são expostas as limitações do estudo e as causas dessas limitações; são sugeridos desenvolvimentos capazes de indicar novos rumos na investigação sobre o ensino superior que favoreçam a adaptação dos novos alunos, a eficácia dos processos pedagógico-didáticos e o sucesso académico.

Parte I – Enquadramento Teórico e Conceptual

1. O ensino superior em Portugal a partir da segunda metade do século XX

O sistema de ensino superior em Portugal sofreu, nas últimas décadas do século passado, profundas alterações, principalmente depois da revolução de abril de 1974. A democratização do acesso ao ensino provocou não só a expansão e diversificação da oferta do ensino superior público universitário, como a criação do ensino superior politécnico público e a abertura ao ensino superior à iniciativa privada. Posteriormente, face à diminuição do número de candidaturas dos alunos e às dificuldades económicas que o país vai atravessando, é necessário gerir uma rede de ensino que necessita de racionalização e de uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis. Quase em simultâneo, com a implementação do Processo de Bolonha, foram apresentados novos desafios às instituições, que se vêm obrigadas a fazer profundas reestruturações para cumprir as diretivas assumidas pelo Ministério da Educação e pelos reitores.

É importante fazer uma análise da evolução do ensino superior, nomeadamente ao nível dos indicadores internacionais que, apesar da expansão anteriormente referida, sempre estiveram e continuam a estar abaixo dos valores médios dos restantes países da Europa ou da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Paralelamente, deve ser feita uma reflexão sobre o valor pessoal, social e económico do ensino superior e as suas implicações nas estratégias de expansão e alargamento ao setor privado. As instituições de ensino superior privadas ocupam o seu lugar ao concorrer com as universidades públicas nas áreas em que estas não satisfazem as necessidades do mercado criando, ao longo das últimas décadas, um setor privado consolidado, alternativo e concorrencial ao ensino superior público.

Nesse contexto, é pertinente analisar a evolução da Universidade Católica Portuguesa, cuja criação resultou das aspirações da sociedade da época a um ensino universitário distintivo.

1.1. A evolução do ensino superior público

O ensino superior em Portugal sofreu grandes transformações desde a segunda metade do século XX, a acompanhar transformações semelhantes a nível europeu. A reformulação do papel económico e social das universidades, a evolução do conhecimento científico e tecnológico, a alteração das políticas educativas, provocaram profundas transformações ao nível da dimensão e características da população estudantil, do número e variedade de instituições e cursos, de práticas pedagógicas e de objetivos (Santiago, Taveira, Lencastre & Gonçalves, 2001).

Apesar do elevado aumento de 330% desde 1940/41, em 1966/67 estavam matriculados no ensino superior em Portugal 31042 alunos, repartidos por quatro universidades (Universidade Clássica de Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, Universidade de Coimbra e Universidade do Porto) e duas escolas superiores de Belas-Artes, o que corresponde a cerca de 0,25% da população portuguesa na época; mais de metade estudava em Lisboa, os restantes em Coimbra e Porto. Dados da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) de 1967, colocam Portugal no lugar 44 (num universo de 64 países) em número de estudantes *per capita*, atrás de todos os países da Europa, com exceção do Reino Unido (Nunes, 1968a; Ralha, 1969).

A pequena dimensão da população estudantil portuguesa, tanto em valores absolutos como relativos, é apontada como um dos fatores de fragilidade da mesma, levando a que as dinâmicas sociais de acesso ao ensino universitário fossem particularmente restritivas, sem que o governo ou a própria sociedade sentissem necessidade de as dinamizar. Apesar de os mecanismos institucionais de acesso se limitarem a um exame de aptidão na área em causa (com dispensa para alunos com média, nas disciplinas a ela inerentes, igual ou superior a 14 valores), os jovens

oriundos de classes menos favorecidas deparavam-se com restrições económicas, agravadas pela existência de apenas três polos universitários, e restrições socioculturais, já que os conteúdos curriculares e práticas pedagógicas tradicionais eram considerados elitistas, criando nesses jovens a convicção de que eram desprovidos de recursos escolares e sociais necessários à evolução no meio académico. Assim, a forte seletividade social da universidade resulta, em primeira análise, de um movimento de autosseleção natural (Vieira, 1995).

No estudo de Nunes (1968a), dados recolhidos pelo INE e registados no documento “Estatísticas da Educação” de 1967, confirmam esse facto: 85% dos alunos provêm das camadas sociais socioprofissionais mais elevadas (funcionários superiores do estado, profissionais liberais, artistas, proprietários urbanos e outros), que englobam apenas cerca de 11% das famílias portuguesas. Essa tendência agrava-se nos alunos do sexo feminino (apesar de, relativamente à percentagem de alunos do sexo feminino, Portugal estar posicionado no 13º lugar entre os países em comparação, o que contraria a tendência evidenciada pelos valores totais anteriormente referidos), que abrangem apenas 27% dos alunos oriundos dos grupos socioprofissionais mais baixos.

Consequentemente, e apesar de Portugal acompanhar as tendências internacionais de aumento da população estudantil em todos os níveis de ensino, dados publicados pelo *Bureau International de l'Education*, em finais dos anos 60, sugerem que o ritmo de crescimento dos alunos universitários em Portugal continua mais baixo do que na generalidade dos países (Nunes, 1968b).

Após o final da 2ª grande guerra mundial, a conjuntura económica é favorável ao desenvolvimento generalizado da sociedade europeia. Por outro lado, são emergentes as preocupações políticas com a justiça social e, por arrasto, com a igualdade de oportunidades e a democratização das instituições. A promoção do acesso generalizado dos cidadãos à educação em todas as suas vertentes e a criação de condições para que tal acesso seja independente dos recursos económicos, culturais e sociais, faz parte do processo. Estas preocupações são pouco visíveis, no entanto, nas prioridades políticas em Portugal; este constitui mais um fator que

contribuiu para o atraso em todo este processo de expansão e desenvolvimento já referido (Braga & Grilo, 1981; Nunes, 1968b).

Entretanto, o desenvolvimento económico e tecnológico abriu oportunidades no mercado de trabalho compatíveis com a especialização científica e técnica conseguida com a frequência de um curso superior. Dá-se a expansão dos setores de atividade para os quais as competências validadas por um diploma são determinantes; portanto, a relação direta entre um diploma e a função exercida no mercado de trabalho tornou-se real e explícita. Consequentemente, a par do desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização e progressão social (Monteiro, Tavares & Pereira, 2009), surge a expectativa de que o investimento pessoal e de recursos financeiros num curso superior, seria compensado pela posição ocupada no mercado de trabalho, apenas dependendo das capacidades e esforço individual, independentemente portanto da identidade social do aluno; ou seja, a universidade era tida como um mecanismo de mobilidade social (Nunes, 1968b). Posição idêntica é defendida por Bourdieu (1979, citado em Mendes & Seixas, 2003), quando associa a generalização do reconhecimento atribuído ao diploma com a unificação de um sistema de títulos e competências que abrem o caminho à ocupação das posições sociais almejadas, minimizando os efeitos das hierarquias sociais pré-estabelecidas, com a consequente transformação da estrutura social.

Em Portugal, em finais dos anos 60, nem o número de alunos inscritos no ensino superior nem a sua distribuição por ramos de ensino reflete a tendência de adaptação às necessidades emergentes; a comparação com dados internacionais permite concluir que os ramos de Letras, Ciências Exatas e Naturais e Direito são, em valores relativos, mais frequentados do que na maioria dos restantes países cujos dados estão disponíveis. Identifica-se o fenómeno contrário nos cursos de Belas Artes, Educação, Agricultura e Engenharia. Medicina está dentro dos valores médios dos restantes países. Os alunos inscritos nas áreas ligadas à Medicina, Engenharia e Agricultura, são provenientes, em larga escala, dos grupos socioprofissionais mais elevados, havendo uma distribuição mais equilibrada em relação às restantes áreas. Quanto à distribuição por género, a taxa mais elevada de

alunos do sexo feminino surge em Letras e Educação (79%), seguido por Ciências Exatas e Naturais, sendo Direito o curso com taxa mais baixa de feminização (16%) (Machete, 1969).

Esta distribuição compromete a eficiência externa do sistema universitário português, já que a estrutura das qualificações de nível superior é incompatível com o ritmo de progresso científico, tecnológico, social, económico e cultural exigido para colmatar as necessidades do país. É desejável uma formação pluridisciplinar de quadros fundamentais na Administração Pública e outros cargos de chefia, capazes de orientar atividades basilares para o desenvolvimento do país. Esses quadros, até então ocupados por licenciados em Direito (cuja formação jurídica, sendo necessária, deixou de ser suficiente), deverão ter uma componente de formação técnica quantitativa de análise, previsão e gestão (Machete, 1969; Nunes, 1968a).

Por outro lado, e em confronto com os valores internacionais de referência, os 33% de licenciaturas concluídas ao fim dos anos previstos nos currículos de cada curso, em função do número total de inscritos, revela uma muito baixa eficiência interna do sistema universitário em Portugal (Agudo, 1968). O mesmo autor adianta dificuldades de natureza económica e social que os alunos enfrentam e que, por si só, já limitam o acesso à universidade, conforme já foi referido; sugere outros fatores condicionantes, como sejam as características das estruturas institucionais e pedagógicas vigentes ou até fatores exógenos, como o serviço militar, por exemplo, que podem afetar a grande maioria dos estudantes do sexo masculino.

É neste contexto que Portugal segue, embora com algum desfasamento, a tendência europeia no aumento do número de alunos do ensino superior; como consequência, aumenta a heterogeneidade da população estudantil a nível da origem dos alunos, do percurso escolar anterior à entrada na universidade e dos objetivos e expectativas relativamente ao curso e à instituição (Santiago et al., 2001). Para a desejável colmatação das necessidades emergentes, Nunes (1968b) e Agudo (1968) sugerem intervenções adequadas na política educacional para exercer a influência necessária desejada sobre as opções dos estudantes na escolha do curso.

Não sendo único, a facilitação do acesso ao trabalho é um valor importante do ensino superior. Assim, no início dos anos 70, a educação superior é uma aspiração para os jovens portugueses, principalmente para os mais próximos dos centros urbanos onde existe oferta do ensino superior, e onde estão implementadas as empresas onde existem as funções que o valorizam, ou seja, Porto, Coimbra e Lisboa.

Entretanto, o aumento generalizado do número de estudantes universitários a nível internacional, dá origem a novas perspetivas sobre essa expansão: um grande aumento de alunos não é sustentável em termos económicos e pedagógicos; são apresentadas convicções sobre o número ideal de alunos, entre os 5 mil e os 8 mil, segundo as universidades inglesas; o Instituto de Investigações Educativas da Instituição *Max Planck* apresenta mesmo a dimensão ótima: 12 mil (Ralha, 1969). Segundo essa leitura, a única universidade portuguesa com margem para aumentar a sua capacidade seria a Universidade do Porto. Machete (1969) propõe exames de admissão de nível cada vez mais elevado para condicionar o acesso à universidade, ou um ano propedêutico com uma função seletiva, ou um sistema de *numeros clausus* (estas últimas medidas vieram a ser adotadas posteriormente).

De acordo com Stoer (2008), com a reforma do ministro Veiga Simão, iniciada em 1970 e clarificada no documento de 1971 publicado pelo Ministério da Educação Nacional, “Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior”, é criada uma rede regional de institutos politécnicos e escolas normais superiores, que conferem o grau de bacharelato. Estas escolas, embora não confirmem o grau de licenciado, visam absorver o contingente de candidatos que, não tendo condições para aceder às universidades, têm acesso a cursos de nível superior que lhes permite a ascensão económica e social pretendida.

As convulsões sociais associadas à revolução de abril de 1974 conduzem a uma maior consciencialização da possibilidade de que as aspirações sociais e económicas sejam concretizadas. O número de candidatos ao ensino superior que era, em 1974/75, de 56910, subiu para 86189 no ano letivo seguinte, o que corresponde a um acréscimo de 51,4%. Terá sido esse acréscimo, considerado

incomportável para as estruturas de ensino superior existentes, que levou o Ministério da Educação a suspender as matrículas no ensino superior no ano letivo 1975/76, criando, em alternativa, o Serviço Cívico Estudantil²; a inscrição era voluntária, mas a sua frequência era condição obrigatória de acesso ao ensino superior.

Veiga Simão, defensor e impulsionador da democratização do ensino, partilha a ideologia de quem vê na expansão do ensino superior um Bem Público; assiste-se a uma rápida expansão da rede de estabelecimentos de ensino superior, que levaram à criação da Universidade de Aveiro (1974/75), da Universidade do Minho e Universidade Nova de Lisboa (1975/76), da Universidade dos Açores e Universidade de Évora (1976/77). Em 1974, os institutos industriais e comerciais passaram à condição de institutos superiores, integrados, em 1977, no ensino superior politécnico³.

Em 1976/77 foi implementado o Ano Propedêutico⁴, com o ensino (à distância) de disciplinas introdutórias às matérias dos planos de estudo dos vários cursos do ensino superior; o acesso estava condicionado pela aprovação às disciplinas consideradas nucleares pelas instituições de ensino superior. No mesmo ano letivo foi limitado o acesso aos cursos de Medicina, Medicina Veterinária e Psicologia, através da definição de *numerus clausus*, medida que foi generalizada a todos os cursos no ano letivo seguinte⁵ e continua a ser o mecanismo condicionante do acesso ao ensino superior. Como consequências práticas imediatas, para além da desistência, a reorientação da escolha dos estudantes ou o investimento extraordinário no nível de ensino anterior (Fonseca, Dias, Sá & Amaral, 2014).

² Decreto-Lei 270/75 de 30 de maio.

³ Decreto-Lei 402/73 de 11 de agosto.

⁴ O Decreto-Lei 491/77 de 23 de novembro, afirma já claramente novas intenções de extensão do curso complementar: "Portugal é, neste momento, dos poucos países da Europa ainda com escolaridade pré-universitária de apenas onze anos". O Decreto-Lei 240/80 de 19 de julho cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico, com dois objetivos declarados: preparação para o ingresso no ensino superior e início de uma profissionalização orientada para a inserção direta na vida ativa.

⁵ Portaria 634-A/77 de 4 de outubro.

No princípio dos anos 80, a crise económica levou à adoção de medidas que provocaram a desaceleração do ritmo de crescimento da atividade económica, com a conseqüente diminuição significativa do rendimento da maioria dos portugueses e um aumento expressivo do desemprego. Neste contexto, apesar do estrangulamento no acesso e de os diplomados não terem os níveis de empregabilidade desejáveis, a extinção dos cursos do ensino técnico em 1975, o alargamento da escolaridade obrigatória e a falta de alternativas para os jovens aliada à retração do número de lugares que o mercado de trabalho tem a oferecer aos não diplomados, faz com que o diploma continue a ser uma mais-valia e que a procura no acesso ao ensino superior continue na sua tendência crescente.

Mantém-se a supremacia das universidades tradicionais tanto em número de vagas, como em número de colocados, mas com diferenças cada vez menores em relação a outros estabelecimentos de ensino superior; Coimbra, das três universidades em causa, é a que apresenta um maior decréscimo. Sendo a oferta de vagas um facto institucional com dinâmicas próprias e justificações de natureza política e económica, a procura de uma determinada instituição de ensino superior depende de múltiplos fatores que determinam a cotação ou prestígio da instituição em causa, dos quais podemos particularizar:

- A sua localização geográfica, valorizando os ambientes urbanos em comparação com os rurais, e o litoral em comparação com o interior;
- A sua história, valorizando as universidades tradicionais em comparação com as novas;
- As características dos cursos;
- As características sociais dos que as frequentam (Vieira, 1995).

À luz destes parâmetros, entende-se que o ensino universitário apresenta uma maior credibilidade e aceitação em relação aos institutos politécnicos – para além de não conferir um diploma de licenciatura, mas apenas de bacharelato, os cursos são de menor duração e distribuídos por menos áreas de conhecimento, pelo que o ensino politécnico não corresponde à aspiração de ascensão social dos jovens e das suas famílias. Apesar de haver algum entendimento de que a sua natureza teórico-prática

torna estes cursos mais adequados para um ingresso mais rápido no mercado de trabalho, e depois de um acréscimo percentual de cerca de 160% no início da sua implementação, durante a década de 80 assiste-se a uma desaceleração para acréscimos na ordem dos 25% pelo que, em 1984/85 apenas 8,8% dos candidatos colocaram algum instituto politécnico como primeira opção, sendo na sua grande parte oriundos de franjas económico-sociais menos favorecidas e que restringem as suas opções a escolas com menor exigência nas médias de acesso e mais próximas da sua área de residência (Peixoto, 1989).

Apesar do crescimento do ensino público universitário e politécnico, em 1981 apenas 4,7% dos jovens entre os 18 e os 24 anos frequenta uma escola de ensino superior, contra os cerca de 25% da média europeia e os 50% dos Estados Unidos; a democratização do ensino superior, sendo uma realidade teórica, na prática continua a esbarrar nos constrangimentos anteriormente referidos (Almeida, Araújo, Amaral & Dias, 2012; Grilo, 1993, citado em Grilo, 2003). Por sua vez, as taxas de feminização mantêm-se próximas dos 50% no ensino superior universitário, sendo muito mais baixas (cerca de 30%) no ensino politécnico (Leão, 2006).

Ao longo da primeira metade da década de 80 as universidades tradicionais perdem, em termos percentuais, alunos para as universidades novas, ficando com níveis de inscrições abaixo dos 80% (a quebra mais acentuada dá-se na Universidade de Coimbra, com cerca de 15% do total de alunos universitários); apenas a Universidade do Porto aumenta ligeiramente a sua percentagem de alunos (Ministério da Educação, 1985).

Se, por um lado, tanto as universidades novas como os institutos politécnicos vieram responder à necessidade de aumento da oferta para um maior alargamento das oportunidades, por outro, respondem a um conjunto de necessidades comuns aos restantes países da OCDE, disponibilizando novos cursos, mais de acordo com a evolução da economia, da sociedade e da tecnologia; as universidades tradicionais só farão mais tarde esse esforço de adaptação, mantendo o seu apego aos cursos mais clássicos que sempre fizeram parte da sua oferta.

O número de candidatos que, em 1979/80 tinha ultrapassado o número de vagas, tem taxas de crescimento anuais muito superiores às do número de vagas, sendo que, em 1984/85 há 15000 vagas para 20000 candidatos; continuam a ser as universidades tradicionais de Lisboa, Porto e Coimbra a absorver a maior percentagem de candidatos (66,7%), em paralelo com a maior percentagem de vagas (70%). Em 1984/85, foram contabilizados cerca de 25000 candidatos para menos de 13000 vagas⁶. Quanto aos candidatos colocados em primeira opção, em 1979/80 foram cerca de 70%, enquanto em 1984/85 foram apenas 30% (dados apresentados em Vieira (1995) e cuja fonte é o Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior).

Esta realidade levou a dinâmicas de procura por colocações alternativas, tais como a colocação no mesmo curso ou similar numa instituição diferente, eventualmente com disciplinas capazes de obter equivalências em caso de transferência para o curso pretendido, as escolas-refúgio, de acordo com a denominação proposta por Bourdieu (1979, citado em Mendes & Seixas, 2003), ou um curso diferente. Em alternativa, assiste-se à mobilização de todos os recursos capazes de concretizar o propósito de colocação na universidade e curso pretendido, durante os anos fundamentais envolvidos no processo de candidatura, ou seja, o período do ensino secundário. As diligências desenvolvidas passam pela escolha considerada adequada do estabelecimento de ensino, ou pelo acompanhamento especializado nas disciplinas específicas de acesso (Fonseca et al., 2014).

Qualquer uma das opções exige a mobilização de recursos ao nível da capacidade de avaliação das alternativas, de gestão de mecanismos administrativos com alguma complexidade e recursos económicos para a concretizar, nem sempre disponíveis, o que leva ao abandono do processo por parte de uma percentagem significativa de candidatos (Almeida et al., 2012; Peixoto, 1989).

⁶ De acordo com Vieira (1995), estes números estão calculados por defeito, tendo em conta as lacunas detetadas relativamente aos dados de algumas universidades, entre 1981 e 1988.

O tempo veio a evidenciar que a estratégia de crescimento seguida pelos sucessivos governos não resolveu os problemas de adequação da oferta à procura por parte dos alunos e do mercado de trabalho. Segundo Cabral (2006) e Grilo (2003), a oferta cresceu mais em instituições e cursos que exigem menores médias mínimas de entrada (considera-se existir uma correlação positiva entre as médias mínimas de entrada e o “valor” do curso, tanto em níveis de qualidade dos alunos, como de exigência do ensino e empregabilidade), com menor taxa de ocupação das vagas, com menores níveis de empregabilidade e menores níveis de produção científica. Acredita-se que esta evolução contrária ao desejável não foi prevista pelos decisores políticos, já que estes deliberaram principalmente em função de critérios regionais e institucionais, ao invés de a adequar as suas decisões à procura por parte dos candidatos e do mercado de trabalho. A rede de ensino superior universitário ou politécnico foi transformada num instrumento de desenvolvimento regional; em simultâneo (ou como consequência) possibilitaria que jovens de regiões afastadas dos maiores centros urbanos tivessem acesso ao ensino superior perto da sua área de residência, criando assim uma maior igualdade de oportunidades. No entanto, os números não validaram estas opções. Dados de 2006, mostram que os únicos cursos do ensino superior público cujos aumentos acompanharam as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho, são os que estão ligados às áreas de Economia e Gestão e Agricultura. Cursos das áreas da Saúde, da Engenharia e das Tecnologias ficaram aquém das necessidades. Enquanto isso, cursos ligados às áreas de Humanidades, Ciências Sociais e Educação aumentaram o número de vagas, apesar da diminuição das necessidades de profissionais dessas áreas, como é o caso do número de professores dados como necessários no Ensino Básico e Secundário. De acordo com David Justino, Presidente do Conselho Nacional de Educação, na comunicação de abertura das jornadas “Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI”⁷ o ensino superior deve satisfazer a procura de qualificações que vão ao encontro das aspirações e expectativas dos alunos, sem ignorar as dinâmicas sociais associadas às mudanças no mercado de trabalho. Admite-se, no entanto, que a universidade não pode ser refém de uma visão

⁷ Realizado em abril de 2015, na universidade de Évora, resultado de uma parceria entre esta e o Conselho Nacional de Educação.

funcionalista; para além disso, não existem evidências da existência de uma relação linear entre a área de formação e a empregabilidade, já que muitos diplomados exercem uma atividade profissional numa área que não a da sua formação de base.

É neste contexto que o excedente de alunos não colocados, ou colocados em cursos que não foram a sua primeira opção, abre caminho à expansão do ensino superior privado.

1.2. Ensino superior privado

A universidade privada mais antiga em Portugal, fundada em 1962, foi a atual Universidade Europeia⁸. No entanto, já durante a década de 50 tinham surgido várias instituições de ensino superior técnico não conferente de grau académico, para responder às necessidades emergentes resultantes da evolução da economia (ensino pré-escolar, secretariado, turismo, entre outros) e para as quais o ensino superior público existente não tinha resposta. Em 1967 é fundada a Universidade Católica Portuguesa, cuja génese e desenvolvimento será objeto de uma análise mais aprofundada no ponto seguinte. Em 1978, foi criada a Universidade Livre, resultado da associação entre um grupo de académicos que tinham sido afastados dos seus cargos em universidades públicas por motivos políticos e um grupo empresarial que reconheceu as potencialidades económicas do investimento.

A sua criação surge sem qualquer contexto legal, mas o seu desenvolvimento em termos de número de alunos, corpo docente e instalações acaba por obrigar à criação de um quadro legal para o ensino superior particular e cooperativo, formalizado em 1989 através do Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo⁹. Esse é um dos motivos que leva Damásio (2007) a sustentar que a Universidade Livre foi a instituição que deu origem e modelou o sistema universitário privado em Portugal.

⁸ Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa (ISLA) até junho de 2013, ano em que foi reconhecido pelo Ministério da Educação como universidade.

⁹ Decreto-Lei 271/89 de 19 de agosto.

Por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, a sua extinção em 1986 (essencialmente fruto de conflitos internos que não conseguiram ultrapassar) permitiu diretamente a criação, em 1986, de três outras universidades – Lusíada, Portucalense Infante D. Henrique e Autónoma de Lisboa, por iniciativa de professores e outras individualidades ligadas à universidade extinta.

O diploma que reconheceu a Universidade Livre, bem como o quadro legal subjacente, obrigou ao seu enquadramento no sistema educativo nacional, sujeitando os estabelecimentos de ensino superior privados às normas jurídicas que regem as restantes universidades. Nem todas as instituições conseguiram resolver o eventual conflito entre o fornecimento de um bem público, o ensino, com o carácter comercial dessa atividade, conjugando a racionalidade económica com a garantia da salvaguarda da qualidade do ensino. Depois de um período especialmente favorável à expansão do ensino superior privado, sustentada por apoio governamental formal (no Estatuto do Ensino Superior Privado é consagrado o direito do cidadão optar livremente por um projeto de ensino privado, ao referir o conceito de “subsídio de educação” que, no entanto, nunca chegou a ser implementado), a falta de acompanhamento e fiscalização das instituições, lacunas legais que permitem a abertura desenfreada de cursos ou instituições sem homologação, levam à perda de credibilidade do ensino superior privado (Grilo, 2003). Em 1994, e posteriormente em 1999 são apresentadas alterações significativas ao Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo¹⁰ cujo principal objetivo é tornar mais exigentes e rigorosos os procedimentos subjacentes à criação e reconhecimento de novos cursos ou autorização de funcionamento de novas instituições, para além de impor condições ao funcionamento e organização das instituições, numa aproximação ao ensino superior público; entre elas, salienta-se a introdução de nota mínima positiva nas provas de acesso, até então ao critério de cada instituição, que foi um dos entraves à ocupação das vagas em muitas instituições de ensino superior que, numa lógica economicista, tentavam salvaguardar a sua sobrevivência financeira em detrimento do capital escolar dos alunos. Esta e outras medidas visam contrariar as críticas que surgem ao longo dos

¹⁰ Decreto-Lei 16/94 de 22 de janeiro e Decreto-Lei 94/99 de 23 de março.

anos 90, algumas delas dos próprios organismos oficiais, que referem de modo genérico a falta de qualidade do ensino das instituições de ensino superior privado, cujos objetivos são mais de carácter empresarial do que educativo (Cabral, 2006; Seixas, 2000).

A avaliação das instituições de ensino superior veio a revelar problemas graves de carácter pedagógico, financeiro ou administrativo, que inviabilizaram o seu reconhecimento pelo Governo; é nesse contexto que são encerradas compulsivamente as universidades Internacional (1984–2009), Independente (1993–2007) e Moderna (1994–2008). Falta de viabilidade económica, degradação pedagógica, cursos com escasso número de alunos, poucos ou nenhuns docentes doutorados e investigadores, são alguns dos motivos invocados para o seu encerramento.

Para além das anteriormente citadas, foram, entretanto, criadas as universidades Lusófona (1987), Fernando Pessoa (1996), e Atlântica (1996), e mais de cem institutos de ensino superior universitário ou politécnico, grande parte dos quais ainda existe. Constituinte o mais pequeno subsistema de ensino superior privado em Portugal, os institutos de ensino superior universitário ou politécnico são instituições de pequena dimensão, fortemente especializadas num restrito conjunto de áreas de ensino e formação – principalmente saúde, ciências da educação e artes, e absorvem uma pequena franja dos candidatos (Leão, 2006).

As instituições de ensino superior privadas vieram concorrer com as universidades públicas, nas áreas em que estas não satisfazem as necessidades do mercado, ou seja, nas áreas mais procuradas pelos candidatos e em que as públicas não têm oferta suficiente de vagas. Privilegiando áreas de ensino menos exigentes em termos de investimento, a oferta reparte-se essencialmente por cursos ligados à administração de empresas, gestão, direito ou ciências sociais. Por outro lado, instalaram-se principalmente nos grandes centros urbanos de Lisboa e Porto, absorvendo uma grande parte do contingente de alunos não colocados ou colocados em universidades públicas mais distantes, onde teriam que ter gastos em deslocações e alojamento, o que compensa o valor que terão que pagar pelas propinas. Pode-se

considerar que preenchem um papel social ao responder às necessidades de qualificação identificadas. Nesse contexto, pode-se considerar que o reforço de oferta privada do ensino superior é um incentivo a uma maior capacidade de adaptação das instituições de ensino públicas às necessidades da sociedade, contribuindo para um aumento da sua relevância social (Seixas, 2000; Vieira, 1995).

Segundo Levy (1982), pode-se estabelecer que as limitações do setor de ensino superior público é o principal impulsionador do crescimento do setor privado, e analisa as várias dimensões desse fracasso:

- Incapacidade de resposta à procura crescente do ensino superior;
- Incapacidade de manutenção do seu carácter de distinção social;
- Não adequação às necessidades do sistema económico.

Na mesma linha de análise, Geiger (1988), define a procura do ensino superior privado como resposta à procura não satisfeita no ensino público, em três dimensões complementares, mas não exclusivas:

- Procura de mais capacidade ao nível de quantidade de vagas;
- Procura de um ensino diferente, numa vertente de diversidade cultural ou académica;
- Procura de um ensino distintivo.

Nos países do Norte da Europa e da Europa Central, o setor público do ensino superior conseguiu dar resposta à procura crescente, sem que a massificação tenha impedido a manutenção da qualidade do ensino, do prestígio académico conquistado ou do eventual carácter distintivo. Em simultâneo, a sua capacidade de modernização, de introdução de uma lógica de gestão empresarial adaptada ao mercado em causa, de desenvolvimento de atividades capazes de gerar rendimentos que compensem o carácter social do ensino, retiram ao setor privado a necessidade e meios para a sua implementação (Seixas, 2000).

Por outro lado, países da Europa de Leste, Ásia e América Latina, para além da implementação de políticas restritivas de acesso, incentivam a expansão do setor privado para diminuírem a despesa pública com o ensino superior (Cerdeira, 2008). Em Portugal, na linha do procedimento em grande parte dos países europeus, a diminuição dos encargos públicos com o ensino superior vai ser feita à custa do aumento das propinas, cujo valor era simbólico até ao ano letivo de 1991/92 (1200\$00 – 6€) e sofreu um aumento gradual até 1994/95, ano em que foi fixado um valor de referência de cerca de 200000\$00 - 1000€, valor que não sofreu grandes alterações até hoje.

Entretanto, em Portugal, em 1990/91, foram contabilizados cerca de 80000 candidatos para menos de 30000 vagas no ensino superior público (embora nem todas as vagas sejam preenchidas, tendo em conta que há cursos que têm pouca procura). Quanto aos candidatos colocados em primeira opção, continuam a ser cerca de 30% (Ministério da Educação - Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior, 1993, citado em Vieira, 1995).

Até 1995/96, o número de candidatos continuou a crescer, sendo que, neste ano, eram 80 mil candidatos para cerca de 35 mil vagas disponíveis no ensino superior público. A partir deste ano, o número de candidaturas começou a diminuir, sendo, a partir de 2003, menor do que o número de vagas.

Desde esses dias até hoje, manteve-se essa tendência, com algumas flutuações (gráfico 1).

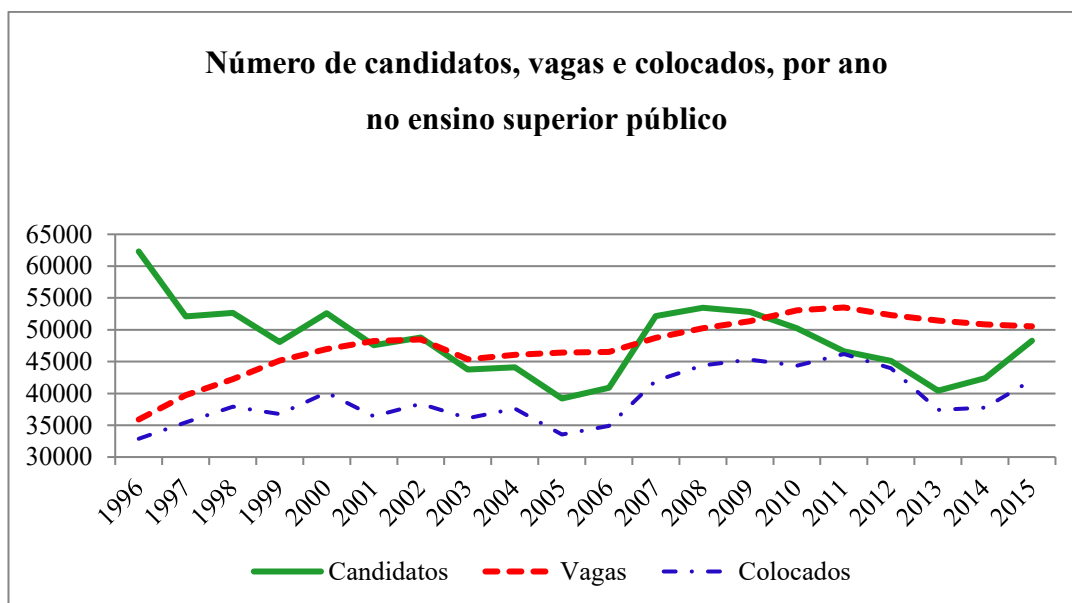


Gráfico 1 – Número de candidatos, vagas e alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2015, no ensino superior público

Fonte: Estudos e Estatísticas – Direção Geral do Ensino Superior

A quebra de natalidade é o fator explicativo principal para essa diminuição. Por outro lado, os níveis de desempenho dos alunos do Ensino Secundário impedem que muitos jovens obtenham sequer a aprovação necessária nos exames de acesso.

A extinção, em 1996, das provas específicas de acesso ao ensino superior, e a sua substituição pelos exames do ensino secundário para conclusão do ciclo de estudos e com efeitos na nota de acesso¹¹ (com explicitação de nota mínima nas provas de acesso, que foi fixada em 9,5 a partir de 2003), contribuíram para uma diminuição acentuada da procura provocada pela não conclusão do ensino secundário de potenciais candidatos, que se veio a agravar nos anos seguintes (o insucesso provoca taxas de abandono escolar de cerca de 40% em 1996, 46% em 1998,

¹¹ No ano seguinte, a Lei 64/97 de 19 de setembro, altera a Lei de Bases do Sistema Educativo e impõe a utilização da classificação final do ensino secundário no processo de seriação dos candidatos ao ensino superior, para garantia da “democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades” (artigo 12º).

começando uma reversão lenta a partir desse ano, só em 2002 voltou a ficar pouco abaixo dos 40%).

O regime de acesso, que se tem mantido praticamente inalterado desde 1998,¹² tem sido objeto de críticas, principalmente por quem defende que deveriam ser as instituições de ensino superior a determinar as suas condições de acesso (Redondo, 2015; Soares, 2015). Outras críticas apresentadas são a colocação tardia dos alunos, os contingentes especiais de acesso e o elevado peso dos exames na nota de candidatura e conseqüente desvalorização da componente de avaliação contínua do percurso educativo do aluno – o exame é não só prova eliminatória no acesso, como intervém na classificação final do ensino secundário e no cálculo da média de candidatura (Alves, 2008). Por outro lado, os defensores do atual sistema sustentam que a componente de classificação dos exames nas notas de acesso potencia a igualdade de oportunidades e equidade, tendo em conta a diferente leitura dos critérios de avaliação do ensino secundário, cuja visibilidade se traduz nos desfasamentos entre as classificações de avaliação contínua e as dos exames (Soares, 2015).

Alves (2008) desmonta a associação destes valores – justiça, equidade, meritocracia, aos exames do ensino secundário; põe em causa a fiabilidade e consistência das classificações, resultante da incorreta formulação das questões e da subjetividade dos corretores¹³, o que cria problemas de injustiças; refere a desproporcionalidade entre o conhecimento exigido nas provas e o conhecimento que seria legítimo exigir em função dos objetivos (os conteúdos avaliados por vezes são marginais em relação aos programas lecionados), pelo que o exame tem uma função mais seletiva do que de seriação; contesta a equidade, pela desigualdade de condições em que os alunos realizam os seus exames.

¹² Decreto-Lei 296-A/98 de 28 de setembro.

¹³ Em 2006, 2,39% dos alunos pediu reapreciação; como resultado, verificaram-se 68% de subidas e 11% de descidas (Alves, 2008).

Segundo Redondo (2015), Presidente da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado (APESP), o atual regime de acesso não permite às instituições do ensino superior qualquer intervenção no processo de acesso, colidindo com a autonomia das instituições. Considera que foi um erro estratégico a introdução das classificações dos exames na nota de acesso, e posterior transformação de um ou mais exames em prova eliminatória, tendo em conta a necessidade do alargamento da população estudantil do ensino superior exigido pelo contexto económico-social da época, e num período de quebra demográfica.

É uma realidade que, embora as exigências impostas pelo regime de acesso sejam comuns ao ensino público e privado, existem concursos diferentes para os dois tipos de ensino – o concurso nacional, para o ensino público e concursos institucionais, para o ensino privado, com prazos, fases, pré-requisitos de aptidão próprios, salvaguardando, no entanto, o cumprimento das normas legais. Nessas condições, qualquer iniciativa que a instituição implemente para particularizar o modelo de acesso (tendo em conta o seu público-alvo), se não colide, pelo menos sobrepe-se aos procedimentos “oficiais”, o que a torna menos atrativa para os candidatos.

Atualmente, através dos dados dos relatórios do Conselho Nacional de Educação (CNE) e disponíveis nos documentos Estado da Educação 2014 e Estado da Educação 2015, verifica-se que apenas 51,79% dos diplomados no do ensino secundário em 2013/2014 prosseguiram estudos numa instituição de ensino superior em 2014/2015.

Um dos indicadores da OCDE é dado pela taxa da população jovem, medida aos 20 anos, que atingiu o ensino superior. O gráfico 2 reflete a evolução do referido indicador; apesar da evolução, verifica-se um abrandamento desde 2011/12 e que ainda está distante da média da OCDE, 50%.

Também em relação à meta definida pela União Europeia no programa “Educação e Formação 2020”, o número de cidadãos com idades entre 30 e 40 anos, diplomados do ensino superior é de 31,5% em 2015, pelo que atingir a meta de 40% até 2020 é possível (Gomes, 2015) mas pouco realista.

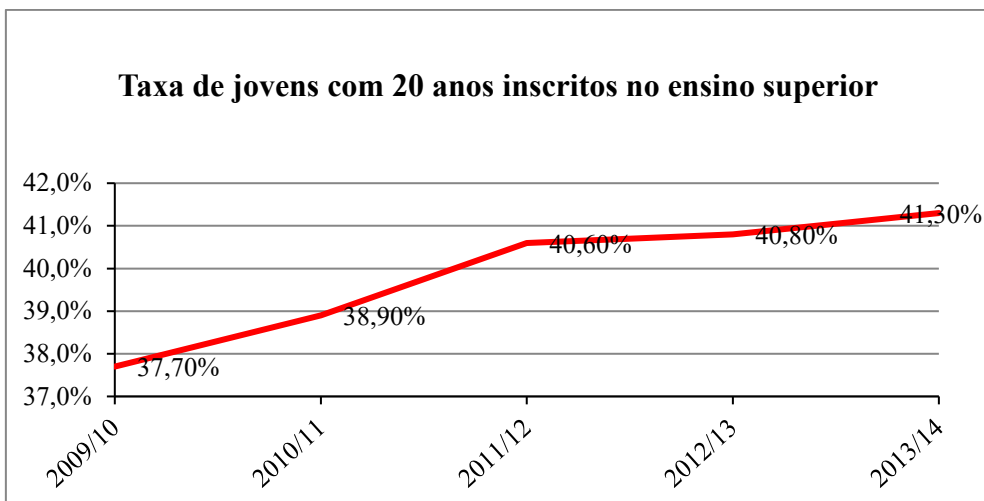


Gráfico 2 – Taxa da população jovem (contabilizada aos 20 anos), em percentagem, inscrita no ensino superior

Fonte: DGEEC – Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior

A situação atual da escolaridade relativa ao ensino superior, reflete-se no gráfico 3:

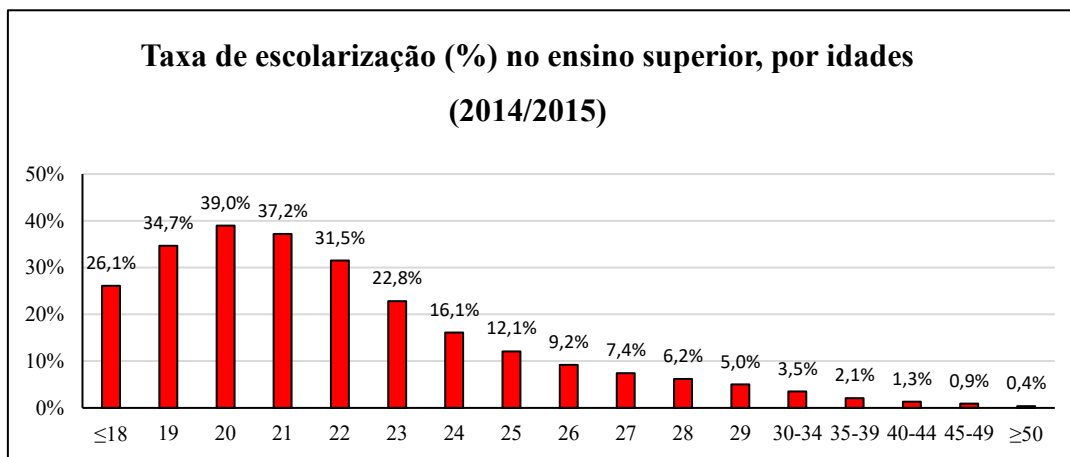


Gráfico 3 – Taxa de escolarização, em percentagem, no ensino superior, no ano letivo 2014/2015

Fonte: Conselho Nacional de Educação – Estado da Educação 2015

No gráfico 4, apresenta-se uma projeção dos números de inscritos em alguma instituição do ensino superior até 2030, consistente com os valores dos nascimentos já conhecidos e com a tendência crescente de taxa de escolarização superior:

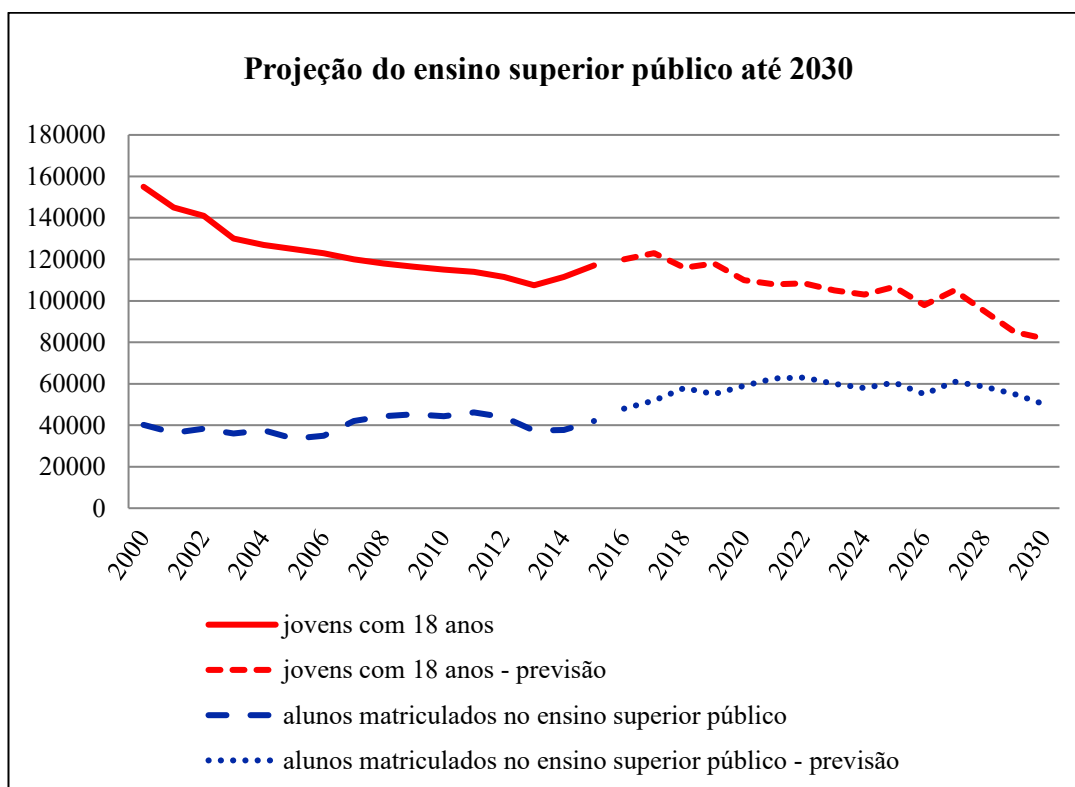


Gráfico 4 – Projeção do acesso ao ensino superior até 2030 – adaptado de Gomes (2015)¹⁴

Fontes: Estudos e Estatísticas – Direção Geral do Ensino Superior; Estado da Educação 2013; Estado da Educação 2013; Estado da Educação 2014; Estado da Educação 2015

As estatísticas descritas e gráficos apresentados, pretendem ilustrar as questões demográficas que influenciam a tendência decrescente do número de candidatos ao ensino superior e estabelecer essa tendência.

¹⁴ Versão adaptada do gráfico apresentado na comunicação de encerramento das jornadas “Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI”, anteriormente referenciada; embora o autor não o explicita, estabelece-se que os números apresentados se referem exclusivamente às entradas pelo Concurso Nacional de Acesso; foram corrigidos alguns valores diferentes das tabelas atuais disponíveis nas fontes de dados.

O ensino superior privado, enquanto alternativa à colocação num curso oferecido por uma universidade pública, é especialmente afetado pela diminuição de alunos. Entre 1997 e 2006, as instituições de ensino superior privado tiveram uma diminuição de cerca de 30% do total de alunos; em 2006, 44% dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior privado foram encerrados por não terem o número mínimo de alunos inscritos exigido por lei (Cabral, 2006).

Considerando o número total de alunos em ambos os sistemas de ensino superior, público e privado, em 1978 apenas 5,03% dos alunos do ensino superior frequentavam o ensino superior privado, em 1996 essa percentagem atingiu o seu máximo, 36,59%; em 2013, foram 28,15% e em 2014 baixou para 16,7%. Essa evolução pode ser vista nos gráficos 5 e 6. Neste último verifica-se que o rácio entre os alunos inscritos no ensino privado e no ensino público tem sofrido variações significativas, não só nos valores, mas também no sentido de variação, tendo atingido o seu máximo valor (57,7%) em 1996 – uma outra leitura das percentagens anteriormente referidas.

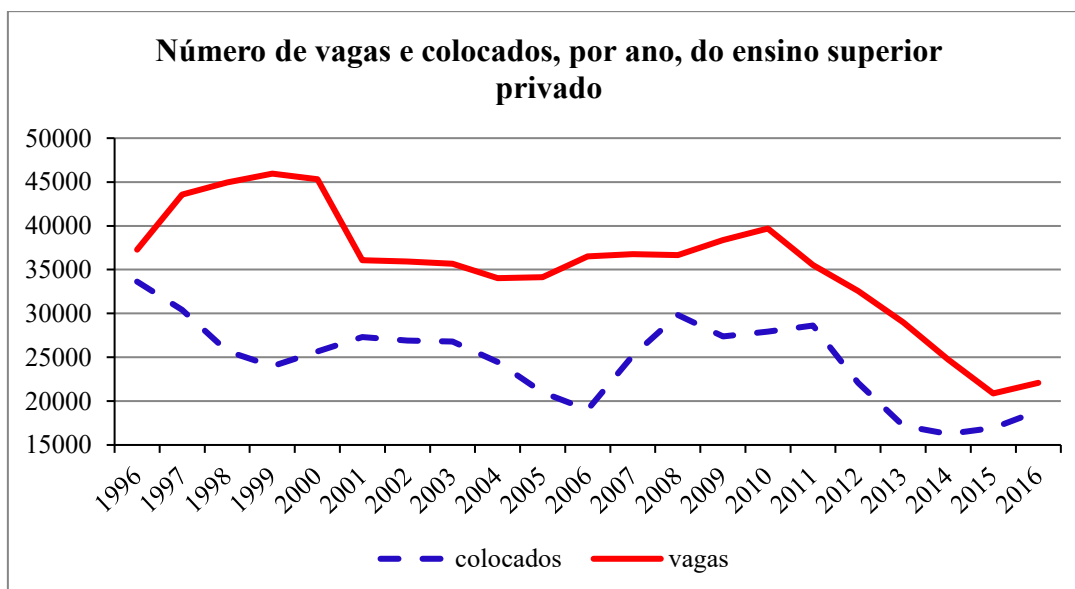


Gráfico 5 – Número de vagas e alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2016, no ensino superior privado

Fonte: DGEEC – Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior

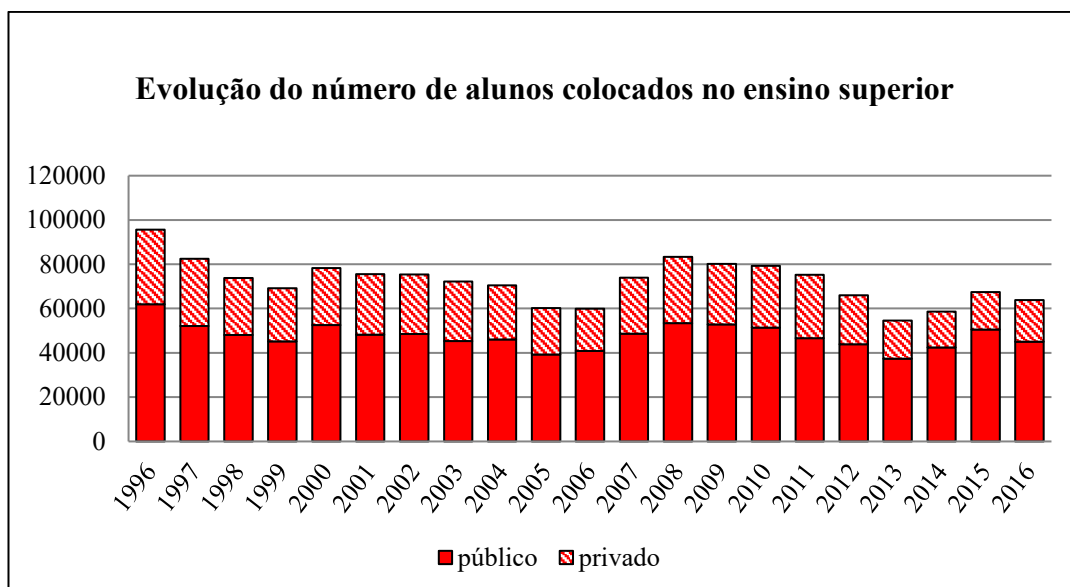


Gráfico 6 – Número de alunos colocados, por ano letivo, de 1996 até 2016, no ensino superior público ou privado

Fonte: Conselho Nacional de Educação – Estado da Educação 2015 e DGEEC – Direção Geral de Estatísticas do Ensino Superior

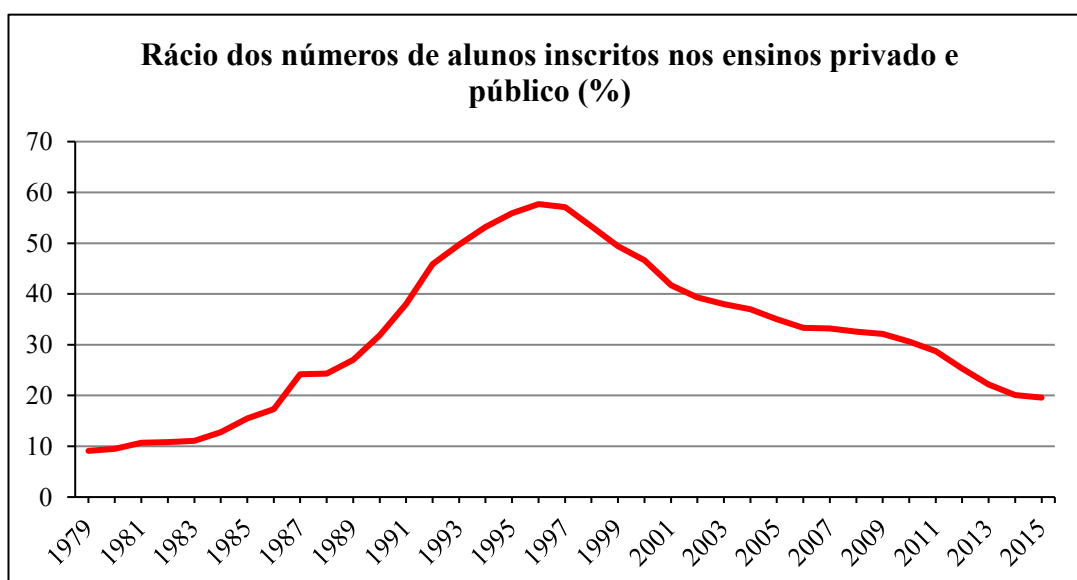


Gráfico 7 – Número de alunos matriculados no ensino superior privado por cada 100 alunos matriculados no ensino superior público

Fonte: Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo

Vieira (1995) sustenta que a generalidade do ensino superior privado permite que alunos que, de outra forma, não conseguiriam prosseguir os estudos superiores por não terem atingido os níveis de desempenho anterior exigidos, concretizem o objetivo de manutenção ou aumento de capital escolar de origem, limitando-se, assim, a desempenhar o papel de escola-refúgio; grande parte desses alunos é de classes económica e socialmente favorecidas, com capital cultural de origem mais elevado em termos percentuais do que o dos alunos do ensino superior público (Cruz, Cruzeiro, Leandro & Matias (1992) citado em Vieira, 1995). Atualmente a realidade do privado é bastante heterogénea, havendo grandes disparidades, que não permitem generalização.

Passados quase trinta anos desde o início da expansão do ensino superior privado, continua a haver uma associação implícita e não necessariamente realista deste tipo de ensino a um ensino de menor qualidade, tendo em conta as médias de acesso aos cursos, inferiores às de cursos congéneres das instituições públicas. Por outro lado, a concorrência entre as instituições do setor público e as do setor privado é estruturalmente desequilibrada, tendo em conta que grande parte do financiamento destas últimas é conseguida através das propinas dos alunos, que em simultâneo contribuem para o financiamento do ensino público. Esses desequilíbrios acentuam-se com o recurso a artifícios para captar alunos (por parte não só de instituições de ensino privado, mas também de algumas do ensino público); pode-se apresentar o exemplo de algumas instituições privadas e alguns institutos politécnicos oficiais que permitem o acesso a título condicional de alunos reprovados no 12º ano ou que não conseguiram a nota mínima exigida nos exames de acesso, com a creditação posterior das unidades curriculares frequentadas e avaliadas com aproveitamento, após a conclusão do 12º ano¹⁵; pretendendo contornar o impacto negativo da introdução da nota mínima de 9,5 valores nas provas de ingresso no ensino superior e a forte quebra no número de alunos que as procuram, chegou a ser considerado como uma opção (referenciada como Ano Zero) em análise, segundo afirmações públicas em 2005 do Presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino

¹⁵ Ao abrigo do Decreto-Lei 74/2006, de 24 de março retificado pelo Decreto-Lei 115/2013, de 7 de agosto.

Superior, mas não foi implementado pelo Ministério da Educação. Como alternativa, algumas instituições de ensino superior criam a figura de “aluno externo”, com regulamentos internos de creditação de competências. Em agosto de 2012, uma reportagem do jornal Público *on-line* assinada por Samuel Silva com o título “Universidades privadas estão a facilitar acesso dos estudantes às licenciaturas”, afirma que o Ministério da Educação fez referência a estas situações pela voz de Meira Soares, presidente da Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior. Segundo o jornalista, este responsável reconhece a existência da lei, mas garante que o Ministério da Educação está a acompanhar a situação e a analisar a hipótese de uma possível reformulação, já que não era essa a intenção aquando da sua criação: “A lei, de facto, permite uma situação destas, mas não foi para isto que foi criada; o que está a ser feito pode ser visto como uma forma de contornar a legislação em vigor, o que sendo legal, é eticamente duvidoso”. Podem-se indicar outros procedimentos facilitadores do acesso dos alunos ao ensino superior: o estabelecimento de provas de ingresso com resultados previsivelmente mais favoráveis, como seja, a título de exemplo, uma das provas de Português, Economia ou Matemática para acesso a um curso de Gestão; ou a possibilidade de inscrição em Cursos Tecnológicos de Formação não superior (CET), destinados a alunos que apenas concluíram com aproveitamento o 11º ano, cuja creditação confere equivalência a várias cadeiras das licenciaturas.¹⁶

Por outro lado, reconhece-se um maior equilíbrio entre a oferta e as necessidades do mercado, possivelmente porque não só as instituições reconhecem a saturação de determinados setores do mercado, como os próprios candidatos já adequam a procura ao mercado de trabalho disponível.

As universidades privadas continuam a tentar conquistar o seu lugar no ensino superior em Portugal para além de mera alternativa em caso de não colocação no

¹⁶ De acordo com o Decreto-Lei 43/2014, de 18 de março, os cursos CET ministrados por instituições de ensino superior não admitem novas inscrições; foram substituídos, através do Decreto-Lei 63/2016, de 13 de setembro, pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais – CteSP, com regras de acesso e creditação semelhantes às dos cursos CET; o diploma dá acesso à licenciatura num instituto politécnico; Gomes (2015), prevê que estes cursos irão beneficiar os institutos politécnicos, compensando-os da quebra demográfica que se acentuará em 2018.

curso ou instituição pretendida, com o objetivo (dificultado pelos fatores de desigualdade já referidos) de criar um setor privado consolidado, alternativo e concorrencial ao ensino superior público. Em particular, a Universidade Católica Portuguesa, tem procurado instituir marcas distintivas que a singularizam tendo sido capaz de gerar uma procura social considerável desde a sua génese.

1.3. A Universidade Católica Portuguesa

Embora só tenha sido reconhecida formalmente pelo estado português em 1971, considera-se que a Universidade Católica Portuguesa iniciou o seu processo de criação em 1953, durante o 1º Congresso da Juventude Universitária Católica em Lisboa.

Sob o tema “A universidade e o pensamento católico”, teve representadas ao mais alto nível as classes religiosa, política e académica (estavam presentes o cardeal patriarca, o ministro da educação nacional e os reitores das três universidades Lisboa, Coimbra e Porto). Adérito Sedas Nunes, líder da Juventude Universitária Católica (JUC) no discurso de abertura do congresso e Maria de Lurdes Pintassilgo, líder da Juventude Universitária Católica Feminina (JUCF) no de encerramento, fundamentam a necessidade da criação de uma universidade católica na decadência da sociedade em geral e da universidade em particular (Gomes, 2005); as críticas apresentadas estão subjacentes aos resultados do primeiro inquérito conhecido sobre a Universidade em Portugal e as suas envolventes, também iniciativa da JUC; aplicado em 1952/53, contempla a identificação cultural, escolar e económico-social e vivências dos estudantes universitários, a chegada ao mercado de trabalho após a conclusão do curso e dados comportamentais dos estudantes e professores (Nunes, 1968b).

A reivindicação de uma Universidade Católica, é assim aprovada e aclamada por alunos e professores participantes no congresso; desde o Concílio Plenário dos bispos portugueses de 1926 que essa hipótese já tinha sido ventilada, sem que a

Igreja tenha reconhecido condições sociais e políticas favoráveis ao estabelecimento de uma Universidade Católica em Portugal; em 1961, são apresentadas pelo episcopado os resultados de um estudo preliminar para a sua criação, assim como das Faculdades e Institutos necessários à defesa e ao desenvolvimento da cultura superior católica (Nunes, 1968b).

A primeira faculdade da universidade, instituída em 1967 pela Santa Sé, foi a Pontifícia Faculdade de Filosofia, em Braga¹⁷; em funcionamento desde 1947, pertencia à Sagrada Congregação dos Seminários e Universidades e era reservada a professores e alunos da Companhia de Jesus. O dia 1 de novembro de 1967 é referenciado pelos organismos superiores da Igreja como o dia da fundação da Universidade Católica Portuguesa (UCP). Entretanto, a Congregação Romana da Educação Católica foi mandatada para criar uma extensão da Faculdade de Filosofia, em Lisboa. Em 1968 é a Faculdade de Teologia que abre também em Lisboa; nesse mesmo ano, são inauguradas as instalações do atual *campus* de Palma de Cima.

Em 1971, o Estado português reconhece oficialmente a Universidade Católica Portuguesa como pessoa coletiva de utilidade pública¹⁸. O documento estabelece um conjunto de medidas que, respeitam os princípios concordatários, mas também os constitucionais. Por um lado, reconhece autonomia à Igreja na organização e ensino ministrado nos estabelecimentos da Universidade Católica Portuguesa destinados à formação eclesial; por outro, reconhece-lhe a finalidade de ministrar o ensino de nível superior em paralelo com as restantes universidades portuguesas, garantindo que são satisfeitos os princípios fundamentais do sistema educativo português, através da regulação dos diplomas que definem os aspetos administrativos e pedagógicos específicos de cada estabelecimento. De igual modo, a criação ou reforma de estabelecimentos de ensino ou cursos, bem como a definição de programas e regimes de atribuição de títulos académicos, ficam dependentes da autorização do Ministério da Educação e têm que se reger pelas

¹⁷ *Decreto Lusitanorum nobilissima gens*, de 13 de outubro.

¹⁸ Decreto-Lei 307/71 de 15 de julho.

normas jurídicas vigentes para as restantes universidades portuguesas. Como contrapartida, beneficia de isenção de impostos (relativos aos rendimentos e património) e de subsídios do estado cuja qualidade e dimensão não é esclarecida no documento.

Em paralelo, e no mesmo ano, a Universidade Católica Portuguesa é instituída canonicamente pela Santa Sé.¹⁹ No decreto em causa, destaca-se a promoção do conhecimento assente em sólidos princípios morais e éticos e da formação integral do indivíduo inspirada nos valores cristãos; a referência às “leis académicas, quer canónicas quer civis, vigentes em Portugal” consagra os princípios estabelecidos pela lei do estado português; o espírito de missão estende-se ao ensino universitário em geral: “fomente-se o mais possível a estreita cooperação com as Universidades civis e outros Institutos Superiores, e procure-se que os espíritos dos homens mais cultos se imbuam na Verdade que é Caminho e Vida”. À Sagrada Congregação da Educação Católica compete supervisionar os procedimentos para a fundação de uma nova faculdade, departamento ou instituto da universidade, qualquer proposta de alteração nos estatutos aprovados pela Sé Apostólica e a nomeação de um novo Reitor. O documento ainda estabelece o cargo de Chanceler-mor da Universidade Católica que será ocupado pelo Patriarca de Lisboa, em nome da Santa Sé.

Em 1972, é inaugurada a Faculdade de Ciências Humanas, com o Curso de Ciências Empresariais, o que define o início do alargamento dos horizontes científicos da Universidade Católica Portuguesa.

A análise do cronograma apresentado (tabela 1) permite aferir a amplitude dessa expansão: para as áreas das Ciências Sociais, das Artes, e Ciências da Comunicação, das Ciências e Tecnologias da Vida e da Saúde. E também o alargamento geográfico, para Braga, Porto e Viseu (os polos criados em 1991 em Leiria e Figueira da Foz, foram extintos em 2005 e 2007, respetivamente).

¹⁹ *Decreto Humanam Eruditionem*, de 1 de outubro.

Cronograma da Universidade Católica Portuguesa

1967	Criação da UCP (Braga) e da Faculdade de Filosofia (Braga)
1968	Faculdade de Teologia (Lisboa)
1971	Reconhecimento da UCP pelo Estado Português
1972	Faculdade de Ciências Humanas
1978	Curso de Direito no Porto
1980	Primeiros Estatutos da Universidade e Secção de Viseu da Faculdade de Filosofia Sociedade Científica da UCP
1982	Escola Superior de Biotecnologia (Porto)
1983	Núcleo Regional do Porto (Centro Regional a partir de 1994)
1984	Primeiro curso de extensão no Funchal
1986	Instituto Universitário de Desenvolvimento e Promoção Social (Viseu)
1989	Os cursos de Direito, Economia e Administração e Gestão de Empresas, incluídos na Faculdade de Ciências Humanas, passam a integrar faculdades distintas: a Faculdade de Direito e a Faculdade de Ciências Económicas e Empresariais
1990	Enquadramento jurídico da UCP no novo sistema de ensino superior (Decreto-Lei nº 128/90, de 17 de abril)
1991	Polos de Leiria e Figueira da Foz
1993	Novos Estatutos da UCP Faculdade de Letras (Viseu) e Centro Regional das Beiras
1996	Escola Superior de Ciências e Tecnologia (Viseu e Figueira da Foz) Escola das Artes (Porto) Instituto Inter-Universitário de Macau
1997	Instituto de Estudos Europeus (Lisboa) Instituto de Estudos Políticos (Lisboa) Instituto de Educação (Lisboa)
1998	Faculdade de Engenharia (campus de Sintra) Extensão das Caldas da Rainha da ESB Centro Regional de Braga

2001	Faculdade de Ciências Sociais (Braga) Faculdade de Economia e Gestão (Porto) Instituto de Estudos Orientais (campus de Sintra)
2002	Instituto de Bioética (Porto)
2003	Instituto de Formação e Ensino a Distância
2004	Instituto de Ciências da Saúde
2005	Instituto Superior de Direito Canónico (Lisboa) Reestruturação da Faculdade de Direito: Escola de Direito de Lisboa e Escola de Direito do Porto Encerramento do Polo de Leiria
2006	Escola Superior Politécnica de Saúde (do Instituto de Ciências da Saúde) Conversão das Unidades Científico-Pedagógicas das secções de Viseu até então existentes nos Departamentos de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Letras, Arquitetura, Ciências e Tecnologia e Ciências da Saúde.
2007	Faculdade de Educação e Psicologia (Porto) com um núcleo em Lisboa que integra os Institutos de Educação e Formação e Ensino à Distância (extintos) Conclusão da reforma dos cursos de acordo com a Declaração de Bolonha Encerramento do polo da Figueira da Foz
2008	Extensão a Lisboa da Escola das Artes
2011	Integração do Instituto de Estudos Orientais e do Núcleo de Lisboa da FEP na Faculdade de Ciências Humanas Encerramento da extensão das Caldas da Rainha da ESB
2013	Extinção da Faculdade de Engenharia (campus de Sintra)
2015	A secção de Viseu passa a chamar-se Centro Regional de Viseu Criação da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, resultado da fusão entre a Faculdade de Filosofia e a Faculdade de Ciências Sociais (Braga)
2015	A FEG passa a chamar-se <i>Católica Porto Business School</i>
2016	O departamento de Ciências de Saúde passou a chamar-se Instituto de Ciências de Saúde - Viseu

Tabela 1 – Cronograma da Universidade Católica Portuguesa

Fonte: *site* da Universidade Católica Portuguesa

As extinções de polos e fusões de faculdades, num passado relativamente recente, se por um lado estão associadas às exigências de um mercado competitivo, por outro limitam a ambição de fazer da Universidade Católica uma Universidade Nacional.

Desde sempre, a Universidade Católica Portuguesa ocupou um lugar de destaque no ensino superior privado em Portugal. Competindo, em condições semelhantes, com instituições privadas congéneres, destaca, na imagem que transmite ao público, a qualidade da oferta, sendo a referência cristã vista como uma mais-valia. Entretanto, na Europa, as Universidades Católicas analisavam o valor da sua identidade católica numa sociedade cada vez mais secularizada, tendo, em alguns casos, eliminado qualquer associação ao catolicismo não só na denominação, mas também na sua apresentação pública através dos vários meios de divulgação, consumando assim a separação entre o religioso e o secular (Costa, 2014). Nessa linha de análise, a *International Federation of Catholic Universities* e a Santa Sé reconhecem o dilema da abertura das universidades católicas a um mercado competitivo; como contrapartida, a eventual necessidade de exclusão das disciplinas teológicas ou filosóficas dos planos de estudo nos cursos de carácter técnico ou científico (Hellwing, 2001, citado em Costa, 2014), para não comprometer a sua avaliação externa.

Não se reconhecem, na Universidade Católica Portuguesa, aquelas questões de identidade católica. Nos seus estatutos é clara a inclusão da dimensão moral, espiritual e religiosa, tanto na formação dos alunos como na investigação. Independentemente da área de conhecimento, neles salienta-se como objetivo o enriquecimento das várias disciplinas numa dinâmica de integração do saber com a doutrina cristã, numa perspectiva de contínua promoção do diálogo entre a fé e a razão – assim, assegura-se a formação científica, profissional e deontológica dos quadros para assumir o seu papel na sociedade, inspirada na doutrina social da igreja.

Assumindo claramente a sua identidade católica, apresenta-se desde cedo como uma instituição moderna, dinâmica e aberta, o pluralismo estendido aos

colaboradores cujo recrutamento tem por base um conjunto de parâmetros essencialmente técnicos e referenciais morais e éticos (Costa, 2014).

A criação da Universidade Católica Portuguesa resultou das aspirações da sociedade da época a um ensino universitário distintivo (usando a classificação de Geiger (1991) anteriormente apresentada). Em Seixas (2000), encontram-se referências ao caráter de exceção da Universidade Católica evidenciado nas críticas à expansão do ensino superior privado: Lamas (1998), faz referência à Universidade Católica como exceção, num universo de instituições do ensino superior privado que não se conseguem representar uma verdadeira concorrência, já que não apresentam cursos melhores que os existentes ou cursos necessários por falta de oferta;²⁰ um outro exemplo apresentado é o da restrição de um concurso aberto em 1997 pela Ordem dos Advogados a licenciados pelas Universidades de Coimbra, Lisboa e Católica, não reconhecendo de forma implícita a equiparação dos licenciados das restantes universidades privadas. Também Cabral (2006) refere o caráter de exceção da Universidade Católica Portuguesa, num universo de instituições privadas que surgem como alternativas aos alunos que não conseguem entrada no ensino superior público. Amaral & Magalhães (2000) destacam a falta de clareza nas relações das instituições privadas de ensino superior com empresas ou indivíduos que têm interesses económicos ligados à instituição em causa, independentemente da legislação que regula o setor, mais uma vez salientando a Universidade Católica como exceção.

Dados de 1991/92 recolhidos pelo GEP do Ministério da Educação Nacional apresentados em Vieira (1995), colocam a faculdade de Ciências Económicas e Empresariais, em Lisboa e a Escola Superior de Biotecnologia e a Faculdade de Economia e Gestão, no Porto, da Universidade Católica Portuguesa, nos primeiros lugares da tabela dos estabelecimentos de ensino superior frequentados por alunos cujos pais detêm as percentagens mais elevadas de habilitações de nível superior.

²⁰ Registado num artigo de opinião intitulado “Universidades públicas e privadas: corrigir a confusão”, publicado no jornal Público em 1998.

Não sendo diretamente um fator explicativo da qualidade da instituição, o autor sugere que algumas práticas promovidas pela Universidade Católica em confronto com os restantes estabelecimentos de ensino superior, asseguram o rigor e a seletividade para além da económica, esses sim, fatores a ter em conta pelas famílias aquando da opção pela instituição. Embora o autor não tivesse explicitado essas práticas, os critérios de acesso, a construção dos currículos, os regulamentos de avaliação, são parâmetros de qualidade que devem ser tidos em conta.

É ainda este autor a fazer referência ao “ano zero” – o Ano Propedêutico (distinto do conceito com o mesmo nome e que precedeu o alargamento do Ensino Básico e Secundário para 12 anos), que esteve em vigor entre 1978/79 e 1996/97 e a sua frequência com aproveitamento dava acesso direto aos cursos de Direito, de Economia e de Gestão da Universidade Católica; definiu-o como um espaço temporal e físico de seleção escolar e social, de integração prévia e preparação académica sólida e focada nas exigências do curso em causa, sendo assim um elemento distintivo em relação a outros projetos de ensino superior. Essa apreciação contraria a perceção da eficácia de soluções mais recentes adotadas por instituições de ensino superior públicas e privadas às quais já foi feita referência. Por outro lado, apesar de estratégias de implementação muito diferentes, pode-se estabelecer um paralelo entre o Ano Propedêutico da Universidade Católica e os *Pre-College Courses*, integrados nos currículos de várias instituições de ensino superior internacionais, nomeadamente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América.

Finalmente, importa identificar dados concretos que evidenciam a qualidade da Universidade Católica Portuguesa e a sua amplitude internacional e abertura ao mundo global: para além das parcerias com as Universidades Católicas dos países de expressão portuguesa (Angola, Moçambique e Brasil), é membro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa, da *Fédération des Universités Catholiques Européenne*, da *International Federation of Catholic Universities* e da *European University Foundation*.

De acordo com as palavras da Reitora na Sessão Académica por ocasião do Dia da Universidade Católica Portuguesa 2015,²¹ para além de vários protocolos assinados recentemente pela Universidade Católica (Protocolo de Cooperação Cultural, Científica e Pedagógica entre as universidades da Galiza e do Norte de Portugal; Protocolo de criação da Plataforma de Cooperação Noroeste Global, uma iniciativa da Fundação *Calouste Gulbenkian*; *Study in Portugal Network*, um protocolo com a Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, que visa promover a presença de estudantes norte-americanos nas universidades portuguesas; protocolo com a Câmara de Lisboa, integrado na Programa *Study in Lisbon*, que visa atrair investigadores e estudantes internacionais em Lisboa; protocolos de prestação de serviços com os Ministérios dos Negócios Estrangeiros, da Saúde, da Educação e Ciência e da Economia), tem cerca de 500 protocolos em concretização com universidades, empresas e outras entidades relevantes para a construção de uma rede global de ensino superior de qualidade.

São também públicos os sinais de reconhecimento nacional e internacional: a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) avaliou a *Catolica Lisbon Research Unit of Business and Economics* com a classificação de excelente na sua última avaliação cujo resultado foi conhecido em 2014 (13º lugar em termos globais e o melhor centro de investigação da área das ciências sociais, segundo o *site* da FCT). Quanto aos *rankings* internacionais, ainda a *Catolica Lisbon Research Unit of Business and Economics* é a única escola portuguesa que está no TOP 25 europeu; a formação de executivos da *Católica Lisbon School of Business and Economics* é a única portuguesa a figurar no ranking do *Financial Times*, entre as vinte melhores da Europa e as cinquenta melhores do mundo; os *legum magister* (LLM) da *Global School of Law* foram distinguidos pelo *Financial Times*, como estando entre os dez mais inovadores da Europa, pelo 5º ano consecutivo; oito dos mestrados ministrados pela Universidade Católica estão entre os trinta melhores do mundo; no *U-Multirank* 2015, nos dois domínios avaliados, a Universidade Católica Portuguesa surge em lugares significativos: no que respeita à investigação, à frente das universidades públicas, com exceção da Universidade Técnica de Lisboa; no

²¹ 30 de janeiro de 2015.

que respeita ao envolvimento económico, é a universidade portuguesa que surge melhor classificada.

Em 2016, a Universidade Católica Portuguesa é a primeira universidade privada portuguesa no *Scimago Institutions Ranking* (SIR), que avalia o desempenho ao nível da investigação, inovação e impacto social das instituições de ensino superior.

Também em 2016, dois programas de MBA da *Católica Porto Business School* (Internacional e Atlântico), foram acreditados pela prestigiada *Association of MBAs* (AMBA), uma autoridade internacional de acreditação especializada em programas pós-graduados de formação para executivos, nomeadamente *Master of Business Administration* (MBAs). A *Católica Porto Business School* juntou-se assim a um grupo restrito de cerca de 200 escolas de negócios em mais de 70 países que têm esta acreditação.

Em junho do mesmo ano, a *Católica Porto Business School* foi ainda distinguida com a acreditação EQUIS (*EFMD Quality Improvement System*), da *European Foundation for Management Development*, ficando assim a fazer parte do sistema de certificação de escolas de negócios com maior reconhecimento internacional. Sendo a única escola no norte do país e a terceira a nível nacional com este reconhecimento, junta-se à restrita lista de apenas 163 instituições no mundo que têm esta acreditação, num universo de 14000.

Por último, uma medida incontornável da qualidade da instituição é a procura por parte dos alunos. Relativamente à *Católica Porto Business School*, a procura tem sido crescente ao longo dos anos; em 2016, as licenciaturas em Economia e Gestão registaram um aumento de 12% de candidatos em comparação com o ano anterior. A média do primeiro aluno colocado foi de 19,16 valores e a média de acesso manteve a tendência de crescimento dos últimos anos, fixando-se em 15,56 valores. Também o número de candidaturas e o número de alunos inscritos nos mestrados aumentou em relação ao ano anterior, tendo-se registado um crescimento de candidaturas a rondar os 40%, com um total de cerca de 400 candidatos.

Conclusão:

O ensino superior em Portugal passou por várias fases distintas a partir da segunda metade do século XX. Com número de alunos comparativamente muito inferior aos de países de referência, nomeadamente europeus, o ensino superior em Portugal foi, até finais dos anos 70, quase exclusivamente oferta do estado. O desenvolvimento económico e as conseqüentes aspirações sociais da população europeia e portuguesa especialmente após o 25 de abril, levaram à procura massiva no ensino superior. A resposta do estado baseou-se mais em políticas de desenvolvimento regional do que na adaptação da oferta à procura por parte dos candidatos ou às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento da manutenção da qualidade do ensino, das condições de trabalho dos docentes, do financiamento do setor. Num contexto de restrições orçamentais, a iniciativa privada surge essencialmente para absorver os alunos excedentários, num mercado potencialmente capaz de ocupar um lugar social e economicamente apetecível. O ensino superior privado, até então uma componente periférica no setor, passa, a partir de meados dos anos 80, a uma componente bastante significativa do ensino superior em Portugal, embora progressivamente vá diminuindo a sua importância relativa, ocupando as instituições estatais um lugar e um papel hegemónico. O estado obriga-se a intensificar a sua intervenção no setor, através da criação de mecanismos de controlo e de avaliação que permitem regular o ensino superior público e em particular o privado.

Fatores demográficos e de saturação do mercado empresarial conduziram, a partir de meados dos anos 90, a um excedente significativo e generalizado (exceto em áreas específicas) da oferta de ensino superior. Apesar desta acentuada quebra de candidatos, é implementado pelo estado um modelo restritivo de acesso ao ensino superior, focado num regime de avaliação seletivo e eliminatório, cujo efeito prático é uma diminuição mais acentuada das taxas de ocupação globais de grande parte dos cursos; o ensino superior privado foi a principal vítima deste processo, levando ao desaparecimento de centenas de cursos e até ao encerramento de várias instituições.

Nessas condições, a diminuição expressiva de alunos colocados no ensino superior privado, reduz objetivamente a diversidade de oferta educativa e formativa, nomeadamente por entidades não estatais que são obrigadas a concorrer em condições não equitativas com as entidades públicas.

O sistema de ensino superior não é homogéneo, tendo em conta os diferentes subsistemas - universidade pública, privada ou ensino politécnico, aos quais estão associadas condições de funcionamento e de exercício diferentes. Também são diferentes as competências escolares dos estudantes, as suas estratégias de aprendizagem, as suas condições de vida. Assim, deverá ser feito um esforço para, por um lado, dignificar a formação superior, independentemente da instituição que a promove e, por outro, pensar os processos e desenvolver os instrumentos que permitam distribuir melhor as possibilidades de acesso a essa formação.

No entanto, desde a sua rápida expansão no processo de massificação anteriormente referido, o ensino superior privado é alvo de críticas que ultrapassam o seu eventual carácter desordenado e mercantilista. Para além do impacto negativo nas taxas de ocupação no ensino superior público, salienta-se de modo indiscriminado a ausência de qualidade do ensino superior privado.

O estatuto socioeconómico, o perfil académico dos alunos e o perfil académico dos pais continuam a ser fatores que limitam as suas escolhas (um aluno de primeira geração, ou seja, em que nenhum dos pais tem curso superior, tem uma probabilidade dez vezes menor de ingressar no ensino superior do que um estudante oriundo de famílias com capital académico elevado) (Tavares, Tavares, Justino & Amaral, 2008). Também o valor atribuído à educação, cujo reflexo é visível nas estratégias e opções que os alunos e as suas famílias assumem, condiciona não só os resultados escolares alcançados, como todo o processo de democratização do ensino – os diplomas conseguidos têm um valor não apenas social, mas que, no mercado de trabalho, se traduz em possibilidades que orientam novos alinhamentos de posições sociais dos alunos (Balsa, Simões, Nunes & Campos, 2001). Por outro lado, as exigências atuais resultantes da globalização do ensino superior a nível nacional e internacional, a necessidade de ter em conta parâmetros como

diversidade, competição, inovação, índices de empregabilidade e avaliação (não só a estatal, mas a de organismos com influência na visibilidade externa e no financiamento, entre outros) criam mecanismos de resposta às necessidades delas emergentes. As instituições privadas terão que se adaptar a essa realidade para poderem sobreviver no mercado atual e futuro.

A Universidade Católica Portuguesa desde a sua génese, assumiu o seu caráter de exceção ao longo de todo este processo: a sua criação resultou dos anseios de uma camada da sociedade que não se revia no ensino público que era oferecido. Não facilitou a possibilidade de ser alvo de críticas institucionais, dos meios académicos ou da sociedade em geral. Cresceu e evoluiu de modo consistente, adequado e enérgico, ocupando neste momento um lugar de destaque no ensino superior em Portugal.

2. O Processo de Bolonha

A necessidade da construção da Área Europeia de Ensino Superior foi reconhecida e definida como objetivo pelos Ministros da Educação dos vários países europeus; em conformidade, os reitores das universidades dos referidos países assinaram a Declaração de Bolonha.

No contexto da época, o processo de implementação é complexo. Inserido num amplo projeto de integração europeia exige, por um lado, a adaptação imediata das políticas educativas; por outro, prevê um processo continuado de adaptação nos vários níveis, institucional, material e humano. A heterogeneidade gerada, não só pelas características dos diversos sistemas nacionais de ensino superior, mas também pelas particularidades das diferentes áreas científicas, cria dificuldades acrescidas na implementação.

Qualquer reflexão sobre o ensino superior não pode ignorar o Processo de Bolonha e os mecanismos de implementação do mesmo, capazes de provocar as alterações estruturais e metodológicas necessárias ao cumprimento dos objetivos.

2.1. A integração europeia ao nível do ensino superior

No capítulo anterior, fez-se referência às profundas alterações do ensino superior não só em Portugal mas em toda a Europa, numa tentativa de acompanhar a evolução da procura social gerada pelo prolongamento da escolarização básica e secundária, da sociedade, cada vez mais baseada no uso do conhecimento; o aumento dos níveis de exigência não só das competências mas das qualificações aliada às expectativas de mobilidade social ascendente leva a que a formação

superior seja percecionada por diferentes públicos e instâncias, um lugar estratégico no desenvolvimento das nações, das sociedades, das regiões e das pessoas.

Numa sociedade aberta à globalização, o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia e as alterações dos processos económicos transformam o conhecimento num bem cada vez mais essencial, obrigando as universidades não só a assumir papéis diferentes como a reformular o papel tradicional de produção e difusão de conhecimento científico. A investigação e produção científica devem ser adaptadas às necessidades dos agentes económicos (empresariais, industriais e outros), contribuindo para a salvaguarda da competitividade económica europeia. Por outro lado, o ensino superior deve permitir aos estudantes adquirir saberes e desenvolver competências diferenciadas, de acordo com as necessidades a nível social, económico, do conhecimento científico e tecnológico (Borges, 2013; Knight, 2004; Silva, 2002). Trata-se de um processo dinâmico, em contínua readaptação, tendo em conta a evolução cada vez mais rápida do conhecimento científico e técnico e a maior diversidade nos interesses individuais dos alunos, consequência, entre outros, de uma maior diversidade do seu historial académico (David & Abreu, 2009).

Por outro lado, os objetivos do ensino superior são comuns à generalidade dos países europeus, permitindo a existência de uma plataforma de ação comum para os implementar; na Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo,²² encontra-se a descrição desses objetivos de acordo com a lei portuguesa:

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e empreendedor, bem como do pensamento reflexivo;
- b) Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade, e colaborar na sua formação contínua;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, das humanidades e das artes, e a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que se integra;

²² Lei nº 49/2005 de 30 de agosto.

- d) Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem património da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- e) Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração, na lógica de educação ao longo da vida e de investimento geracional e intergeracional, visando realizar a unidade do processo formativo;
- f) Estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, num horizonte de globalidade, em particular os nacionais, regionais e europeus, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- g) Promover e valorizar a língua e a cultura portuguesas;
- h) Promover o espírito crítico e a liberdade de expressão e de investigação.
(Assembleia da República, 2005, p 5122).

Neste contexto, é compreensível a necessidade de construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior.

2.1.1. A *Magna Charta Universitatum*

Em setembro de 1988, em Bolonha, os reitores de 388 universidades europeias assinam um documento que contém um conjunto de princípios considerados fundamentais para a sustentação da vocação das universidades, bem como os meios para concretizar esses princípios – a *Magna Charta Universitatum* (ou *Magna Charta of the European Universities*).

Pretendendo assumir o papel de fio condutor para o desenvolvimento adequado das universidades europeias no contexto da época, o documento salienta a necessidade de salvaguardar a liberdade académica (base para a procura independente do conhecimento e um entrave à indesejável intervenção de governos ou outros grupos de interesses) e a autonomia institucional. São definidas linhas comuns de atuação que permitam criar uma comunidade internacional com valores académicos

comuns, uma rede de partilha de objetivos, de estudo, de ensino e de investigação. Definem-se linhas estratégicas de cooperação que incluem a mobilidade de professores e alunos e a criação de estruturas de equivalências que permitam efetivar essa mobilidade.

Em Portugal, o documento foi assinado pelas Universidades do Algarve, de Aveiro, de Coimbra, de Évora, de Lisboa, do Porto, Nova de Lisboa e Técnica de Lisboa e pela Universidade Católica Portuguesa.

Posteriormente, após autorização prévia de um conselho formado para analisar os pedidos de adesão, o documento foi assinado por outras 414 universidades de países de todo o mundo, que conseqüentemente subscreveram os princípios a ele subjacentes.

Começa-se, assim, a construir uma Europa que tem no Conhecimento um dos seus pilares, num processo mais abrangente do que os processos de integração económica em curso (a então Comunidade Económica Europeia contava apenas com 11 países, tendo Portugal e Espanha concluído o seu processo de adesão pouco mais de dois anos antes). A vertente educacional é vista como uma componente de integração que valoriza e torna mais visível a dimensão europeia, com as instituições de ensino superior a transcender as barreiras geográficas e políticas existentes (Grilo, 2003; Magalhães, 2010).

2.1.2. A Declaração de *Sorbonne*

Em abril de 1977, na Conferência de Varsóvia, fala-se pela primeira vez na Europa do Conhecimento, na Sociedade da Informação, na Aprendizagem ao longo da Vida. Conceitos como avaliação, transparência, mobilidade, reciprocidade são introduzidos nas reflexões sobre a dimensão europeia do ensino superior (Grilo, 2003; Magalhães 2010).

Em maio de 1998, em Paris, os quatro Ministros da Educação da França, Itália, Reino Unido e Alemanha elaboraram e assinaram um documento que pode ser considerado uma adenda à *Magna Charta Universitatum*, com orientações específicas para a prática – a Declaração de Sorbonne (*Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System*). A dimensão educacional é subdividida, cabendo às universidades desempenhar um papel ativo nos domínios das dimensões intelectual, cultural, social, científica e técnica do desenvolvimento da sociedade europeia (Borges, 2013).

São apresentadas medidas práticas para concretizar as recomendações da *Magna Charta Universitatum*, tais como a livre circulação de professores e alunos a nível das instituições de ensino superior europeias e o reconhecimento internacional dos sistemas de ensino. É ainda proposta a generalização do sistema de créditos europeus, *European Credit Transfer System* (ECTS), a todos os cursos de todas as instituições de ensino superior europeias, de modo a possibilitar a mobilidade sem constrangimentos provocados pela necessidade de validação das avaliações.

Os quatro países subscritores do documento, propõem-se coordenar e liderar o processo, convidando outros países europeus envolvidos nas negociações anteriores a consolidar estratégias de implementação daquelas medidas. Esta ambição não foi bem aceite pela generalidade dos países envolvidos, nomeadamente Portugal, cujo Ministro da Educação de então, Marçal Grilo, se mostrou contra a ideia da existência de um diretório para liderar o processo. Por outro lado, foi também criticada a sugestão de uma estrutura única de graduação. No entanto, as negociações perspetivam a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (Fonseca, 2006; Magalhães, 2010).

2.1.3. A Declaração de Bolonha

Em junho de 1999, é assinada Declaração de Bolonha pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, incluindo Portugal. Este documento, indo além dos

propósitos subjacentes à Declaração de *Sorbonne*, sugere bases de construção de uma Área Europeia de Educação Superior que abrange as dimensões intelectual, cultural, científica e tecnológica, com respeito integral pela diversidade de culturas, idiomas, sistemas de educação de cada país e autonomia de cada instituição (Fonseca, 2006; Grilo, 2003).

Grilo (2003), então Ministro da Educação e signatário do documento, refere os objetivos finais da Declaração de Bolonha:

- Promoção da mobilidade dos estudantes;
- Promoção da empregabilidade e desenvolvimento global da Europa;
- Aumento da competitividade internacional na educação superior;
- Envolvimento dos países europeus na identificação de estratégias e linhas de ação para implementar o processo, nomeadamente nas seguintes vertentes:
 - a) Adoção de um sistema de créditos claro, com graus comparáveis;
 - b) Adoção de um sistema baseado em dois ciclos principais;
 - c) Promoção da mobilidade de estudantes, professores e investigadores;
 - d) Promoção da cooperação na garantia da qualidade;
 - e) Promoção da dimensão europeia da educação superior.

Embora algumas das orientações não fossem consensuais (nomeadamente a estrutura em dois ciclos), os governos e as instituições dos países envolvidos sentiram-se obrigados a enfrentar os desafios que do então chamado Processo de Bolonha.

Em setembro de 2003, em Berlim, reuniram-se os responsáveis pelo ensino superior de 33 países europeus, com o objetivo de avaliar o processo de construção do Espaço Europeu do Ensino Superior. Acordaram que, até 2005, o sistema de créditos ECTS e o Suplemento ao Diploma (documento de natureza informativa, que fornece informação detalhada sobre a formação realizada pelo aluno, os resultados obtidos e descreve as atividades complementares ao plano de estudos

realizadas), deverão estar em pleno funcionamento; no reforço da cooperação entre Espaço Europeu do Ensino Superior e Espaço Superior de Investigação, definidos como pilares fundamentais da consolidação da Sociedade do Conhecimento; e que, até 2010, deverá estar estabelecido o Espaço Europeu de Ensino Superior. Em 2005, em Bergen, são já 45 os países signatários da Declaração de Bolonha, e insiste-se na promoção de vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação.

O Processo de Bolonha começou a ser implementado de um modo informal nos países signatários da Declaração de Bolonha, embora em procedimentos essencialmente formais, através da publicação de leis nacionais; não sendo inicialmente uma implementação de facto, o processo deu origem ao projeto mais ambicioso alguma vez empreendido na área das políticas educativas e provocou alterações significativas nos sistemas de ensino superior dos estados membros. A implementação de facto foi necessariamente mais gradual, tendo em conta a alteração de paradigma (centrado na aprendizagem e no estudante) e a necessidade de garantir a diversidade institucional e programática do ensino superior europeu (Fonseca, 2010; Borges, 2013).

2.2. O Processo de Bolonha em Portugal

Em Portugal, o Processo de Bolonha foi formalmente implementado em 2006/07 ao abrigo do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro - Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior.

As instituições de ensino superior reformularam os seus currículos de modo a adequarem os ciclos de estudo dos cursos já existentes à estrutura de 3 ciclos imposta pela Declaração de Bolonha; propuseram a criação de novos cursos, já de acordo com a forma subjacente às diretivas da Declaração de Bolonha; as que ainda não o faziam, começaram a utilizar os instrumentos propostos, tais como o ECTS e o Suplemento ao Diploma; reconhece-se a preocupação das instituições com fatores

até então com menos visibilidade, como a garantia da qualidade, os inquéritos aos estudantes, as novas modalidades de ensino ou o aumento da internacionalização.

Em Portugal, como nos restantes países signatários da Declaração de Bolonha existem instituições de ensino superior que têm diferentes missões, níveis de autonomia, graus que podem atribuir, o que levanta dificuldades adicionais à universalização do reconhecimento de graus ou de créditos.

Ao longo do tempo, as instituições identificam as dificuldades que enfrentam na execução dos procedimentos necessários à implementação de facto, principalmente a mudança de mentalidades e institucionais e a necessidade de formação significativa em novas metodologias de ensino para implementação do paradigma centrado na aprendizagem dos estudantes; para além do tempo necessário para promover e interiorizar na cultura e na prática institucional mudanças profundas e significativas, são precisos recursos financeiros e humanos para implementar tais mudanças.

O relatório apresentado em dezembro de 2006 pela OCDE, “A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal”, refere o Processo de Bolonha como uma oportunidade única para as instituições de ensino superior promoverem a qualidade do ensino, atrair novos públicos e estender a ligação ao exterior, nomeadamente à sociedade em geral e às empresas em particular. Faz recomendações concretas, que vão ao encontro das dinâmicas subjacentes ao Processo de Bolonha, em seis grandes contextos: coordenação e gestão do sistema; governação e estatuto legal; financiamento e eficiência do sistema; acesso e equidade; qualidade e excelência nos sistemas de ensino superior e de ciência e tecnologia; abertura das instituições à sociedade.

Em novembro de 2008, o Comité de Educação dos países da OCDE reconheceu o enorme esforço de modernização e a concretização das reformas do ensino superior em Portugal, bem como do reforço da capacidade científica e tecnológica do país, que viria a ser identificado, em 2010, como um dos três com maior crescimento científico na União Europeia.

De forma mais concreta, dados quantitativos apresentados no documento “Reforma e modernização do ensino superior em Portugal, 2005-2011: Síntese de ações de política e principais resultados” publicado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em junho de 2011, dão conta de que foram atingidos importantes objetivos ao abrigo do Processo de Bolonha, nomeadamente:

- A criação do novo regime jurídico das instituições de ensino superior;
- O reforço da autonomia;
- O sistema de acreditação e garantia de qualidade;
- O sistema de graus e diplomas, a mobilidade dos estudantes e a empregabilidade dos diplomados;
- A flexibilidade no acesso à formação superior, a abertura a novos públicos e reforma da ação social direta;
- A qualificação do corpo docente e o desenvolvimento das carreiras docentes;
- O reforço da capacidade científica e tecnológica das instituições;
- Estímulo à internacionalização das instituições.

2.3. O Processo de Bolonha na Universidade Católica Portuguesa

No início de 2005, começou a ser preparada a reorganização dos cursos da Universidade Católica Portuguesa (UCP), de acordo com as diretivas da Declaração de Bolonha e do Decreto-Lei n.º 42/2005. Um grupo de trabalho, sob a alçada da Reitoria, reuniu especialistas das áreas científicas presentes na UCP com o objetivo de, para cada um dos cursos lecionados, avaliar as implicações do novo modelo e possibilitar a adaptação dos cursos nas várias unidades de ensino.

No total, foram adaptados ao modelo de Bolonha, ou criados de novo nesse modelo, 179 cursos (entre cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento), com novas estruturas curriculares, estando assim em condições de cumprir a regulamentação das alterações introduzidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativas ao

novo modelo de organização do ensino superior no que respeita aos ciclos de estudos²³. A Reitoria foi alargada aos Presidentes dos Centros Regionais, para possibilitar a aprovação em tempo útil.

Apesar de o estatuto concordatário que rege a Universidade Católica Portuguesa permitir que esta crie cursos sem requerer autorização prévia ao Ministério da Ciência e Tecnologia do Ensino Superior, bastando-lhe comunicar a iniciativa ao Ministro da Educação, foi decidido sujeitar todos os seus cursos a registo da Direção Geral do Ensino Superior, a fim de obter o reconhecimento oficial da respetiva adequação, como sucede com as restantes universidades.

Os cursos de licenciatura e de mestrado integrado no novo modelo arrancaram no ano letivo de 2006/07, e os de mestrado no ano letivo de 2007/08.

As mudanças estruturais inerentes ao Processo de Bolonha tiveram, no plano das orientações, implicações não apenas na organização curricular, mas também nas metodologias de ensino e nos processos de estudo dos alunos. A UCP passou a adotar a unidade de crédito, medida em ECTS, como a unidade básica do estudo; os ciclos de estudo ficam definidos através do cumprimento de conjuntos de ECTS. Esta reconfiguração provocou alterações ao nível do desenvolvimento curricular, mas também ao nível do desenvolvimento de um conjunto de instrumentos administrativos adaptados a uma realidade nova.

No plano pedagógico, as estruturas curriculares sofreram significativas alterações, acompanhadas de medidas de incentivo e acompanhamento ao estudo. A aplicação do modelo inerente ao Processo de Bolonha traduziu-se sobretudo numa reconfiguração das horas de trabalho atribuídas a cada unidade de ensino, procurando-se uma articulação produtiva entre as aulas presenciais e o estudo acompanhado.

²³ Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março.

De acordo com o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha na Universidade Católica Portuguesa,²⁴ as atas dos Conselhos Científicos e Pedagógicos das várias unidades de ensino referem que foram preparadas as adaptações consideradas necessárias ao bom funcionamento do novo modelo, posteriormente apresentadas ao corpo docente; entre todos os intervenientes, tentaram-se desenvolver estratégias para enfrentar capazmente os novos desafios.

A lei obrigava a que, iniciado o processo de adaptação a Bolonha, teria que estar concluído no ano imediato; assim, na impossibilidade de introduzir o novo modelo apenas para os novos alunos do primeiro ano, os alunos matriculados pela primeira vez em 2006/07 começaram os seus cursos no novo modelo e os alunos finalistas nesse ano concluiriam as suas formações no modelo anterior; os restantes alunos foram abrangidos por planos de estudo de transição, elaborados de acordo com as especificidades da sua situação académica, muitos deles planos individuais. Neste ano coexistiram assim três modelos de estruturas curriculares (a que se chamou informalmente pré-Bolonha, Bolonha e Transição). Foram dadas orientações práticas para que a lecionação refletisse desde logo as exigências do novo modelo; já se procedeu à creditação em ECTS de todas as unidades curriculares.

As novas metodologias de ensino implicam um acompanhamento cada vez mais personalizado dos estudantes, que se refletiu não só na atividade académica, como no funcionamento dos serviços.²⁵ Foram feitos investimentos na renovação e equipamento das salas de aula e outros espaços destinados ao estudo. Os sistemas informáticos desenvolveram as infraestruturas necessárias à gestão dos alunos, ao desenvolvimento do ensino (nomeadamente com a criação das páginas de disciplina, que permitem a distribuição de toda a informação necessária pela *internet*).

Com a implementação do modelo de Bolonha, foram reforçadas as medidas para a internacionalização já desenvolvidas na Universidade, através da criação de

²⁴ Em cumprimento do disposto no artigo 66º do Decreto-Lei nº 107/08, de 25 de junho.

²⁵ De acordo com o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha na UCP.

instrumentos facilitadores da mobilidade dos estudantes e dos professores e do reconhecimento internacional. Desde logo, procedeu-se à criação de um maior número de disciplinas lecionadas em inglês em diversos cursos; conseqüentemente, foi dado maior ênfase às competências linguísticas (em português para os estrangeiros e em inglês para os portugueses), com o desenvolvimento ou a criação de novos cursos de línguas.

Por outro lado, foi aumentado o número de acordos e protocolos com universidades estrangeiras, dentro e fora do programa *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students (Erasmus)*, um dos pilares da concretização da mobilidade prevista no modelo de Bolonha; foi ainda acordada a realização de *summer schools* em associação com universidades estrangeiras e de programas de formação com dimensão internacional. Várias unidades da UCP começam a desenvolver parcerias e programas conjuntos com universidades estrangeiras, como as duplas ou triplas titulações, por exemplo. Essa ambição de internacionalização estendeu-se à investigação, através de iniciativas conducentes à integração de projetos de investigação em redes internacionais.

2.3.1. O Processo de Bolonha na Faculdade de Economia e Gestão

2.3.1.1. O processo seguido para adequar as licenciaturas em Economia e em Gestão da Faculdade de Economia e Gestão

O processo de adequação dos planos de estudo do 1.º ciclo da Faculdade de Economia e Gestão (FEG) ao chamado espírito de Bolonha teve início em 2005, com várias discussões preliminares e uma recolha aturada de informação sobre o que estava a ser feito nas principais escolas de referência ao nível europeu. Os cursos, entretanto, em funcionamento e que seriam objeto de reorganização, eram as licenciaturas em Economia e em Gestão. Foram constituídos grupos de trabalho

formais, tendo a direção da FEG decidido abordar as implicações do acordo de Bolonha na sua oferta por duas vias: uma, clássica, centrada no Conselho Científico (embora alargado a estudantes de doutoramento) e uma outra, com uma maior ênfase na ligação às empresas, através de um grupo de trabalho constituído por alguns professores convidados com lugares de destaque na administração de grandes empresas, e ainda representantes da Associação dos Antigos Alunos e vários empresários e gestores nacionais. Em causa estava a transformação dos programas de licenciatura em economia e gestão e a sua adequação ao espírito do acordo de Bolonha. Os programas já estavam estruturados em regime de créditos ECTS, embora a duração típica para concluir o curso fosse de 8 semestres, mínimo legalmente previsto.

Numa fase inicial, foi o segundo grupo que liderou a dinâmica do processo. Apesar de algum ceticismo inicial quanto à viabilidade de estruturar uma oferta de qualidade com base em 3 anos letivos, foi reconhecido que esse era o padrão dominante na generalidade não só dos países mais avançados, mas também dos mais próximos e a decisão foi tomada numa lógica de pragmatismo empresarial. Analisaram-se as oportunidades estratégicas que a estrutura 3+2 abria à FEG e o modo como algumas escolas internacionais de referência estavam a gerir o desafio. Reconheceu-se que se o processo se limitasse a uma diminuição na duração do 1.º ciclo de formação, o resultado seria um empobrecimento da qualidade da formação. Por essa razão, o Processo de Bolonha foi entendido como um movimento que passava por uma mudança radical nos métodos de ensino e de aprendizagem, com um muito maior protagonismo dos alunos quer enquanto destinatários quer enquanto atores da formação.

Em paralelo, os professores foram sensibilizados a assumir parte ativa no processo; já com o modelo de Bolonha em perspetiva, durante uma reunião geral de professores da FEG²⁶, a direção transmitiu a sua preocupação (partilhada pela generalidade dos docentes) acerca do (in)sucesso dos alunos evidenciado pelas classificações, interesse, hábitos de trabalho e outros, particularmente ao nível dos

²⁶ 18 de julho de 2005.

1º e 2º anos; foi geral a identificação de indicadores da diminuição de qualidade global dos alunos à entrada na faculdade (essa realidade alterou-se substancialmente nos últimos anos, mas era aquela com que os professores tinham que se debater na altura), assim como as de trabalho individual e até, segundo alguns professores, das atitudes e comportamentos.

As equipas das algumas disciplinas apresentaram posteriormente as suas próprias reflexões cujo objetivo foi o de ir ao encontro das preocupações que tinham sido transmitidas, e encontrar eventuais soluções. No exemplo da equipa de Matemática:

“... é um fenómeno com o qual temos de lidar e tentar reverter, delineando estratégias e tomando medidas imediatas. Assim,

- 1) Iremos manter a postura de rigor que temos assumido, com regras claramente explicitadas, tanto durante as aulas (privilegiando, no entanto, uma relação saudável professor – aluno em que se toma em consideração a idade deste sem que, no entanto, se admitam comportamentos considerados inadequados), como durante as provas de avaliação, com procedimentos rigorosos atempadamente divulgados e sem exceções;
- 2) Na tentativa de minorar os efeitos da quebra sistemática de qualidade dos alunos ao nível dos conhecimentos de Matemática adquiridos no Ensino Secundário, iremos intervir de início, tendo sido preparado um Módulo Inicial de revisão/adaptação de conceitos essencialmente ao nível do cálculo, linguagem matemática, função exponencial e logarítmica e derivação, pedras basilares da matemática aplicada à Economia e Gestão e que tem evidenciado lacunas graves nos conhecimentos, mesmo dos alunos que têm classificações elevadas no Ensino Secundário. Não fazendo parte do programa da cadeira, vai exigir uma planificação muito cuidadosa da qual não se exclui a hipótese de lecionar algumas aulas extraordinárias durante a primeira ou duas primeiras semanas;
- 3) Iremos ter especial atenção aos alunos que entram na 2ª ou 3ª fases, colocando-os a par dos restantes alunos através de sessões extraordinárias (o que temos vindo a fazer desde há dois anos para cá);
- 4) Vamos implementar técnicas de diagnóstico que permitam identificar as dificuldades dos alunos em cada tema, motivando-os simultaneamente para o trabalho na aula e fora dela;

- 5) Estas medidas serão adaptadas aos alunos de Matemática II, alguns dos quais com várias reprovações sucessivas e sensação de incapacidade perante a cadeira, que os leva a abandoná-la. “

A coordenação horizontal de cada disciplina contemplava a carga de esforço do aluno, ou seja, a distribuição semanal do tempo de trabalho exigido ao longo do semestre letivo – sessões com contacto (frequência de aulas), estudo em geral e provas de avaliação contínua. As sessões com contacto foram divididas em aulas teóricas ou teórico-práticas (dependendo da natureza da disciplina) com intervenção exclusiva do professor, e tutoriais, ou seja, sessões práticas de natureza diversa e implementada pelo professor (apresentação/correção de exercícios propostos, eliminação de dúvidas resultantes de trabalho de investigação ou aplicação de conceitos feito pelos alunos).

Em 2008/09, a planificação foi normalizada e todas as disciplinas dividiram os seus conteúdos por 11 *lectures* e 14 *workshops* semanais. Foram dadas orientações para a prática deste novo formato:

- Os alunos devem ser sensibilizados para investigar previamente sobre o tema de cada *lecture* (cabe ao professor fornecer meios e gizar o fio condutor dessa investigação);
- Na *lecture* o professor deve possibilitar a transmissão/aquisição do conhecimento;
- O *workshop* seguinte visa permitir aos alunos esclarecer, consolidar, desenvolver os temas lecionados na *lecture* através do seu trabalho na aula.

Reconhece-se o esforço para as alterações enunciadas. Nem sempre essa mudança terá sido tão rápida e eficaz quanto o desejado, tendo em conta as diferentes posturas, interpretações e capacidades de adaptação dos professores.

Em termos gerais, admitiu-se que o 1.º ciclo de formação deveria ter um pendor generalista, reservando-se as especializações para o 2.º ciclo. Concluiu-se pelo interesse em aprofundar a dimensão internacional das relações da FEG, procurando alargar a rede de intercâmbios tais como os *Erasmus* ou *Sócrates*, estabelecer novas

parcerias, facilitar estágios internacionais. Procurou-se, igualmente, definir um perfil de competências que assegurasse a empregabilidade mesmo ao fim do 1.º ciclo de formação. Com este propósito, para além do parecer dos membros desse grupo de trabalho, recolheu-se, também, a opinião de vários responsáveis pela gestão de recursos humanos de empresas habituais empregadoras de licenciados da FEG. Para além da competência técnica em métodos quantitativos e nas disciplinas nucleares da economia e gestão e da capacidade de equacionar e analisar problemas, os depoimentos registados sublinharam a importância das características pessoais e das competências comportamentais (integridade pessoal, responsabilidade social, *soft skills*, capacidade de ajustamento e de trabalhar em grupo, visão cosmopolita, capacidade de iniciativa).

Estes contributos foram, posteriormente, apresentados ao Conselho Científico que os validou, na sua generalidade, tendo encetado um processo de discussão complementar em que se procurou aprofundar e concretizar algumas daquelas orientações. Após alguma discussão, foi adotado o modelo 3+2 com a consciência de que os maiores problemas residiam no conteúdo a dar a cada um daqueles ciclos e, sobretudo, nas drásticas mudanças nos métodos de ensino e aprendizagem que têm de ir de par com as orientações do Processo de Bolonha, para que este não signifique um empobrecimento da formação universitária. A formação deficitária de que os alunos são portadores quando entram na universidade, não apenas em termos de disciplinas base (em especial a Matemática) como, nomeadamente, em termos de hábitos de trabalho, constituiu uma preocupação adicional. Desperta também a consciência de que não iria ser fácil uma rutura com os métodos pedagógicos mais clássicos, afinados ao longo de muitos anos.

2.3.1.2. Objetivos visados pelo ciclo de estudos

Existe grande proximidade entre os currículos das licenciaturas em Economia e em Gestão; também muitos dos objetivos formativos de ambos os cursos são comuns; assim, no final da licenciatura, os alunos devem demonstrar:

- Capacidade de recolha e interpretação de dados relevantes, de âmbito económico ou outro, sem descurar a interligação das vertentes sociais, científicas e éticas, sempre que se torne necessário informar decisões ou fazer juízos de valor;
- Capacidade de comunicar informação, ideias, problemas e soluções, tanto a especialistas como a não especialistas;
- Competências e abertura para a aprendizagem necessárias ao prosseguimento ao longo da vida, com elevado grau de autonomia, desse mesmo processo de aprendizagem.

Por outro lado, apesar da proximidade de área de conhecimento e curricular, existem objetivos específicos de cada uma das licenciaturas: o objetivo central da licenciatura trienal em Economia é o desenvolvimento de competências sólidas em análise económica, e nas suas aplicações em diversos domínios relevantes, que capacitem os alunos, depois de terminada a licenciatura, a desempenhar funções profissionais, nomeadamente nas áreas de recrutamento tradicional da Faculdade de Economia e Gestão – os setores financeiro, empresarial, da administração pública e, simultaneamente, a estarem aptos para o prosseguimento de estudos ao nível de formação avançada; o objetivo central da licenciatura trienal em Gestão é o desenvolvimento de competências sólidas nos aspetos básicos e aplicados da Organização, Gestão e Economia da Empresa, assim como em outros domínios relevantes da Economia e de outras Ciências Sociais, que capacitam os alunos, depois de terminada a licenciatura, a desempenhar funções profissionais nos quadros administrativos de empresas ou de outras instituições, nomeadamente nas áreas de recrutamento tradicional da Faculdade de Economia e Gestão – os setores financeiro, empresarial e da administração pública e, simultaneamente, a estarem aptos para o prosseguimento de estudos ao nível da formação avançada.

Em particular, são objetivos formativos da licenciatura em Economia e Gestão que os alunos no final da licenciatura demonstrem

- Possuir conhecimentos e capacidade de compreensão em Análise Económica e Gestão e ter uma boa formação em outras áreas relevantes das Ciências Sociais e dos Métodos Quantitativos;
- No desempenho do seu trabalho, saber aplicar de forma profissional os conhecimentos e a capacidade analítica nos diversos domínios da Economia ou da Gestão e possuir competências para encontrar e sustentar argumentos e soluções para problemas.

2.3.1.3. Operacionalização das Licenciaturas em Economia e em Gestão ao abrigo do Processo de Bolonha

Na estrutura anteriormente em vigor, já tinha sido feita uma aproximação ao regime de créditos ECTS. Na ocasião, optou-se por diferenciar, significativamente, o número de créditos atribuído a algumas disciplinas, na expectativa que tal corresponderia a uma carga de trabalho efetiva substancialmente distinta. A prática provou, contudo, que a discrepância entre o volume de trabalho exigido por diferentes disciplinas não era tão distinta quanto o antecipado. Ao mesmo tempo, o manual para as ECTS sugeria que seria mais fácil organizar regimes semestrais, numa base de 30 créditos por semestre, se as diferentes disciplinas tivessem créditos semelhantes e estes fossem divisores de 30. Foi essa a opção seguida, tendo-se estruturado os conteúdos programáticos, e o volume de trabalho esperado associado a cada disciplina, de forma a que houvesse uma maior normalização. As exceções ocorreram num número limitado de disciplinas, nomeadamente nas optativas, nas quais era dado ao aluno um grande número de alternativas, sendo o número de créditos não apenas função do trabalho esperado, mas também da proximidade dos conteúdos programáticos aos grandes objetivos prosseguidos em cada uma das licenciaturas.

Para sustentar as opções curriculares em causa, foi feita uma análise comparativa entre a organização fixada para o ciclo de estudos das licenciaturas em Economia e

em Gestão da FEG e a de cursos de referência com objetivos similares ministrados no espaço europeu.

Numa primeira fase, foi escrutinada a decisão das principais escolas da Europa continental quanto ao chamado Processo de Bolonha. Essas escolas foram optando por organizações curriculares de 3 anos e por alterações, mais ou menos drásticas, do seu processo de ensino e aprendizagem. Constatada a irreversibilidade dessa decisão, tornou-se claro que a inclusão da FEG no processo de mobilidade europeu, passava pela adoção de um modelo de organização semelhante. Ultrapassada essa fase, avançou-se para a definição concreta das estruturas curriculares, admitindo que o processo de discussão dos métodos de ensino decorreria, de algum modo, em paralelo. Não obstante, como se descreverá a seguir, se ter procurado estabelecer uma comparação com algumas das melhores escolas europeias (já não apenas continentais), não se ignorou o contexto em que esta reforma estava a ser conduzida, nomeadamente, a necessidade de garantir uma razoável articulação com a formação de que são portadores os alunos portugueses quando acedem à universidade. Desprezar esse aspeto seria, a pretexto da inserção num processo de âmbito europeu, confundir desejos com realidade o que poderia conduzir a um curso completamente utópico, sem qualquer viabilidade ou utilidade.

A seleção dos cursos de referência obedeceu aos dois seguintes critérios: cursos ministrados em instituições europeias de ensino universitário de elevada reputação internacional nas áreas da Economia e da Gestão, e a existência entre essas instituições e a FEG de intercâmbio significativo de estudantes ao abrigo do Programa *Erasmus*. Para além destes foi ainda feita comparação com o *BSc Economics da London School of Economics and Political Science*, pela sua consensual reputação de excelência na área da Economia e por constituir, por isso, um padrão importante de comparação.

As comparações foram efetuadas, não ao nível das disciplinas individualmente consideradas, mas em termos da distribuição dos 180 ECTS do plano curricular pelas áreas disciplinares mais relevantes em estudos nas áreas da Economia e da Gestão.

Foram comparadas as estruturas dos planos curriculares em termos da distribuição dos ECTS por áreas científicas, com a *Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne (Licence Economie)*, *Università Commerciale Luigi Bocconi (Laurea Triennale in Economia e Scienze Sociali)* e *London School of Economics and Political Science (BSc Economics)*. A análise dos pesos relativos em ECTS por diferentes áreas científicas permite concluir que as licenciaturas em Economia e em Gestão da FEG apresentam, no seu plano curricular, comparativamente às escolas referidas, um peso relativo próximo para as disciplinas das áreas científica de Economia e de Gestão, e para as disciplinas da área científica Métodos Quantitativos; quanto ao conjunto das disciplinas das áreas do Direito, Psicologia, Sociologia e Ética e Filosofia, apresentam um peso superior nos ECTS obrigatórios pois as disciplinas dessas áreas científicas surgem nos outros cursos predominantemente com carácter opcional, a par de outras disciplinas optativas das áreas de Economia, Gestão e Métodos Quantitativos; associada a esta diferença está o facto de o peso relativo das optativas ser significativamente inferior na FEG, se comparado com o que se observa nos restantes cursos, bem como a tradição existente no Norte do país de salvaguardar uma formação fortemente multidisciplinar aos licenciados em economia, dado o peso que representam, no mercado de emprego, as Pequenas e Médias Empresas (PMEs).

Assim, as licenciaturas em Economia e em Gestão passam a ser oferecidas pela Faculdade de Economia e Gestão a partir do ano letivo 2006/07 e seguem o padrão estabelecido pela generalidade das boas escolas de economia e gestão europeias, a saber: 180 créditos no total e possibilidade de realização em 6 semestres.

Sendo os cursos organizados com base no sistema de créditos ECTS, o aluno pode escolher o seu percurso, embora a inscrição a algumas disciplinas possa estar condicionada por um regime de precedências. Nas disciplinas optativas livres, o total de créditos pode ser obtido de uma forma flexível, isto é, ao aluno é dada a possibilidade de realização dessas disciplinas tanto na Faculdade de Economia e Gestão como nas outras Faculdades e Escolas do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. O número de créditos a atribuir a cada disciplina varia consoante a afinidade da mesma com os objetivos que sejam estabelecidos

para o curso, não sendo possível imputar *a priori* esses créditos a qualquer área científica. Uma parte desses créditos pode resultar de atividades não estritamente letivas (como, por exemplo, estágios), desde que previamente autorizadas e garantida que seja a sua orientação por um docente da FEG.

2.3.1.4. Metodologias de ensino

Os planos de estudos das licenciaturas em Economia e Gestão foram concebidos numa perspetiva facilitadora da articulação entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no ensino secundário e a necessidade de despertar para o desenvolvimento de novas e mais profundas aprendizagens. Em paralelo com esta relativa continuidade, na transição do secundário para o superior, tem-se consciência que haverá uma rutura significativa no que toca aos métodos de trabalho e ao processo de aprendizagem.

Os planos propostos são assim uma componente essencial que reflete eixos prioritários de matérias curriculares que permitem ao estudante desenvolver competências técnicas e científicas sólidas, sendo enquadrado por uma estratégia pedagógica que motive para a promoção global da pessoa sob princípios éticos relevantes.

O desenvolvimento de competências instrumentais, interpessoais e sistémicas é facilitado pela estrutura curricular, de onde sobressaem três disciplinas de Projeto Multidisciplinar que o aluno deve realizar, como meio privilegiado que promove, entre outras, as capacidades de pesquisa e seleção de informação, trabalho sob pressão, negociação entre pares, responsabilidade, liderança, iniciativa, criatividade, organização do trabalho, comunicação estruturada de ideias e análise crítica. Com a implementação deste processo, surge o Portfólio Individual de Competências (PIC)²⁷ com o objetivo de dotar os alunos, ao longo do curso, com

²⁷ No próximo capítulo, será apresentada uma descrição mais detalhada das disciplinas de Projeto Multidisciplinar e do Projeto PIC.

um instrumento permanente de auto consciencialização do seu desenvolvimento em termos de competências comportamentais mais importantes para um bom desempenho profissional pós-licenciatura. Complementarmente, o referido documento constituiu um incentivo duplo para aquele desenvolvimento, não só pelo facto de este vir a integrar mais tarde, preenchidas as condições para a sua obtenção, o Suplemento ao Diploma, mas também por a sua obtenção ser premiada com um bónus de ECTS extracurriculares.

As orientações metodológicas propõem a necessária criação de contextos e o desenho de atividades pedagógicas que estimulem a capacidade de solucionar problemas e a compreensão de conteúdos complexos da sua área vocacional. Simultaneamente, para além das infraestruturas tecnológicas disponíveis, foram desenvolvidas outras, com o objetivo de relativizar as variáveis tempo e espaço, permitindo a interação para além dos momentos presenciais e a exploração de documentos formativos adequados ao potencial do meio digital, nomeadamente na simulação e no reforço, ou na complementaridade, da mensagem escrita.

Por sua vez, a possibilidade de realizar disciplinas optativas livres, num *campus* diversificado como aquele em que a Faculdade de Economia e Gestão se insere, com a presença, na época, das Faculdades de Direito, Escola das Artes, Instituto de Educação, Escola Superior de Biotecnologia e a Faculdade de Teologia, induz uma dimensão cultural riquíssima de estímulo à aprendizagem autónoma, com a vida e ao longo da vida.

2.3.1.5. Avaliação da adequação do processo aos objetivos gerais do Processo de Bolonha

Os estabelecimentos de ensino superior tiveram que elaborar um relatório acerca da concretização dos objetivos do Processo de Bolonha,²⁸ que integrou o contributo

²⁸ De acordo com o Decreto-Lei nº107/2008, de 25 de junho.

dos estudantes e docentes acerca da concretização dos objetivos visados. De acordo com essas diretivas, a FEG apresentou o referido relatório, focados nos pontos já descritos:

- Informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica;
- Informação e indicadores que evidenciem o progresso das mudanças realizadas, e que permitam comparações com outras instituições;
- Indicadores objetivos que considerem a evolução do peso das várias componentes do trabalho do estudante no número e horas de trabalho total;
- Medidas de promoção do sucesso escolar;
- Ações de apoio ao desenvolvimento de competências extracurriculares;
- Medidas de estímulo à inserção na vida ativa.

Os relatórios das Comissões de Avaliação Externa, quer para o curso de Economia quer para o de Gestão, não evidenciaram fragilidades relevantes no processo de adequação dos cursos. Algumas das sugestões, nomeadamente em termos de alguns conteúdos programáticos, foram atendidas, do mesmo modo que outras, designadamente as que conduziam a uma total indiferenciação dos cursos da FEG, foram rejeitadas. Desde então os cursos não foram objeto de alterações estruturais ou curriculares de relevo.

2.3.1.6. *Católica Porto Business School*

A acreditação EQUIS (*EFMD Quality Improvement System*), da *European Foundation for Management Development*, avalia as instituições como um todo, ou seja, todas as atividades e subunidades da instituição, programas de graduação, investigação e oferta de formação executiva. Nessas condições, foi necessária a criação de uma marca única e de referência que englobasse a Faculdade de Economia e Gestão e a Escola de Gestão Empresarial, mantendo a sua identidade

como escola de referência nacional e internacional; como missão, preparar profissionais para os negócios globais, através o desenvolvimento completo de profissionais nas áreas da Economia e da Gestão, focados na excelência, na sustentabilidade, no respeito pelo indivíduo, no empreendedorismo e na cooperação com o mundo empresarial, promovendo o desenvolvimento científico e o conhecimento aplicado (*site da Católica Porto Business School – Apresentação*).

Assim, em 18 de novembro de 2015, a Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa passou a chamar-se *Católica Porto Business School*, com o lançamento oficial da marca.

Nesta investigação, e por uma questão de coerência com o título, a *Católica Porto Business School* será identificada pelo seu nome aquando do início do trabalho – Faculdade de Economia e Gestão (FEG).

Conclusão:

A evolução económica e social na Europa na segunda metade do século XX refletiu-se necessariamente na educação e, em particular, no ensino superior. As universidades procuram assegurar o seu espaço perante os desafios que se lhes apresentam, ao nível da globalização e da internacionalização, inerentes às acentuadas tendências económicas, tecnológicas e científicas emergentes bem como às políticas educativas em transformação (Knight, 2004). É nesse contexto que surge a necessidade da construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, que veio a concretizar-se no Processo de Bolonha, ao qual aderiram não só os países membros da então Comunidade Económica Europeia, como a grande maioria dos países europeus.

Portugal, representado nesse processo pelo Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, elabora e aprova a legislação que define os princípios reguladores e os instrumentos necessários para a implementação do processo em todos os

estabelecimentos de ensino superior portugueses, bem como a todos os cursos por eles ministrados. De acordo com as diretivas internacionais, são definidos conjuntos de conceitos fundamentais e de normas que permitem normalizar a leitura de procedimentos e documentos, nomeadamente ao nível da avaliação, classificação e qualificação dos estudantes.

A Universidade Católica Portuguesa cumpriu todos os requisitos necessários, implementando as diretivas do Tratado de Bolonha em 2006/07 em todos os seus cursos e instituições, quer através da adaptação dos cursos existentes ao modelo de Bolonha, quer através da criação de cursos de transição que permitiram aos seus alunos concluir os seus cursos no novo modelo.

A Faculdade de Economia e Gestão participou ativamente neste processo de adaptação: desenvolveu as dinâmicas necessárias para adequar as licenciaturas em Economia e em Gestão da Faculdade de Economia e Gestão e para as operacionalizar ao abrigo do Processo de Bolonha; desenvolveu novas metodologias de ensino e infraestruturas capazes de as potenciar; fez a autoavaliação da adequação do processo aos objetivos gerais do Processo de Bolonha.

Passados dez anos da implementação do Processo de Bolonha na Faculdade de Economia e Gestão, considera-se que, não só foram respeitadas as diretivas de Bolonha, como foram cumpridos os objetivos a elas inerentes, nomeadamente ao nível da internacionalização, sendo a FEG, atualmente *Católica Porto Business School*, um parceiro dinâmico das restantes instituições europeias, com números crescentes tanto na deslocação dos seus alunos como na colocação de alunos estrangeiros através do programa *Erasmus*.

3. As pessoas que entram no ensino superior: breve enquadramento sociopsicológico

A entrada na universidade é um marco na vida dos jovens estudantes. A idade em que essa transição tem lugar para a generalidade dos alunos é, por si só, potenciadora da predisposição à mudança, ao desenvolvimento de uma identidade autónoma, que começa pela escolha profissional que se traduz na opção pelo curso e universidade em que ingressou (supondo que essa foi a opção do estudante, ainda que não a primeira).

O impacto da entrada na universidade na vida do jovem aluno, surge após momentos de alguma ansiedade que levam à concretização de um objetivo que se prolongou ao longo de, pelo menos, três anos. As expectativas são grandes e prendem-se com a perceção que o jovem tem de que entrou numa fase mais personalizada da sua vida académica ou seja, vai estudar para adquirir conhecimentos e competências que lhe serão úteis na sua futura vida profissional.

Em simultâneo, dão-se mudanças mais ou menos profundas na vida do aluno, que fica afastado das referências anteriores a nível social, académico ou até familiar (quando é obrigado a sair de casa dos pais). Não sendo necessariamente negativas, podem ser um fator de perturbação numa altura em que o aluno precisa de reformular a forma como enfrenta as novas dinâmicas da sua vida, numa fase em que está ainda a resolver os conflitos de identidade próprios da adolescência, o que o torna especialmente vulnerável aos desafios que enfrenta. Enquanto se tenta adaptar aos novos contextos físicos e sociais, criar laços com os colegas, entender e executar as novas rotinas que lhe são impostas, o aluno tem que responder às solicitações a nível burocrático e administrativo e a um maior nível de exigência a nível académico. Por outro lado, o ensino universitário é menos estruturado e monitorizado do que os níveis de ensino anteriores. Ao aluno, é exigido que assuma

um papel autónomo, com todo um conjunto de decisões e procedimentos relacionados com administração do tempo, envolvimento curricular, opções de avaliação, estratégias de estudo e definição de metas, entre outros; que reconheça e adote a responsabilidade da sua aprendizagem, até então centrada na escola e na autoridade parental, com a noção de que as suas opções terão repercussões na sua vida profissional e pessoal (Almeida & Soares, 2002; Anderson, 1999; Diniz & Almeida, 2006; Pascarella & Trezini, 1995; Tinto, 1987).

O modo como os alunos vêm as dificuldades, ou a intensidade com que as sentem, poderá influenciar todo o seu percurso escolar a partir da entrada na universidade. Para além de resultados académicos insatisfatórios (ou por causa deles), podem surgir sentimentos de solidão ou isolamento, insegurança, frustração, desilusão com o curso, vontade de abandono em situações limite (Tinto, 1996).

Os efeitos adversos da mudança são geridos mais ou menos naturalmente pelo jovem aluno. No entanto, formas de os atenuar, passam por uma integração orientada na vida académica (em paralelo com a partilha de expectativas, interesses, dificuldades e soluções), por um contexto académico bem estruturado a nível institucional (que proporcione informação e apoio necessários) e por um desempenho estimulante, interessado e disponível dos professores (Anderson, 1999).

Um fator que, por si só, é apontado como gerador de dificuldades, é a transição do ensino secundário para o ensino superior, devido aos processos de ajustamento a ela associados (Ratingan, 1989, citado em Almeida, Soares & Ferreira, 2001). O aluno tem que gerir as suas expectativas criadas pela entrada na universidade, enquanto se confronta com dificuldades a vários níveis, como sejam a necessidade de se movimentar de forma autónoma num meio menos regulado (Faria, Santos & Bessa, 1996), as limitações nas competências que se pressupõe terem sido adquiridas no ensino secundário (capacidade de escrita, espírito crítico, conhecimento científico) e a adaptação a ritmos de trabalho a que não está habituado (associados à exigência de uma capacidade de trabalho que não foi desenvolvida durante os anos anteriores) (Miranda & Marques, 1996). Mais de

metade dos jovens apresenta algum tipo de dificuldade nesta transição, dando origem a elevadas taxas de abandono e insucesso no primeiro ano de frequência universitária (Ratingan, 1989, citado em Almeida, Soares & Ferreira, 2002).

Está estabelecida a importância da análise da adaptação dos alunos à universidade, para que as instituições sejam capazes de promover, tão cedo quanto possível, estratégias de intervenção que visem facilitar essa adaptação e minimizar as dificuldades (Pascarella & Terenzini, 2005).

3.1. Concepções na análise da adaptação dos alunos à universidade

Há duas vertentes incontornáveis na análise da adaptação dos alunos à universidade: a académica (nomeadamente o estudo e o rendimento escolar) e a social (nomeadamente a relação com os colegas, com os professores e com outros elementos da universidade).

São apontadas relações entre a adaptação dos alunos ao ensino superior e o seu sucesso académico, mais abrangente que o rendimento escolar, já que envolve não só as competências cognitivas, mas também pessoais e sociais (Almeida, 2002; Almeida et al., 2001; Ferreira & Neto, 2000; Tracey & Sedlacek, 1985). Segundo Tinto (1996), um indicador é o facto de que uma grande percentagem das desistências dos cursos universitários acontece durante a frequência do primeiro ano (em Portugal, essa correlação é enviesada pela realidade de que muitos alunos são colocados em cursos ou instituições que não correspondem à sua primeira escolha).

Por outro lado, essa análise não pode ignorar os parâmetros que influenciam diretamente essa adaptação; é fundamental determinar: a influência das experiências académicas anteriores – as classificações anteriores são um preditor das classificações dos alunos no primeiro ano da universidade (Kuh, Kinzie & Buckley, 2006; Pascarella & Terenzini, 1995), do grau de motivação e dos objetivos

que trazem do ensino secundário (Mather & Winston, 1998); a influência das características psicossociais dos estudantes na qualidade da adaptação à universidade (Diniz & Almeida, 2006; Ting & Robinson, 1998); a influência da vida universitária sobre o aluno, sendo a universidade o ambiente privilegiado para investigar a forma como os alunos enfrentam os novos desafios, nomeadamente o *stress* provocado pela mudança de cenários, de hábitos, a separação da família (Pascarella & Terenzini, 1992; Tinto, 1996); os tipos de intervenção que pode ser implementada pelas instituições junto dos estudantes, não só ao nível do funcionamento da própria instituição como em práticas de aconselhamento psicológico e outros tipos de apoio (Diniz & Almeida, 2006; Tinto, 1996).

3.2. O sucesso académico

O sucesso académico é o principal índice de aferição da adaptação do aluno à universidade. Kuh et al. (2006), estruturam o sucesso académico no ensino superior, abrangendo as três fases com ele relacionadas – antes da entrada na universidade, durante a frequência universitária e depois da saída da universidade.

Nessa perspetiva, referem vários fatores pré-universitários capazes de condicionar não só a possibilidade de entrada na universidade, mas o sucesso na vida académica posterior, tais como a preparação académica, a escolha da universidade, a vocação, o apoio da família e dos colegas, a motivação para aprender ou as características demográficas. A má preparação académica e o estatuto de estudante de ensino superior de primeira geração (ou seja, os pais não têm habilitações académicas superiores) são apontados como os fatores de risco mais significativos no sucesso académico (Kuh et al., 2006).

No entanto, nesta fase, fatores pré-universitários estão para além do controle quer do estudante, quer da instituição de ensino superior em causa.

Também de difícil controlo, e numa perspetiva psicológica, as características dos alunos influenciam de maneira significativa o sucesso académico no ensino superior. Traços de personalidade, tais como a autoconfiança ou o *locus* de controlo interno influenciam a capacidade para ter sucesso (Dweck, 2000, citado em Kuh, et al., 2006).

Grande parte das linhas de investigação sobre a experiência da universidade em si, debruça-se sobre dois elementos centrais: as atitudes e comportamentos dos alunos e as condições institucionais. Estes dois elementos surgem relacionados, tendo em conta a importância do envolvimento dos alunos nas dinâmicas institucionais, sendo este um fator em que pode haver intervenção da instituição.

Com efeito, considera-se que altos níveis de envolvimento dos alunos, estão associados a uma ampla gama de práticas e condições de ensino, incluindo contactos entre os alunos e os professores, aprendizagem ativa e colaborativa e ambiente institucional inclusivo onde as expectativas de desempenho são claramente comunicadas e fixadas em níveis razoavelmente elevados; estas condições, estão relacionados com a satisfação dos alunos, persistência, realização educacional, aprendizagem e desenvolvimento através de uma variedade de dimensões (Astin 1993; Pascarella & Terenzini, 1995).

3.2.1. Atitudes e comportamento dos alunos

As atitudes e comportamento dos alunos incluem aspetos como o tempo e esforço que os alunos colocam no estudo, integração social, interação com professores e com os pares e relação com a instituição.

3.2.1.1. Integração social

Tinto (1996), que se debruçou essencialmente pela falta de persistência (desistência) dos alunos do ensino superior, defende que os alunos devem começar por se separar do grupo ao qual estavam anteriormente associados (família, colegas do ensino secundário, amigos) e começar a interagir com os membros do novo grupo e adotar os valores normativos e comportamentos do novo grupo e instituição. Os alunos incapazes de se distanciar de forma eficaz da sua família ou comunidade de origem e adotar os valores e os padrões comportamentais que caracterizam o ambiente da instituição que frequentam, são os mais suscetíveis de a abandonar, geralmente durante o primeiro ano. Apesar de sua popularidade, a teoria de Tinto tem um suporte empírico modesto (Kuh et al., 2006) e falhas metodológicas (Braxton, Millem & Sullivan, 2000).

A integração académica e a integração social são processos complementares, mas independentes na adaptação do aluno à vida universitária: a integração académica evidencia-se pelo cumprimento satisfatório das normas explícitas da instituição que frequenta e aceitação dos valores académicos normativos da mesma e pelo sucesso da avaliação; a integração social, por seu lado, representa a medida em que o aluno reconhece e se identifica com o ambiente social da instituição. O aumento dos níveis de integração académica e social conduzirá a um maior compromisso com a instituição e com a meta de graduação ambicionada; este compromisso, por sua vez aumenta a probabilidade do estudante concluir o seu curso (Bean & Bradley, 1986; Tinto, 1996).

Reconhece-se que o aumento da integração social leva a um maior compromisso institucional, sendo este um parâmetro mais robusto do que integração académica como preditor do sucesso académico do aluno (Braxton et al., 2000).

3.2.1.2. Interações dos alunos com os professores e com os colegas

É indiscutível que uma grande parte do impacto da entrada na universidade é determinada pelas características (extensão e conteúdo) das interações do aluno com os principais agentes de socialização na universidade, ou seja, com os professores e os colegas (Pascarella & Terenzini, 2005). Nesse contexto, um dos fatores apontados como cruciais para o sucesso dos alunos, é a interação aluno-professor (Astin 1993; Bean & Kuh 1984; Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini 1992; Pascarella & Terenzini 1995; Tinto 1996); a criação de condições que facilitem a interação aluno-professor tanto dentro como fora da sala de aula, está associada ao desenvolvimento de competências acadêmicas nos novos alunos no primeiro ano de faculdade, ao sucesso no segundo ano e à satisfação global com a sua experiência acadêmica (Pascarella & Terenzini 1995). Kuh et al. (2006) defendem que as conclusões anteriores não podem ser alargadas às relações casuais esporádicas. Por outro lado, a causalidade descrita pode ser enviesada pelo perfil do aluno: os alunos mais esforçados e melhor preparados academicamente, interagem mais frequentemente com os professores. Não está claro se isso é porque esses alunos são mais assertivos ao tomar a iniciativa nessa interação, ou se o professor influencia o processo quando reconhece estar na presença de alunos mais interessados ou mais bem preparados. Tanto a natureza como a frequência dos contatos são parâmetros importantes (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini 2005), sendo que a interação aluno-professor não se reduz ao contacto em espaço físico, através do uso da tecnologia de forma eficaz.

Astin (1993) e Kuh (2005), defendem que, mais do que os professores, os colegas são a fonte de influência mais significativa, afetando praticamente todos os aspetos do desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico e comportamental, podendo influenciar positivamente o desenvolvimento académico em geral (através de tutorias, projetos de grupo ou estudo em conjunto), incrementar a autoestima e facilitar a integração social: os alunos são mais propensos a participar, com nível de envolvimento pessoal mais elevado, em atividades à qual estão ligados outros alunos com interesses e aspirações semelhantes (Bean & Bradley, 1986; Tinto 1996; Pascarella e Terenzini 1995).

3.2.1.3. Expectativas e satisfação com a universidade

As expectativas com a universidade constituem um outro fator importante para o sucesso dos alunos. É crucial entender o que os alunos esperam da sua experiência na instituição de ensino superior que frequentam, de modo que seja possível utilizar abordagens que vão ao encontro dessas expectativas; ou, em alternativa, a avaliar e esclarecer a congruência entre as expectativas dos alunos e a realidade que irão enfrentar de modo a evitar a incapacidade do aluno em lidar com os desafios com que se irão deparar, o que tornará mais difícil um bom desempenho académico (Braxton, Vesper & Hossler, 1995).

Estudos empíricos evidenciam que os alunos têm a noção de muitos dos aspetos do que vão enfrentar no primeiro ano da faculdade e de como irão gerir a transição para a faculdade. Esse conhecimento revela-se menos nítido ou preciso nos alunos de primeira geração (Braxton et al., 1995; Pascarella & Terenzini 1995). Por exemplo, a expectativa ou intenção do desenvolvimento de interações aluno-professor supera em muito a realidade; a principal causa desta discrepância é o elevado número de alunos por turma nas aulas do primeiro ano, o que desencoraja tais contatos (Astin 1993).

Neste contexto, definir as expectativas e, em seguida, mobilizar os alunos a assumir a responsabilidade de as alcançar é uma estratégia eficaz para incentivar o sucesso do aluno. As instituições que definem expectativas elevadas para o desempenho do aluno evidenciam maiores taxas de persistência e graduação (Kuh et al., Buckley, 2006). De acordo com Biggs (1993) e Braxton et al. (1995), os estudantes tendem a ajustar o seu comportamento às expectativas académicas do meio ambiente e a cumprir os objetivos, independentemente do seu histórico académico anterior.

Por seu lado, a satisfação do aluno está relacionada não só com as expectativas, mas com todos os parâmetros referidos; define-se como a sensação de que ele faz parte e é leal à instituição. Segundo Astin (1993) o grau de satisfação do aluno revela-se menos dependente de fatores pré-universitários do que da influência do ambiente universitário, em particular da interação com os colegas e com os professores. Está

altamente correlacionada com a integração social, com o desempenho acadêmico e com o envolvimento do aluno nas práticas acadêmicas (Bean & Bradley, 1986; Bean & Kuh, 1984; Pascarella & Terenzini 1995; Tinto 1987).

3.2.2. Estruturas e processos institucionais

As condições institucionais, referem-se aos recursos, políticas educacionais, programas e práticas e características estruturais (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1992).

Numa perspectiva organizacional, inserem-se neste contexto fatores diretamente ligados à instituição, tais como as características estruturais da instituição, estrutura organizacional, missão da instituição, programas e práticas.

Bean & Bradley (1986) defendem que as estruturas e processos institucionais incluem os parâmetros mais significativos do sucesso do aluno. Salientam as características físicas (tamanho, localização, recursos), reputação, seletividade, missão, características curriculares (programas, currículos, ofertas extracurriculares, práticas culturais e acadêmicas) e relação aluno-professor. Referem ainda a liderança e as abordagens de tomada de decisão dos responsáveis como tendo um efeito significativo sobre a satisfação do aluno e o ajustamento à instituição. Apesar de se reconhecer que as percepções negativas do ambiente do *campus* estão associadas a certas características institucionais gerais, tais como o tamanho, a missão ou a localização, as ligações entre esses recursos de funcionamento institucional e o comportamento dos alunos não estão bem explicados através do conhecimento empírico adequado (Kuh et al., 2006; Braxton et al., 2000). Considera-se, no entanto, estabelecido, que as instituições com menor dimensão facilitam o envolvimento dos alunos nas atividades propostas de forma mais eficaz, porque geralmente têm um maior rácio professor-aluno e, percentualmente, mais professores em tempo integral (Kuh et al., 2006). Fazendo a ligação da dimensão com a seletividade, e embora se possa considerar que nas

instituições de ensino superior mais seletivas os alunos podem beneficiar do *background* acadêmico dos seus pares, Kuh (2005) afirma que não se encontra suporte empírico que sustente a hipótese de que o envolvimento dos alunos nas práticas educativas propostas é maior; ou seja, o envolvimento dos alunos em práticas educativas eficazes não está relacionado com a seletividade. No entanto, a seletividade, foi identificada como tendo uma correlação positiva com a persistência dos alunos e grau de conclusão do curso (Astin 1993; Chickering & Gamson 1999); o tamanho da instituição, pelo contrário, foi identificado como tendo uma correlação negativa com esses mesmos parâmetros (Kuh et al., 2006), sendo o efeito transmitido através de outras variáveis – como já foi referido, reconhece-se que, numa instituição mais pequena, são mais facilitadas as interações com os professores e com os colegas, o que potencia o envolvimento acadêmico e social dos alunos, já que é maior o rácio professor-aluno e consequentemente as turmas mais pequenas (o que permite, por exemplo, que os professores conheçam os seus alunos, e estes tenham possibilidade de participar nas aulas mais ativamente). Os efeitos das restantes características institucionais são pouco relevantes (Pascarella & Terenzini, 2005).

Quanto à estrutura organizacional, refere-se aos padrões e processos de comportamentos presentes nas entidades ligadas à administração, quer a nível dos serviços, quer a nível diretivo. Kuh et al. (2006) fazem referência ao estudo de Godwin & Markham (1996), em que se conclui que a componente burocrática dos serviços afeta a adaptação dos novos alunos à instituição. Os autores sugerem que as relações fortes entre professores e administradores da instituição não são relevantes para a aprendizagem dos alunos nem para a qualidade do ensino. A comunicação eficaz de regras e regulamentos foi tida como potenciadora da adaptação dos alunos à instituição. Também um eficaz serviço de aconselhamento e apoio aos alunos é tido como significativo na progressão dos alunos a nível académico.

Relativamente à missão institucional, as instituições que alinham a sua missão com as suas políticas e programas educativos são geralmente mais eficientes; os objetivos devem ser claros e consistentes, expressos em termos de resultados

desejados para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Biggs, 1993; Kuh, et al., 2006).

Nesse âmbito, os programas de apoio acadêmicos e sociais que complementam a missão da instituição e as características dos alunos (orientação, cursos de transição, seminários, comunidades de aprendizagem, aconselhamento, tutoria, tutoria pelos pares ou outros), podem ajudar o aluno na sua adaptação à instituição e orientar para o sucesso (Kuh et al., 2006). A oferta de tais programas e práticas a nível institucional não garante que eles terão os efeitos pretendidos sobre o sucesso do aluno, pelo que devem ser cuidadosamente projetados para atender às necessidades dos estudantes que se destinam a alcançar, e firmemente enraizados numa cultura orientada para o sucesso do aluno; os programas de orientação em geral facilitam o ajustamento dos alunos à instituição e aumentam o compromisso com ela, embora esta influência seja exercida de forma indireta (Pascarella & Terenzini, 1995).

Na mesma linha, considera-se que os alunos do primeiro ano que participam em pelo menos um seminário, são mais desafiados academicamente e mostram benefícios adicionais através da participação nas atividades de aprendizagem de forma mais ativa e colaborativa, de interação mais frequente com os professores, da percepção mais favorável do ambiente social e académico da instituição (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1995).

Em relação aos cursos de transição ou homogeneização, cujo objetivo é desenvolver o conhecimento e competências dos alunos até um nível que lhes permita ter um desempenho adequado às exigências do curso caso evidenciem ter essa necessidade, a principal objeção consiste nos custos financeiros e de capital humano necessários para os concretizar (Godwin & Markham, 1996, citado em Kuh et al., 2006). Pascarella & Terenzini (2005) defendem que, se por um lado estes cursos podem ajudar os alunos a trazer o seu desempenho até níveis que lhes permitam atingir os objetivos académicos mínimos, esses poderão não ser comparáveis com os dos alunos que não necessitam de correção.

3.2.3. Práticas educativas eficazes

Um dos fatores fundamentais para o sucesso dos alunos é o seu envolvimento em práticas educativas eficazes. A natureza e a qualidade das experiências educativas dos estudantes do primeiro ano, tanto com os professores como com os pares, são os melhores preditores dos resultados educacionais desejados, mais do que as características pré-universitárias (Pascarella & Terenzini, 1995). São dois os parâmetros fundamentais que condicionam o envolvimento dos alunos nas práticas educativas: a quantidade de tempo e esforço que os alunos dedicam ao estudo e outras atividades educacionais; e a forma como a instituição organiza e implementa o currículo, as atividades de aprendizagem, e eventuais serviços de apoio que permitam e incitem os alunos a participar nas atividades que levam às experiências e resultados desejados, tais como a persistência, satisfação, aprendizagem e graduação (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1995; Ting & Robinson, 1998).

Chickering & Gamson (1999) referem sete categorias de práticas educativas eficazes que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos e a qualidade das suas experiências educacionais:

- Contacto aluno-professor – um contacto frequente aluno-professor dentro e fora da sala de aula é considerado o fator mais importante na motivação e envolvimento dos alunos. Esse contacto fortalece o compromisso intelectual dos alunos;
- Cooperação entre os alunos – a aprendizagem é melhorada quando envolve um esforço de equipa tanto ou mais do que individual. Trabalhando com os outros, aumenta a participação na aprendizagem: a partilha de ideias e resposta às reações dos colegas, melhora a capacidade de raciocínio e aprofunda a compreensão;

- Aprendizagem ativa – os alunos não se devem limitar a ouvir os professores, em aulas expositivas. Eles devem pensar e falar sobre o que estão a aprender, desenvolver e expor raciocínios, relacionar os assuntos com experiências passadas, e aplicar os conceitos e competências que estão a adquirir em tarefas propostas que os confrontem com novas situações;
- *Feedback* imediato – os alunos precisam de *feedback* acerca do seu desempenho. Nas aulas, precisam de oportunidades frequentes para mostrar os conhecimentos e competências e receber sugestões de melhoria;
- Tempo para executar as tarefas – aprender a gerir bem o seu tempo é fundamental para os alunos e professores. Fazer uma planificação realista permite uma aprendizagem eficaz para os alunos e um ensino eficaz para os professores;
- Expectativas elevadas – a percepção de que existem expectativas de um bom desempenho, leva a que todos os envolvidos sejam capazes de desenvolver esforços para conseguir atingir os níveis de desempenho desejados;
- Respeito pelas diversas competências e formas de aprendizagem – os alunos precisam de ter oportunidade de mostrar as suas competências e capacidades. Em função delas, devem ser desenvolvidas formas de aprendizagem adequadas.

A utilização generalizada de práticas pedagógicas eficazes deve estar no cerne de qualquer modelo que promova o sucesso do aluno (Pascarella & Terenzini, 1995; Ting & Robinson, 1998); reconhece-se cada vez mais a necessidade de proceder a alterações profundas nos ambientes e metodologias dos processos de ensino-aprendizagem, deslocando a ênfase do processo para o aluno; é expectável que esta mudança tenha consequências no ajuste das expectativas dos alunos elevando os seus padrões académicos, exigindo-lhes que assumam uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem, pela demonstração das suas competências, enfatizando e validando formas alternativas de aprendizagem e métodos interdisciplinares; o respeito pelos interesses e competências individuais dos alunos facilita o seu desenvolvimento em todas as vertentes: académica, social, pessoal e profissional;

com efeito, cada aluno tem uma perspectiva única sobre o mundo e em particular sobre os temas em estudo, pelo que cada aluno tem a capacidade de contribuir para enriquecer a aprendizagem dos outros a par da sua própria, através da partilha de conhecimento e experiência (Chickering & Gamson, 1999; Pascarella & Terenzini, 1995; Ting & Robinson, 1998). Uma diversificação de métodos de ensino torna mais eficaz a experiência de aprendizagem, especialmente quando as abordagens de ensino estão ajustadas às competências do aluno, estilos de aprendizagem preferenciais e objetivos de aprendizagem (Chickering & Gamson, 1999).

Também os ambientes de aprendizagem devem ser intencionalmente projetados de modo a definir condições que influenciem a aprendizagem dos alunos; as características do ambiente físico podem encorajar ou limitar os processos de aprendizagem e desenvolvimento (a existência de áreas de estudo perto das salas de aula pode incentivar a interação aluno-professor e interação entre pares, aumentando assim a probabilidade de interação espontânea entre alunos e professores, por exemplo). Os alunos, por sua vez, influenciam também os ambientes de aprendizagem (Bean & Kuh, 1984; Kuh et al., 2006; Ting & Robinson, 1998). É, portanto, fundamental, entender como os alunos percebem e reagem ao ambiente físico (Kuh et al., 2006; Chickering & Gamson, 1999; Pascarella & Terenzini, 1995).

Tendo em conta a sua importância nos processos de adaptação do aluno à universidade e, conseqüentemente, ao sucesso académico, a relação professor-aluno será desenvolvida no próximo capítulo, juntamente com outros fatores que condicionam os processos de aprendizagem.

3.3. A relação da FEG com os seus alunos

Nos pontos anteriores deste capítulo, foram estabelecidos aspetos essenciais da integração do aluno na universidade e os parâmetros que condicionam essa

adaptação e conseqüentemente o seu sucesso académico. Não há dúvidas da importância que a instituição pode ter nesses processos.

Também ficou estabelecido o papel crucial do professor, não só nos processos de adaptação, como no envolvimento do aluno em práticas educativas eficazes, numa dinâmica de desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e sociais validada e encorajada pela instituição.

Na FEG, ainda com o Processo de Bolonha no horizonte, foram desenvolvidos vários projetos que se entende serem capazes de contribuir para apoiar o aluno nas várias etapas da sua vida académica.

3.3.1. Práticas de acolhimento dos alunos

Há duas vertentes no acolhimento da FEG aos seus alunos: atividades de receção ao caloiro organizadas pelos alunos da Comissão de Praxe e atividades oficiais de acolhimento organizadas pela Direção e vários departamentos da FEG.

As atividades de acolhimento propostas anualmente pela Direção, visam receber formalmente o aluno na sua nova casa, facilitar a sua adaptação e fornecer informações úteis de natureza diversa.

Tomando como exemplo o Acolhimento 2016/17,²⁹ após a apresentação dos espaços físicos da faculdade, na Sessão de Acolhimento aos Estudantes e suas Famílias, as boas-vindas são dadas pelos membros da Direção da *Católica Porto Business School* e pelo Presidente do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa.

Em sessões posteriores, são fornecidas informações sobre as licenciaturas de Economia e Gestão da faculdade e apresentados os vários programas fornecidos

²⁹ Fonte: *Newsletter* mensal da *Católica Porto Business School* (nº 25/2016 – agosto 2016).

pela FEG e direcionados ao aluno – *Strategic Leadership Hub* (SLH), Mobilidade Católica Porto Business School, Estudantes e Empregabilidade; é feita a apresentação do projeto Católica Solidária (CASO); na sessão “Biblioteca e Gestão de Informação” é feita a apresentação de recursos e explicitados procedimentos para lhes aceder.

Numa vertente mais lúdica e informal, o Churrasco, para o qual são convidados todos os alunos, professores e funcionários da faculdade.

3.3.2. Práticas de apoio aos alunos

3.3.2.1. O Programa Professor-Tutor

O Programa Professor-Tutor (PPT) surge no ano letivo de 2002/03, com dois objetivos principais:

1. Prevenir o insucesso escolar;
2. Facilitar o acesso dos estudantes aos serviços prestados pela FEG;
3. Enfatizar perante o exterior a existência do programa como uma mais-valia da FEG em relação a outras faculdades da concorrência.

Teve como alunos-alvo os novos alunos admitidos nas licenciaturas de Economia e Gestão e alunos do 1º ano com falta de aproveitamento. Os professores tutores foram os docentes da FEG em dedicação plena e estavam ligados entre si e à direção e à secretaria da FEG através de um coordenador, também ele professor da instituição.

Sendo um programa facultativo para os alunos (apesar de estarem todos distribuídos por algum tutor), em que estes podiam facilmente desvincular-se não comparecendo

às reuniões com o tutor, foi visível o decréscimo de comparência dos alunos da primeira reunião para as últimas. Considera-se que, apesar das explicações fornecidas aquando da apresentação do programa, parte dos alunos não entendeu muito bem a utilidade do programa ou tinham dele uma imagem maternalista ou paternalista à qual não queriam aderir. Geralmente, foram os alunos com maior sucesso escolar os que mais compareceram às reuniões. Houve alunos que apresentaram solicitações pedagógicas sobre matérias de disciplinas, outros alunos solicitaram apoio psicológico aos respetivos tutores. Foram encaminhados, quando possível, para os serviços adequados.

Nos anos seguintes, o programa foi objeto de regulamentação capaz de normalizar procedimentos e tornar o programa mais atrativo para os potenciais tutorados. Assim, nas apresentações seguintes, a mensagem transmitida foi que o seu tutor seria um professor que acompanharia e aconselharia o aluno ao longo de todo o ano letivo, com o objetivo de facilitar a sua integração na vida escolar e académica, perseguindo como objetivo prioritário o sucesso escolar do aluno, através do desenvolvimento das suas competências académicas formais e transversais.

O ano letivo 2006/07 correspondeu a um período de transição, em que se delineou um reajustamento nos princípios orientadores do programa, nomeadamente na ênfase dada ao carácter voluntário do programa para os alunos, em que deixam de estar inscritos por defeito e passam a inscrever-se caso manifestem interesse no programa. Os princípios orientadores do programa que regem a atuação dos tutores são claramente explicitados:³⁰

- (1) Ao nível dos objetivos e resultados:
 - (i) Desenvolvimento das competências académicas dos estudantes orientadas para o seu sucesso académico e profissional;

³⁰ De acordo com o documento orientador do PPT- 2007/08.

- (ii) Acompanhamento do percurso académico do aluno que facilite o levantamento de obstáculos ao seu bom desempenho académico, a deteção de situações críticas ou de risco de insucesso, o aconselhamento do plano de estudos para o semestre subsequente, o esclarecimento de questões gerais associadas às licenciaturas e o reencaminhamento dos estudantes para os respetivos Serviços da Escola de acordo com as solicitações;
- (iii) Acompanhamento do percurso académico do aluno que possibilite a identificação de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de competências transversais definidas no âmbito do Projeto PIC, e incentive o seu desenvolvimento.

(2) Ao nível do processo:

- (i) Os estudantes são assumidos como indivíduos adultos e responsáveis, logo com direito à confidencialidade das informações prestadas ao programa perante terceiros exteriores à Universidade;
- (ii) Os interlocutores dos tutores são unicamente o coordenador do programa e os estudantes, processando-se os contactos, preferencialmente, de forma individual;
- (iii) O número mínimo de reuniões será de quatro;
- (iv) Os resultados das reuniões de tutoria terão que ser comunicados pelos tutores à coordenação do programa até uma semana após a sua realização através da respetiva Ficha de Reunião;
- (v) Em caso de não comparência às reuniões, deverão existir, por parte do tutor, novas tentativas de contacto com o estudante. Caso persista a falta de comparência do estudante (2 vezes consecutivas), esta deverá ser comunicada à coordenação do programa em tempo útil.

O tutor, no acompanhamento do aluno, tem como objetivo determinar e possibilitar a eliminação de obstáculos ao seu bom desempenho acadêmico (tabela 2); deve tentar perceber as razões que estão por trás da abstenção, do insucesso escolar ou de outros indicadores de fracasso, para detetar com a maior antecedência possível situações críticas ou de risco de insucesso.

Por outro lado, é também objetivo do tutor incentivar o aluno a desenvolver as competências transversais que visem o seu sucesso profissional (tabela 2). Essas competências, a par do seu desempenho individual às diversas disciplinas do plano curricular, abrangem também as competências definidas no âmbito do Projeto PIC (*Portfolio Individual de Competências*).

Obstáculos ao desenvolvimento acadêmico do aluno	Oportunidades de desenvolvimento de competências transversais no aluno
<ul style="list-style-type: none"> • Abstenção • Desmotivação • Hábitos e métodos de trabalho • Empenho • Responsabilidade • Autonomia • Trabalho em equipa • Persistência • Integração social 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionamento interpessoal • Assertividade • Tomada de iniciativa • Criatividade • Abertura à mudança • Pensamento sistémico • Capacidade de organização • Atividades extracurriculares

Tabela 2 – Identificação de obstáculos ao desenvolvimento acadêmico do aluno e de oportunidades de desenvolvimento de competências transversais no aluno.

Adaptado da Ficha de Reunião professor-tutor/aluno de 2007/08.

Os professores-tutores são agora recrutados entre uma bolsa de voluntários. No ano letivo 2007/08, o Programa Professor-Tutor abrangeu os estudantes que frequentavam o curso pela primeira vez e que aderiram ao programa voluntariamente. Em cada reunião, deveria ser possível identificar um ou vários parâmetros considerados condicionadores do desenvolvimento académico e do desenvolvimento de competências transversais no aluno.

No final do ano letivo, foi feita a avaliação do programa através de respostas a inquéritos distribuídos aos professores-tutores e aos estudantes. Tanto uns como outros identificaram um conjunto de aspetos positivos e um conjunto de fragilidades, e apresentaram sugestões para o aperfeiçoamento do programa. A perceção dos tutores foi que os estudantes que realmente necessitam de apoio para combater o insucesso escolar acabam por se desligar do programa e não aproveitam os restantes serviços proporcionados pela Universidade. Os tutores constataram que estes estudantes se desmotivam facilmente por não conseguirem perceber as matérias lecionadas e, portanto, não conseguem ter sucesso nas atividades curriculares. A par do maior ou menor grau de dificuldade de determinados conteúdos, onde o professor deve centrar a sua atividade, estes estudantes não estudam e nas aulas manifestam algum comodismo e até incómodo em pensar, quando são solicitados a acompanhar o desenvolvimento de qualquer problema ou questão. Permaneceram no programa os estudantes motivados e empenhados, que procuraram apoio e informação nos tutores quanto a outros aspetos relacionados com o seu percurso académico, como Programa *Erasmus*, estágios de verão, cursos de línguas, e outros.³¹

Quanto aos alunos que participaram no programa, consideraram que o tutor se mostrou sempre disponível, um meio de auxílio em várias situações e que os princípios orientadores foram cumpridos; por outro lado, consideraram as reuniões pouco motivadoras e uma pequena percentagem esperava mais do programa. A

³¹ De acordo com o relatório divulgado aos Professores-Tutores no final de 2007/2008.

totalidade dos alunos considerou que o desenvolvimento das suas competências transversais foi pouco relevante³².

A partir de 2008/09, a FEG passou a oferecer aos seus alunos a possibilidade de *coaching* individual e de grupo, o que ditou a extinção do PPT e, mais tarde, a sua substituição pelo programa *Strategic Leadership Hub* (SLH).

3.3.2.2. As disciplinas de Projeto Multidisciplinar

Com o Processo de Bolonha, os cursos foram encurtados de cinco³³ para três anos, pelo que muitos dos jovens licenciados tentam entrar no mercado de trabalho ao fim desse período. Se aos empregadores preocupa a eventual falta de maturidade dos recém-licenciados, as universidades estão empenhadas em assegurar a empregabilidade dos licenciados para se manterem competitivos (Oliveira, Sottomayor & Meireles, 2010). Dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) divulgados recentemente revelam que, em Portugal, 9,6% dos licenciados estão desempregados (ou seja, inscritos num centro de emprego, o que quer dizer que esta leitura está abaixo dos valores reais). Oliveira & Guimarães (2010) sustentam que a empregabilidade (capacidade de obter ou manter um emprego) é determinada tanto ou mais pelo indivíduo do que pelo mercado de trabalho. Em concreto, na empregabilidade de um diplomado do ensino superior, há competências para além das curriculares formais – as competências transversais – e características pessoais, que facilitam a empregabilidade. As competências transversais serão um fator de distinção entre diplomados com competências técnicas muito semelhantes (Brown & Hesketh, 2004, citado em Oliveira et al., 2010).

Nesse contexto, surge a pertinência da implementação de um Sistema Integrado de Desenvolvimento de Competências na FEG, que compreende, por um lado a

³² Idem.

³³ Os cursos da FEG, em 2003/04 diminuíram de cinco para 4 anos.

Avaliação de Competências e visa promover a conscientização e autoavaliação das mesmas pelo aluno e, por outro, a Estratégia de Desenvolvimento de Competências, que inclui:

- a) Um Modelo de Desenvolvimento Curricular envolvendo os docentes, a fim de integrar a empregabilidade nos currículos;
- b) Um Modelo de *Coaching* para alunos.

É enfatizada a necessidade de implementar novas práticas de ensino e avaliação focadas no desenvolvimento de competências transversais, assim como de atividades extracurriculares e experiências de trabalho. É reforçada a necessidade de fornecer ao aluno o *feedback* de pares e professores. Por outro lado, a cooperação entre a faculdade e empresas é determinante e deve ser incentivada, de modo a que o programa possa beneficiar da cooperação ativa de gestores profissionais capazes de contribuir para a edificação do perfil de competências dos alunos de economia e de gestão.

Eva Oliveira e Isabel Guimarães, docentes da FEG, desenvolveram um projeto inovador que potencia o desenvolvimento de competências transversais, capazes de ser transferíveis de contexto (de acordo, aliás, com a filosofia do Processo de Bolonha que incentiva, por um lado, novos desenvolvimentos a nível institucional e curricular e, por outro, projetos que visem melhorar a empregabilidade dos alunos). Esse projeto desenvolve-se em três frentes: alunos, professores e empresas (Oliveira & Guimarães, 2010).

O projeto iniciou-se em 2005, com a identificação das competências consideradas cruciais por empresas e ex-alunos. Após a desconstrução curricular e posterior redesenho do currículo, foi necessário mapear as competências, ou seja, identificar as competências transferíveis envolvidas em cada disciplina e ano académico. No final, foram identificadas as principais áreas de competências transferíveis: Pensamento Crítico, Comunicação, Trabalho em Equipa, Pensamento Sistêmico e Empreendedorismo (Oliveira & Guimarães, 2010).

Em 2005, a reorganização do currículo inclui três disciplinas sequenciais e obrigatórias, criadas com o propósito explícito de desenvolver nos alunos competências transferíveis em contexto curricular – Projeto Multidisciplinar I (1º ano), Projeto Multidisciplinar II (2º ano) e Projeto Final (3º ano). É um projeto pedagógico centrado no aluno, capaz de mobilizar estratégias diferenciadas (Oliveira & Guimarães, 2010).

As competências em causa seguem a divisão sugerida por Evans (2001, citado em Oliveira & Guimarães, 2010):

- (1) Competências Metodológicas – relacionadas com a capacidade de lidar com múltiplas tarefas e em vários ambientes;
- (2) Competências Sociais – relacionadas com a capacidade de sentir e provocar empatia nos outros;
- (3) Competências Relacionadas com Valores e Atitudes – honestidade, confiabilidade, responsabilidade, resiliência, determinação, conscientização dos direitos e outras;
- (4) Competências de Aprendizagem – relacionadas com a capacidade de capturar o conhecimento através da reflexão sobre a experiência;
- (5) Competências Técnicas – relacionadas com a capacidade de realizar diferentes tarefas num domínio específico, de se manter atualizado nesse domínio, de dominar novas tecnologias.

O Projeto Multidisciplinar I visa desenvolver o pensamento crítico, e tem caráter interdisciplinar e transversal, permitindo que o aluno potencie a mobilização de recursos ao longo não só do seu curso, como também da sua futura vida profissional.

O Projeto Multidisciplinar II visa desenvolver a capacidade de comunicação e trabalho em equipa em cooperação com o mundo empresarial, já que um dos orientadores das atividades é um representante de uma empresa. É privilegiada a inovação, numa tarefa que envolve a investigação e consulta de bases de dados, estudos de campo, apresentações orais, elaboração de relatórios.

O Projeto Final visa fornecer aos alunos a oportunidade de mobilizar e aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos durante os três anos na FEG, que pode assumir vários aspetos, como seja um estágio, a elaboração de um plano de negócios, a avaliação de um caso, ou outros. A avaliação é feita por um júri constituído por membros de empresas parceiras e docentes da FEG.

3.3.2.3. Portfólio Individual de Competências (PIC)³⁴

A vertente relacionada com os professores, o programa Portfólio Individual de Competências inicia-se em 2006/07, com o objetivo de apoiar a operacionalização do desenvolvimento e certificação das competências dos alunos através do Programa Professor-Tutor.

Nos dois primeiros anos de implementação do projeto, os professores foram desafiados a usar um referencial de competências transversais transferíveis, previamente definido (tabela 3). A partir desse modelo, os professores foram incentivados a desenvolver suas próprias ferramentas.

³⁴ Projeto financiado através do programa *Employability & Entrepreneurship: Tuning Universities & Enterprises* (EETUE).

	Descrição das Competências Transversais	Indicador
1. Sentido de Responsabilidade	<p>Organizar-se de modo a atingir os objetivos nos prazos definidos, antecipando eventuais dificuldades e recorrendo a informação relevante.</p> <p>Comprometer-se de modo firme e continuado na prossecução dos objetivos, assegurando a gestão de tempo e recursos necessários à sua boa realização.</p> <p>Cumprir de modo consistente os compromissos e obrigações / tarefas.</p>	<p>Cumprimento dos TPC.</p> <p>Pontualidade e Assiduidade.</p> <p>Postura geral perante as aulas e a disciplina.</p>
2. Aprendizagem ao Longo da Vida / Competências de Melhoria Contínua	<p>Identificar pontos fortes e aspetos a melhorar em diferentes situações individuais e de grupo.</p> <p>Refletir nas próprias ações e identificar necessidades de desenvolvimento.</p> <p>Mostrar disponibilidade para se envolver em novas responsabilidades e desafios.</p>	<p>Propostas de melhoria nas apresentações, ou evidência de evolução das notas ao longo dos trabalhos.</p>
3. Sentido de Qualidade e Excelência	<p>Estabelecer objetivos e parâmetros de realização ambiciosos.</p> <p>Evidenciar preocupação com os detalhes no seu trabalho.</p>	<p>Evidências em situações de desempenho (testes, exercícios práticos) que implicam a aplicação de aprendizagens a situações práticas ou situações novas.</p>
4. Gestão do Conhecimento e da Informação	<p>Relacionar as novas aprendizagens com as aprendizagens anteriores e/ou com a sua aplicação prática a situações reais.</p> <p>Avaliar a relevância e a fiabilidade da informação, evidenciando uma atitude crítica face à informação disponível, confrontando diferentes posições e sistematizando a informação.</p>	<p>Evidências em situações de desempenho (testes, exercícios práticos) que implicam a aplicação de aprendizagens a situações práticas e/ou situações novas.</p>

5. Criatividade	Mostrar curiosidade intelectual questionando além das tarefas mais imediatas. Questionar as abordagens existentes, explorando novas formas de atingir os objetivos.	Introdução de formas criativas de resolução dos problemas apresentados nos testes de avaliação e/ou nas aulas.
6. Pensamento Sistémico	Desenvolver uma visão holística e integrada das situações, tendo em conta a complexidade e a relação com outros fatores e intervenientes externos. Ser capaz de relacionar e contextualizar.	
7. Resolução de Problemas	Resolver problemas de forma eficaz, envolvendo a identificação clara do problema e dos meios para o solucionar.	Evidências da capacidade de resolver com eficácia os problemas apresentados.
8. Participação Oral	Participar eficazmente, fazendo intervenções relevantes para os temas em discussão. Responder adequadamente a solicitações do professor e a intervenções dos colegas.	Participação nas aulas, sendo possível distinguir os alunos com prestação positiva, consistente e continuada.
9. Comunicação Escrita	Produzir texto escrito de acordo com requisitos e convenções. Produzir material escrito de acordo com necessidades académicas e profissionais.	Avaliação do Relatório escrito da disciplina.
10. Competências de Apresentação	Apresentar oralmente informação bem estruturada numa progressão lógica e utilizando recursos adequados.	Avaliação quer em Apresentações Individuais quer em Apresentações em Grupo.
11. Trabalho em Equipa	Trabalhar eficazmente como membro de um grupo, contribuindo ativamente para objetivos comuns.	Avaliação da qualidade do funcionamento do grupo.

Tabela 3 – Descrição das competências transversais e respetivos indicadores contemplados na grelha de competências – Projeto PIC
Adaptado da grelha disponibilizada aos professores para avaliação das competências transversais no âmbito do Projeto PIC (2007/2009).
Fonte: FEG|DCO|Equipa PIC (2008)

Os professores sentiram necessidade de refletir sobre as suas práticas pedagógicas, reavaliar a sua adaptação ao projeto e ajustar o conjunto de competências que consideram que são capazes de desenvolver e avaliar nas suas disciplinas – entendendo as competências como a capacidade de mobilização de saberes, capacidades e recursos pessoais, de natureza cognitiva, emocional e afetiva, construídos e integrados em situações de aprendizagem explícitas ou implícitas, em contextos diversificados de experiência pessoal, profissional e social (FEG|DCO|Equipa PIC, 2008).

Indissociáveis do sujeito que as possui, as competências apenas se evidenciam quando aquele atua; no entanto, não está em causa apenas a avaliação da capacidade de “saber agir”, mas também a capacidade de “poder agir” e “querer agir” e as condicionantes dessas capacidades, tais como a autoconfiança, o grau de autonomia ou a capacidade de comunicação (Swanson & Fouad, 1999).

O processo de reconhecimento e validação das competências proposto, assentou em princípios de natureza científica, que nortearam tanto a sua construção como a dos indicadores de identificação; no entanto, não é possível fazer a sua avaliação através de modelos de avaliação tradicionais. Admitindo a possibilidade de desenvolver algumas das competências enquadradas no processo, tendo em conta o grande número de alunos que cada professor tinha a seu cargo, fazer a análise dos indicadores para cada aluno foi uma tarefa complexa.

Por último, foi solicitado aos professores a produção de um relatório síntese das competências evidenciadas pelos alunos (de acordo com os indicadores sugeridos), que posteriormente foram certificadas no Suplemento ao Diploma.

Em 2008/09, o programa Portfólio Individual de Competências, ficou à exclusiva responsabilidade do Departamento de Comportamento Organizacional; foi sendo reformulado e a intervenção dos professores foi substituída por um conjunto de atividades extracurriculares subjacentes ao programa, nomeadamente *coaching* (individual, de equipa, ou no âmbito dos vários Projetos curriculares).

No caso particular do *coaching* individual, os alunos começam por fazer um relatório individual de autoavaliação de competências, assim como expectativas, objetivos e necessidades. Na fase exploratória, são encorajados a explorar experiências vocacionais e atividades extracurriculares. Após a identificação das competências a desenvolver é elaborado um plano de ação que inclui os meios que permitem o desenvolvimento das competências transferíveis identificadas. E, por último, o plano é posto em prática com a ajuda do *Skills Development Manager*.

O programa Portfólio Individual de Competências, em 2012/13, deu origem ao programa *Strategic Leadership Hub*³⁵ (SLH) já referido; a certificação das atividades no Suplemento ao Diploma é reconhecida pela generalidade das Escolas, de acordo com o modelo de Bolonha.

3.3.2.4. *Strategic Leadership Hub* (SLH)

O *Strategic Leadership Hub* (SLH) substitui o PIC na área de desenvolvimento de competências transversais e na ligação ao tecido empresarial e à rede *Católica Porto Business Alumni* (associação dos antigos alunos da CPBS – FEG). Intervém transversalmente nos dois primeiros ciclos de ensino, licenciaturas, mestrados e formação de executivos.

O SLH dá também a conhecer o projeto de formação da FEG às escolas de ensino básico e secundário, através de um conjunto de iniciativas disponíveis para pré-universitários, tais como as apresentações nas escolas ou a *Teen Academy*.³⁶

³⁵ Segundo a coordenadora do programa, a mudança de nome foi uma opção estratégica da FEG, tendo em conta que PIC é um termo redutor e SLH, pela sua abrangência, está mais de acordo com a realidade do projeto.

³⁶ Curso de verão (com opção de regime residencial) que proporciona aos estudantes do ensino básico e secundário a oportunidade de, através de uma experiência em ambiente académico no ensino superior, explorar o que fazem os profissionais das áreas de Economia e Gestão, através de uma oferta de programas inovadores desenvolvidos e dinamizados pelos professores da FEG e acompanhados por uma equipa de monitores, alunos da faculdade.

No seguimento dos programas anteriormente descritos, o objetivo do SLH é contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e diplomados da FEG, potenciando assim a sua empregabilidade. Por outro lado, procura auscultar e responder às necessidades e expectativas do mercado de trabalho promovendo iniciativas de aproximação e cooperação em toda a rede nacional e internacional de parceiros estratégicos.

Não são conhecidos números do SLH relativos aos alunos que entraram na FEG no ano letivo de 2014/15; no entanto, o Relatório Anual de Atividades do *Strategic Leadership Hub* do ano em causa, refere que foram registadas intervenções com 543 alunos do 1º ciclo num total de 1188 sessões; dessas, 383 foram de *coaching* individual para 94 alunos e 108 de *coaching* em Projeto Multidisciplinar I (referente, portanto, a alunos do 1º ano).

Em agosto de 2015 foi publicado, pelo Centro de Garantia Interna de Qualidade (CIGIC) do Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa, o relatório “Acolhimento nas Instituições de Ensino Superior Portuguesas: diagnosticar e partilhar competências e valores nos estudantes de 1º ciclo”.³⁷

Dos resultados da Avaliação das Práticas de Acolhimento pelos estudantes na UCP-CRP 2014-2015, foi feita uma análise aos dados relativos aos alunos da FEG no referido ano letivo, a população em causa neste estudo. Os dados que constam neste relatório resultaram das respostas de apenas cerca de 16% dos alunos da FEG. Os principais resultados, relativamente aos alunos que responderam ao inquérito, foram os seguintes:

- 40,6% dos alunos teve contacto com a FEG enquanto estudante do ensino secundário, 69,2% dos quais através de um evento de apresentação da faculdade na sua escola secundária;

³⁷ Produzido em parceria com o Instituto Superior Técnico, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto e a Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

- 71,4% dos alunos estão satisfeitos com a informação disponibilizada pela FEG sobre a faculdade, o seu funcionamento e os cursos e 55,9% consideram que essa informação foi suficiente para a tomada de decisão de optarem pela FEG;
- 58,1% dos alunos participaram em alguma atividade de recepção ao caloiro organizadas por colegas e, desses, 85,7% consideraram que essas atividades foram suficientes para promover a integração na faculdade;
- 51,6% dos alunos participaram nas atividades oficiais de acolhimento aos estudantes do 1º ano organizadas pela FEG e, desses, 91,7% consideraram que essas atividades foram suficientes para promover a integração na faculdade;
- Nenhum dos alunos recorreu a qualquer dos serviços de apoio ao aluno disponibilizado pela Faculdade ou pela Universidade, a saber Apoio de Tutorado, Apoio de Mentorado, Aconselhamento Psicológico, Aconselhamento Vocacional, Aconselhamento Académico ou Apoio financeiro.

No gráfico 8 identificam-se as perceções dos novos alunos da FEG sobre a utilidade das atividades de recepção ao caloiro organizadas por colegas e das atividades oficiais de acolhimento organizadas pela instituição em 2014/2015.

Pela análise do gráfico verifica-se que os alunos que responderam ao inquérito sentem que beneficiam das práticas de acolhimento principalmente na adaptação à instituição e ao ambiente académico. Por outro lado, sentem que essas práticas não foram especialmente importantes na aprendizagem e suas condicionantes. Não pondo em causa a relevância do estudo, o tamanho da amostra não permite tirar conclusões sobre a generalidade dos alunos em causa.

Utilidade das Atividades de Receção ao Caloiro

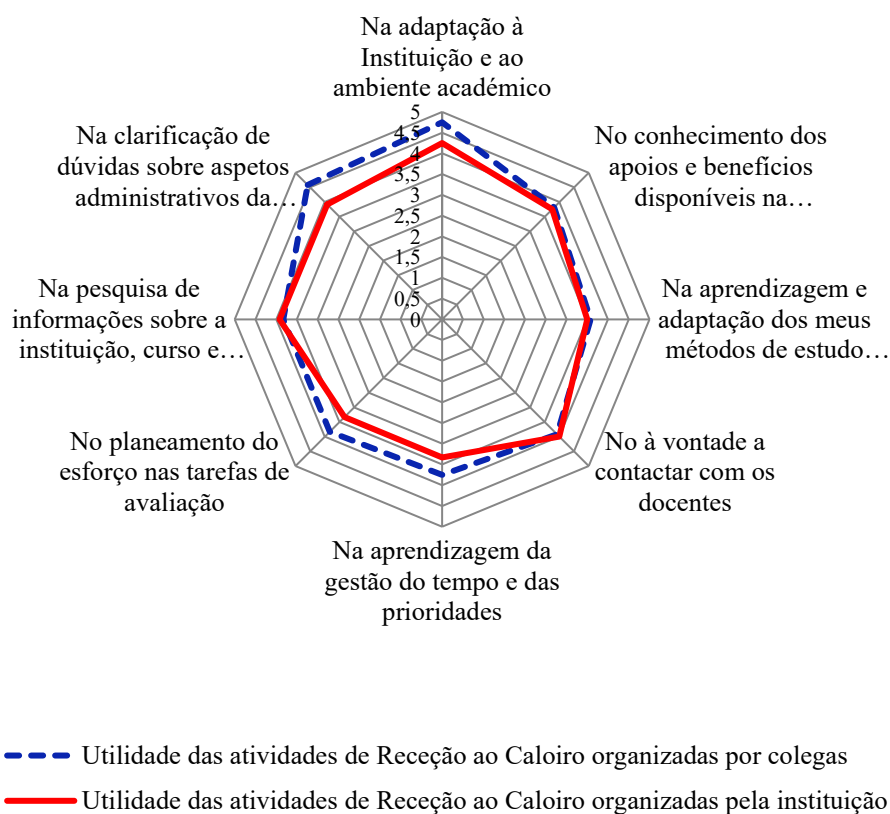


Gráfico 8 – Perceções dos novos alunos da FEG sobre a utilidade das atividades de receção ao caloiro organizadas por colegas e das atividades oficiais de acolhimento organizadas pela instituição em 2014/2015 (escala de 1 a 5)

Fonte: Resultados da Avaliação das Práticas de Acolhimento pelos estudantes na UCP-CRP 2014-2015 – CIGIC.

Conclusão:

A entrada dos alunos na faculdade e a forma como a sua adaptação decorre, tem um impacto significativo na sua prestação académica e conseqüentemente no êxito desta nova etapa da vida académica a que se propõe.

Importa conhecer os parâmetros significativos que condicionam o sucesso académico, e de que modo esses parâmetros podem ser influenciados não só pelo próprio aluno, como pelos pares, professores a instituição.

Estabelecidos os aspetos essenciais da integração do aluno na universidade e os parâmetros que condicionam a sua adaptação e conseqüentemente o seu sucesso académico, a instituição pode intervir de modo a desenvolver estratégias que visam contribuir para apoiar o aluno nas várias etapas da sua vida académica.

Também o professor, ao envolver o aluno em práticas educativas eficazes que potenciem a aprendizagem, colabora numa dinâmica de desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e sociais validada e encorajada pela instituição.

Na FEG, foram desenvolvidos projetos inovadores com reconhecimento internacional,³⁸ com o objetivo de apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas competências técnicas e transversais, transferíveis de contexto, passíveis, portanto de ser mobilizadas sempre que o aluno necessite, na sua vida académica,

³⁸ O Projeto PIC foi reconhecido em 2010 pela OCDE como uma iniciativa inovadora no desenvolvimento do currículo no contexto de ensino superior. O reconhecimento foi dado através do documento *OECD-IMHE (2010). Learning, working, networking: quality teaching initiatives at the Portuguese Catholic University. Final Report, 10 November 2010*; em maio de 2012, o SLH recebeu o prémio de projeto mais ativo, concedido pela organização europeia *Skills for the Future*, no âmbito do projeto europeu *New Skills Network* (coordenado pela *National Agency of Iceland*), cujo objetivo é discutir formas de desenvolvimento de competências para o mercado de trabalho em contínua evolução; entre outubro de 2012 e junho de 2014, o SLH realizou um trabalho de consultoria no projeto internacional PoMoC, que visou promover a empregabilidade dos licenciados da região de Lodz, através da implementação do modelo de *coaching* desenvolvido.

profissional ou pessoal. Esses projetos têm vindo a ser reformulados de acordo com as necessidades e a avaliação dos resultados obtidos.

Na sequência deste capítulo, será reforçada a importância do professor e da sua relação com os alunos nos processos de ensino-aprendizagem. A relação professor-aluno, dada a sua relevância, será objeto de uma análise mais aprofundada.

Na segunda parte deste trabalho apresenta-se, para além da caracterização demográfica dos novos alunos da FEG no ano letivo 2014/15, a análise empírica das suas perceções sobre a adaptação à Faculdade.

4. Interações professor-aluno-conhecimento

A evolução da sociedade, a democratização do ensino, os objetivos impostos pela implementação do Processo de Bolonha, obrigaram a reformas mais ou menos explícitas na forma de gerar aprendizagens e conhecimentos no ensino superior (a acompanhar, aliás, profundas tentativas de reformas nos restantes níveis de ensino).

Apesar de alterações significativas com a implementação de meios virtuais de aprendizagem que são utilizados por alunos e professores, a sala de aula continua a ser o espaço socialmente instituído para estabelecer formalmente a interação entre professor e alunos e em que esta interação é favorecida; é na sala de aula que acontecem grande parte das práticas educativas, sendo este, portanto, o espaço privilegiado para estabelecer a relação Professor-Aluno-Conhecimento, o triângulo pedagógico formalizado por Houssaye (1988). Estão em causa os processos pelos quais serão estabelecidas as relações fundamentais em qualquer ato pedagógico: ensinar (entre o professor e o conhecimento), formar (entre o professor e o aluno) e aprender (entre o aluno e o conhecimento). É no equilíbrio entre o ensino, a formação e a aprendizagem que reside a adequação do ato pedagógico.

Segundo Houssaye (2007), se o processo dá especial ênfase ao ensino, privilegiando a relação entre o professor e o conhecimento, o aluno tem um papel menos ativo do que seria adequado. O professor tem o papel central na organização e estruturação da disciplina, papel esse que se resume a ensinar os conteúdos previstos, descurando a relação com os alunos. O método de ensino privilegiado é a palestra. Por outro lado, se o processo dá especial ênfase à formação, a relação entre o professor e o aluno é privilegiada em detrimento do conhecimento. Sendo mais estreita a relação entre o professor e os alunos, estes têm mais possibilidade de desfrutar das competências interpessoais dos professores, mas podem ter mais dificuldades na compreensão dos conteúdos, já que o professor oferece mais orientações do que

ensina um conteúdo mais estruturado. Finalmente, se o processo dá especial ênfase à aprendizagem, o professor limita a sua atividade à orientação e facilitação da aprendizagem dos alunos por si próprios, sendo privilegiada a relação entre os alunos e o conhecimento. O ensino baseia-se no método construtivista, levando o aluno a construir seu próprio conhecimento em vez de reproduzir o conhecimento transmitido.

Para garantir o equilíbrio necessário à implementação de pedagogias inovadoras no ensino superior, no espírito, aliás, do Processo de Bolonha, o professor, os alunos e os saberes (o conhecimento) deverão ser igualmente valorizados na dinâmica da sala de aula. A transposição didática, as técnicas de ensino e a criação e implementação de estratégias do professor e dos próprios alunos para aprender não se reduz a um destes aspetos; cada um dos processos do triângulo é essencial para uma boa abordagem educativa e não deve ser praticado separadamente.

As dinâmicas associadas à pedagogia clássica no ensino superior resultam, em muitos casos, da dualidade das funções do professor, com tendência para considerar a investigação o seu foco principal de trabalho; assim, não percebem a importância de analisar o modo como os estudantes aprendem ou de tentar incluí-los na dinâmica da aula. Os modelos clássicos de ensino devem dar lugar à identificação de estratégias inovadoras usadas pelo professor para envolver os estudantes e com eles construir processos de aprendizagem adequados e que potenciem o sucesso académico. É, portanto, fundamental, determinar quais os parâmetros envolvidos no desenvolvimento de uma aprendizagem eficaz na sala de aula e fora dela.

A partir da década de 70, as investigações no âmbito da aprendizagem, até então centradas nas capacidades cognitivas como o principal parâmetro explicativo do sucesso académico, passam a incluir os fatores motivacionais e os processos metacognitivos – o conhecimento sobre as estratégias adequadas para uma aprendizagem eficaz, capacidade de aferir a sua utilidade e quando e como as utilizar, assim como a capacidade de planificar e avaliar o que foi aprendido. Com efeito, foi identificada uma correlação positiva entre o sucesso académico do aluno

e a capacidade de este implementar estratégias para, de forma consciente, adquirir, organizar e utilizar o seu conhecimento, bem como regular o seu progresso cognitivo. Os alunos com mais sucesso demonstraram compreender a finalidade da tarefa, planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução (Flavell, 1987); demonstram ainda maior capacidade em identificar aquilo que não sabem, evitando aquilo a que Brown (1987) chama ignorância secundária, não saber que não sabe. Consequentemente, a metacognição também influencia a motivação, já que a gestão dos processos cognitivos e a responsabilidade pelo desempenho escolar dos alunos gera confiança nas suas próprias capacidades (Jones, 1988).

Considera-se que a aprendizagem é um processo em que o aluno tem um papel ativo, sendo capaz de a iniciar, controlar e desenvolver (Rosário, 2016), ou seja de regular a sua própria aprendizagem.

4.1. A autorregulação da aprendizagem

As várias definições de aprendizagem autorregulada convergem para o conceito de aprendizagem que ocorre sem que o aluno seja forçado ou sem tutoria externa (Rheinberg, Vollmeyer & Rollett, 2000). Ou seja, o aluno deve ser capaz de planificar, monitorizar e avaliar os seus processos de aprendizagem (Carneiro & Steffens, 2013), num processo interdependente da regulação externa, realizada pelo professor (Rosário, 2016). A autorregulação surge assim como um processo dirigido pelo aluno, através do qual ele transforma as competências cognitivas e metacognitivas em competências académicas, levando o aluno a ser proativo na sua aprendizagem, ou seja, conseguindo:

- Estabelecer objetivos;
- Melhorar as suas capacidades de aprendizagem, através do uso seletivo de estratégias metacognitivas e motivacionais;

- Selecionar, estruturar ou criar ambientes de aprendizagem adequados que favoreçam o rendimento acadêmico;
- Organizar e recuperar a informação aprendida;
- Escolher a forma e quantidade de instrução de acordo com os seus objetivos (Zimmerman, 1995).

Estabelecida a sua importância, é fundamental entender os mecanismos que a regem, em que condições é despoletada e quais os fatores que a condicionam.

Os diversos modelos da autorregulação da aprendizagem vão ao encontro dos parâmetros já referidos como associados à aprendizagem autorregulada – planificação, monitorização e avaliação dos processos de aprendizagem do aluno; como referência, descreve-se o modelo de Zimmerman (1995), que considera que a aquisição da autorregulação se desenvolve em três fases:

- Pensamento prévio;
- Desempenho ou controle da vontade;
- Autorreflexão.

A monitorização é uma fase crucial da autorregulação da aprendizagem – reconhecer o estado da compreensão durante uma tarefa cognitiva, é a característica de um controlo efetivo e tem impactos sobre a aprendizagem, tanto nessa tarefa como potencialmente para tarefas futuras. A identificação de situações em que a aprendizagem ainda não foi conseguida, é fundamental para a criação de novas metas, para a revisão do conhecimento metacognitivo sobre a eficácia das estratégias e eventualmente para a aplicação de estratégias alternativas. Ou seja, o acompanhamento dos progressos da aprendizagem permite ao aluno saber quando precisa de intensificar, reduzir, parar ou alterar as estratégias de aprendizagem cognitivas na tarefa em curso; e quais estratégias devem ser modificadas, excluídas ou adicionadas para a utilização em futuras tarefas. Sem este acompanhamento da aprendizagem, o aluno não está eficazmente envolvido na autorregulação da aprendizagem (Carneiro & Steffens, 2013; Griffin, Wiley & Salas, 2013).

Em relação às componentes que a constituem, encontram-se diferentes teorias de autorregulação que pretendem explicar o processo de aprendizagem, cada uma especificando um conjunto diferentes de parâmetros: automonitorização, autoavaliação e autorreação (Kanfer & Ackerman, 1989, citados em Rheinberg et al., 2000); construção pessoal de estratégias de aprendizagem, automonitorização da eficácia e automotivação (Zimmerman, 1995); estratégias cognitivas, metacognição, vontade e motivação para monitorar o seu processo de aprendizagem (Pintrich, 2004); grau de envolvimento no processo de aprendizagem, processo cíclico de mudanças de comportamentos e aspetos motivacionais (Moos & Ringdal, 2012). Entende-se, assim, a autorregulação da aprendizagem como um mecanismo complexo que envolve múltiplos componentes, metacognitivos, comportamentais e motivacionais – um aluno autorregulado é aquele que se sente motivado para usar as suas próprias estratégias e testar continuamente a eficácia dessas estratégias (Bandura, 1993, citado em Rosário, 2016).

Os processos que dirigem a aprendizagem autorregulada (acomodação, assimilação, curiosidade impulsionada, atenção, entre outros) surgem e são regulados muitas vezes natural e automaticamente, não necessitando de uma decisão deliberada pelo aluno para se envolver na aprendizagem. No entanto, quando as exigências de aprendizagem são mais complexas, é necessária uma consciencialização da orientação da aprendizagem para atingir determinados objetivos, tornando a aprendizagem autorregulada intencional. Conclui-se, portanto, que a complexidade das tarefas tem um grande impacto na aprendizagem autorregulada – para tarefas simples (que não conduzem à aquisição de conhecimento muito profundo), os alunos em geral demonstram aprendizagem autorregulada efetiva, ou seja, mais consciência metacognitiva, melhores estratégias de aprendizagem e procura de informação mais completa. Para as tarefas mais complexas os alunos demonstram aprendizagem autorregulada menos adequada, menos consciência metacognitiva, menos estratégias de aprendizagem e busca fragmentada de informação; no entanto, podem levar a um entendimento conceptual superior (Pieschl, Stahl & Bromme, 2013).

Os processos de autorregulação da aprendizagem não se desenvolvem do mesmo modo para alunos com acesso a estratégias cognitivas e metacognitivas idênticas. Segundo Rosário (2016), isso deve-se a diferentes graus de motivação, o que leva a que este seja um parâmetro decisivo na opção do aluno em envolver-se em processos e estratégias de autorregulação da aprendizagem (metacognitivas, cognitivas, emocionais e comportamentais). Também Zimmerman (1995) avalia a motivação como um dos parâmetros mais significativos que condiciona o envolvimento de um aluno, de forma intencional, em atividades de aprendizagem. O autor, assim como Kuhl (1987), referem um outro parâmetro significativo, a vontade. Pieschl (2009) e Pieschl, Stahl & Bromme (2013) referem, por outro lado, um parâmetro que consideram relevante para o desenvolvimento do quadro teórico da aprendizagem autorregulada: as crenças epistemológicas, ou seja, crenças sobre o conhecimento e o saber, ideias gerais sobre o conhecimento para a apreensão do conteúdo a ser aprendido. Estas três condicionantes irão ser objeto de uma análise mais detalhada.

4.1.1. A motivação

A motivação está associada à avaliação que o aluno faz dos resultados possíveis na etapa acadêmica em causa e das consequências associadas à aprendizagem, ou seja, das expectativas. Podem ser tão diversas como a satisfação pelo aumento da competência (consequência direta, mas eventualmente pouco valorizada pelo aluno, portanto um incentivo menor), avaliação positiva de outros (professores, pais, colegas), criação de bases para aprendizagens futuras ou um trabalho bem remunerado no futuro (consequência menos direta, mas com um incentivo mais elevado). Em paralelo, é importante a percepção que o aluno tem da probabilidade de que o resultado vai levar às consequências desejadas. Finalmente, o grau de necessidade que o aluno sente de continuar ou complementar a aprendizagem anterior, ou seja, o grau de convicção de que o resultado desejado não é conseguido sem o esforço adicional (Pintrich, 2004).

Quando o aluno enfrenta uma determinada tarefa de aprendizagem, tem uma motivação inicial, que irá ter impacto sobre o resultado da aprendizagem. Rheinberg, Vollmeyer & Rollett (1997) explicitaram quatro fatores que condicionam a motivação inicial:

- Desafio – o aluno considera a tarefa desafiante e cuja concretização será motivo de orgulho pessoal;
- Domínio da confiança – o aluno sente que a sua capacidade é superior ao nível de dificuldade da tarefa;
- Interesse – o aluno considera a tarefa interessante, eventualmente algo em que gostaria de trabalhar nos seus tempos livres;
- Medo da incompetência – o aluno sente-se assoberbado pelas exigências da tarefa.

Segundo Kuhl (1987), e em função dos parâmetros anteriormente referidos, a motivação para a aprendizagem autorregulada só é forte o suficiente para resultar em ação, ou seja, para levar o aluno a realizar, por sua iniciativa, uma atividade de aprendizagem, se estiverem reunidas as seguintes condições:

- A consequência tem um incentivo suficientemente elevado;
- Existe uma elevada expectativa de que o resultado conduza à consequência;
- O resultado não ocorre por si só;
- O resultado é influenciado por atividades de aprendizagem, ou seja, existe uma elevada expectativa de que a ação conduza ao resultado.

No entanto, os incentivos para atividades de aprendizagem autorregulada não estão ancorados apenas nas consequências externas à atividade de aprendizagem. Há também incentivos consequentes da própria atividade, independentemente do possível efeito do resultado, ou seja, a atratividade da atividade em causa – até que ponto essa atividade é mais atrativa do que atividades concorrentes, nomeadamente o lazer (Rheinberg, 1988). O autor concluiu que os incentivos relacionados com as consequências são mais influentes do que os incentivos relacionados com a atividade.

Pode-se, assim, considerar estabelecida a ligação da motivação com o resultado final da aprendizagem, através da promoção do contacto entre a aprendizagem autorregulada do aluno e os materiais pedagógicos; resta saber se a evolução posterior da aprendizagem é explicada exclusivamente em termos de processos cognitivos ou se a motivação promove a aprendizagem, determinando o modo como é feita essa promoção.

Rheinberg et al. (2000), defendem que a motivação afeta três aspetos do processo de aprendizagem:

- Duração e a frequência das atividades de aprendizagem;
- Qualidade das atividades de aprendizagem realizadas;
- Estado motivacional do aluno durante a execução das atividades de aprendizagem.

Sendo importantes para a autorregulação da aprendizagem, motivação e competências relevantes no contexto em causa não são suficientes para, por si só, provocar o aumento do conhecimento. É importante que seja fornecido ao aluno a abordagem adequada à tarefa em causa (estratégias metacognitivas) para otimizar a aprendizagem autorregulada. No entanto, os alunos nem sempre usam a abordagem sugerida, caso a atividade de aprendizagem exija muito esforço, ou seja desagradável, pelo que é importante identificar o que faz com que uma atividade de aprendizagem seja mais ou menos atraente (Kusurkar, Cate & Vos, 2013).

Nessa linha de análise, Kusurkar et al. (2013), investigaram a relação entre a motivação e o desempenho académico mediado pelo esforço, sendo o esforço aferido pela frequência de aulas e a quantidade de tempo dedicado à conclusão das tarefas para atingir os objetivos a que o aluno se propõe. Os autores criaram um modelo capaz de determinar a Motivação Autónoma Relativa, uma medida de equilíbrio entre a motivação autónoma (que tem origem no indivíduo) e a motivação controlada (que tem origem em fontes externas). Concluíram que a Motivação Autónoma Relativa está positivamente correlacionada com a dinamização de uma boa estratégia de estudo e maior esforço e conseqüentemente com o desempenho

académico. Segundo os autores, a autorregulação depende não tanto da quantidade, mas mais da qualidade de motivação, que por sua vez depende da origem da fonte de motivação (interna ou externa). A figura 1 ilustra o *continuum* da autodeterminação da motivação, em que são identificados quatro níveis de regulação da motivação extrínseca (que condiciona a autodeterminação): a mais próxima da motivação intrínseca, que tem lugar quando o tema em estudo ou atividade vai ao encontro de um gosto ou interesse pessoal do aluno, é a regulação integrada; a regulação externa, no outro extremo, resulta dos objetivos que o aluno tem que alcançar, condicionado por fatores externos.

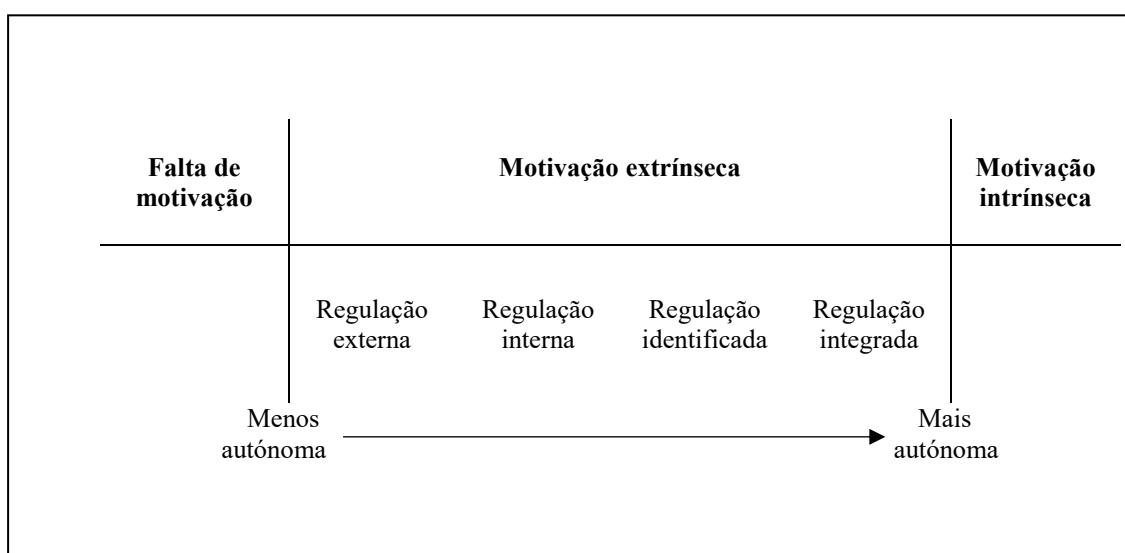


Figura 1 – O *continuum* da autodeterminação.

Adaptado de Deci & Rian (2002) citado em Kusurkar et al. (2013).

Na tentativa de clarificação das *nuances* descritas nesta análise, tome-se como exemplo o estudo de determinado tema de uma disciplina: a motivação intrínseca está presente caso o aluno se interesse pelo tema em causa, independentemente de fazer parte dos conteúdos que tem que aprender; caso contrário, o aluno sabe que tem que aprender aquele tema para atingir determinados objetivos, nomeadamente conseguir uma boa classificação na disciplina – regulação integrada; no outro extremo, o aluno estuda o tema porque tem que apresentar, na aula seguinte, um

trabalho de casa sobre o tema em causa, ou a presença não é considerada³⁹ – regulação externa.

A análise empírica feita por Kusrkar et al. (2013) permite concluir que a estratégia do estudo mede a influência da motivação sobre o desempenho académico. Os resultados mostraram que uma motivação autónoma leva a uma boa estratégia e elevado esforço de estudo o que, por sua vez, conduz a um melhor desempenho académico, ou seja, quanto mais autodeterminada ou autónoma for a motivação, melhores são os resultados observados – aprendizagem profunda, alto desempenho académico, melhor adaptação do aluno.

Na mesma linha de investigação, Goodman et al. (2011) determinaram que as duas componentes fundamentais da motivação (motivação intrínseca e motivação extrínseca) estão positiva e significativamente correlacionadas com o desempenho académico dos alunos, já que ambas afetam positivamente a quantidade de esforço investido no desempenho das tarefas de aprendizagem. Assim, o esforço é um mediador importante na ligação da relação entre as motivações intrínseca e extrínseca e o desempenho académico; os autores concluíram ainda que a motivação intrínseca é um preditor mais forte de realização académica do que a motivação extrínseca.

4.1.2. A vontade

O tempo é limitado e as atividades de lazer são geralmente mais atraentes do que qualquer atividade de autoaprendizagem de natureza académica. Por outro lado, nem todos os alunos com a mesma motivação têm igual capacidade de se envolverem em atividades de autoaprendizagem.

³⁹ Retirado das regras de avaliação de Matemática I e Matemática II dos cursos de Economia e Gestão da FEG.

Kuhl (1987), descreve as principais estratégias de autorregulação da vontade:

- Controlo da atenção, capaz de apoiar a intenção de investir na atividade de aprendizagem a que o aluno se propôs e inibir o processamento de informações de apoio a tendências concorrentes;
- Controlo da codificação, através da identificação dos estímulos que estão relacionados com a intenção e finalidade da atividade em causa;
- Controlo da emoção, capaz de inibir estados emocionais que possam comprometer a vontade;
- Controlo da motivação, através do reforço do *feedback* dos processos de autorregulação para a sua própria base motivacional;
- Controlo do ambiente, fazendo compromissos sociais ou outros, a fim de criar pressão capaz de ajudar a manter a intenção;
- Controlo da cognição, fazendo com parcimónia o processamento de informações de modo a otimizar o cumprimento da tomada de decisão.

Não são conhecidas linhas de investigação sobre a forma de treinar os alunos a usar as estratégias de autorregulação anteriormente definidas. No entanto, tanto a motivação como a vontade, são condicionadas por fontes de incentivo (positivo ou negativo) que, ao surgir durante a atividade de aprendizagem a que o aluno se propôs, podem condicionar a sua atratividade (Heckhausen, 1991, citado em Kusurkar et al., 2013), descritas de seguida.

Fontes de incentivos positivos:

- A situação de aprendizagem ajusta-se à estrutura de motivação do aluno (por exemplo estudar em conjunto com colegas ou, pelo contrário, num ambiente isolado, mas acolhedor);
- O tópico de aprendizagem ajusta-se aos interesses pessoais do aluno;
- O aluno sente um aumento da competência enquanto aprende (por exemplo ao resolver exercícios com um grau de dificuldade crescente);
- O aluno encontra no material de aprendizagem uma estrutura coerente, um fio condutor claro, que lhe permite compreender a sequência da matéria.

Fontes de incentivos negativos:

- O material de aprendizagem é pouco claro;
- Os temas desenvolvidos são isolados daqueles que já são do conhecimento do aluno, com conceitos prévios que ele não possui;
- O processo de aprendizagem é interrompido devido ao aparecimento de fatores desconhecidos (como palavras ou fórmulas, por exemplo) que exigem consulta;
- Existe uma percepção por parte do aluno de que não entende o tema ou parte dele, ainda que com o máximo esforço possível.

Se nenhum desses incentivos positivos surge, ou se se sobrepõem os incentivos negativos, então a atividade de aprendizagem a que o aluno se propôs tem de ser continuamente mantida com as estratégias de controlo da vontade, e aquele tem que usar conscientemente as estratégias de autorregulação anteriormente descritas.

4.1.3. As crenças epistemológicas

Pieschl, Stahl & Bromme (2009), consideram que as crenças epistemológicas constituem um outro parâmetro relevante para o desenvolvimento do quadro teórico da aprendizagem autorregulada.

Os autores defendem a existência de uma relação estreita entre as crenças epistemológicas e a metacognição: alunos com crenças mais sofisticadas têm estratégias de monitorização da sua aprendizagem mais complexas, sendo assim consideradas como uma parte da mesma ao ser incorporadas em processos recursivos de autorregulação.

Através da educação formal, os alunos devem desenvolver as suas crenças epistemológicas a partir de um nível básico, ou seja, com a convicção de que o conhecimento em aprendizagem é composto de um conjunto de conceitos e factos,

tendo sido estes previamente validados por um *expert*; até um nível mais sofisticado, em que a perspectiva do aluno já lhe permite assumir que o conhecimento é composto por uma complexa rede de factos, teorias, conjeturas e interpretações que dependem do contexto, da qual faz parte a incerteza e a mutação da verdade, resultando na sua capacidade de avaliar as questões ou situações por diferentes pontos de vista (Pieschl, 2009).

Neste contexto, as crenças epistemológicas sobre a transmissão do conhecimento estão relacionadas com a autorregulação das atividades de aprendizagem. Com efeito, a transmissão do conhecimento previamente estabelecido requer uma estratégia de aprendizagem diferente em relação à construção ativa do conhecimento, em interação com o meio. Está em causa uma outra dimensão, a justificação do conhecimento – consiste na forma como os alunos justificam o que sabem, desde a convicção de que a declaração de quem consideram autoridade é fonte válida de conhecimento até à necessidade de justificar o conhecimento pela procura da origem da informação ou pela avaliação de demonstrações, por exemplo (Kitchener, 1983).

Para ilustrar a relação entre a aprendizagem autorregulada e as crenças epistemológicas, Winne e Hadwin (1998) dão como exemplo de modelo de aprendizagem autorregulada o estudo de determinado tema por um aluno, que ocorre em quatro fases sequenciais:

- 1) Definição das tarefas, tendo em conta a sua perceção sobre o que é estudar e os seus condicionalismos perante a tarefa, tais como os recursos ou o tempo definido;
- 2) Planeamento, tendo em conta os condicionalismos encontrados;
- 3) Promulgação, ou seja, ativação do plano, em que o aluno põe em prática as operações cognitivas e metacognitivas para implementar as táticas de estudo, com o objetivo de concretizar a tarefa de aprendizagem em causa;

- 4) Adaptação, ou seja, a reformulação das estratégias tendo em conta a comparação entre os resultados pretendidos e os obtidos em termos da aprendizagem (e eventualmente adaptações a longo prazo com base nessa experiência de estudo).

As crenças epistemológicas funcionam como o meio para alcançar não só o conhecimento a ser aprendido, mas também definir as atividades exigidas pela tarefa de aprendizagem em causa, para que o aluno adquira conhecimento mais complexo do que aquele que já tem e desenvolva a motivação para as atividades de aprendizagem, ainda que o sentido só seja plenamente entendido após a sua conclusão (Pieschl, 2009 ; Pieschl et al. 2013).

O aluno avalia a complexidade da tarefa e adapta a aprendizagem de acordo com a sua perceção, estando a capacidade de adaptação correlacionada com o grau de sofisticação das suas crenças epistemológicas. A apreensão das suas tarefas de aprendizagem é condicionada pelas crenças epistemológicas pessoais, incluindo a perceção do conhecimento prévio que é suposto ter para as concretizar e o conhecimento que é suposto adquirir após essa concretização. Pieschl et al. (2013) concluem que os alunos sensibilizados para as questões epistemológicas têm maior capacidade de identificar as características das tarefas de aprendizagem, reconhecer e avaliar criticamente os materiais independentemente da sua complexidade, responder às solicitações que lhe permitem avaliar o cumprimento das tarefas.

4.1.4. Promoção da autorregulação da aprendizagem

A generalidade dos autores que se debruçaram sobre o tema, defende a possibilidade de ajudar os alunos a desenvolver capacidades de autorregulação da aprendizagem, quer através de estratégias de incremento da motivação (Goodman et al. 2011; Pintrich, 2004), quer através de estratégias de incremento da vontade (Kuhl, 1987; Kusurkar et al., 2013), quer através de estratégias de incremento da sofisticação das crenças epistemológicas (Pieschl, 2009).

Nessa linha de análise, Rosário, Simão & Chaleta (2008) apresentam um conjunto de mecanismos capazes de desenvolver competências de autorregulação, através do trabalho com os alunos em conteúdos e estratégias de autorregulação da aprendizagem:

- Reflexão sobre o seu papel como aluno e sobre os processos de aprendizagem;
- Estabelecimento de objetivos – definição de objetivos de curto e de longo prazo; definição de objetivos de aprendizagem e de realização;
- Organização da informação – elaboração de sumários, esquemas, mapas de ideias; tomada de apontamentos; controlo dos distratores;
- Organização e gestão de tempo – elaboração de listas de coisas a fazer; estruturação do ambiente; controlo da procrastinação das tarefas;
- Controlo da ansiedade face aos testes – reconhecimento das dimensões da ansiedade (preocupação e emoção); técnicas de relaxamento;
- Implementação do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem – planificação, execução e avaliação; monitorização e volição;
- Reflexão final sobre o processo de aprendizagem percorrido.

Foram encontradas evidências da eficácia da implementação destes mecanismos no treino de estratégias de aprendizagem, em estudantes do primeiro ano da universidade com experiência de insucesso. Os alunos revelam um maior conhecimento das estratégias de aprendizagem, conseguem usar com mais mestria os processos de autorregulação da aprendizagem, a abordagem superficial dá lugar à abordagem profunda da aprendizagem e aumentam a sua perceção em relação à autoeficácia. No entanto, não foram encontradas evidências de que o aluno aumentou a sua capacidade na instrumentalização das estratégias de aprendizagem (Rosário et al., 2008). Assim sendo, o processo não exerce influência direta sobre a autorregulação da aprendizagem do aluno, mas promove o seu pensamento reflexivo e metacognitivo e a oportunidade de antecipar alguns dos problemas que pode vir a enfrentar, podendo evitar situações que contribuem para o insucesso académico, como seja faltar às aulas ou procrastinar as tarefas.

Entende-se a necessidade de apoiar o aluno nos seus processos de autorregulação da aprendizagem, através da inclusão de medidas capazes de os dinamizar nos vários contextos e ambientes de aprendizagem. O professor será o principal agente dessa dinamização através de práticas educativas que, intencionalmente, despoletem a autorregulação da aprendizagem (Rosário, 1999).

4.2. A relação professor-aluno

No capítulo anterior foi referida a importância da relação professor-aluno na adaptação do aluno à universidade – através do aumento dos índices de motivação e envolvimento dos alunos, do estabelecimento de expectativas, do envolvimento em práticas educativas eficazes. No entanto, a literatura existente sobre a relação professor-aluno centra-se, essencialmente, sobre o contexto escolar não superior. Os parâmetros em análise são bastante diferentes, tendo em conta a idade dos alunos envolvidos e as configurações de ensino, que tendem a ser mais fragmentadas na universidade sendo, portanto, menos frequentes as interações entre professores e alunos. Para além disso, tradicionalmente, considera-se que a importância da relação professor-aluno diminui ao longo do tempo, pelo que o ensino é a atividade com maior visibilidade no ensino superior, sendo o principal objeto das pesquisas que envolvem este nível de ensino. Ou seja, a dimensão afetiva, que descreve o vínculo emocional construído entre alunos e professores, é considerada menos importante do que a dimensão de suporte, que descreve o apoio que deve ser fornecido para o sucesso dos alunos na universidade, tal como uma definição clara de expectativas ou a resposta às solicitações dos alunos, por exemplo. Nesse contexto, a transferência da análise em contexto escolar não superior para a relação entre os professores e os alunos no ensino superior é pouco consistente.

Hagenauer e Volet (2014) realçam a importância de abordar a natureza multidimensional das relações professor-aluno no ensino superior: para prevenir o aumento das taxas de abandono escolar (com elevados custos humanos e financeiros), pelos efeitos positivos que uma boa relação professor-aluno tem no

ambiente de aula e porque deverá ser uma condição de excelência em ensino e aprendizagem na universidade. No entanto, segundo os autores, não existe uma conceptualização coerente da natureza e qualidade da relação professor-aluno no ensino superior; a relação professor-aluno geralmente não é tratada como variável dependente, mas sim como uma variável explicativa ou independente, entre outras variáveis explicativas, em particular do sucesso académico.

Também o contexto da análise faz variar as percepções da importância da relação professor-aluno (Trigwell, 2005); o autor concluiu que os alunos de psicologia classificaram a importância da relação pessoal com os professores, superior aos estudantes de gestão; chegaram a conclusão análoga ao comparar a percepção os professores das ciências empíricas com os professores de áreas como filosofia ou psicologia. Concluíram ainda que as práticas dos mesmos professores diferem, dependendo do formato do curso (*lectures, workshops, seminários*) ou até da sala em que lecionam (anfiteatro ou outra sala de aula).

Quanto às dimensões anteriormente referidas, afetiva ou de suporte, considera-se que estão interligadas através das vertentes que as constituem; encontram-se, no entanto, fatores que distinguem uma da outra e que foram objeto de análise individual:

(1) Dimensão afetiva

Abrange conceitos como proximidade, conflito, dependência – dos alunos em relação aos professores (Ramsay, Jones & Barker, 2007), honestidade, confiança e respeito – mútuos (Spilt, Koomen & Thijs, 2011), interesse, preocupação – dos professores pelos alunos (Spilt et al., 2011).

Estes dois últimos fatores têm merecido atenção especial por parte dos investigadores, e encontram-se duas posições contrárias nessa análise: por um lado, tendo em conta o grau de independência esperada do aluno do ensino superior, a mobilização da sua capacidade de organização e de estudo independente (num paradigma de aprendizagem autorregulada), os professores têm a obrigação de

mostrar preocupação pelo aluno? Ou, pelo contrário, espera-se que o professor se demarque das opções que o aluno faz para a sua própria adaptação e aprendizagem? Hagenauer & Volet (2014) consideram que o que está em causa, é o conceito de "preocupação com o aluno"⁴⁰. As tentativas explícitas de promover a integração dos alunos na universidade, podem constituir uma forma de orientar para a prática as preocupações com os alunos. Ainda assim, segundo os autores, nem sempre esta preocupação é bem vista pelos alunos: alguns consideram-na não só desnecessária como até mesmo prejudicial, já que a entrada na universidade pode ser uma etapa que permite crescer de forma totalmente independente. No entanto, grande parte dos professores e dos alunos que manifestaram a sua opinião nos vários estudos implementados, levam a concluir que é importante a criação de um ambiente seguro, com oportunidades de interações positivas entre alunos e professores constituindo um fator de motivação intrínseca para a aprendizagem.

(2) Dimensão do suporte

Um dos conceitos abrangido nesta dimensão é o apoio dos professores aos alunos; estes precisam da definição de expectativas académicas claras e de orientações para as concretizar (Devlin & O'Shea, 2012). No entanto, esse apoio exige equilíbrio, já que os alunos querem ser desafiados pelos professores, pelas altas expectativas já referidas, mas também pelo reconhecimento da sua capacidade individual.

A acessibilidade (do professor) é outro conceito fundamental na relação professor-aluno e que Hagenauer & Volet (2014), atribuem à dimensão suporte. Professores altamente acessíveis foram caracterizados por comportamentos tais como: conhecer os nomes dos alunos, ficar na sala no final da aula a esclarecer dúvidas ou conversar com os alunos, cumprimentando ou sorrindo para os alunos quando os encontra fora das aulas; pelo contrário, professores pouco acessíveis foram associados a comportamentos dissuasores da aproximação, tais como: o cumprimento rigoroso

⁴⁰ Tradução adaptada do termo *care for students*, usada sistematicamente na literatura que aborda a relação professor-aluno em contexto escolar não superior ou superior.

do horário das aulas, parecer distante ou desinteressado enquanto dá a aula, formalidade excessiva.

Tendo em conta estes indicadores que a definem, Devlin & O'Shea (2012) consideram a acessibilidade do professor uma construção multidimensional e defendem que é, não só, uma condição necessária na relação entre o professor e os alunos, como potencia o sentimento de ligação com a universidade e consequentemente facilita o processo de adaptação dos alunos do primeiro ano. No entanto, é necessária a identificação dos limites que a devem condicionar – o relacionamento professor-aluno deve ser equilibrado, amigável, mas profissional, respeitando a hierarquia inerente aos papéis de cada um (Komarraju, Musulkin & Bhattacharya, 2010).

É consensual a importância da relação professor-aluno na adaptação deste e, em última análise, no seu sucesso académico. Não é tão clara a importância da mesma relação para os professores. Spilt, Koomen & Thijs (2011), ao analisar a influência nos professores da relação professor-aluno, apresentam uma conclusão que se entende ser redutora: os resultados obtidos pelos alunos, o condicionamento do risco de desistência e o ambiente educacional estão diretamente relacionados com o bem-estar pessoal e profissional do professor. Já Hagenauer & Volet (2014) têm uma visão mais construtiva da influência da relação professor-aluno sobre os professores, já que esta os leva a rever, reformular ou adotar determinadas práticas de ensino, de acordo com a sua perceção das necessidades dos alunos.

4.2.1. Interações professor-aluno

As interações com os professores são o indicador mais comum da análise empírica da relação professor-aluno. Podem ser formais ou informais, conforme ocorram em ambiente educativo ou fora dele, mas ambas desempenham um papel importante no sucesso académico.

Embora a maior parte das interações ocorram em ambiente de aula, os alunos que experienciam interações informais são mais motivados, empenhados, e com um maior envolvimento nos seus processos de aprendizagem (Chickering & Gamson, 1999); na mesma linha, Pascarella & Terenzini (2005), defendem que as interações informais, para além de terem um efeito adicional sobre a motivação dos alunos, são o agente primário da cultura da universidade: os alunos mais predispostos a interagir com os professores, são vistos como mais sociáveis, inteligentes, solidários, objetivos e mostram capacidades de liderança; discussões informais sobre temas intelectuais estão associadas com o aumento das aspirações do aluno a elevar o seu nível de conhecimento; os alunos que tomam os professores como modelo mais do que os seus colegas, revelam um elevado nível de adaptação. Sem fazer distinção entre interações formais ou informais, Kuh et al. (2006) referem evidências empíricas de que interações substanciais revelaram impacto positivo na preparação dos alunos e no seu desenvolvimento intelectual global.

Está estabelecida a influência multidimensional das interações professor-aluno nas necessidades cognitivas e emocionais dos alunos, que se evidencia, assim, como preditor do desempenho emocional e social do aluno, bem como do seu desempenho académico; é crucial identificar para quais dessas interações a influência sobre o aluno é significativa, não só para continuar na universidade, como para incrementar o desejo de trabalho árduo, estimular o gosto por aprender e o encorajar a atingir as metas a que se propôs e, se possível, ultrapassá-las (Chickering & Gamson, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005).

Komaraju et al. (2010) identificaram indicadores das interações professor-aluno e apresentam resultados empíricos sobre a correlação entre cada um deles e as várias escalas de motivação, a dimensão pessoal (bem-estar e satisfação com a sua vida académica) e o desempenho académico. Os indicadores encontrados, foram:

- Orientação académica – o aluno sente que o professor dá orientações no desenvolvimento da sua carreira académica e encoraja-o a atingir os seus objetivos académicos;
- Proximidade – o aluno sente-se confortável ao abordar o professor para falar, por exemplo, sobre o seu desempenho académico; o aluno sente que tem mais vontade de trabalhar se reconhece que o professor tem uma preocupação genuína pelo seu progresso;
- Interações fora da sala de aula;
- Acessibilidade – o aluno sente que o professor está disponível quando ele precisa de apoio;
- Experiências negativas – o aluno sente que o professor está distante ou desinteressado em relação a ele e ao seu desempenho;
- Respeito pelo aluno – o aluno sente que as suas opiniões são tomadas em consideração e que as suas contribuições são valorizadas; sente que o professor o ouve realmente, nos contactos que tem com ele;
- Preocupação com o aluno – o aluno sente que o professor se preocupa com o seu bem-estar;
- Conetividade com o professor – o aluno sente que estabelece laços com o professor.

Foi feita uma análise aos resultados empíricos apresentados, os quais suportam as conclusões apresentadas em termos da capacidade preditiva dos indicadores, já que foram encontradas correlações significativas entre esses indicadores e as variáveis em análise (Komarraju et al., 2010) e construído o gráfico 9, que ilustra essa análise, através dos dados disponíveis nas tabelas de correlações determinadas pelos autores:

Correlação entre os indicadores das interações professor-aluno e escalas de motivação, dimensão pessoal e desempenho acadêmico

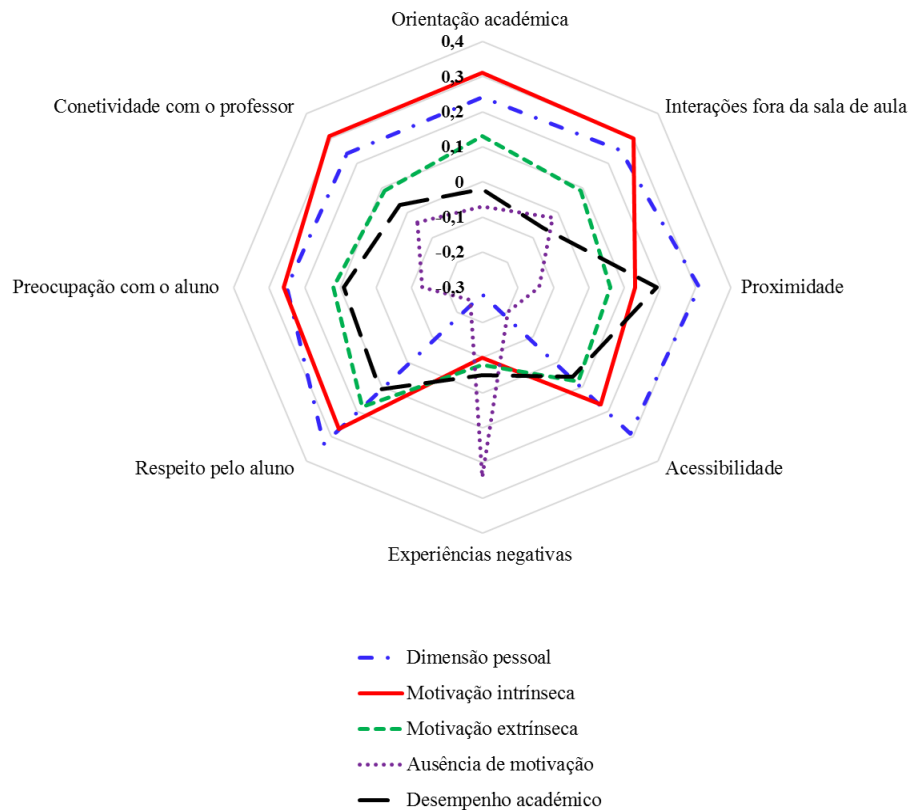


Gráfico 9 – Correlação entre os indicadores das interações professor-aluno e escalas de motivação, dimensão pessoal e desempenho acadêmico.

Fonte: Tabela de correlações entre os indicadores das interações professor-aluno e escalas de motivação, dimensão pessoal e desempenho acadêmico (Komarraju et al., 2010)

Os autores apresentam então as seguintes conclusões, validadas pelos valores das correlações encontrados:

- Em geral, a frequência e qualidade da interação são preditores consistentes da motivação do aluno;

Em particular para os parâmetros em análise:

- A orientação acadêmica, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca e falta de motivação;
- O respeito pelo aluno, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca, motivação extrínseca e ausência de motivação;
- A existência de interações fora da aula, é preditor da dimensão pessoal e motivação intrínseca;
- A proximidade, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca e ausência de motivação;
- A acessibilidade, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca e ausência de motivação;
- A existência de experiências negativas, é preditor da dimensão pessoal e ausência de motivação;
- O respeito pelo aluno, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca, motivação extrínseca e ausência de motivação.
- A preocupação com o aluno, é preditor da dimensão pessoal, motivação intrínseca, motivação extrínseca e ausência de motivação.

Os alunos que estabelecem ligação com os seus professores, contactam com eles frequentemente fora da aula e recebem aconselhamento sobre o seu percurso académico, aumentam a sua confiança e motivação, estão mais envolvidos com a universidade e mostram-se mais focados em desenvolver competências para ter sucesso na sua vida académica (Astin, 1993). Os alunos que reconhecem os seus professores como sendo acessíveis, com respeito pelo aluno e disponíveis para interações frequentes fora da aula, mostram-se mais confiantes das suas competências académicas e sentem-se mais motivados, tanto intrínseca como extrinsecamente (Komarraju et al., 2010; Pascarella & Terenzini, 2005).

Os alunos capazes de conversar informalmente com os professores, consideram o processo de aprendizagem agradável e estimulante e assumem um melhor entendimento de como potenciar a sua aprendizagem num futuro mercado de trabalho. Pelo contrário, alunos distantes dos professores, ou que consideram que

os professores não se interessam por eles e pela sua aprendizagem, revelam-se desmotivados, desencorajados e pouco ativos na sua aprendizagem (Chickering & Gamson, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005).

Apesar da importância das interações professor-aluno fora da sala de aula, a análise empírica da sua quantidade e qualidade revela que geralmente são pouco frequentes, com duração reduzida (6 a 10 minutos) e poucas delas vão além das questões relacionadas com o curso; as interações informais imediatamente depois da aula são mais frequentes, para tirar pequenas dúvidas que surgem durante a aula (Trigwell, 2005).

Os alunos referem a percepção de que os professores têm o tempo muito ocupado, pelo que têm dificuldade em ocupar esse tempo com as suas dúvidas e ainda mais com os seus problemas, académicos ou outros. Cotten e Wilson (2006), determinam que a percepção da disponibilidade de tempo desempenha um papel crucial na aproximação do aluno com o professor, tendo em conta três condicionantes:

- a incerteza sobre o interesse do professor na relação com o aluno;
- a percepção de que o professor está pressionado pelo tempo limitado para executar todas as suas tarefas, académicas ou pessoais;
- a falta de clareza sobre os benefícios da interação com o professor.

Os autores referem ainda outros fatores condicionantes da ocorrência de interações, tais como o modo como o professor se expressa ou responde às solicitações ou até o local onde se situa o gabinete do professor.

Não são, no entanto, apenas as interações informais que são relevantes no estabelecimento da relação professor-aluno. Esta pode ser promovida através de interações formais (e que ocorrem com uma frequência mais regular) na sala de aula através do uso de métodos de aprendizagem ativos que as suportem, como sejam trabalhos apoiados pelo professor ou discussões em grupo (Braxton, Milem & Sullivan, 2000).

4.2.2. A relação pedagógica

Já foi referido que o foco da aprendizagem está centrado no aluno, o que exige novas perspetivas em relação ao ensino mais tradicional: métodos de ensino ativos e interativos, com um maior envolvimento por parte dos professores e dos alunos, que deverão sentir-se motivados para apoiar as solicitações do professor. É, portanto, crucial entender quais os fatores que, em ambiente de sala de aula, afetam a motivação dos alunos e a mobilização das suas capacidades a fim de ativar os processos de autorregulação e envolvimento académico, já que nenhuma aprendizagem pode ocorrer sem comprometimento por parte do aluno (Estepp & Roberts, 2015)

O papel fundamental do professor nesse processo passa não só pela dinâmica na sala de aula, mas também nas suas atitudes, comportamentos e emoções transmitidas; a motivação do aluno e subsequente envolvimento tem mais possibilidade de ocorrer num ambiente de aprendizagem em que o aluno se sente confortável; nesse contexto, Wilson, Ryan & Pugh (2010), referem a importância de um parâmetro ao qual chamaram comportamento de imediatismo do professor – comportamento, inato ou adquirido, mobilizado pelo professor para desenvolver uma relação de proximidade com os alunos.

O imediatismo não-verbal consiste em comportamentos tais como sorrir para os alunos, gesticular enquanto explica a matéria ou olhar para os alunos enquanto fala; é usado mais frequentemente do que o verbal, já que é mais fácil de implementar do que comportamentos de imediatismo verbais, tais como chamar os alunos pelo nome, elogiar o seu trabalho, usar exemplos pessoais ou usar humor enquanto ensina.

Wilson et al. (2010), determinaram que existe correlação significativa entre qualquer um dos parâmetros imediatismo verbal e não-verbal na motivação e no envolvimento dos alunos. Os resultados empíricos permitiram concluir que ambos os parâmetros se revelaram significativos no desenvolvimento dos valores, estabelecimento de metas e expectativas para o sucesso dos alunos, assim como na

motivação e no envolvimento dos alunos.⁴¹ Assim, apesar de reconhecerem que as personalidades dos professores influenciam a sua capacidade de mobilizar comportamentos de imediatismo, os autores sugerem que os professores devem considerar o uso de comportamentos de imediatismo verbais e não verbais na sala de aula, com o objetivo de facilitar a construção do relacionamento com os alunos.

Por outro lado, as práticas educativas e as dinâmicas em sala de aula a elas associadas, constituem o fio condutor da relação de ensino-aprendizagem e condicionam todo o processo.

No capítulo anterior, no contexto da análise dos parâmetros que determinam a qualidade da adaptação do aluno à universidade e conseqüentemente condicionam o sucesso acadêmico, foram referidas algumas práticas educativas eficazes (não só em contexto de sala de aula, mas da instituição) que influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos e a qualidade das suas experiências educacionais. Complementa-se essa análise com as práticas educativas na sala de aula. Considera-se que a descrição de práticas educativas eficazes na sala de aula, pode passar por vários parâmetros que dependem da análise e do contexto.

As atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula devem ser planejadas de modo a que sejam independentes das características dos alunos (Pascarella & Terenzini, 1995). Ou seja, devem ser previstas abordagens capazes de potenciar as capacidades individuais, de modo a que os alunos atinjam os objetivos pretendidos – através da diversificação de materiais, da apresentação de diferentes propostas de trabalho individual ou coletivo, da disponibilização de questões ou desafios com diferentes graus de dificuldade.

Por outro lado, considera-se que, num ambiente e contexto de aprendizagem ideal, os alunos devem ser chamados pelo nome, deve ser possível trabalhar com eles individualmente, fornecendo *feedback* imediato, proporcionando-lhes incentivo e

⁴¹ Apesar destes resultados, e numa análise comparativa, os autores concluíram que continua a ser a relação professor-aluno que tem mais peso na motivação e envolvimento dos alunos.

apoio, provocando neles um aumento do interesse e confiança na sua capacidade de aprender. Estas práticas estimulam a aprendizagem e contribuem para um maior desenvolvimento cognitivo e crescimento intelectual (Chickering & Gamson, 1999).

Na mesma linha, Estepp & Roberts (2015), referem práticas capazes de facilitar o processo de construção do relacionamento do professor com os seus alunos: incentivar a interação professor-aluno (convidando os alunos para recorrer ao gabinete frequentemente, por exemplo), usar exemplos pessoais no ensino, chamar os alunos pelo nome, mostrar preocupação genuína com os alunos, tentar relacionar-se com todos os alunos, especialmente com aqueles que reconhece que, estando com dificuldades, não procuram essa relação, e mostrar respeito por todos os alunos.

O papel do professor é crucial neste processo, já que é a este que compete a preparação e organização das atividades; a clareza, disponibilidade, utilidade e relacionamento com os alunos, são parâmetros de referência na qualidade das práticas educacionais e conseqüentemente no envolvimento dos alunos (Pascarella & Terenzini, 1995). Assim como a qualidade científica, entusiasmo e capacidade de interação com os alunos, tanto na aula como fora dela (Chickering & Gamson, 1999; Pascarella & Terenzini, 1995; Ting & Robinson, 1998). Se, por um lado, o grau de exigência a nível de desempenho académico, assiduidade e responsabilidade deve ser claro e elevado, deve ser fornecido ao aluno *feedback* nos momentos oportunos, que seja solidário e de correção (Chickering & Gamson, 1999; Kuh, 2005; Kuh et al., 2006).

O cenário de aulas tradicionais no formato de palestra passiva, onde os professores se limitam a fornecer informação e os alunos a ouvir e registar a mesma, deve dar lugar a uma abordagem de aprendizagem ativa e colaborativa, criando condições para envolver os alunos e tirando partido da influência dos pares. Ao tentar promover o sucesso do aluno, o professor deve facilitar experiências estimulantes na sala de aula que os incentive a dedicar mais tempo e esforço para a sua aprendizagem e ajude a desenvolver bons hábitos de estudo, eventualmente

sugerindo serviços de apoio académico projetados para as necessidades dos diversos alunos (Bean & Kuh, 1984; Kuh et al., 2006).

Alves (2010) enunciou um conjunto de parâmetros, emergentes da sua observação empírica, cujas características condicionam a eficácia do processo de ensino-aprendizagem:⁴²

- Relação pedagógica – inerente à interação professor-aluno, esta deve levar a que alunos sejam envolvidos no trabalho, ser natural a manifestação de que os alunos são capazes independentemente do seu grau de mestria, haver recurso sistemático ao *feedback*, à elevação de expectativas, a posturas de rigor e exigência;
- Movimento do professor no espaço da aula – o professor deve ser capaz de se movimentar na sala de aula de modo a acompanhar a evolução do trabalho proposto, compreender e eliminar as dificuldades ou estimular o aluno;⁴³
- Linguagens – a linguagem verbal (meio de comunicação, em particular de transmissão de conhecimentos), deve evidenciar o rigor, a acessibilidade e a interatividade; em complemento, outras linguagens da comunicação: a linguagem gestual, a linguagem do olhar, a linguagem corporal, a linguagem do silêncio;⁴⁴
- Tempo – os alunos devem ser mobilizados para ocupar o tempo da aula a refletir sobre o conhecimento que lhe é apresentado e a aplicar esse mesmo conhecimento, de modo que não sintam que as aulas são tempos perdidos; por outro lado, e tendo em conta que os ritmos de aprendizagem não são

⁴² O modelo didático descrito pelo autor está inserido numa linha de investigação sobre o ensino não superior; pelo seu carácter abrangente considera-se adequada a sua adaptação a qualquer nível de ensino, permitindo a rutura com as abordagens tradicionais nos modelos de ensino no ensino superior, de acordo, aliás, com as perspetivas de outros autores, apresentadas neste trabalho.

⁴³ No contexto do ensino superior, entende-se que nem todos os ambientes (quer pela estrutura da aula, quer pela estrutura da sala) possibilitam esta movimentação.

⁴⁴ Entende-se que podem ser descritos como comportamentos de imediatismo verbal e não-verbal.

todos iguais, deve ser proporcionando tempo diferenciado para a realização das tarefas;⁴⁵

- Acompanhamento individual – o professor, enquanto gestor da aula (e conseqüentemente das atividades de aprendizagem), deve dirigir e monitorizar as atividades dos alunos, promovendo destrezas, competências e capacidades cognitivas, atitudinais e comportamentais e fornecer *feedback* frequente;
- Disponibilização de materiais específicos e diversificados – os materiais disponíveis devem constituir um banco de recursos de suporte à aprendizagem, capazes de assegurar as necessidades de diferenciação pedagógica;
- Implicação dos alunos em desafios e tarefas significativas – as tarefas devem ter significado para os alunos e adaptadas às áreas de conhecimento em que estes estão envolvidos;
- Clima da aula – devem ser claras a exigência e o rigor, sem criar um ambiente constrangedor, potenciando o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade do aluno;
- Recursos – o desenvolvimento da tecnologia permite desenvolver e organizar e os recursos que facilitem ao aluno não só a recolha de informação, como a possibilidade de regular a sua aprendizagem, avaliando a sua própria evolução;
- Participação ativa de todos os alunos;
- O recurso à memória e seu treino sistemático – é importante a criação de oportunidades para mobilizar e exercitar a memória (um recurso não estático, mas antes dinâmico e expansível) alicerçando os novos conhecimentos em experiências, vivências, pré-requisitos;
- Avaliação ao serviço da aprendizagem – para além da função tradicional de classificar os alunos, a avaliação deve ter uma componente formativa, capaz

⁴⁵ Vai ao encontro da posição defendida por Pascarella & Terenzini (1995): as atividades de ensino-aprendizagem na sala de aula devem ser planificadas de modo a que sejam independentes das características dos alunos, mas não do esforço previsto para os alunos. Alves (2010) defende a extensão deste princípio às situações de avaliação; considera-se que esta posição não é compatível com o quadro de avaliação no ensino superior, exceto em situações claras definidas pelos regulamentos, como sejam as de natureza clínica.

de permitir ao aluno perceber os erros e o modo de os ultrapassar, preferivelmente com o apoio do professor, ao assinalar o que pode ser melhorado e sugerir os meios para o fazer.

Considera-se que as práticas enunciadas são condição necessária para o desenvolvimento de uma relação de aprendizagem equilibrada, capaz de potenciar as capacidades cognitivas, emocionais e sociais do aluno.

4.2.3. Utilidade das aulas

Dados sobre o ensino superior revelam que uma percentagem significativa dos alunos falta sistematicamente a aulas, arranjando meios alternativos de desenvolver a aprendizagem (Granitz, Koerning & Harich, 2009; Lin, 2016). Os autores analisaram essa outra vertente das relações de ensino-aprendizagem: a substituição que o aluno faz das aulas, pelo estudo individual. Criaram um modelo empírico para testar a hipótese de compromisso entre dois esforços de aprendizagem para o aluno: assistir às aulas e complementar com o estudo individual *versus* faltar às aulas e recolher a informação por outros meios. A conclusão apresentada é que, para muitos alunos, os esforços de aprendizagem em sala de aula e fora da sala de aula estão significativamente relacionados e podem-se substituir um pelo outro. Desses alunos, aqueles com desempenho inferior são mais propensos a faltar às aulas e fazer essa substituição.

Os alunos, durante a aula, recolhem informação, mas precisam de tempo para a absorver e processar, o que será feito fora da aula. Existe uma complementaridade entre o esforço em sala de aula e o esforço fora da aula durante o desenvolvimento do conhecimento. O efeito global dependerá do efeito dominante entre os dois esforços. Assim:

- Se o professor for claro, organizado e compreensível durante a aula, os alunos não precisam de dedicar muito mais esforço fora da aula para estudar, sentindo que a participação nas aulas é importante;
- Se os alunos não entendem o professor, devido à sua dificuldade em transmitir o conhecimento de forma clara, ou incapacidade de corresponder às necessidades dos alunos para a aprendizagem, estes podem preferir estudar por si mesmos fora da sala de aula, em vez de dedicarem mais esforço na sala de aula. Embora existam muitas razões para a ausência dos alunos, os que têm desempenhos mais baixos podem ter mais dificuldades durante as aulas na compreensão do que o professor está a transmitir, perdendo a confiança em usar o docente como um recurso de aprendizagem na sala de aula, e considerando desperdiçado o tempo em que aí permanecem.

Na procura dos motivos pelos quais alguns alunos faltam às aulas mais frequentemente do que outros, o autor defende que está em causa a motivação para assistir às aulas; já foi referido que a motivação, o esforço e desempenho académico são conceitos ligados – a motivação de um aluno determina o seu esforço de investimento e, portanto, o desempenho académico. Envolvem-se agora parâmetros como estratégias de estudo e qualidade do esforço (Plant, Ericsson & Asberg, 2005, citados em Lin, 2016). Também já foi referido que o esforço⁴⁶, que nesta análise inclui o desenvolvido em sala de aula e em atividades fora da sala de aula (ou seja, o tempo dedicado ao estudo e conclusão de tarefas fora da sala de aula), assume um papel importante como mediador entre motivação e desempenho académico.

Lin (2016) encontrou evidência empírica de que a relação de troca da procura de informação através da participação nas aulas pela procura dessa mesma informação através do estudo individual, não tem um impacto positivo sobre a aprendizagem

⁴⁶ Embora façam referência à qualidade do esforço, a análise dos autores reporta-se à quantidade, medida pela quantidade de tempo que o aluno passa nas suas atividades de aprendizagem. Demonstraram que a quantidade de tempo investido pelos estudantes universitários não é um bom preditor de desempenho académico e justificam esses resultados com a impossibilidade de aferir a qualidade do trabalho, já que o aluno pode estar na aula, ou em período de estudo, pouco atento, ou até a desenvolver outras atividades.

no ensino superior; com efeito, conclui que os alunos com desempenho acadêmico mais elevado são os que mais participam nas aulas; além disso, esses alunos sentem que ao participar nas aulas recebem informação importante, à qual não têm acesso de outro modo, e que esse é um fator que condiciona o seu bom desempenho⁴⁷.

O papel do professor, para além das suas capacidades didáticas na transmissão e organização do conhecimento, é importante neste processo: um aluno que não entende os conteúdos de determinada aula, ou que não tem facilidade em aprender enquanto a matéria é explicada, sente-se menos motivado a ir à aula seguinte, caso sinta que não a vai entender, já que está na sequência de temas que não entendeu anteriormente; nessas condições, pode perder o interesse e optar por não participar nas aulas subsequentes. Para além disso, os alunos com menor desempenho acadêmico têm mais relutância em colocar questões durante a aula. Neste contexto, cabe ao professor identificar as situações em que há grande probabilidade de que os alunos tenham dúvidas, de modo a poder eliminar eventuais lacunas. Caso se aperceba das dificuldades do aluno (através da classificação de um teste, por exemplo), deve tomar a iniciativa de mostrar a sua disponibilidade fora da sala de aula, já que os alunos que se consideram mais fracos poderão sentir-se mais confortáveis em colocar as questões no gabinete do professor. Ou trabalhar individualmente com os alunos em dificuldades no estabelecimento de metas adequadas para as avaliações seguintes. Ou seja, os professores devem construir um relacionamento de confiança com os alunos, de modo a que estes reforcem a sua confiança no uso das suas aulas como recurso de aprendizagem (Granitz et al., 2009).

Young (2005) reforça a necessidade de que o professor desenvolva estratégias que ajudem os alunos a estabelecer metas individuais de acordo com as suas capacidades e níveis de esforço aceitáveis; em particular, considera fundamental dar *feedback* aos alunos sobre o cumprimento dos objetivos a que se propôs – na falta de *feedback*, os alunos reconhecem a sua progressão ou regressão através das

⁴⁷ O estudo de Lin (2016) não faz referência às perceções dos alunos com menor desempenho académico.

classificações, mas dificilmente conseguem compreender as causas e aferir o nível de esforço necessário para atingir eficazmente os seus objetivos. Para além disso, o professor deve ser capaz de identificar os alunos que abandonaram os seus objetivos ou diminuíram o seu compromisso com eles, determinar as razões para tal e ajudar esses alunos a redefinir objetivos, tornando-os mais adequados às suas capacidades ou níveis de esforço. Para além disso, o professor, ao mostrar aos alunos (especialmente àqueles em que o desempenho é inferior) que se preocupa com eles e com a sua aprendizagem, vai aumentar a sua motivação e confiança na utilização do professor e das suas aulas como recurso de aprendizagem.

Em complemento, aulas que dinamizem uma aprendizagem ativa, através da resolução de exercícios, ou outras atividades práticas, é capaz de promover a motivação dos alunos para aprender e potenciar o interesse na aprendizagem, facilitando a aprendizagem de conceitos abstratos e complexos (Granitz et al., 2009). Nessas condições, considera-se que o aluno reconhece a pertinência de considerar as aulas como situações únicas e insubstituíveis capazes de promover a aprendizagem de um modo mais eficiente.

Conclusão

A implementação de pedagogias inovadoras no ensino superior exige um equilíbrio que garanta a valorização adequada dos três vértices do triângulo pedagógico: o professor, os alunos e o conhecimento. A transposição didática, as técnicas de ensino e a criação e implementação de estratégias do professor e dos próprios alunos para aprender devem ser relacionadas de modo adequado, para garantir uma aprendizagem orientada para o aluno, que deve ter um papel ativo – capaz de iniciar, controlar e desenvolver, ou seja de regular a sua própria aprendizagem. O aluno deve ser capaz de planificar, monitorizar e avaliar os seus processos de aprendizagem num processo interdependente da regulação externa, realizada pelo professor; esse processo leva o aluno a construir, de forma progressiva, o seu património pessoal de conhecimentos sobre o modo como adquire, gere, utiliza e

alarga o seu campo de saberes; verá assim facilitado o desenvolvimento da autoapreciação e do autocontrole cognitivos, permitindo-lhe ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento e adquirir e desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas que lhe possibilitem a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender e a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, avaliar a sua eficácia, alterando-as quando não produzem os resultados desejados.

O professor deve assumir o papel de mediador da aprendizagem, estimulando a metacognição ao propor questões invulgares para investigação, problemas complexos que levem o aluno a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências destas escolhas, possibilitando a emergência de planos individualizados e promovendo portanto a autorregulação; ao assumir um papel fundamental na preparação dos alunos para planear e monitorar as suas atividades letivas, possibilita a avaliação de recursos (reflexões pessoais sobre o estado dos conhecimentos e competências cognitivas, sobre as características da tarefa que influenciam a dificuldade cognitiva e sobre as estratégias disponíveis para a realização da tarefa) e o autocontrole cognitivo (reflexões pessoais sobre a organização e planificação da ação antes do início da tarefa, nos ajustamentos que se fazem enquanto se realiza a tarefa e nas revisões necessárias à verificação dos resultados obtidos).

O professor exercerá melhor a sua função se tiver em conta as fontes de incentivo condicionantes da motivação e da vontade do aluno, de modo a potenciar as positivas e minimizar as negativas, bem como da atratividade das atividades de aprendizagem.

As práticas em sala de aula, ao proporcionar um ambiente de rigor, mas com regras claras, em que os alunos se sentem confortáveis para evidenciar as suas dificuldades, traduzem-se numa interação capaz de lhes desenvolver a confiança. A aula, em termos ideais, pode definir-se como um meio estimulante para os alunos, capaz de os desafiar, mas salvaguardando as diferenças individuais, permitindo-lhes potenciar as suas capacidades e alargar o seu nível de realização. As

competências de estudo e as estratégias de aprendizagem devem ser introduzidas com intencionalidade nos processos de ensino-aprendizagem, de modo a promover, efetivamente, a autonomia no contexto universitário, como uma forma de melhorar a qualidade do estudo e a aprendizagem dos alunos.

Parte II – Enquadramento Metodológico

Capítulo 5 - Enquadramento metodológico

No capítulo 3, foi referida a importância da entrada dos alunos na universidade e da forma como a sua adaptação decorre, assim como o impacto da qualidade da adaptação no sucesso académico.

Importa conhecer os parâmetros significativos que condicionam o sucesso académico e de que modo esses parâmetros podem ser influenciados não só pelo próprio aluno, como pelos pares, professores e instituição ou seja, dar resposta a quatro questões que contribuem para a compreensão do sucesso do aluno na faculdade:

- Quais as dificuldades que o aluno enfrenta na entrada na universidade?
- Como se evidenciam essas dificuldades?
- Como podem essas dificuldades ser condicionadas de modo a promover a sua eliminação?
- Qual o papel do professor nesse processo?

Pretende-se, com esta investigação, dar resposta a estas questões e abrir caminho à procura de estratégias que facilitem a adaptação dos alunos à universidade e, em última análise, que apoiem medidas promotoras do sucesso académico.

No referido capítulo, analisaram-se as condições institucionais, políticas e práticas conducentes ao sucesso do aluno. A resposta a esta questão é fundamental, já que são fatores sobre os quais as instituições têm alguma influência direta (Pascarella & Terenzini, 1995). É importante que se perceba de que modo os desafios ou dificuldades associadas à entrada na universidade afetam os alunos no contexto específico de determinada instituição, já que o êxito do processo de transição e adaptação é um preditor significativo do sucesso dos alunos na sua vida académica

(Kuh, Kinzie & Buckley, 2006; Pascarella & Terenzini, 1995). Quaisquer medidas que se pretendam implementar, devem partir de uma posição informada e ter em conta as especificidades dos alunos e da instituição.

Neste contexto, e nessa procura de informação, sentiu-se necessidade de dotar esta investigação de um suporte empírico sustentado e consistente, adotando instrumentos fiáveis de medidas quantitativas e qualitativas que permitam compreender e aprofundar os fenómenos envolvidos nesta investigação e encontrar respostas para as questões enunciadas. A necessidade de encontrar estratégias para condicionar as dificuldades enfrentadas pelos alunos na sua entrada na universidade, não se esgota na população estudada; assim, é compreensível a ambição de proceder à generalização dos resultados aos novos alunos em anos letivos subsequentes.

No entanto, a literatura sobre investigação através do estudo de caso não suporta a possibilidade de generalização (Flick, 2004, citado em Meirinhos & Osório, 2010; Yin, 2001; Patton, 2002; Stake (2009) citado em Meirinhos & Osório, 2010), embora tanto Stake (2009) como Yin (2005), admitam essa possibilidade, mas numa perspetiva de desenvolvimento ou modificação de uma teoria pré-existente, acrescentando algo de novo que resultou do estudo de um caso particular. Assim, adota-se o conceito de transferibilidade, em substituição do conceito de generalização.

Neste capítulo, descrevem-se os fundamentos para as opções em relação à recolha de dados e a metodologia implementada para a construção e aplicação dos instrumentos.

5.1. Identificação do objeto, finalidades e questões específicas da investigação

Definidas e exploradas as questões gerais que envolvem esta investigação, torna-se necessário explicitar de forma concreta os vários elementos da análise empírica subjacente.

Assim, o objeto de estudo é a percepção por parte dos alunos das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na universidade – relação com a instituição, com os professores, com os pares; o seu bem-estar físico e psicológico; a sua autonomia.

O estudo tem como objetivo determinar essa percepção e aferir de que modo os vários fatores determinantes na vida académica dos alunos estão relacionados entre si. Nesse contexto, é possível concretizar as questões específicas desta investigação:

- (1) Qual a relação entre os dados demográficos, socioeconómicos e médias de acesso e a qualidade da adaptação do aluno à universidade?
- (2) Quais as percepções dos alunos sobre das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na universidade?
- (3) Em particular, quais as percepções dos alunos sobre a sua relação com os professores?
- (4) Quais as percepções dos professores sobre a sua relação com os alunos?

5. 2. Natureza do estudo

Na investigação em causa, dadas as características das questões a ser tratadas e dos resultados que foram sendo obtidos, considera-se que envolver na pesquisa métodos de natureza quantitativa e qualitativa (método de natureza mista) foi o caminho adequado para apoiar uma investigação rigorosa.

A introdução generalizada de métodos de investigação de natureza qualitativa em educação a partir da década de 1980, levou à evolução de metodologias e orientações sobre a sua utilização adequada. Segundo Harwell (2011), os métodos de investigação de natureza qualitativa permitem explorar, descobrir e compreender as experiências, perspectivas e pensamentos dos participantes. Ou seja, consiste num conjunto de práticas interpretativas da realidade, através das suas representações (entrevistas, conversas, fotografias, entre outras).

A investigação de natureza qualitativa permite uma exploração detalhada de um tema de interesse em que a informação é recolhida com recurso a interações entre os participantes, num processo de pesquisa flexível e aberto. Erickson & Gutierrez (2002) descrevem este processo como indutivo, dando ao investigador a possibilidade de construir teorias ou hipóteses a partir dos dados fornecidos pelos participantes na pesquisa, envolvendo nessa construção as suas próprias experiências, percepções e conceitos. Considera-se que esta é uma desvantagem da investigação de natureza exclusivamente qualitativa, já que o investigador corre o risco de enviesar os resultados.

A investigação de natureza quantitativa, pelo contrário, permite maximizar a objetividade, possibilidade de repetição e generalização dos resultados, através de procedimentos estatísticos de adequação e validação do instrumento e posteriormente das inferências e decisões subjacente à análise.

É com algumas reservas que se pode falar de capacidade preditiva e inferencial dos modelos de investigação em ciências humanas. Patton (2002) põe mesmo em causa a validade da possibilidade de generalização e capacidade preditiva das ciências empíricas, tendo em conta que a sua objetividade decorre da observação de regularidades e do ajustamento das mesmas a uma lei (e princípios que a fundamentam) que explique as repetições de fatos e permita prevêê-los sem que, no entanto, exista uma demonstração formal da mesma. No entanto, a validade instituída das leis e regras pelas quais se regem as ciências empíricas, advém da repetição das experiências ou factos nas mesmas condições com resultados idênticos. A produção do conhecimento científico fundamenta-se assim em

suportes matemáticos de verificação e validação dos resultados, para possível generalização, inferências e decisões ou previsões.

Quanto às ciências sociais e humanas, a análise empírica esbarra com os inúmeros matizes que a ação do homem apresenta e com a subjetividade da natureza humana, pelo que a conceção de regularidades inerentes aos objetos de estudo (comportamentos, perceções, sentimentos) e a utilização de instrumentos de catalogação e medida é redutora, já que restringe a variedade de possibilidades que a expressão do indivíduo pode abarcar. Assim, a análise deve ser essencialmente interpretativa, no reconhecimento da condição humana como mutável e sensível às condições, contextos e acontecimentos, não eliminando a subjetividade, suas expressões e sentidos, pelo contrário, incluindo-a na análise (Shah & Corley, 2006).

Dados empíricos mensuráveis, correlações e relações de causalidade entre eles, através da matemática, da estatística e da informática não torna, por si só, a análise consistente (Bajoit, 2004, citado em Shah & Corley, 2006). Estando de acordo com a impossibilidade de encontrar modelos matemáticos explicativos das relações apresentadas no próximo capítulo, os procedimentos estatísticos descritos serão, ainda assim, o suporte técnico subjacente à adequação e validação do instrumento e à análise quantitativa deste estudo.

Por outro lado, no caso em que a investigação envolve análise quantitativa de variáveis qualitativas, nem sempre a investigação de natureza quantitativa é a mais adequada, já que os resultados podem não ser claros e de interpretação inequívoca, não sendo possível validar testes de hipóteses para inferir sobre as características da população.

Nessas condições, é oportuno usar um método de natureza mista, uma combinação entre métodos de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a obter o máximo de informação. Devem ser recolhidos vários tipos de dados, através de diferentes instrumentos de natureza qualitativa e quantitativa, de modo que se complementem (Berliner, 2002).

Segundo Caracelli e Greene (1997), citado em Harwell (2011), os métodos de natureza mista são potencialmente adequados para testar a concordância dos resultados obtidos a partir de diferentes instrumentos de medição ou esclarecer, com recurso a um instrumento de recolha de dados, os resultados obtidos através de outro instrumento.

As combinações de instrumentos dão origem a variados modelos; destaca-se um modelo sequencial, em que os dados de natureza qualitativa são usados para obter informação complementar aos dados de natureza quantitativa, já que é o que se ajusta à investigação em causa.

5.3. Instrumentos de análise

Na sequência da descrição do modelo sequencial feita no ponto anterior, os dados quantitativos foram recolhidos e analisados em primeiro lugar, seguindo-se a recolha e análise dos dados qualitativos; a integração entre as técnicas ocorreu na fase de interpretação dos resultados e da explicação das relações entre as variáveis, validando as inferências resultantes da componente quantitativa da análise. Os instrumentos utilizados foram o Questionário, o *Focus Group* e a Entrevista individual.

5.3.1. Questionário

Havendo a necessidade de recolher o máximo de informação sobre o maior número possível de indivíduos, o recurso a questionários é o melhor meio de o conseguir. São especialmente adequados para reunir dados sobre conhecimentos, crenças, atitudes e comportamentos. Por outro lado, possibilitam a proteção da privacidade dos participantes, já que as respostas podem ser anónimas e confidenciais.

Após a definição do que se pretende saber, e como a informação vai ser usada, é possível desenvolver o questionário de modo a reduzir a probabilidade de recolha de informação inútil para a investigação. As questões propostas devem comunicar claramente o que se pretende saber, com uma formulação clara, simples e formal e com a linguagem ao nível de compreensão dos participantes.

A opção por questões fechadas (incluem uma lista de respostas pré-determinadas a partir do qual os participantes podem escolher) ou abertas (em que o participante responde à questão com as suas próprias palavras) depende do tratamento que se pretende fazer aos dados recolhidos. No caso das questões fechadas, é possível fazer o tratamento estatístico das respostas, incluindo testes de validade e significância dos resultados. Se as questões são abertas, é necessária uma análise dos conteúdos das respostas; por um lado, a análise é mais detalhada, mas a categorização das variáveis é complexa e as inferências menos rigorosas.

A fase seguinte será a seleção do número e tipo de participantes para responder ao questionário; dessa seleção, e dos recursos (humanos e outros) disponíveis, resulta a opção de incluir todos os participantes possíveis ou apenas uma amostra.

Na investigação em causa, tendo como objetivo a recolha de informação, em grande escala, abrangendo um conjunto alargado de dimensões das vivências dos alunos inscritos no primeiro ano da FEG e de parâmetros a elas associados, considerou-se o questionário de resposta fechada, em escala de Likert, não só exequível e como o mais adequado para tal.

Tendo em conta a existência do Questionário de Vivências Académicas (QVA), construído e validado com objetivos próximos dos descritos, por Almeida, Ferreira & Soares (1997), citados em Almeida, Soares & Ferreira (2000), entretanto adaptado e reduzido através da construção e validação do QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), decidiu-se pela operacionalização de uma versão adaptada deste último.

5.3.1.1. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA)

5.3.1.1.1. Adaptação do QVA-r

A necessidade de recolha de informação capaz de dar resposta às questões enunciadas, é satisfeita pela utilização de instrumentos considerados adequados, como é o caso do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA); este instrumento foi utilizado em Portugal e no Brasil na análise da qualidade das vivências académicas dos alunos do ensino superior, no impacto que essas vivências têm no seu rendimento, satisfação e desenvolvimento psicossocial e nos parâmetros que definem essa qualidade (Almeida, Simões, Machado & Gonçalves, 2006); foi operacionalizado neste trabalho, através de uma adaptação da versão reduzida à população em causa.

A versão original do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA) foi construída, em 1997, como um instrumento de despiste centrado sobretudo nas “dificuldades de ajustamento e de aprendizagem dos estudantes universitários do 1º ano” (Almeida, 1998, p114). O autor baseou-se na literatura existente e na consulta a alunos, professores e investigadores para definir as dimensões e os itens do questionário, procurando, em ambos os casos, abranger aquelas que são consideradas decisivas para a adaptação do estudante à vida académica em todas as suas vertentes, nomeadamente o desenvolvimento psicossocial e a aprendizagem (Almeida, Soares & Ferreira, 2001).

Sendo um instrumento de autorrelato, o QVA deverá permitir tirar conclusões sobre a qualidade da adaptação do aluno à vida universitária nas várias vertentes, através das suas perceções sobre as suas vivências académicas, evidenciadas nas respostas.

A versão definitiva do questionário na versão integral, tem 170 itens distribuídos por 17 subescalas. A versão reduzida, QVA-r, tem 60 dos itens da versão integral, distribuídos por 5 dimensões. Embora a versão integral permitisse uma descrição

mais detalhada dos vários aspetos das vivências académicas dos alunos, foi reconhecida a vantagem da utilização da versão reduzida em substituição da versão integral: o tempo necessário para o preenchimento do questionário na sua versão integral, tendo a conta a sua dimensão, poderia levar a que os alunos não respondessem a partir de uma certa altura, ou respondessem de forma aleatória (Almeida, 1998; Almeida & Soares, 2002).

Manteve-se a escala de resposta do questionário original, de Likert com 5 níveis:

1. Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica.
2. Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica.
3. Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não.
4. Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes.
5. Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre.

Almeida (1998), ao apresentar os critérios subjacentes à construção do QVA refere, por um lado, as variáveis explicativas do impacto dos desafios enfrentados pelos novos alunos (tais como as características do aluno ou os apoios dados pela universidade (Ferreira & Hood, 1990; Arias, Cabanach, Perez & González-Pienda, 1998, citados em Almeida, 1998) e por outro os parâmetros que sugerem obstáculos na adaptação à vida académica nas suas diversas vertentes, passíveis de criar dificuldades ao nível das atividades académicas, interpessoais e sociais e ao nível do desenvolvimento vocacional. Portanto, as necessidades de recolha de informação para o estudo em curso estão globalmente satisfeitas.

Tendo em conta os objetivos deste estudo, considerou-se oportuno acrescentar uma dimensão considerada relevante: a relação com os professores, um fator incontornável no sucesso académico (Biggs, 1993; Braxton, Vesper & Hossler, 1995; Chickering & Gamson, 1999; Ramsden, 1992). No entanto, tendo em conta os constrangimentos que condicionaram o número de itens anteriormente referidos, tomou-se a decisão de substituir 8 itens do QVA-r pelos 8 pertencentes ao nível

“Relacionamento com os professores” (do QVA na sua versão integral) considerados mais significativos. A descrição dessa substituição acompanhou o pedido de autorização de aplicação do QVA-r aos autores do mesmo (Anexo 1), representados por Leandro Almeida, que foi deferido por correio eletrónico em 30 de março de 2015, assim como foram autorizadas as alterações descritas. A validação da versão do QVA apresentada neste trabalho (Anexo 2) obrigou à eliminação de um dos itens, como se verá mais à frente.

5.3.1.1.2. Método de aplicação do instrumento

Após autorização da Direção da Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa, recebida por *e-mail* no dia 27 de março de 2015, o questionário foi aplicado em abril de 2015, na sala de aula, no início da 9ª *lecture* de Matemática II, disciplina frequentada por todos os alunos do 1º ano dos cursos de Economia e Gestão. Responderam ao questionário 212 dos 278 alunos inscritos. Apenas foi solicitado o preenchimento aos alunos inscritos pela primeira vez no curso, pelo que a quase totalidade dos alunos que não responderam ao questionário eram repetentes.

Apesar da descrição dos objetivos e explicação das regras constarem da folha de rosto do documento, foi feita verbalmente, assim como a explicação dos procedimentos para a resposta ao questionário; foi referido o âmbito da investigação em causa, bem como a pretensão de conhecer as opiniões e sentimentos de cada aluno em relação a diversas situações e vivências académicas, abarcando as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do ensino superior. Foi ainda assegurada a confidencialidade dos dados, garantida logo à partida pelo facto de ser um inquérito anónimo. Foi solicitada a coerência das respostas com o percurso e atual momento académico e honestidade nas respostas.

Os dados obtidos foram tratados com recurso aos procedimentos estatísticos considerados adequados e descritos no próximo capítulo.

5.3.2. Entrevista

A entrevista é uma técnica de recolha de dados privilegiada para obter informação relevante sobre opiniões, interpretações, perceções ou experiências de outros, através da colocação direta de questões ou estabelecendo uma conversa com os interlocutores. Apesar de poder fornecer dados quantitativos, a informação resultante da entrevista é essencialmente qualitativa, podendo ser utilizada para complementar dados anteriores (Berliner, 2002).

É esse o objetivo da introdução das entrevistas na investigação em causa. Pretende-se complementar a leitura dos resultados e relações obtidos através da análise estatística dos dados obtidos com o questionário. Pretende-se auscultar a perceção dos envolvidos na investigação (neste caso, os alunos) e dos intervenientes indiretos (os professores, já que, também eles, são o foco desta fase do estudo) através da sua própria análise. Nesse contexto, optou-se por dois tipos de entrevista semiestruturada: *Focus Group* e Entrevista individual.

A opção pela entrevista semiestruturada *versus* estruturada, teve em conta a estrutura menos rígida da entrevista, permitindo aos entrevistados dar respostas mais abertas, ou até induzir questões adicionais pertinentes; como na entrevista estruturada, as perguntas são preestabelecidas e há um fio condutor da entrevista que obriga a cumprir o plano inicial; no entanto, são fornecidas informações mais detalhadas já que existe a possibilidade de integrar perguntas espontâneas. Proporcionam ainda uma atmosfera mais descontraída, compatível com a necessidade de estabelecer uma relação de confiança, empatia e segurança com o entrevistado (Folkestad, 2008).

A principal fragilidade das entrevistas semiestruturadas apontada por Berliner (2002), é uma maior dificuldade de quantificar e analisar (e conseqüentemente generalizar) as respostas do que nas entrevistas estruturadas; estas, no entanto, ao restringir a informação às questões colocadas, podem não suprir a necessidade de expressão dos entrevistados, impedindo a obtenção de dados que podem ser importantes para a investigação (Berliner, 2002), o que conduziu à opção descrita.

5.3.2.1. *Focus Group*

Sendo um instrumento de recolha de dados com a tipologia das entrevistas, um *focus group* é uma discussão planeada, que pretende facilitar a obtenção de perceções dos elementos de um pequeno grupo de sobre um determinado tema ou situação.

Os *focus group* permitem explorar um conceito inicial, gerar ideias criativas, testar outras convenientemente levadas para discussão e determinar diferenças de opinião entre os vários elementos. Não sendo eficazes, por si só, para responder a questões gerais ou permitir a tomada de decisões, os *focus group* são geralmente utilizados como um meio de triangulação com outros métodos de recolha e análise de dados, como é o caso. Permitem explorar alguns aspetos da análise anterior dos dados, o que é especialmente útil quando os resultados são ambíguos ou quando o responsável pela pesquisa quer comparar a sua interpretação com as interpretações dos participantes.

Os *focus group* visam, assim, obter informação não quantitativa, sobre a forma como as pessoas pensam, sentem ou agem sobre um tema ou situação. Segundo Silva, Veloso e Keating (2014), ao reunir em grupos as pessoas de interesse para a investigação, e com interesse nela, são criadas as condições ambientais para a expressão mais espontânea de cada um, facilitando a interação de todos, mas evidenciando a realidade de cada um. É um processo dinâmico e interativo, em que os participantes exercem influência entre si através de suas respostas e contribuições durante a discussão, estimulada pelo moderador. Os dados produzidos por esta técnica são as transcrições das discussões em grupo e das reflexões individuais para posterior análise e eventuais conclusões.

Oliveira & Freitas (1998), fazem referência a múltiplas desvantagens do instrumento apontadas por Krueger (1994), resultantes principalmente da flexibilidade na estrutura do processo; assim, pode acontecer que a expressão do grupo interfira com a expressão individual, pelo que, nesse caso, os resultados podem refletir o pensamento global, limitando a capacidade do investigador de

retirar conclusões claras. Ou, pelo contrário, pode acontecer que, por erro de seleção dos participantes do grupo, ou por uma condução frágil das entrevistas, os resultados da discussão reflitam apenas os pontos de vista dos participantes mais dominantes.

O facto de a pesquisa por *focus group*, no caso presente, ter um papel complementar de uma técnica quantitativa de recolha e análise de dados, e a própria especificidade dos elementos envolvidos, faz com que as desvantagens apresentadas na literatura possam ser contornadas e assumidas como orientações para a prática e as vantagens sejam potenciadas.

5.3.2.2. Orientações para a prática do *focus group*

5.3.2.2.1. Planeamento

As duas causas apontadas como as mais problemáticas no início do planeamento do *focus group* são o orçamento, quando tal se aplica (despesas com instalações, técnicos e material de gravação, participantes e pessoal especializado para as transcrições) e o tempo (Morgan, 1988, citado em Oliveira & Freitas, 1997). Ultrapassadas essas questões, e estando estabelecida claramente a natureza do problema, o planeamento começa com uma reflexão sobre a finalidade das reuniões. As questões a colocar pelo investigador dependem dos objetivos do *focus group*, se este é o ponto de partida da investigação ou se complementa outro instrumento de recolha de dados anteriormente implementado. Em qualquer dos casos, tem que estar clara a resposta a algumas questões:

- Que tipos de informações serão produzidos?
- Que tipos de informações são de particular importância?
- Como é que esta informação deve ser usada?

Já numa fase mais adiantada do planeamento, devem ser tomadas decisões sobre os participantes, moderadores e tópicos da entrevista; essa tomada de decisão baseia-se em pressupostos teóricos que se descrevem nos pontos que se seguem, de acordo com Krueger (1994) citado em Oliveira & Freitas (1997):

(1) O número e tamanho dos grupos

O grupo é a principal unidade de análise no método de pesquisa *focus group*. Assim, o número de grupos deve variar consoante o número de diferentes subgrupos da população que a pesquisa envolve. Se, segundo o autor, um único grupo nunca é suficiente (porque quer as características dos seus elementos, quer o desenrolar das entrevistas, podem limitar a capacidade mobilizadora do moderador), deve ser constituído o número mínimo de grupos complementares cuja reunião se identifique com a população em análise.

Quanto ao número de elementos de cada grupo, a abordagem atual refere grupos de seis a oito pessoas. O grupo deve suficientemente reduzido de modo a que todos tenham oportunidade de partilhar as suas perceções (sem criar dificuldades acrescidas ao moderador na inibição de conversas paralelas) e suficientemente grande para fornecer diversidade de perceções.

(2) Os participantes

Os objetivos desta componente da investigação são determinantes na escolha dos participantes. De um modo geral, cada participante deve ter algo a dizer sobre o assunto e ter interesse nele, e sentir-se confortável no diálogo com os outros; caso esse dado esteja disponível, os participantes devem ter perspetivas diversas sobre o tema ou situação em análise.

Cada grupo deve ser homogéneo, a fim de facilitar e incentivar a discussão; os critérios de homogeneidade (demográficos, ou outros) que irão definir as categorias para cada grupo, dependem mais uma vez dos objetivos. O autor sugere a escolha dos segmentos da população em análise capazes de fornecer informação mais significativa

Existindo essa opção, os componentes de cada grupo devem ser desconhecidos entre si, já que os conhecidos podem ter mais dificuldade de se concentrar no tema ou inibir-se de expressar as suas percepções.

(3) O moderador

O moderador é o elemento catalisador da reunião, tendo a seu cargo a condução das entrevistas e a criação de um ambiente que facilite o diálogo. Controla os temas que são discutidos e a dinâmica da discussão, mas o seu nível de envolvimento nela deve ser mínimo. Deve ser capaz de limitar as discussões não produtivas e promover as de maior interesse para a pesquisa, enquanto assegura a participação de todos os elementos na discussão.

O moderador não deve ter uma posição de poder ou influência. Deve ser capaz de encorajar comentários positivos e negativos, sem fazer julgamentos sobre as respostas, ou transmitir aprovação ou desaprovação.

(4) Preparação das entrevistas – as perguntas

Os itens em discussão devem ser cuidadosamente elaborados, de modo a construir uma entrevista que não só abranja o tema, como forneça observações capazes de provocar o diálogo, ou seja de tornar o *focus group* eficaz. Os tópicos de interesse,

assim como a estrutura da sua apresentação devem ser os mesmos para os vários grupos da mesma investigação (Winlow, Simm & Marvell, 2013).

Na elaboração das questões, devem ser evitadas perguntas dicotômicas, antes questões em aberto que permitam aos inquiridos escolher o caminho de resposta; por outro lado, podem ser introduzidas questões que obriguem os participantes a justificar determinadas opções, obrigando-os a refletir mais sobre a questão em causa.

Krueger (1994), citado em Oliveira & Freitas (1997), indica doze como o número ideal de perguntas para um *focus group*. Apresenta ainda uma classificação em sete categorias:

- Questões de abertura – permitem a identificação de características que os participantes têm em comum;
- Questões introdutórias – introduzem o tema geral da discussão;
- Questões de transição – orientam a conversam para as questões-chave;
- Questões-chave – são as principais questões abordar o estudo;
- Questões de finalização – são as perguntam que permitem fechar a discussão, levando que os participantes a refletir nos comentários partilhados na discussão e identificar quais os mais importantes;
- Questão resumo – permite ao moderador resumir as principais questões e principais ideias que surgiram durante a discussão;
- Questão final – permite auscultar a opinião dos participantes sobre eventuais conclusões da reunião.

5.3.2.2.2. Condução das entrevistas

Partindo do princípio que os elementos do grupo já têm conhecimento do tema genérico em causa, o moderador apresenta as regras básicas subjacentes à metodologia a seguir; faz ainda uma breve introdução ao tema.

A transição entre a introdução e a discussão é feita com a apresentação do primeiro tópico, seguida da discussão pretendida, da introdução do segundo tema, e assim sucessivamente. Em alternativa, o tema inicial é introduzido pelo moderador, através de uma questão geral. Aproveitando os comentários dos participantes, o moderador introduz os temas estabelecidos na preparação das entrevistas. O objetivo pode ser o de sugerir ideias ou recomendar um curso de ação, entre outros. A definição da proposta ao grupo deve ser clara e concisa.

Para terminar a sessão o moderador faz uma declaração final ou solicita a cada participante que a faça (Silva et al., 2014).

5.3.2.2.3. A análise dos dados

As entrevistas são gravadas, pelo que é possível a transcrição exata para posterior análise. Esta deve ser sistemática, concentrar-se sobre o tema de interesse e com um grau de interpretação adequado. Na análise, devem ser tomadas em consideração as palavras e seu significado, o contexto em que os comentários são feitos, a consistência interna, a frequência e a extensão dos comentários, a especificidade das respostas e a importância de identificar as ideias principais (Winlow et al., 2013).

Na análise dos dados, deve ser tido em conta que a interação entre os elementos do grupo dá origem a uma atmosfera social e os comentários devem ser interpretados nesse contexto, já que nem sempre é possível determinar se essa interação contempla o comportamento individual. Por outro lado, o investigador deve tomar cuidado para não interpretar os resultados como uma representação fiel da população em análise (Oliveira & Freitas, 1998; Silva et al., 2014).

5.3.2.3. *Focus group* dos alunos no contexto da investigação em causa

5.3.2.3.1. Adequação do instrumento

Com a análise dos resultados do QVA-r pretende-se estabelecer relações entre os vários fatores em análise, já que a existência dessas relações permite clarificar os aspetos principais da adaptação do aluno à universidade.

Se importa conhecer as dificuldades que o aluno enfrenta na transição do ensino secundário para o ensino superior e durante o primeiro ano do seu curso, e os vários parâmetros que condicionam essa adaptação, há duas vertentes com especial relevância neste estudo, tendo em conta que são aquelas em que é possível uma intervenção atempada por parte dos envolvidos: a instituição e os professores.

Nesse contexto, o objetivo da implementação do instrumento nesta análise, condicionante das questões que o constituem, é a resposta à questão: quais as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores?

5.3.2.3.2. Método de aplicação do instrumento

O processo iniciou-se pela elaboração de um guião (anexo 3). Durante a fase do planeamento, optou-se por definir dois grupos de oito alunos de entre os que responderam ao QVA-r. O critério de homogeneidade foi conseguido com recurso a parâmetros considerados significativos na avaliação do sucesso académico dos alunos: número de cadeiras em que o aluno reprovou no primeiro ano. Assim, o grupo 1 é constituído por alunos com três ou mais reprovações e o grupo 2 por alunos sem reprovações.

Foi enviado por *e-mail* o convite para a participação na investigação e um anexo para estes assinarem o acordo de consentimento (anexo 5). Nesse documento, para além de uma descrição sumária do projeto em causa, é garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Está ainda referido o tempo estimado de duração da reunião (1 hora).

As reuniões tiveram lugar na segunda semana de novembro de 2016, numa sala de reuniões reservada para o efeito, na manhã e tarde do mesmo dia. Em ambas as reuniões foram mantidos o moderador, as questões e, dentro dos possíveis, o tempo disponível para a discussão. As reuniões foram integralmente gravadas em áudio.

Apesar de contrariar as orientações para a prática descritas nos quadros teóricos (Krueger, 1994, citado em Oliveira & Freitas, 1997; Winlow et al., 2013), por falta de alternativas, o papel de moderador foi assumido pela investigadora; tendo em conta o contexto da investigação e o carácter semiestruturado das entrevistas em que a moderação exige um baixo envolvimento, o conhecimento mais aprofundado do tema e dos participantes poderá permitir uma maior eficiência na condução das entrevistas.

As reuniões (com a duração de 48 e 72 minutos respetivamente), decorreram de acordo com o guião.

Posteriormente foi feita a transcrição integral das questões orientadoras propostas pelo moderador e das respostas dos alunos às mesmas (anexo 7), após a qual as gravações foram eliminadas. O anonimato foi salvaguardado através da utilização de códigos.

5.3.2.3.3. A análise dos dados

Os materiais (transcrições e notas recolhidas durante as entrevistas), deram origem a um conjunto de texto a ser analisado, para a extração dos dados – o *corpus* da

análise (Vala, 1986). Nessa análise, o conteúdo deve ser contextualizado, com a finalidade de proceder a uma classificação sistemática de codificação e identificação de padrões, num número adequado de categorias, que podem representar tanto comunicação explícita como inferida, de modo a proporcionar o conhecimento e a compreensão do fenómeno em estudo (Hsieh & Shannon, 2005).

Tendo em conta a existência de questões orientadoras que são indicadores da relação entre os professores e os alunos e de que modo essa relação condiciona a adaptação do aluno à universidade, optou-se por uma abordagem direcionada, ou análise dedutiva (Hsieh & Shannon, 2005); ou seja, a análise começa com uma teoria ou resultados de pesquisa relevantes como orientação para os códigos iniciais, em alternativa à abordagem indutiva, em que as categorias de codificação surgem diretamente a partir dos dados de texto, fazendo emergir novas teorias. A análise dos dados é assim entendida como a técnica de identificar a partir do texto padrões ou conceitos que encaixem no quadro conceptual dos processos que estão envolvidos na investigação (Vala, 1986).

A interação entre o quadro teórico da relação entre os alunos e os professores, a determinação do modo como essa relação se desenvolve e da sua importância na adaptação do aluno à universidade, permitem a formulação de um sistema inicial de categorias e o que importa é detetar a presença ou ausência dessas categorias no *corpus* da análise. No entanto, e porque as entrevistas são semiestruturadas, não está afastada a hipótese de inclusão de novas categorias, resultantes da análise mais profunda dos materiais. É, de acordo com a terminologia de Bardin (1977), uma análise de conteúdos categorial, abrangendo os três níveis descritos em Vala (1986), já que se pretende descrever fenómenos (nível descritivo), descobrir associações (nível correlacional) e relações de causa-efeito (nível causal) entre eles.

Seguindo a metodologia proposta em Vala (1986), foi feita:

- (1) A leitura integral de cada entrevista, para se ter uma noção de totalidade dos dados obtidos;
- (2) Em cada entrevista, a seleção de unidades de significação a codificar, assinalando com cores diferentes segmentos de texto identificando as categorias (leituras posteriores podem levar à introdução de novas categorias); a categorização é assim tida como a operação através da qual os dados são classificados depois de identificados como pertinentes, reduzindo e reconfigurando o material de modo a cumprir melhor os objetivos de investigação (Esteves, 2006);
- (3) A construção de grelhas com as dimensões e as categorias, onde serão registadas as evidências que permitem alocar determinado conteúdo na categoria correspondente, durante a análise do *corpus* das entrevistas;
- (4) A interpretação dos resultados e produção de inferências, à luz do quadro teórico conceptual subjacente – os dados devem conter evidências que suportem a conformidade com teorias e conceitos existentes, ou o afastamento dessas teorias ou conceitos (Esteves, 2006).

A grelha de categorização para facilitar a análise dos conteúdos resultantes dos *focus group* é comum às duas reuniões e encontra-se no anexo 9.

5.3.2.4. Entrevista individual

As fases em que se desenvolve o instrumento são similares às descritas para o desenvolvimento do *focus group*, ou seja, o planeamento, a condução das entrevistas e a análise dos resultados.

Estando estabelecida claramente a natureza do problema, o planeamento começa com uma reflexão sobre a finalidade das entrevistas. As questões a colocar pelo investigador dependem dos objetivos a alcançar, assim como os participantes (entrevistador e entrevistados). Os entrevistados devem ser pessoas de interesse para o tema e ter interesse nele. No caso de a entrevista ser presencial, o

investigador deve ter a seu cargo a condução das entrevistas e criar um ambiente que facilite o diálogo.

A componente fundamental da preparação das entrevistas, é o conjunto das perguntas a colocar ao entrevistado. Devem ser claras, não tendenciosas e estar diretamente relacionadas com o tema em análise (Burnard, Gill & Stewart, 2008).

O objetivo da implementação do instrumento nesta análise, condicionante das questões que o constituem, é a resposta à questão: quais as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos?

Após a construção do guião (anexo 4), foi definido o número de entrevistados – três, professores do 1º ano da FEG, de áreas curriculares distintas, no semestre em que o questionário foi aplicado. Tendo em conta o período de alguma ebulição que a *Católica Porto Business School* atravessou e que se sobrepôs ao cronograma desta investigação – alterações logísticas, já que praticamente todos os professores mudaram de gabinete e de edifício; implementação de um novo processo de avaliação formal dos professores; processos de novas creditações e revalidação de anteriores, constrangimentos de natureza variada impossibilitaram a opção pela entrevista a todos os professores do 1º ano no ano letivo em causa, pelo que estes três professores não representam o universo – trata-se de uma recolha exploratória e não representativa nem das opiniões e posturas do conjunto de professores da FEG, nem dos professores do 1º ano. Foi enviado por correio eletrónico o convite para a participação na investigação e um anexo para estes assinarem o acordo de consentimento (anexo 6). Nesse documento, para além de uma descrição sumária do projeto em causa, é garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. Está ainda referido o tempo estimado de duração da entrevista (45 minutos).

As entrevistas tiveram lugar na última semana de outubro de 2016, numa sala de reuniões reservada para o efeito e foram integralmente gravadas em áudio.

As entrevistas (com a duração de 42, 67 e 58 minutos), decorreram de acordo com o guião.

Posteriormente foi feita a transcrição integral das questões orientadoras propostas pelo investigador e das respostas dos professores às mesmas (anexo 9), após a qual as gravações foram eliminadas. Para salvaguardar o anonimato dos entrevistados, foram usados códigos de identificação; ainda assim, e dado o número relativamente limitado de professores do 1º ano, as transcrições são exatas, com a exceção de todos os termos que permitem a identificação do género do entrevistado, ou da disciplina que leciona. Assim, nas perguntas e respostas foi normalizado o género do interlocutor (masculino, sem que essa opção tenha qualquer justificação adicional). Foram eliminadas quaisquer referências ao nome da disciplina lecionada pelo professor entrevistado.

Os procedimentos para a análise dos dados resultantes das entrevistas foi o descrito anteriormente.

A grelha de categorização para facilitar a análise dos conteúdos resultantes das entrevistas encontra-se no anexo 10.

Conclusão:

Esta investigação, pretende determinar os parâmetros que condicionam a adaptação dos novos alunos da FEG à instituição e ao curso que frequentam e encontrar relações entre eles; numa segunda vertente da análise, em particular, aferir a qualidade da relação com os professores.

Neste contexto, sentiu-se necessidade de usar instrumentos válidos e fiáveis de medidas quantitativas e qualitativas com o intuito de compreender e aprofundar os fenómenos envolvidos. Considerou-se oportuno usar um método de natureza mista, combinando métodos de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a recolher vários tipos de dados e obter o máximo de informação; posteriormente, testar a concordância dos resultados obtidos a partir de diferentes instrumentos de medição

ou esclarecer, com recurso a um instrumento de recolha de dados, os resultados obtidos através de outro instrumento.

Usou-se um modelo sequencial, em que os dados de natureza qualitativa foram usados para obter informação complementar aos dados de natureza quantitativa. Os dados quantitativos foram recolhidos e analisados em primeiro lugar, seguindo-se a recolha e análise dos dados qualitativos; a integração entre as técnicas ocorreu na fase de interpretação dos resultados e da explicação das relações entre as variáveis, validando as inferências resultantes da componente quantitativa da análise. Os instrumentos utilizados foram o Questionário, o *Focus Group* e a Entrevista individual.

Parte III – Apresentação, análise e discussão dos dados

6. Apresentação, análise e discussão dos dados

Como foi referido no capítulo 5, pretende-se apresentar uma caracterização sociodemográfica dos alunos da FEG e de vertentes de interesse das suas vivências académicas no ano de entrada na universidade e encontrar relações estatisticamente significativas entre elas e com a qualidade da sua adaptação à FEG; em particular, pretende-se aferir a qualidade da relação dos alunos da FEG com os seus professores e com a instituição, de modo a responder às seguintes questões:

- (1) Qual a relação entre os dados demográficos, socioeconómicos e médias de acesso e a qualidade da adaptação dos alunos da FEG à universidade?
- (2) Quais as perceções dos alunos da FEG sobre das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na faculdade?
- (3) Em particular, quais as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores e de que modo essa relação afeta/afetou a sua adaptação e grau de sucesso académico?
- (4) Quais as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e de que modo essa relação afeta/afetou a sua adaptação e grau de sucesso académico?

Neste capítulo será feita a apresentação e análise dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados na sua recolha, com o intuito de compreender e aprofundar os fenómenos identificados. Assim, será feita a apresentação e análise estatística dos dados obtidos pela aplicação do Questionário de Vivências Académicas aos alunos que entraram, no ano letivo 2014/15, nos cursos de Economia e Gestão no 1º ano, na FEG. Será feita a análise dos dados qualitativos recolhidos pelas entrevistas aos professores e pelas entrevistas aos alunos. Os dados de natureza qualitativa vão permitir obter informação complementar aos dados de natureza quantitativa e interpretar e explicar os resultados e eventuais relações entre

as variáveis e, possivelmente, validar as inferências resultantes da componente quantitativa da análise.

6.1. Apresentação e análise dos dados obtidos através da aplicação do Questionário de Vivências Académicas

6.1.1. Procedimentos estatísticos

A análise estatística de dados foi realizada com recurso ao programa SPSS, versão 22.0 (IBM Corporation, 2013).

As alterações propostas e autorizadas (como referido no capítulo anterior) pelo autor do questionário original, criou a necessidade de avaliar a validade desta versão adaptada. Recorreu-se à análise em componentes principais para reduzir o número de variáveis, encontrando o menor número de dimensões, sem que a perda de informação diminua de forma significativa a capacidade explicativa do modelo, ou seja, o objetivo de determinar uma solução válida para a redução do número de variáveis (Field, 2013) é conseguido através da verificação de que as variáveis que pertencem a cada dimensão estão muito correlacionadas entre si, mostrando assim a plausibilidade de criar dimensões para reduzir o número de variáveis e construindo com isso um conjunto de fatores explicativos do Questionário de Vivências Académicas, adaptado de Questionário de Vivências Académicas – Versão reduzida, de Almeida, Ferreira & Soares (2001).

Para tal, foram verificados os pressupostos Keiser-Meier-Olkin (KMO) e teste de esfericidade de Bartlett, que permitem verificar a admissibilidade dos dados para executar a análise em componentes principais. Foram aceites valores de $KMO > 0,60$. No caso do teste de esfericidade de Bartlett considerou-se a necessidade da rejeição da hipótese nula de que a estrutura de correlação é a matriz

identidade (ou seja, não existe correlação entre as variáveis). Assim, este pressuposto foi cumprido quando o *p-value* associado foi inferior a 0,05.

Um dos aspetos mais importantes a considerar na análise em componentes principais é a determinação do número de fatores a extrair (Field, 2005).

Para Peres-Neto, Jackson & Somers (2005) a decisão do número de fatores a extrair não se deve cingir a aspetos matemáticos, mas sim deve resultar de uma interação entre o que é determinado pelos métodos computacionais e pelo conhecimento teórico inerente ao fenómeno que está a ser estudado (Beavers, Lounsbury & Richards, 2013).

A determinação do número de fatores a extrair seguiu três critérios, uma vez que a literatura não é consistente no que diz respeito ao melhor método de extração (Peres-Neto, Jackson & Somers, 2005).

O critério de Kaiser-Guttman é provavelmente o mais habitualmente utilizado, uma vez que surge por defeito em vários *packages* de programas estatísticos como SPSS. Este critério determina que devem ser extraídos todos os fatores cujo valor próprio (*eigenvalue*) seja superior a 1. Contudo Peres-Neto et al. (2005), apontam três falhas à determinação do número de fatores tendo em conta este critério: as comunalidades devem ser superiores a 0,6, o que limita a execução desta análise; o critério de Kaiser-Guttman tem também uma grande sensibilidade ao número de variáveis, apresentando piores estimativas em conjuntos de dados com muitas variáveis; este critério tende a sobrestimar o número de fatores a extrair.

O critério do *Screeplot* baseia-se na análise gráfica da perda de variância explicada à medida que o número de fatores extraídos aumenta. Este critério baseia-se numa informação visual e a decisão do número de fatores a extrair resulta da análise da curva de perda de variância explicada: devem ser extraídos tantos fatores quantos os que determinem perdas importantes de variância explicada caso não sejam incluídos. Na prática, a decisão, é tomada pela observação do número de fatores a partir do qual a perda de variância tende para uma constante.

Foi também utilizado o critério da análise paralela que, para Peres-Neto et al. (2005), é a técnica mais apurada para a determinação do número de fatores a serem extraídos. Esta técnica compara os valores próprios extraídos no estudo com os de uma simulação gerada a partir de matrizes de correlação aleatórias. Extraem-se tantos fatores quantos o valor próprio dos mesmos for superior aos da simulação. Neste estudo foi seguida a sugestão de Patil, Singh & Mishra (2008) para geração de 500 matrizes aleatórias com percentil de 95% como critério de determinação do valor próprio.

A percentagem de variância explicada associada à solução fatorial teve como mínimo 50% (Field, 2013).

Foi utilizada rotação Varimax com o objetivo de maximizar a carga fatorial de cada variável no respetivo fator sem perda explicativa de variância. A alocação de cada variável no respetivo fator baseou-se no valor mínimo de carga fatorial de 0,35 (Field, 2013).

Foi ainda determinada a consistência interna de cada fator com recurso ao alfa de Cronbach, tendo como critério $\alpha \geq 0,60$, uma vez que se trata de um estudo de cariz sociológico (Field, 2013).

Depois da análise em componentes principais e da análise da consistência interna, foi examinado o sinal associado à carga fatorial. No caso de o sinal ser negativo a variável em causa (item) foi revertida para que a sua cotação estivesse de acordo com as restantes.

Depois dos procedimentos mencionados os fatores extraídos foram transformados em variáveis observadas, sendo para tal calculada a média (M) dos itens que neles foram alocados e o respetivo desvio padrão (DP). Este processo conduziu à etapa seguinte da análise de dados, em que foram relacionados os resultados obtidos nos fatores do Questionário de Vivências Académicas com as variáveis sociodemográficas.

Em primeiro lugar foram exploradas as variáveis sócio-demográficas e caracterizada a amostra em estudo com recurso ao cálculo de médias (M), desvios-padrão (DP) e frequências absolutas e relativas (%).

De seguida, foram relacionadas estas variáveis com os sete fatores extraídos da análise em componentes principais. Para determinar o tipo de estatísticas a utilizar foi verificada a normalidade das distribuições associadas aos fatores recorrendo ao teste Kolmogorov-Smirnov ($n > 50$, Field, 2013). Uma vez que o pressuposto da normalidade das distribuições não foi verificado ($p < 0,05$) recorreu-se a estatísticas não paramétricas para relacionar as variáveis sociodemográficas com os fatores do Questionário de Vivências Académicas: testes Mann-Whitney para comparar dois grupos e coeficientes de correlação de Spearman.

6.1.2. Resultados

6.1.2.1. Caracterização da amostra

Participaram neste estudo 212 estudantes do ensino superior, que entraram, no ano letivo 2014/15, na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa (FEG) nos cursos de Gestão (70,8%) e Economia (29,2%). A idade estava compreendida entre 17 e 26 anos, com média de 19,08 anos (DP=1,44). Cerca de 60,8% dos inquiridos eram do sexo masculino e os restantes 39,2% do sexo feminino. A FEG foi primeira opção para 42,5% dos estudantes. Cerca de 48,1% dos estudantes completou o ensino secundário numa instituição pública e os restantes 51,9% numa escola privada. Quase todos completaram o ensino secundário numa escola secundária portuguesa. A nota média de acesso ao ensino superior foi de aproximadamente 15,43 valores (DP=1,43).

Grande parte dos estudantes não alterou a sua residência para poder frequentar a universidade (81,6%). Dos restantes, cerca de 10,4% residia em apartamentos com outros estudantes, 5,2% com familiares, 2,4% sozinhos e 0,5% em residência universitária.

Relativamente às profissões dos pais dos estudantes (gráfico 10), verifica-se que a profissão mais frequente foi Diretores e quadros superiores administrativos (38,7%). Relativamente às mães, a frequência relativa mais elevada, 30,2%, corresponde a Profissões científicas técnicas e liberais. Assinalam-se ainda os pais que trabalhavam como Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura (23,6%) ou que tinham Profissões científicas técnicas e liberais (23,1%).

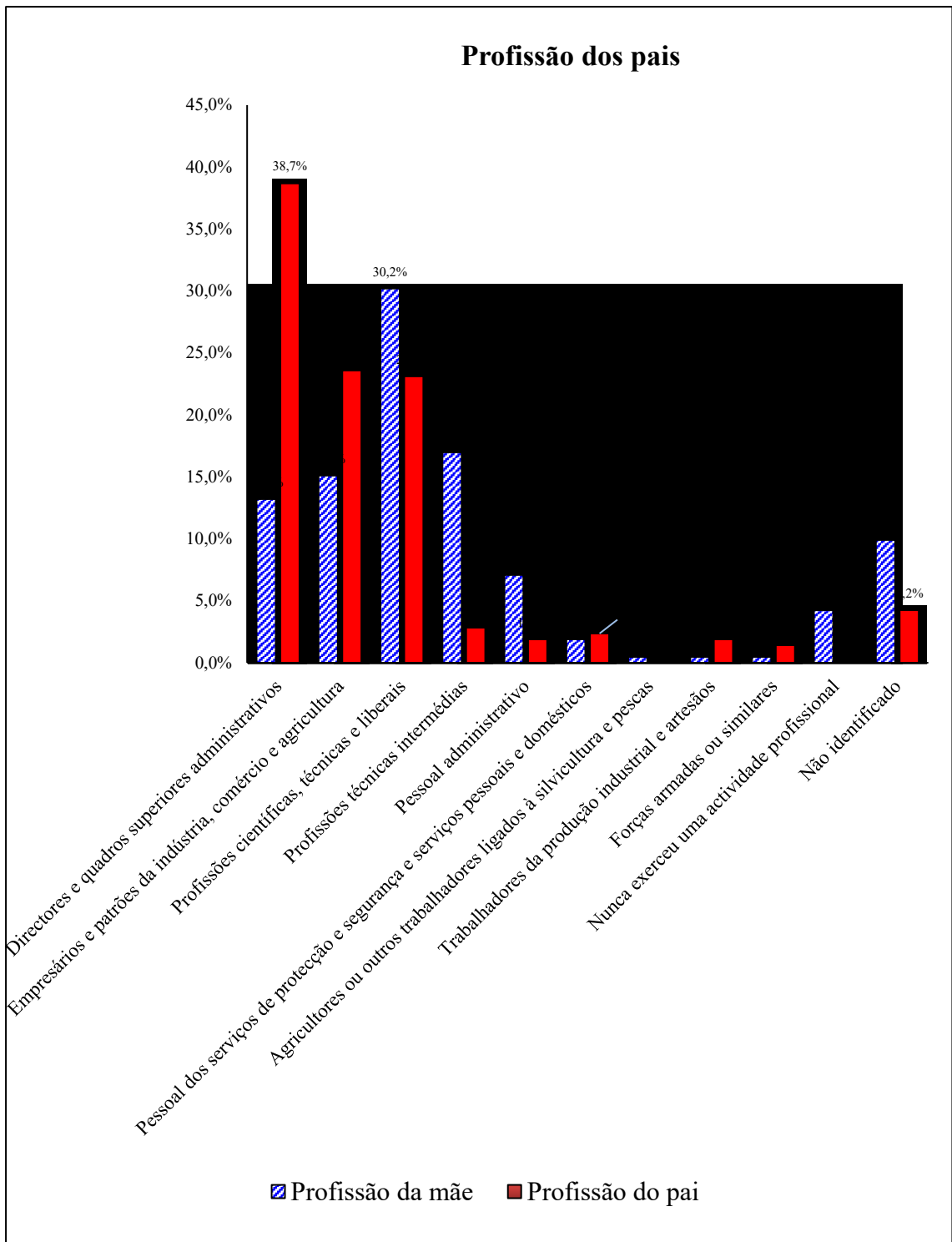


Gráfico 10 – Profissão dos pais dos alunos inscritos na FEG no ano letivo 2014/2015

6.1.2.2. Estudo psicométrico do Questionário de Vivências Acadêmicas

Foi realizada uma análise em componentes principais aos 60 itens do Questionário de Vivências Acadêmicas num total de 212 observações (estudantes da FEG, inscritos pela primeira vez em 2014/15).

Da análise em componentes principais resultou a extração de 17 fatores com valor próprio acima de 1 (critério de Kaiser-Guttman). Foram cumpridos os pressupostos KMO (0,80) e do teste de esfericidade de Bartlett ($p < 0,001$).

A variância explicada cumulativa foi de 68,25%. Apesar da variância explicada apresentar um valor interessante, o número de fatores extraídos foi considerado muito elevado, corroborando o argumento de Peres-Neto et al. (2005) que sugerem grande permeabilidade deste critério ao número de fatores extraídos. Seguindo a sugestão de Field (2013) foi observado o *screeplot* (figura 2) (que mostra a variância explicada ligada à extração de cada fator) e avaliada a perda de contribuição para a variância explicada (pela análise do valor próprio) à medida que os fatores são extraídos. A análise do *screeplot* sugere a extração de sete fatores, uma vez que é o ponto a partir do qual a diminuição da variância explicada passa a ser pouco relevante⁴⁸.

⁴⁸ Note-se que a extração da variância é feita por ordem, pelo que o *screeplot* tem habitualmente o aspeto claramente assintótico que se pode observar, em que a variância dos últimos fatores é praticamente idêntica e muito baixa. A decisão do número de fatores a extrair pode ser feita com base no *screeplot* observando para isso o "cotovelo" dessa "função", que é momento a partir do qual a extração da variância estabiliza.

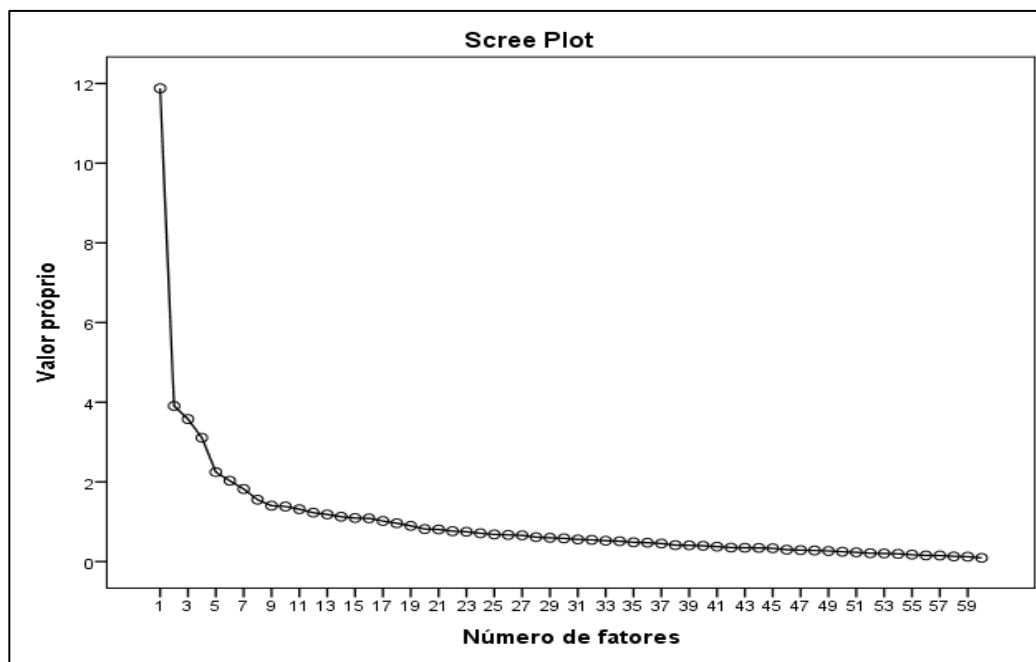


Figura 2 – *Screeplot* relativo à extração dos fatores

A variância explicada acumulada contabilizando os sete fatores foi de 47,61%, muito próximo dos 50% referenciados por Field (2013).

Também os resultados da análise paralela (tabela 4) apontam para a extração de sete fatores. A média do valor próprio e respectivo percentil (95%) foram calculados com base numa simulação com características idênticas às da amostra em estudo: $n=212$, 60 variáveis, 500 matrizes aleatórias com percentil de 95% como critério de determinação do valor próprio. Estes resultados foram depois comparados com os dados relativos aos valores próprios deste estudo e provaram ser inferiores até ao sétimo fator, confirmando assim este como o número indicado de fatores a extrair.

Fatores	Dados do estudo	Dados simulados – Análise paralela	
	Valor próprio	Média do valor próprio	Percentil do valor próprio (95%)
1	11,88	2,24	2,36
2	3,91	2,12	2,20
3	3,58	2,03	2,10
4	3,11	1,95	2,02
5	2,25	1,89	1,95
6	2,03	1,82	1,88
7	1,82	1,77	1,82
8	1,55	1,71	1,76

Tabela 4 – Análise paralela para determinação do número de fatores a extrair

Após confirmar a extração de sete fatores analisou-se a matriz das cargas fatoriais, tendo sido alocados a cada fator os itens cuja correlação era maior que 0,35.

Foram eliminados os itens 6 e 58 devido a terem apresentado correlação inferior a 0,35, com qualquer um dos fatores extraídos.

Depois dos itens terem sido ordenados por ordem de magnitude (em valor absoluto) verificou-se que fator 1 ficou composto por doze itens, o fator 2 por dez itens, o fator 3 por nove itens, os fatores 4, 5 e 6 por sete itens cada e o fator 7 por seis itens, conforme se apresenta nas tabelas 5 e 6:

Itens do Questionário de Vivências Acadêmicas	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7
28 Tenho momentos de angústia	0.76						
55 Tenho-me sentido ansioso/a	0.72						
13 Há situações em que me sinto a perder o controlo	0.68						
17 Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista	0.67						
11 Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a	0.63						
09 Sinto-me triste ou abatido/a	0.61						
52 Tenho dificuldades em tomar decisões	0.54						
26 Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá	0.48						
45 Sinto-me fisicamente debilitado/a	0.47						
21 Sinto cansaço e sonolência durante o dia	0.47						
23 Sinto confiança em mim próprio/a	- 0.39						
31 Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo	0.39						
42 Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair		0.78					
40 Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas		0.74					
43 As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes		0.70					
19 Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal		0.69					
33 Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos		0.67					
59 Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas		- 0.64					
01 Faço amigos com facilidade na minha Universidade		0.49					
36 Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa		0.45					
30 Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal		- 0.44					
29 Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade		0.36					
10 Faço uma gestão eficaz do meu tempo			0.74				
47 Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames			0.66				
25 Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho			0.64				
49 Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas			0.62				
34 Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia			0.61				
53 Tenho boas competências de estudo			0.60				
35 A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar			- 0.51				
44 Consigo tirar bons apontamentos nas aulas			0.50				
32 Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente			0.46				
07 Escolhi bem o curso que estou a frequentar				0.75			
37 Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades				0.72			
08 Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi				0.67			
22 Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente				0.62			
02 Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi				0.59			
56 Estou no curso com que sempre sonhei				0.58			
14 Sinto-me envolvido no curso que frequento				0.48			
03 Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade					0.74		
12 Gosto da Universidade que frequento					0.73		
16 Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento					0.67		
46 A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse					- 0.66		
51 Sinto-me desiludido/a com o meu curso					- 0.46		
20 O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas					0.46		
60 Mesmo que pudesse não mudaria de curso					0.42		
27 Interajo com os professores fora das aulas						0.72	
54 São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores						0.64	
04 Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores						0.61	
39 Senti apoio dos professores na minha integração no curso						0.58	
24 Não me é fácil estabelecer contactos com os professores						- 0.56	
05 Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula						0.52	
41 Procuo os professores nos gabinetes para colocar dúvidas						0.49	
38 Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos							- 0.60
50 Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade							0.58
57 Sou pontual na chegada às aulas							0.45
58 A minha Universidade tem boas infraestruturas							0.43
18 O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso							- 0.40
15 Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade							0.38
Variância explicada total							47.61%

Tabela 5 – Matriz de cargas fatoriais dos fatores extraídos

Após analisar os itens pertencentes a cada um dos fatores foi atribuída uma designação a cada um deles, baseada não só nos trabalhos de Almeida, Ferreira & Soares (2001), como também nos resultados apurados neste estudo. Assim, são as seguintes as denominações de cada um dos fatores (tabela 6):

Fator	Denominação	Itens
1	Pessoal	09, 11, 13, 17, 21, 23, 26, 28, 31, 45, 52, 55
2	Interpessoal	01, 19, 29, 30, 33, 36, 40, 42, 43, 59
3	Estudo	10, 25, 32, 34, 35, 44, 47, 49, 53
4	Adaptação ao curso	02, 07, 08, 14, 22, 37, 56
5	Adaptação à instituição	03, 12, 16, 20, 46, 51, 60
6	Relacionamento com os professores	04, 05, 24, 27, 39, 41, 54
7	Conceitos gerais associados à universidade	15, 18, 38, 50, 57, 58

Tabela 6 – Denominações dos fatores extraídos e respectivos itens

De seguida foi calculada a consistência interna dos sete fatores extraídos, com recurso ao alfa de Cronbach. A tabela 7 mostra que todos os fatores extraídos cumpriram o critério de Field (2013), com alfa de Cronbach $\geq 0,60$, o que acrescenta robustez aos resultados encontrados pelo processo de extração dos fatores e respetiva alocação dos itens conforme as cargas fatoriais: Pessoal (0,85), Interpessoal (0,84), Estudo (0,82), Adaptação ao curso (0,86), Adaptação à instituição (0,83), Relacionamento com os professores (0,76) e Conceitos gerais associados à universidade (0,60).

Depois de confirmada a validade psicométrica de cada um dos fatores extraídos, foram construídas variáveis observadas a partir de cada um deles, utilizando para tal a média dos itens que os compunham, não sem antes ter invertido os itens que apresentaram um sinal negativo na correlação com o seu fator. Este sinal indica que, apesar de saturarem no fator correspondente, o modo como a questão está formulada induz uma resposta contrária à da maioria dos restantes itens. Deste modo foram invertidos os itens: i23 (F1-Pessoal), i30 e i59 (F2-Interpessoal), i35 (F3-Estudo), i46 e i51 (F5-Adaptação à instituição), i24 (F6-Relacionamento com os professores), i18 e i38 (F7-Conceitos gerais associados à universidade).

A tabela 7 apresenta as médias (M) e respetivos desvios padrão (DP) de cada fator:

Fator	M	DP	Alfa de Cronbach
Pessoal	2,48	0,68	0,85
Interpessoal	3,73	0,66	0,84
Estudo	3,06	0,62	0,82
Adaptação ao curso	3,92	0,67	0,86
Adaptação à instituição	3,80	0,76	0,83
Relacionamento com os professores	2,95	0,68	0,76
Conceitos gerais associados à universidade	3,86	0,56	0,60

Tabela 7 – Análise de consistência interna aos fatores do Questionário de Vivências Académicas

O fator cujo valor médio foi mais elevado foi Adaptação ao curso (M=3,92, DP=0,67), sugerindo que os inquiridos responderam de forma bastante positiva aos itens pertencentes a este fator, o que demonstra capacidade de adaptação por parte dos estudantes. Foram também encontradas pontuações elevadas nos fatores de Conceitos gerais associados à universidade, Adaptação à instituição e Fator

interpessoal, o que corrobora a boa capacidade dos estudantes em se integrarem no meio universitário. O fator Pessoal obteve o valor médio mais baixo ($M=2,48$, $DP=0,68$). Uma vez que este fator se relaciona com os sentimentos e percepções negativos face à universidade, este resultado corrobora os anteriores. Este fator obteve correlações negativas com todos os outros, o que reforça as conclusões obtidas. Por outro lado, todos os outros obtiveram correlações positivas.

Estes resultados revelam congruência com o quadro teórico desenvolvido nos capítulos 3 e 4. Nele, ficaram estabelecidas as relações de causalidade entre os vários fatores que foram encontradas nesta análise: a adaptação ao curso e à instituição estão positivamente correlacionadas com a interação do aluno com os colegas (dimensão Interpessoal) e com os professores (Pascarella & Terenzini, 1991), e com a satisfação com a universidade (Bean & Bradley, 1986; Bean & Kuh, 1984; Pascarella & Terenzini 1995; Tinto 1987), relacionada com as dimensões Adaptação à instituição e Conceitos gerais associados à universidade.

6.1.2.3. Relação entre as variáveis demográficas e os fatores do Questionário de Vivências Académicas

Ao comparar os fatores do Questionário de Vivências Académicas com as variáveis sociodemográficas, foram encontrados resultados estatisticamente significativos relativamente ao sexo, ao curso, à colocação da FEG em primeira opção e à frequência do ensino secundário no ensino público (tabela 8).

Os estudantes do sexo masculino obtiveram resultados significativamente mais elevados nos fatores Interpessoal ($p=0,004$), de Adaptação à instituição ($p=0,005$) e Conceitos gerais associados à universidade ($p=0,028$).

Os estudantes que frequentavam o curso de Gestão obtiveram resultados mais elevados no fator Pessoal ($p=0,006$). Já os que frequentavam o curso de Economia obtiveram resultados mais elevados no fator de Estudo ($p=0,014$), Adaptação ao

curso ($p=0,04$), Adaptação à instituição ($p=0,002$) e Conceitos gerais associados à Universidade ($p=0,017$).

Os estudantes que elegeram a FEG como primeira opção para prossecução de estudos evidenciaram resultados mais elevados nos fatores de Adaptação ao curso ($p=0,029$), Adaptação à instituição ($p<0,001$) e Relacionamento com professores ($p=0,024$).

Foi ainda encontrado um resultado estatisticamente significativo no fator Interpessoal, com resultados mais elevados nos estudantes que frequentaram instituições privadas no ensino secundário ($p=0,016$). Estes resultados, advogam em favor da boa capacidade discriminante do instrumento.

Variável	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Adaptação ao curso	Adaptação à instituição	Relacionamento com professores	Conceitos gerais
Sexo							
Masculino	2.43 (0.71)	3.63 (0.67)	3.04 (0.65)	3.85 (0.74)	3.68 (0.76)	2.99 (0.70)	3.79 (0.62)
Feminino	2.55 (0.64)	3.90 (0.62)	3.08 (0.56)	4.02 (0.52)	3.97 (0.73)	2.90 (0.65)	3.97 (0.43)
<i>M-W (p-valor)</i>	0.144	0.004**	0.576	0.106	0.005**	0.330	0.028*
Curso							
Gestão	2.56 (0.69)	3.74 (0.68)	2.98 (0.63)	3.85 (0.71)	3.69 (0.77)	2.89 (0.71)	3.80 (0.59)
Economia	2.28 (0.61)	3.72 (0.62)	3.23 (0.55)	4.09 (0.52)	4.06 (0.68)	3.11 (0.58)	4.00 (0.44)
<i>M-W (p-valor)</i>	0.006**	0.701	0.014*	0.040*	0.002**	0.053	0.017*
1ª Opção							
Não	2.54 (0.68)	3.69 (0.67)	2.99 (0.56)	3.83 (0.67)	3.63 (0.81)	2.85 (0.67)	3.81 (0.55)
Sim	2.40 (0.68)	3.79 (0.65)	3.14 (0.69)	4.03 (0.65)	4.02 (0.64)	3.08 (0.67)	3.92 (0.56)
<i>M-W (p-valor)</i>	0.149	0.333	0.228	0.029*	0.001***	0.024*	0.209
Ensino público							
Privado	2.52 (0.73)	3.83 (0.70)	3.07 (0.63)	3.96 (0.66)	3.85 (0.78)	2.93 (0.67)	3.88 (0.57)
Público	2.44 (0.63)	3.63 (0.60)	3.04 (0.61)	3.87 (0.67)	3.74 (0.74)	2.97 (0.70)	3.83 (0.54)
<i>M-W (p-valor)</i>	0.650	0.016*	0.768	0.351	0.241	0.584	0.551

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$

Tabela 8 – Comparação dos fatores do Questionário de Vivências Académicas

Não foram encontradas correlações significativas entre a média de entrada e qualquer uma das outras dimensões; a correlação mais elevada foi relativamente à dimensão Estudo, mas bastante baixa para ser considerada significativa ($r=0,242$; $p<0,001$). À luz do quadro teórico desenvolvido nos capítulos 3 e 4, tendo em conta que as classificações anteriores são um preditor das classificações dos alunos no primeiro ano da universidade (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1995), que a má preparação académica e as limitações nas competências que se pressupõe terem sido adquiridas no ensino secundário são apontados como os fatores de risco no sucesso académico (Kuh et al., 2006; Miranda & Marques, 1996) e que a qualidade da adaptação do aluno está correlacionada com o sucesso académico (Pascarella & Terenzini, 1995), era expectável que existisse correlação significativa entre a média de entrada e a Adaptação à instituição ($r=0,017$); numa perspetiva diferente, anteriormente referida, os estudantes tendem a ajustar o seu comportamento às expectativas académicas do meio ambiente e a cumprir os objetivos, independentemente do seu histórico académico anterior (Biggs, 1993; Braxton et al., 1995), o que pode explicar este resultado; o facto de as médias de entrada serem bastante elevadas e conseqüentemente com pequena amplitude, pode ser uma outra explicação para esse resultado.

Por outro lado, embora o questionário não explicita o nível académico dos pais, mas tendo em conta a distribuição das suas profissões, pode-se concluir que uma grande percentagem dos alunos não são estudantes de ensino superior de primeira geração, o que reforça a possibilidade de uma melhor adaptação do aluno à universidade (Kuh et al., 2006).

No que se refere às correlações entre os fatores do Questionário de Vivências Académicas foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre todos os fatores (tabela 9). Salientam-se em particular as correlações significativas negativas entre o fator Pessoal e todos os restantes fatores, especialmente o de Estudo ($r=-0,391$, $p<0,001$), Adaptação ao curso ($r=-0,403$, $p<0,001$) e Adaptação à instituição ($r=-0,387$, $p<0,001$). Este resultado sugere que alunos em que o fator Pessoal seja mais preponderante obtêm resultados mais baixos em todos os restantes fatores.

Ao observar a relação entre os outros fatores foram encontradas correlações positivas e estatisticamente significativas. A correlação mais elevada foi observada entre a Adaptação ao curso e à instituição ($r=0,587$, $p<0,001$). Estes resultados abonam em favor da boa consistência interna do instrumento analisado.

	Pessoal	Interpessoal	Estudo	Adaptação ao curso	Adaptação à instituição	Relacionamento com professores	Conceitos gerais
Pessoal	1	-0,287***	-0,391***	-0,403***	-0,387***	-0,180**	-0,273***
Interpessoal		1	0,214**	0,363***	0,349***	0,309***	0,254***
Estudo			1	0,339***	0,264***	0,343***	0,144*
Adaptação ao curso				1	0,587***	0,338***	0,352***
Adaptação à instituição					1	0,320***	0,380***
Relacionamento com professores						1	0,258***
Conceitos gerais							1

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$

Tabela 9 – Correlações de Spearman entre os fatores do Questionário de Vivências Acadêmicas

Convocando mais uma vez, para esta análise, o quadro teórico desenvolvido nos capítulos 3 e 4, reconhece-se que os sinais dos valores das correlações encontrados estão de acordo com o expectável; com efeito, a adaptação do aluno à universidade e ao curso estão positivamente correlacionadas com a relação com os colegas, associada ao fator Interpessoal (Astin (1993) e Kuh (2005), com as características psicossociais do aluno, associadas ao fator Pessoal (Diniz & Almeida, 2006; Ting & Robinson, 1998) e com a relação com os professores (Pascarella & Terenzini, 1991).

6.1.2.4. Resultados do QVA relativamente às dimensões Adaptação à instituição e Relacionamento com os professores

Como já foi visto, a análise dos resultados do QVA-r permite estabelecer relações entre os vários fatores em análise, sendo estas relações bastante claras nos fatores Pessoal, Interpessoal, Adaptação à instituição e Conceitos gerais associados à universidade. Dada a importância das dimensões Adaptação à instituição e Relacionamento com os professores, não só pela sua relação com a qualidade da adaptação do aluno à universidade, mas principalmente pela possibilidade de intervenção específica a nível de práticas, vai ser feita uma análise mais pormenorizada dos resultados relativos a estas duas dimensões:

- (1) Relativamente à instituição, os resultados são coerentes com o facto de 42.5% terem colocado a FEG como primeira opção; com efeito, a média do item “Gosto da Universidade que frequento” é 3,81, “Mesmo que pudesse não mudaria de universidade” é 3,38, e “Gostaria de concluir o curso na instituição que agora frequento” é 4,15, donde se pode inferir que, independentemente de a FEG ter sido ou não a sua primeira opção, o aluno está adaptado a ela e não está interessado em mudar. Em conformidade, os itens negativos “A instituição não me desperta interesse” e “Sinto-me desiludido com o curso” têm valores médios muito baixos, 1,93 e 1,95 respetivamente (considera-se que os fatores que criam a desilusão com o curso estão correlacionados quer com a instituição, quer com os professores, embora essa desilusão seja certamente condicionada também por fatores externos).

Verifica-se que os gráficos que se apresentam de seguida, da distribuição das frequências absolutas dos valores da escala para cada item, são consistentes com esta análise:

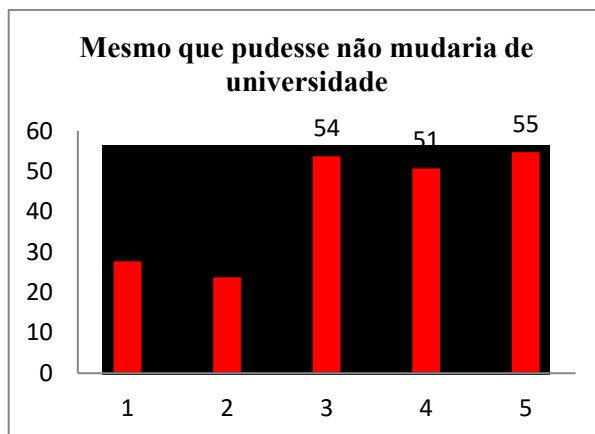


Gráfico 11 – Frequências absolutas dos valores para o item 3

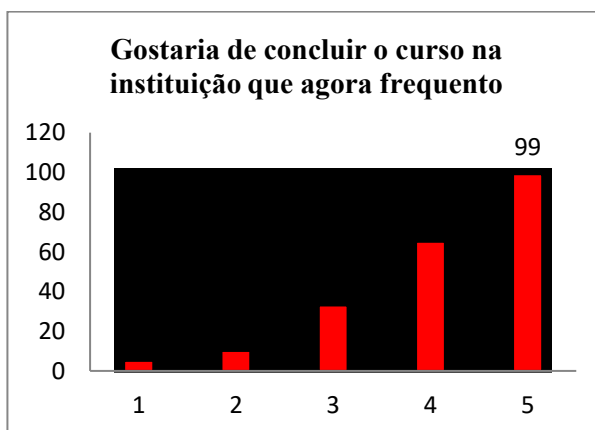


Gráfico 12 – Frequências absolutas dos valores para o item 16

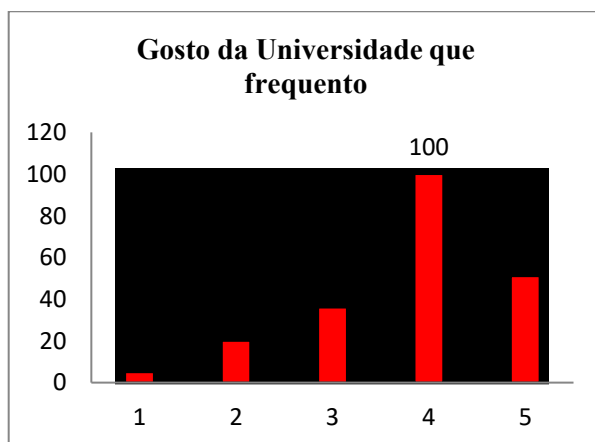


Gráfico 13 – Frequências absolutas dos valores para o item 12



Gráfico 14 – Frequências absolutas dos valores para o item 46

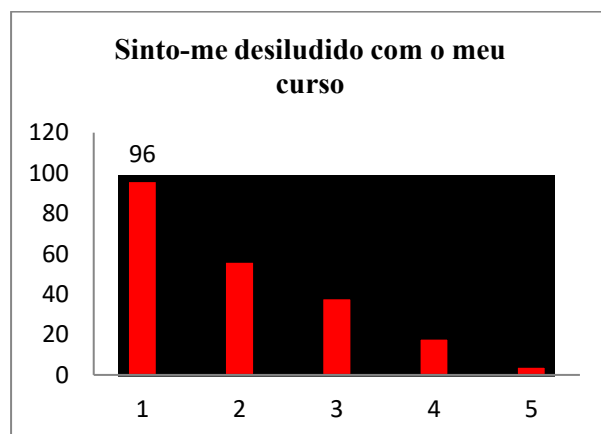


Gráfico 15 – Frequências absolutas dos valores para o item 51

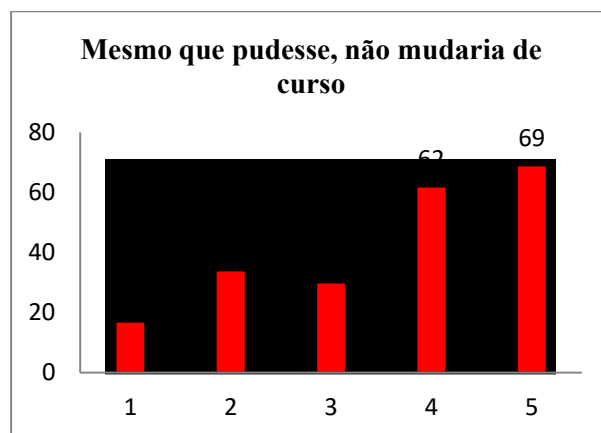


Gráfico 16 – Frequências absolutas dos valores para o item 60

Apesar da consistência estatística, há um número expressivo de alunos que manifesta uma posição crítica, sobretudo nos itens "Mesmo que pudesse, não mudaria de instituição" e "Mesmo que pudesse, não mudaria de curso", ao revelar alguma insatisfação quer com a instituição, quer com o curso (52 e 51 alunos, respetivamente). Esta informação, aliada ao facto de a correlação entre os dois fatores ser a mais elevada, leva a crer que a insatisfação com a instituição será consequência da insatisfação com o curso (verifica-se que apenas 25 alunos assumem explicitamente que não gostam da Universidade que frequentam). No quadro teórico, encontram-se referências à relação de causalidade entre a satisfação com a instituição e a qualidade da adaptação (Braxton et al., 1995), o que está de acordo com os dados. A análise dos dados obtidos com a análise qualitativa, poderá trazer informação adicional capaz de explicar estes resultados.

(2) Quanto à relação com os professores, os resultados não são tão evidentes, já que todos os itens têm médias abaixo das expectativas, com exceção dos itens "Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula", com média de 3,59 e "Senti o apoio dos professores na minha integração no curso", com média de 3,14. Os restantes itens têm médias relativamente baixas e alguns resultados são pouco claros; por exemplo o item "Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos" tem uma média de 2,23, ou seja os alunos têm uma perceção baixa desse facto, donde se infere a perceção contrária, e no entanto o item "São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores" tem média igualmente baixa, 2,8. De igual modo os itens "Interajo com os professores fora das aulas" e "Procuro os professores nos gabinetes para colocar dúvidas" também têm médias baixas, 2,4 e 2,57 respetivamente, pelo que importa descobrir os motivos dessa falta de interação com os professores, quer no gabinete, quer noutras situações já que não se identifica perceção de falta de disponibilidade.

Mais uma vez os gráficos da distribuição das frequências absolutas dos valores da escala para cada item, são consistentes com esta análise:

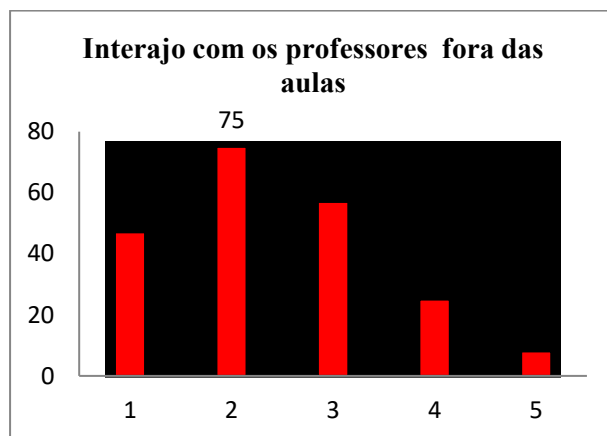


Gráfico 17 – Frequências absolutas dos valores para o item 27

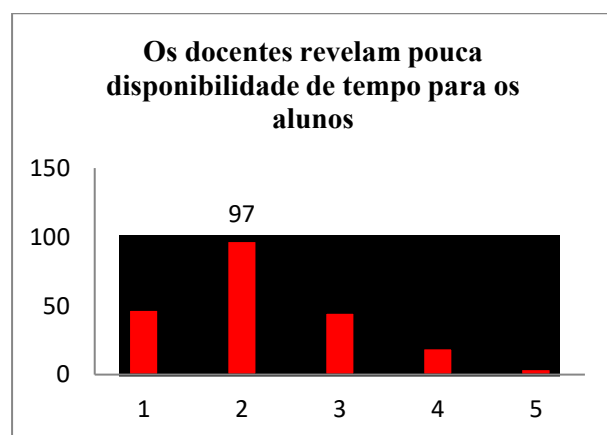


Gráfico 18 – Frequências absolutas dos valores para o item 38

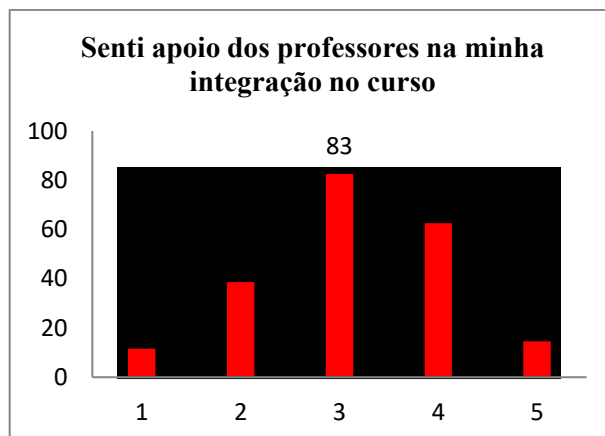


Gráfico 19 – Frequências absolutas dos valores para o item 39

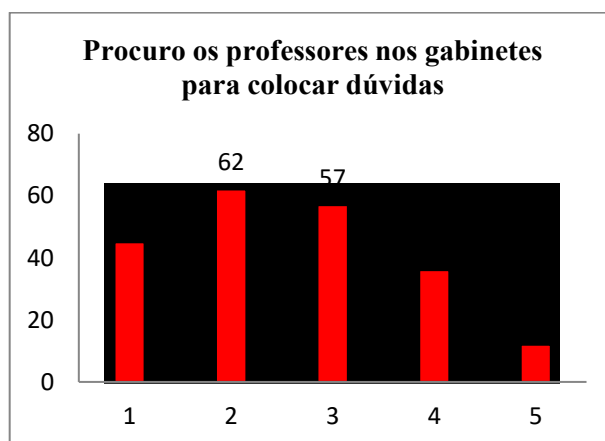


Gráfico 20 – Frequências absolutas dos valores para o item 41



Gráfico 21 – Frequências absolutas dos valores para o item 54

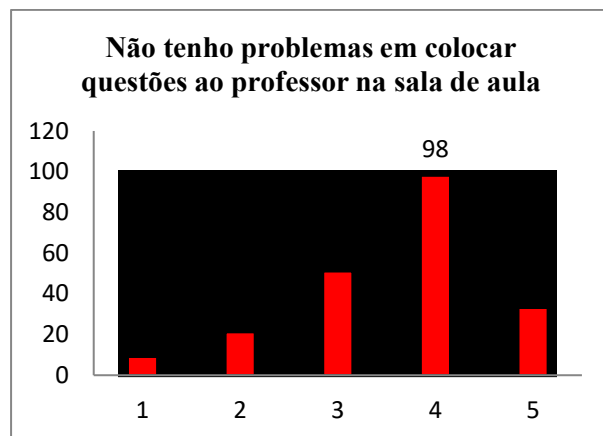


Gráfico 22 – Frequências absolutas dos valores para o item 5



Gráfico 23 – Frequências absolutas dos valores para o item 4



Gráfico 24 – Frequências absolutas dos valores para o item 24

Mais de metade dos alunos assume dificuldades em estabelecer contactos com os professores; mais de metade dos alunos não procura os professores no gabinete; mais de metade dos alunos não se sente à vontade para falar dos seus problemas com os professores. Tendo em conta os resultados de parâmetros como a perceção da disponibilidade dos professores, do apoio à integração e da facilidade na colocação de dúvidas, conclui-se que uma explicação possível para a dificuldade no relacionamento é a personalidade do aluno. Existe também a possibilidade de que o aluno não sinta necessidade de procurar o professor.

A interação aluno-professor, à luz do quadro teórico desenvolvido anteriormente, é um dos fatores apontados como cruciais para a adaptação do aluno à universidade e para o seu sucesso académico (Astin 1993; Bean & Kuh, 1984; Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 1992; Pascarella & Terenzini, 1995; Tinto, 1996); a criação de condições que facilitem a interação aluno-professor tanto dentro como fora da sala de aula, está associada ao desenvolvimento de competências académicas nos novos alunos no primeiro ano de faculdade (Pascarella & Terenzini, 1995); por outro lado, no capítulo 4, são apontados indicadores da interação aluno-professor, entre os quais as interações fora da sala de aula, proximidade, acessibilidade, conetividade com o professor (Komarraju et al., 2010), que por sua vez são indicadores a ser avaliados na segunda parte desta análise empírica. Assim, estes dados serão confrontados com os resultados obtidos através da análise qualitativa e que são apresentados e analisados no ponto seguinte.

Estabelecida a importância da relação dos alunos com os professores e a influência nos processos de aprendizagem e, em última análise, no sucesso académico do aluno, importa proceder à identificação das convicções dos alunos sobre a importância da sua relação com os professores e das perceções que têm sobre essa relação; importa, ainda, cruzar essas perceções com as dos professores sobre a sua relação com os alunos. Apesar dos dados acima referidos, cerca de 86% dos alunos, revela que se sente à vontade para colocar dúvidas e cerca de 76% dos alunos sentem-se apoiado pelos seus professores, o que, à luz do quadro teórico, abona a favor da existência de boas práticas de interação e apoio por parte dos professores.

6.2. Apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas

Na fase de pré-análise (a organização do material das entrevistas foi conseguida através das transcrições exatas, exceto pelos condicionalismos já explicitados, associados à reserva do anonimato dos entrevistados), foi feito o primeiro contacto com os documentos e a sua leitura global (leitura flutuante); o guião das entrevistas estava subjacente às hipóteses em análise:

- (1) Quais as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos?
- (2) Quais as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores?

Durante a análise do material (ou fase da descrição analítica), foi feita a sua exploração, orientada tanto pelo referencial teórico como pelas hipóteses anteriormente definidas; após a codificação – transformação dos dados brutos através de recorte ou agregação, foi feita a categorização – enumeração das categorias de análise, determinados os indicadores para cada categoria e, de acordo com eles, as respostas foram divididas e em unidades de análise. Para o estabelecimento de cada unidade de análise significativa, foram consideradas as proposições que confirmaram a existência dos indicadores, para algum dos temas em análise.

As categorias estavam esboçadas *a priori*, tendo em conta o quadro teórico, os resultados do QVA e as hipóteses em análise. Foram tidos em conta os critérios aos quais deve obedecer o estabelecimento de categorias, quer seja com categorias definidas, quer seja com uma categorização a partir dos dados (Shah & Corley, 2006):

- (1) Validade – as categorias criadas devem ser significativas em termos das hipóteses em análise, ou seja, adequadas aos objetivos da análise, congruentes com a natureza dos dados das entrevistas e relacionadas com as questões que se pretende responder através da pesquisa. Além disto, todos os aspetos significativos do conteúdo investigado e dos objetivos e problemas da pesquisa devem estar representados nas categorias;

- (2) Exaustividade – as categorias devem possibilitar a inclusão de todas as unidades de análise, ou seja, a categorização de todo o conteúdo significativo definido aquando a exploração do material e de acordo com os objetivos da análise;
- (3) Homogeneidade – a organização de cada categoria deve ser fundamentada num único critério de classificação;
- (4) Exclusividade – cada unidade de análise deve ser classificada numa única categoria;
- (5) Consistência – as regras de classificação dos dados devem ser explicitadas de modo objetivo e claro, para que possam ser aplicadas consistentemente ao longo de toda a análise, sem que haja dúvidas quanto às categorias em que cada unidade de conteúdo deve ser integrada.

Assim, os dados decorrentes da análise das entrevistas revelou a necessidade de reformulação das categorias – como consequência da leitura dos dados, algumas foram alteradas ou subdivididas, outras acrescentadas ou eliminadas, o que confirmou a categorização como uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo (Hsieh & Shannon, 2005), mas também a mais complexa.

Foi tido ainda em conta o critério da parcimónia, ou seja, foram criadas novas categorias úteis e significativas, mas mantendo o seu número no mínimo necessário (Mozzato & Grzybovski, 2011). Segundo Shah & Corley (2006), a amplitude e precisão das categorias estão diretamente ligadas ao número de categorias, ou seja, quanto mais subdivididos estão os dados e maior for o número de categorias, maior a precisão da classificação. No entanto, um grande número de categorias pode levar a dificuldades de interpretação dos dados, ao espartilhar e consequentemente descontextualizar o discurso. Para obstar a esse inconveniente, as unidades de análise foram contextualizadas através do acrescento de segmentos de discurso convenientemente identificados, que permitem fazer uma análise concreta do discurso.

Construídas as grelhas com as dimensões, as categorias e os indicadores e nas quais foram registadas as evidências que permitem alocar determinado conteúdo na

categoria correspondente, durante a análise do *corpus* das entrevistas, entrou-se na última fase, que diz respeito ao tratamento dos dados, inferência e interpretação; foi feita uma análise reflexiva e crítica dos resultados, registrando a existência ou ausência dos indicadores, de modo a confirmar ou negar as hipóteses em análise (Bardin, 2006, citado em Mozzato & Grzybovski, 2011).

Foi feita uma interpretação que se considera o mais precisa possível das percepções e convicções dos entrevistados. Para tal, evitou-se inferir, subentender e generalizar para além do que foi efetivamente transmitido.⁴⁹ A análise de conteúdo foi assumida exclusivamente como um recurso técnico para análise e interpretação dos dados.

Consideramos salvaguardada a validação da análise de conteúdo no contexto da investigação em causa, já que foram usados os conceitos determinados pela revisão da literatura na sua tradução em variáveis e indicadores capazes de garantir a concordância entre a realidade e as categorias usadas na análise e a possibilidade de uma explicação interpretativa dos dados.

Considera-se que, não sendo neutra, a postura, percepções, considerações pessoais e interpretação do investigador sobre os temas em análise, não interferiram de forma consciente nas conclusões apresentadas.

Por outro lado, as limitações referidas por Hsieh & Shannon (2005) atribuídas ao facto de haver uma colagem a metodologias quantitativas (tendo em conta a categorização esquemática própria do método) não secundarizaram o alcance dos conteúdos significativos do texto, já que foi dada importância a todos eles, independentemente da sua regularidade estatística.

⁴⁹ Triviños (citado em Mozzato & Grzybovski, 2011), faz referência à análise do conteúdo latente com fazendo parte desta última etapa. Ou seja, enquanto que a análise do conteúdo manifesto resulta de uma visão estática e normativa, limitando-se ao registo e análise de uma determinada realidade, a análise de conteúdo latente, numa visão dinâmica e estrutural, abre perspectivas capazes de conduzir à descoberta de ideologias ou tendências das características dos fenómenos em análise. Não sendo este o objetivo da investigação em curso, considera-se satisfatória a análise de conteúdo manifesto (usando a terminologia do autor).

6.2.1. Entrevistas dos professores

A análise das unidades de registo referentes às entrevistas dos três professores possibilita a apresentação dos resultados que se seguem, em cada categoria de análise:

(1) Disponibilidade e disposição do professor

Os professores foram unânimes em considerar que dão abertura à colocação de dúvidas. Essa abertura é controlada pelos professores – em relação à forma como as colocam, de acordo com o professor P1:

Dou... portanto, dizendo... dizendo aos alunos: “não quero que vocês falem uns com os outros, mas podem falar... mas é só comigo, e um de cada vez. E quero muito que vocês me interrompam sempre que não percebam alguma coisa”, portanto, é sempre esse o meu discurso... sempre!

ou condicionada pelo espaço da aula, de acordo com o professor P2,

Depende das situações e das aulas. Dou abertura, mas controlada. Nas *lectures*, que são quase sempre nos anfiteatros, raramente colocam questões. Mas eu pergunto sempre se há dúvidas...

Os professores consideram que se mostram disponíveis e que solicitam aos alunos, de forma sistemática, a colocação de dúvidas, independentemente do tipo de aula (*lecture* ou *workshop*), o que é evidenciado pelas citações anteriores, entre outras, como a do professor P1:

Portanto nessa altura eu digo, eu costumo dizer “olhem, este ponto aqui que eu vou agora falar é um ponto que normalmente traz dificuldades a 90, 100% dos alunos. Por isso tenho a certeza que vocês vão ter dúvidas, não tenham problemas em colocar dúvidas. É de toda a utilidade para

vocês e para mim vocês colocarem dúvidas, portanto fica esse alerta”, e a seguir avanço para o ponto.

Dos três professores entrevistados, um não disponibiliza horário de atendimento regular, apenas nos períodos próximos dos testes. No entanto, dá abertura aos alunos para marcar (por *e-mail*) atendimento individual, sem questionar a pertinência das dúvidas. Todos acedem a pedidos para tirar dúvidas noutros horários, independentemente de terem disponíveis horários de atendimento regulares e explícitos, mas eventualmente questionando a necessidade do atendimento personalizado, de acordo com o professor P2:

Eu e os restantes professores da disciplina temos um horário de atendimento fixo, em três blocos semanais. Nas semanas de teste, ajustamos o atendimento conforme a disponibilidade dos alunos (...) nas alturas que não têm outros testes (...). [Acedo aos pedidos dos alunos para tirar dúvidas noutros horários] mas com condições. Quando um aluno me vem dizer que faltou à aula, pergunto logo porquê.

Todos os professores dão abertura para troca de *e-mails* com os alunos. Nos períodos próximos dos testes acedem a tirar pequenas dúvidas por *e-mail*.

(2) Interação informal com os alunos

O professor P1 recusa liminarmente a interação informal com os alunos, que considera que não é saudável, nem importante – deve ser mantido o distanciamento adequado de modo a assegurar o estabelecimento de limites entre os níveis académico e pessoal:

Não considero saudável, nem importante. Acho... acho que tem que se manter um certo distanciamento, sem ser antipático, mas acho que tem que se manter um certo distanciamento. Não sei, isso é a minha ideia, é assim que vejo isto... há um limite entre o académico e o pessoal, que deve ser mantido.

Os restantes, consideram saudável e importante, reflexo da (boa) relação dos alunos com o professor. O professor P2 condiciona a interação informal pelos limites impostos pelos estatutos respetivos:

tive um professor, um professor muito clássico, que dizia que há uma linha que separa os professores dos alunos, e essa linha a ser ultrapassada, que seja pelo professor e nunca pelo aluno. Foi há muitos anos, mas concordo com ele. Eu acho que a interação informal com os alunos é saudável, até para uma boa relação com os alunos, é importante. Mas o respeitinho é muito lindo, e há alunos que não sabem respeitar os limites. E abusam no excesso de informalidade, na linguagem, nas brincadeiras... felizmente que são raros...

Esta heterogeneidade poderá resultar da não existência de uma unidade de referência concetual sobre o que é ser professor no ensino superior, nem uma cultura profissional comum, pelo que o sistema de docência é debilmente articulado.

(3) Solicitações dos alunos por questões académicas ou pessoais

Um dos professores relatou apenas dois casos de solicitação de natureza pessoal. Os outros dois professores recebem solicitações frequentes, tanto de natureza pessoal como académica. Dois dos professores evidenciaram algum desconforto com essas situações – ou porque a carga emocional envolvida é constrangedora, ou porque envolve críticas a colegas, ou porque sente que envolve tentativa de manipulação por parte dos alunos, conforme se infere das palavras do professor P2:

Mas outras vezes, vêm contar coisas de outras cadeiras (e eu não gosto, corto logo a conversa, mas às vezes aparentemente, têm razão). (...) é suposto, se um aluno te procura com um problema pessoal, é por uma de duas coisas, ou porque quer desabafar, e sente que tu estás... sente que és o ideal para isso, ou porque pensa que podes resolver o problema de alguma maneira, ou dar alguma sugestão. (...) estas situações atrapalham-me um bocado, porque sinto que nada do que faça ou diga serve para alguma coisa (...) grande parte deles é a tentar manipular, os

finalistas, então, são *experts*: precisam sempre da cadeira para acabar (e, às vezes, ainda faltam mais uma porção delas, devem dizer isso aos professores todos...)

A solução adotada para ajudar os alunos é o seu encaminhamento para os serviços adequados, como o SLH, o *coaching* em particular e o serviço de psicologia, dando ao professor uma percepção de ajuda efetiva:

tento ajudar, encaminhando. Quando muito, posso ouvir também um bocado, mas depois tento sempre encaminhar. Para os serviços que eu considero adequados ao caso, o SLH, ou psicólogos, ou assim. (P1)

(4) Práticas educativas

As declarações dos professores evidenciam o estímulo intencional da reflexão nos alunos. Quer porque o desenrolar das explicações é feito em diálogo com os alunos, apoiado pelas suas ideias e deduções, quer porque os esclarecimentos pedidos pelos alunos são dados depois do incentivo à reflexão individual:

Se vejo que é algum passo que não entendem, mas mais básico, insisto para pensarem melhor. Depois, acabo por esclarecer, mas tento sempre que cheguem lá sozinhos. (P2)

vamos lá pensar o que é que está por detrás disto. (...) É sempre em diálogo com os alunos (...) eu esclareço... nós discutimos... andamos à volta disso... (P3)

Os professores, sem exceção, consideram que motivam os alunos; consideram ainda que os alunos são incentivados a trabalhar durante as aulas e em casa, quer individualmente, quer em grupo:

aliás, ainda antes do semestre começar, mando-lhes um *e-mail* com sugestões de trabalho, pequenas sugestões para eles irem ficando dentro das dinâmicas. (P2)

Dois dos professores admitem recorrer ao humor durante as aulas; um deles, o professor P2, refere o caráter pedagógico da ironia, que utiliza na resolução de pequenos incidentes pontuais e exemplifica:

quando estão a olhar para o telemóvel, ironizo com eles, e digo “Agora vamos todos esperar um bocadinho, enquanto o vosso colega manda uma mensagem” ou algo no género. E eles lá se tentam concentrar, ou disfarçar melhor...

Todos os professores tentam criar um ambiente de aula confortável e informal e pôr os alunos à vontade; de acordo com as palavras do professor P3,

eu começo por brincar com o nome da disciplina. É muito interessante, porque evita aquelas situações incómodas do silêncio das primeiras aulas, e é assim que começo sempre.

Os três professores revelam preocupação com as aprendizagens dos alunos, as evidências são de várias naturezas:

Porque não gosto, que é o que eu lhes digo, é uma patetice eles chumbarem porque têm dificuldade à disciplina, por qualquer motivo, ou porque são mais... porque têm um raciocínio um bocado diferente e não sei quê. (P3)

no ano passado, até fui eu... notei que um bom aluno, já no segundo semestre, de repente, deixou de vir às aulas. Perguntei aos colegas e eles só sabiam que o rapaz tinha um problema pessoal. Mande-i-lhe um e-mail a saber dele (...) e agradeceu muito o ter notado a falta dele... (P2)

Outras práticas didáticas referenciadas como adequadas a uma boa relação ensino-aprendizagem, foi referenciada por algum ou alguns dos professores, como sejam o movimento na sala de aula e o tratamento dos alunos pelo nome (que foi considerada difícil pelos dois professores que se referiram a esse item).

A focalização nas aprendizagens dos alunos foi assumida pelos três professores, conforme evidenciam os discursos apresentados:

E, outras estratégias que eu uso (...) eu já sei os pontos críticos. Mas isso aplica-se a qualquer disciplina, que com a experiência já se sabe quais são os pontos críticos, onde eles normalmente têm mais dificuldades... (P1)

o que eu faço é depois desmontar isso do ponto de vista da discussão. E eles aí têm muitas dúvidas, porque eles confrontam-se com uma técnica, que é aquilo que eles já deram noutras disciplinas, que é uma componente mais técnica e aquilo que eu faço com eles, na minha cadeira é desmontar isso, ou seja, vamos lá pensar o que é que está por detrás disto e aí há sempre um confronto, mas é um confronto muito engraçado. (P3)

[chamam-me muito para ver se estão a resolver bem os exercícios]. E eu vou, embora... o tempo não é assim muito, não dá para ver em pormenor, mas digo-lhe se estão no caminho certo... (P2)

O rigor, a exigência, a organização e as regras explícitas foram consideradas por dois professores importantes para o professor, mas também valorizadas pelos alunos; como refere o professor P1:

Eu vou dizer o que eu acho, que é... uma disciplina, mesmo que seja exigente, se for previsível, e bem organizada, e for justa, e se eles tiverem os materiais todos a tempo, se tiverem as aulas a tempo... eu por exemplo, nas minhas aulas, como alguns professores fazem, que eu sei, outros não fazem... eu... mas aviso-os disto logo na primeira aula, é uma situação muito clara e eles sabem isso: eu, depois da porta fechar, não deixo entrar mais ninguém (...) Pois não há ninguém a reclamar sobre isso. E eu sei que eles muitas vezes comentam que a disciplina é exigente, mas que é justa e isso é uma motivação.

Todos os professores têm a perceção de que contribuem para a integração dos seus alunos, pela forma como dinamizam as disciplinas que lecionam no primeiro ano em que os alunos frequentam a universidade. Refere o professor P2:

Bem... sim... acho que sim [contribuo para a integração dos alunos]. Sinto que sim, pela forma como os recebemos e como abordamos com eles o início da vida académica, têm sorte em ter-nos logo à partida...

(5) Percepção do interesse e empenho dos alunos

Os professores identificaram constrangimentos por parte de alguns alunos na colocação de questões durante a aula. Estão de acordo na possibilidade de que esses constrangimentos são geralmente perante os professores, não querendo demonstrar ignorância, ou falta de estudo, como refere o professor P2:

Eu julgo que [a retração em colocar questões na aula] é mais por mim, para não ficarem mal vistos, ou parecerem ignorantes, ou mostrarem que não estudaram (...) aliás eles próprios começam: “Vou fazer uma pergunta, mas se calhar é uma pergunta idiota...”

Estão ainda de acordo em que a retração na colocação de questões depende da personalidade do aluno. O professor P1 é muito claro:

temos alunos que têm uma facilidade enorme em colocar dúvidas, não têm o mínimo problema por mais disparatada que seja a dúvida, e outros que são muito mais poupados na colocação de dúvidas porque só colocam aquelas que eles têm a certeza que são mesmo dúvidas pertinentes, e depois temos aqueles que nunca colocam dúvidas...

As dúvidas apresentadas nem sempre são consistentes, o que leva os professores a limitar a abertura para satisfazer o pedido dos alunos, como se reconhece nas citações de dois professores:

Sinto [que as dúvidas não são consistentes]. Muitas vezes, aparecem-me com uma lista de exercícios que não deram certo. E eu pergunto: e tentou descobrir o erro? E eles dizem que sim, mas eu vejo que não, é um erro qualquer muito evidente e limitaram-se a passar à frente... descobro o erro e ralho com eles. Ralho, é uma forma de dizer, claro... mas pergunto se acham que estar à procura de erros básicos é a ocupação adequada do horário de atendimento. Mas eles, não têm a noção... (P2)

Tento acalmar-me, porque... ou seja... aquilo que eu faço é... não respondo logo, porque se eu respondo logo respondo mal. Quer dizer... se eles vêm ter comigo com uma dúvida que faz sentido, pertinente, é uma coisa. Agora se eles vêm aqui ter comigo, com uma dúvida que eu sei que eles podiam ter investigado eles e não o fizeram, a minha resposta não é muito pedagógica. Então aquilo que eu faço é esperar, esperar, e depois dou-lhes a resposta. (P3)

Os professores identificaram a existência de alguns alunos pouco empenhados, pouco dispostos a trabalhar nas aulas e fora delas, incapazes de se dedicar à disciplina e pouco assíduos; a generalidade desses alunos não aceita ajuda nos seus processos de aprendizagem:

Há um grupo de alunos que não faz nada durante as aulas, exceto copiar os exercícios do quadro. Quando me aproximo, sarrabiscam qualquer coisa no caderno, ou viram a folha, e tentam passar despercebidos. (P2)

Há alguns que se desinteressam da matéria logo de início. Começam a achar que aquilo é ou difícil, ou desinteressante e vão prolongando. E normalmente esses... eu tenho alunos que só fizeram a cadeira à terceira. E não é por falta de compreensão ou não é por problemas dessa ordem. Desinteressam-se e vão deixando. Arrumam aquilo, pronto. (P3)

Os professores não consideram a assiduidade como item formal de avaliação e reconhecem que esse facto contribui para a sua falta, principalmente em momentos de avaliação de outras disciplinas. Para obstar a essa falta de assiduidade, os professores encontraram mecanismos de controlo de presenças através da proposta de trabalhos presenciais de curta duração em todas as aulas, o que permite valorizar o registo das presenças:

a seguir aos testes há um declínio. Nós temos um truque nas práticas que é, não pomos faltas, mas se os alunos não forem à aula têm zero no exercício que se faz em todas as aulas. (P1)

Durante muitos anos não tinham faltas, agora são obrigados a ir às aulas, por causa da avaliação contínua. Alguns estão a fazer o frete, claro. (P2)

portanto, a única coisa que eu conto como avaliação nas *lectures* é participação, mas para participarem eles têm de estar presentes. (P3)

Apresentando aqueles resultados de forma mais sintética:

- Os professores foram unânimes em considerar que dão abertura à colocação de dúvidas. Consideram que se mostram disponíveis e que solicitam aos alunos de forma sistemática a colocação de dúvidas, independentemente do tipo de aula (*lecture* ou *workshop*). Consideram ainda que os alunos se sentem constrangidos ao colocar questões durante a aula, pela eventual demonstração ao professor de ignorância, ou falta de estudo.
- Dois dos três professores disponibilizam horário de atendimento regular, o outro apenas nos períodos próximos dos testes, dando, no entanto, abertura aos alunos para marcar (por *e-mail*) atendimento individual, tal como os restantes professores.
- Todos os professores dão abertura para troca de *e-mails* com os alunos. Nos períodos próximos dos testes acedem a tirar pequenas dúvidas por *e-mail*. Reconhecem que as dúvidas apresentadas nem sempre são consistentes.
- Um professor recusa liminarmente a interação informal com os alunos; também não favorece um ambiente propício ao surgimento de solicitações de natureza pessoal; os restantes, consideram a interação informal com os alunos saudável e importante, embora condicionada pelos limites impostos pelos estatutos respetivos. Estes professores recebem solicitações frequentes, tanto de natureza pessoal como académica, o que lhes provoca algum desconforto; tentam ajudar através do encaminhamento para os serviços adequados.
- Em relação às práticas educativas, as declarações dos professores evidenciam o estímulo intencional da reflexão nos alunos; consideram ainda que os motivam e incentivam. Tentam criar um ambiente de aula confortável e informal e pôr os alunos à vontade, e admitem recorrer ao humor durante as aulas.

- Os professores revelam atenção e preocupação com as aprendizagens dos alunos: preocupam-se quando estes não trabalham durante as aulas, quando se desinteressam ou quando faltam. Revelam dificuldade em tratar os alunos pelo nome.
- Os professores têm a percepção de que contribuem para a integração dos seus alunos, pela forma como dinamizam as disciplinas que lecionam no primeiro ano em que os alunos frequentam a universidade. O rigor, a exigência, a organização e as regras explícitas foram consideradas não só importantes para o professor, mas também valorizadas pelos alunos, sendo também considerados fatores facilitadores da integração.
- Os professores identificaram a existência de alunos pouco empenhados, pouco trabalhadores e pouco assíduos, mas que não aceitam ajuda nos seus processos de aprendizagem.
- Para obstar à falta de assiduidade e valorizar a presença dos alunos, os professores implementam medidas criativas de controlo de presenças.

6.2.2. Entrevistas dos alunos

Como foi referido no capítulo anterior, a constituição dos dois *focus-group* (para além de um critério de homogeneização de número e género – cada grupo foi constituído por oito alunos, quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino) obedeceu a um critério de seleção relacionado com o sucesso académico, para tentar aferir se esse critério deu origem a percepções e posturas significativamente diferenciadas entre os grupos. Recorde-se que os alunos que participaram neste estudo tiveram a sua primeira inscrição em 2014/15, pelo que as entrevistas têm lugar no ano da terceira inscrição destes alunos na FEG. Definiu-se como indicador do sucesso o número de disciplinas em atraso no terceiro ano em que o aluno se inscreveu – três ou mais *versus* zero. Feita uma consulta às pautas dos três anos, tentou-se ir mais além, convidando os oito alunos com melhores classificações (sete dos quais aceitaram o convite e participaram na reunião) e oitos dos alunos com

piores classificações e maior número de cadeiras atrasadas, dando origem aos *focus group 2* e *focus group 1*, respetivamente.

Numa primeira análise das entrevistas, foi evidente o contraste entre a parcimónia dos discursos do primeiro grupo e a fluência dos discursos do segundo, o que confirmou a percepção adquirida pela experiência do entrevistador ao longo da prática das entrevistas. Como consequência, foi necessária uma maior intervenção do entrevistador no segundo grupo; embora dando liberdade aos alunos para expandir os horizontes das questões colocadas, em certas alturas foi necessário limitar a espiral de assuntos que iam surgindo, levando os alunos a focarem-se na questão inicial. Os alunos do primeiro grupo limitaram-se à análise proposta e, muitas vezes, foi necessário incentivar as respostas.

A análise das unidades de registo referentes às entrevistas dos dois grupos, possibilita a apresentação dos resultados que se seguem, em cada categoria de análise:

(1) Disponibilidade e disposição do professor

Os alunos foram unânimes em considerar que os professores, em geral, dão abertura à colocação de dúvidas, independentemente do grupo entrevistado. Foram quase unânimes em considerar que essa abertura é condicionada pela postura do professor durante a aula,

Há professores que como explicam de uma maneira muito mais atenciosa ou assim, dá mais margem para nós colocarmos dúvidas e criar um discurso. (FG1_4)

e pelo tipo de aulas, *lectures* ou *workshps*, sendo nestas últimas que os alunos têm maior predisposição para colocar as suas dúvidas:

É assim, eu acho que as aulas teóricas são sempre aulas que há menos ligação com os alunos, e para isso é que servem as aulas práticas, e o professor (...) era nas aulas práticas, acho que ele explicava sempre a matéria no início, fazia sempre um resumo, perguntava sempre se alguém tinha dúvidas. (FG2_5)

Os vários discursos dos alunos revelam que os professores das práticas estão mais predispostos a tirar dúvidas; esta análise é consistente com a relação anteriormente apresentada entre a interação do professor com o aluno com e o tipo de aulas e a proximidade física do professor e a sua possibilidade de se mover naturalmente na sala de aula – as *lectures*, com cerca de 60 alunos, são geralmente lecionadas em anfiteatros, enquanto que os *workshops*, com cerca de 30 alunos, são lecionados em salas mais pequenas. Também a relação pedagógica mantida pelo professor condiciona a abertura à colocação de dúvidas, conforme é evidenciado pelas palavras do aluno FG2_2:

Pegando na cadeira de (...), é a que me estou a lembrar melhor, teórica e prática, as diferenças, na teoria, muitos alunos, um professor, ensina muita matéria, mas, pelo que eu me lembro, não abria muito espaço à comunicação com os alunos, e isso acaba por prejudicar um bocado, mas, o contraponto, era exatamente o *workshop*, em que era um professor novo, não sei como é que ele se chama e acho que era a alavanca que dava, ou seja, no primeiro ano confrontamo-nos com dois tipos, ou seja, confrontamo-nos com professores muito teóricos, pouco abertos aos alunos, mas depois com professores novos, que prestavam um grande auxílio. E isto no caso de (...). Depois no resto das cadeiras havia professores que eram muito abertos, mas também era uma outra cultura, depois (...), a mesma situação, muito aberto aos alunos. E o professor (...), nas aulas teóricas não abria muito o jogo, digamos assim, com os alunos, mas eu lembro-me de nas aulas práticas haver uma aluna que não sabia nada e ele se sentar ao lado dela, e ficar ao lado dela a explicar tudo.

O aluno FG2_4 fez referência à influência da tradição pedagógica na colocação de dúvidas; considera-se esta vertente de análise pertinente, sendo, para além dos apresentados, mais um fator que diferencia a disposição dos alunos para colocar dúvidas nas *lectures* ou nos *workshops*:

Nas aulas, não há muito a tradição de trazer dúvidas. Perguntar dúvidas. Portanto, mesmo que eu seja seguro, mesmo que eu tenha boas notas, se não houver uma tradição de exposição de dúvidas, para os alunos estarem constantemente a participar numa aula, e refiro-me mais a uma aula teórica, acho que os outros fatores acabam por ser também inibidos, porque não há esta tradição. Por exemplo, lembra-me um professor cá da faculdade, o professor (...), ele a cada dez minutos para perguntar se há dúvidas. Só que como não há a tradição de perguntar, logo desde início, ele faz isto constantemente, ao longo do semestre todo, mas como não há, como no início não se estimulou, nunca mais vai acontecer (...) mas se alguém efetivamente perguntar ele pára e dá muita atenção.

Apenas um aluno do *focus group* 1 admitiu não se sentir retraído na colocação de dúvidas na aula. Dos restantes, 5 admitem ter receio de revelar falta de estudo ou ignorância perante os professores e 2 têm relutância em interromper alguns professores, já que têm a perceção de que eles se impacientam ou não gostam de ser interrompidos, como é o caso do aluno FG1_5:

[Existe receio] Perante os professores. Porque alguns professores mostram... mostram que não gostam de ser interrompidos... com bagatelas, impacientam-se.

Os bons alunos não revelaram que a presença dos professores seja um motivo de retração na colocação de dúvidas. Quanto à presença dos pares, os dados revelaram o contrário: para os alunos do *focus group* 1, a presença dos colegas não os retrai na colocação de dúvidas, enquanto que metade dos alunos do *focus group* 2 revelou algum constrangimento provocado pelos colegas:

Eu sentia um bocado, sinceramente, estava ali em frente a toda a gente, e às vezes era um bocado constrangedor, também pelo receio da dúvida ser um bocado estúpida e pronto, sentia-me (...) não sei, acho que [o constrangimento] era se calhar mais com os alunos (FG2_5)

O aluno FG2_3, para o qual não existe qualquer constrangimento, nem perante os alunos, nem perante os pares, defende que retração dos alunos em colocar dúvidas está relacionada com a autoconfiança e com a personalidade do aluno,

Acho que também depende um bocado de nós próprios, quando eu tenho uma dúvida e tenciono expô-la a um professor, analiso primeiro um bocado a situação para ter a certeza que eu sozinha não consigo perceber, sinto que estou um bocado segura, e por isso não tenho problemas em perguntar as coisas nas aulas... porque sei que em princípio não será assim uma dúvida ridícula porque eu analisei a situação, pode-me estar a escapar qualquer coisa mas nunca senti medo, claro que há sempre exceções, em geral não sinto medo de expor dúvidas, mas se calhar depende da pessoa que sou e há pessoas que são mais inseguras, acho que não tem só a ver com os professores mas também com os alunos (...)

posição que vai ao encontro da relação entre a autoconfiança e a autorregulação da aprendizagem, anteriormente defendida. É o mesmo enquadramento teórico que suporta a posição de 2 alunos do *focus group 2*, para os quais a não colocação de dúvidas durante a aula resulta da sua opção por tentar eliminar a dúvida através do estudo individual, ou do desenvolvimento da aula, como se infere pelo discurso do aluno FG2_5:

[evitar tirar dúvidas durante a aula] acho que era (...) primeiro, porque eu gosto de tentar ver se a minha dúvida vai ser respondida mais à frente, porque às vezes estamos-nos a antecipar aos professores logo com uma dúvida que mais à frente o professor vai explicar. (FG2_5)

Em relação às práticas de atendimento presencial, apenas um aluno não recorre ao atendimento do professor. Os restantes revelaram à vontade em procurar o professor no gabinete, apontando, no entanto, alguns constrangimentos: provocados pela

postura ou personalidade do professor, pela análise crítica que este faz ao tipo de dúvidas,

Eu lembro-me que o professor de (...) dizia, se é para erros de cálculo, eu não estou cá para isso. Eu lembro-me de uma vez que foi ao gabinete, tipo, na véspera do teste, ou assim, foi um dos primeiros testes que nós tivemos... e eu gostava de fazer os exercícios todos, por segurança, fazia os exercícios todos, e levava o caderno com os exercícios assinalados, que me tinham dado mal e cheguei lá e quase que vim corrido... só verificou os métodos e os raciocínios e assim e mandou-me ver as contas em casa. Não levei a mal, e entendi. Mesmo na altura, entendi, não ia estar ali a ver as contas dos alunos todos. E realmente, isso não é tirar dúvidas. (FG2_1)

por incompatibilidade de horários, já que alguns horários de atendimento estão sobrepostos aos horários de aulas dos alunos; mas o maior constrangimento apontado (exclusivamente) pelos alunos do *focus group 2* foi a grande afluência dos alunos nos períodos de atendimento, principalmente nos próximos aos momentos de avaliação:

Sim, os professores estão disponíveis (...) eu só venho, óbvio, em caso de urgência, senão tento em casa, ou ligo a um amigo, porquê, porque muitas vezes, essas aulas de dúvidas são no dia antes do teste e nós estamos ali com imensa coisa para ver, e depois chegamos à aula de dúvidas e está cheia... está lá imensa gente, e demoramos imenso tempo até conseguir tirar a dúvida (FG2_1)

O facto de os alunos do *focus group 1* não referirem este constrangimento (nem a falta dele), pode indiciar que estes alunos com mais dificuldades não recorrem ao atendimento nestes períodos. Por outro lado, a situação apresentada na citação sugere que os bons alunos recorrem ao atendimento principalmente em períodos próximos dos momentos de avaliação, apesar de quase todos os professores (2 em 3, na nossa amostra, mas na generalidade, segundo os alunos) disponibilizarem horário de atendimento regular, ao qual geralmente os alunos não recorrem. Os

alunos revelam predisposição para agendar com o professor sessões de atendimento personalizado e, de acordo com os dados, os professores acedem a essa solicitação:

Eu acho que há professores que dizem “as minhas horas do gabinete são estas”, mas sempre que eu mandei um *e-mail* a um professor a pedir para reunir, o professor disse logo que sim. (FG1_1)

Apesar da citação anterior ser tirada do discurso de um aluno do *focus group* 1, a análise dos dados permite concluir que 6 dos 8 alunos do *focus group* 2 admitiram recorrer ao atendimento individual agendado com o professor, enquanto que 5 alunos do *focus group* 1 admitiram recorrer ao gabinete do professor apenas no horário de atendimento – este dado sugere que os bons alunos se sentem mais à vontade para gerir a disponibilidade do professor. 6 dos 8 alunos do *focus group* 1 admitem tirar dúvidas com os colegas, eventualmente em grupos constituídos em plataformas sociais ou outras:

Eu não costumo... basta que um aluno não tenha tanta... facilidade para falar com os professores. Eu, por exemplo, nunca fui ao gabinete de um professor... Não [recorro ao atendimento], estudo em casa e depois temos aqueles grupos onde... os do *Facebook*. Sim [esses grupos resultam]. Geralmente alguém resolveu, ou sabe. E partilham. (FG1_6)

Os constrangimentos apresentados podem esclarecer os números apresentados anteriormente, obtidos através da aplicação do questionário, em que mais de metade dos alunos não procura os professores no gabinete.

Em relação ao contacto e colocação de dúvidas por *e-mail*, as respostas dos alunos são consistentes com a hipótese de que o contacto com os professores por este meio é frequente; apenas 2 alunos, do *focus group* 1 referiram que o contacto com os professores por *e-mail* é raro ou inexistente. Foram ainda referidos casos esporádicos em que o professor não respondeu (2 episódios, os mesmos professores) ou casos em que o professor aproveitou para potenciar o desenvolvimento global do aluno, independentemente da sua área didática:

Sim, mas há tipo professores a quem enviávamos *e-mails* e diziam assim... nós enviávamos *e-mails* com um erro ortográfico, a perguntar qualquer coisa, ou pedir qualquer coisa e eles diziam: “ah, se escrever esta palavra direito, pode”. Foi comigo, e também foi com um colega, mas eu fiquei assim, “*okay* pronto, já está a minha chapada do dia” (...) ele até tinha razão, mas nós escrevemos à pressa, ou no telemóvel, não estamos com o cuidado todo... quer dizer, não levava a mal... mas comentávamos uns com os outros... (FG2_1)

(2) Interação informal com os professores

Todos os alunos sem exceção estão de acordo com a importância da interação informal com os professores e dos benefícios dessa interação na construção de uma boa relação professor-aluno. Os alunos associam essa interação com a sensação de bem-estar nas aulas, com a motivação e com o à vontade na colocação de dúvidas. Apenas 1 aluno se definiu como lhe sendo indiferente a relação com os professores; no entanto esse mesmo aluno referiu mais tarde a existência de, pelo menos, uma conversa de natureza não académica com um dos professores, na qual relatou um problema pessoal, o que contraria a hipótese da indiferença referida.

De acordo com os alunos, a interação informal com os professores depende destes e dos seus comportamentos de imediatismo, em alguns casos mostrando que não estão interessados em estreitar laços de relacionamento com os alunos, noutros mostrando o contrário:

[interagir informalmente com os professores fora das salas] depende um bocado mais do professor. Porque qualquer professor que passe por nós, nós dizemos boa tarde, agora também se o professor estiver a olhar para nós assim com uma cara mais desconfortável... (FG1_2)

Nos seus depoimentos, os alunos do *focus group* 1 justificaram as dificuldades associadas à ocorrência de interação com os professores, enquanto que os alunos

do *focus group 2* relataram episódios em que essa interação ocorreu, ainda que de forma casual e esporádica:

(...) eu gosto de quando encontro os professores na rua, ou assim... de ver que eles gostam de falar comigo. Eu costumava fazer um estágio no Verão, mas às vezes escapava-me um bocadinho e ia à praia. Ia ali para a praia dos Ingleses e encontrava o meu professor de (...). E eu ficava todo esquisito, porque... enfim, era estranho, mas depois ficava na praia a falar com o professor. Ficava a falar na praia, logo realmente com alguns professores é possível ter outras conversas. (FG2_1)

(3) Solicitações aos professores por questões académicas ou pessoais

Apenas um aluno (participante no *focus group 2*) assume com clareza que já recorreu aos professores por causa de problemas pessoais. Os restantes, que se manifestaram sobre o tema independentemente do grupo, estiveram de acordo em que procuravam os professores por questões estritamente académicas; justifica o aluno FG2_4:

na relação pessoal (...) acho que o professor, está fora. Eu não vou a um professor desabafar de um problema, isto é a minha visão, (...) a faculdade já começa a ser uma preparação para o que vem aí a seguir e para o mundo do trabalho, e isto cada vez está mais duro... e eu nunca vou chegar a um trabalho, nem posso confiar nas pessoas que lá vão estar, e desabafar. Para mim há uma divisão muito larga (...) [ligação] pessoal [com o professor], não quero.

Ainda assim, aceitam a possibilidade de ocorrência de solicitações a alguns professores, por questões pessoais, ou por falta de apoio em casa, ou para desabafar:

Eu acho que é uma situação de partilha. E que não é com todos os professores. (FG2_2)

(...) quando as pessoas não têm muito apoio em casa, de adultos, por exemplo o pai e a mãe, podem não ter muita ligação, se calhar podem-se apoiar um bocado nos professores. E quando as pessoas têm muita ligação em casa se calhar não precisam de outro apoio. Mas acho que pode ter a ver com isso. Acho que esses problemas, se precisar de adultos recorro mais aos meus pais e sei lá, não vou aos professores.
(FG2_5)

A análise dos dados resultantes da aplicação do questionário, mostrou que mais de metade dos alunos assume dificuldades em estabelecer contactos com os professores e mais de metade dos alunos não se sente à vontade para falar dos seus problemas com os professores; nos dois pontos anteriores referentes à análise das entrevistas, verifica-se que os alunos reconhecem a importância desse contacto; admite-se que os constrangimentos não se reportam apenas à personalidade do aluno, hipótese considerada na análise dos dados do questionário, mas também aos comportamentos de imediatismo e postura do professor e a própria cultura de relacionamento entre os professores e os alunos no ensino superior.

(4) Práticas educativas

Os alunos, geralmente, sentem-se apoiados e motivados pelo professor. Dos alunos do *focus group* 1 que se manifestaram, 3 dizem que o incentivo é maior para os bons alunos. Apenas 1 aluno do *focus group* 1 recusa a possibilidade de o professor potenciar a motivação do aluno, mas reconhece a existência de apoio por parte deste, já que considera que a motivação é da responsabilidade exclusivamente do próprio aluno. Os restantes estão de acordo que o incentivo e a motivação dependem do professor. De acordo com o enquadramento teórico anterior, defende-se esta posição, retratada no segmento do discurso ao aluno FG1_1:

[Digo que alguns não se interessam] porque se nota. Nota-se quando um professor se interessa, é difícil de explicar, mas nota-se. Preocupam-se se temos más notas, felicitam, se temos boas, notam se faltamos... e isso é uma motivação para melhorarmos àquela disciplina...! Por

exemplo, no ano passado fiquei doente quase um mês, e quando voltei, alguns perguntaram se estava bem, e notava que era com interesse... outros, nem notaram... ou, pelo menos, não disseram nada...

Os alunos de ambos os grupos reconhecem a organização, o rigor, as regras explícitas como intervenientes fundamentais na descrição das boas práticas educativas. Todos reconhecem na FEG a existência dessas boas práticas, exceto em casos pontuais identificados. Em relação a outras práticas identificadas no quadro teórico, reconhecem o esforço por parte dos professores para decorar os nomes dos alunos e a dificuldade em fazê-lo, tendo em conta o número de alunos; 2 alunos fazem referência ao uso do humor na sala de aula, cuja aceitação se entende, pelas palavras do aluno FG2_3, que não é consensual:

eu lembro-me que o professor (...) brincava muito com as pessoas nas aulas e às vezes se uma pessoa fazia assim uma pergunta mais disparatada e o professor brincava um bocado com a situação, e havia pessoas que levavam isso a mal e ficavam intimidadas, mas no meu caso, isso nunca aconteceu... eu lembro-me de fazer assim perguntas mais estúpidas e o professor até fez algum comentário, na brincadeira, mas eu não levo isso a mal, até acho que serve para por um ambiente mais leve. Mas há pessoas que levam isso a mal e se calhar preferem aqueles professores robóticos (...) que dão a matéria e que tiram as dúvidas e que são mais formais por assim dizer.

Ainda nessa linha de análise, nem todos reconhecem a existência de um ambiente de aula confortável, embora reconheçam as vantagens da sua existência:

Poder estar na aula à vontade, sem estar sempre... sei lá? Em sentido... é muito mais agradável, a aula passa mais depressa, poder comentar ou fazer uma brincadeira, principalmente agora, que já somos menos.
(FG1_2)

Referem que esse ambiente depende do professor, quer das suas características pessoais, quer das suas características pedagógicas. Diz o aluno FG1_7:

Tem a ver com os professores e não com as aulas. Há aulas muito agradáveis, mais do que outras. E há aulas que são um pesadelo. Eu trocava uma aula de (...) por três de (...). Também é [por causa da matéria], mas mais por causa do professor. Sempre com aquela voz monocórdica, adormecemos todos.

É unânime a consideração de que a generalidade dos professores revela preocupação com os seus alunos. Há vários relatos da convicção dos alunos sobre o alegado desinteresse dos professores na universidade e de como essas (más) expectativas foram superadas pela realidade graças, em grande parte, aos professores do primeiro ano. E continua o mesmo aluno:

(...) agora eu vejo-os de outra maneira, mas no primeiro ano achava que [os professores] estavam num pedestal, tipo... professores universitários, sei lá? Mas acho que a culpa é nossa e não deles. Aliás, muitos deles até desmistificaram isso, e mostravam um interesse real pelos alunos. Não sei explicar [como]. Mas sentia isso.

(5) Integração e sensação de pertença

De todos os alunos dos dois grupos, apenas dois não se manifestaram de forma entusiástica sobre o facto de terem escolhido a FEG para fazer o seu curso superior. Os discursos revelam que se consideram integrados e que tanto o professor, pelas suas práticas, como a instituição contribuem para essa integração e, mais uma vez, a realidade permitiu superar as expectativas dos alunos, conforme evidenciam grande parte dos depoimentos, entre os quais os que se seguem:

Eu acho que sim, [os professores] contribuíram [para a integração]. Sobretudo por estarem muito disponíveis para atender os alunos, para falar com os alunos, para tirar dúvidas, a maioria dos professores... eu pelo menos quando andava no secundário, tinha ideia que a faculdade ia ser muito difícil nesse sentido, que os professores nem iam saber o nosso nome, não nos iam conhecer de lado nenhum, ia ser muito difícil tirar dúvidas... eu pelo menos tinha muito essa ideia, tinha muito essa

ideia que nos põem muito na cabeça, “ah, na faculdade não vai ser assim, não sei quê...”, e eu não senti grande choque do secundário para a faculdade precisamente por causa disso, porque achei que os professores estavam sempre muito disponíveis, muitos professores conheciam o meu nome, e sabem quem eu sou e eu não achei que isso fosse possível, e nesse aspeto achei que foi uma experiência positiva. (FG2_3)

(...) eu andava na escola pública (...) quando estava a falar da integração dos professores, uma das coisas que eu reparei cá, é que se calhar... foi que tentavam falar ainda um bocado sobre o secundário, para fazer uma ponte, e eu pensava sempre... se eu estivesse numa universidade pública, provavelmente o choque seria muito maior, o meu pai dizia-me sempre “rapaz, tu vais para a faculdade e lá tens que te mexer sozinho, ninguém espera por ti”. (FG1_7)

Apenas 4 alunos, todos pertencentes ao *focus group* 1, não consideram que o professor tenha exercido influência significativa na sua integração na faculdade. Nenhum dos alunos considera que as atividades de integração propostas quer pela associação de estudantes, quer pela instituição, foram importantes para a sua integração (o que vai de encontro a resultados referidos no capítulo 3).

Foi evidenciada por parte de alguns alunos a sensação de pertença à faculdade. Essa evidência é maior quando é feita comparação com outra faculdade, no caso em que os alunos tinham uma inscrição anterior noutra estabelecimento de ensino:

Eu estive na (...), e é a isso que eu gostava de fazer uma comparação, eu estive na (...) e eu nunca senti uma ligação à faculdade também muito pelo método das aulas, os professores eram muito distantes, não me sentia que fazia parte lá daquela faculdade. Pronto, depois vim para a Católica, e logo na segunda semana eu lembro-me de ir logo tirar dúvidas, e senti fazer parte, senti que os professores nos ajudavam, na forma como eles comunicavam connosco, ajudou imenso... (FG2_5)

eu antes de estar aqui estive em (...) e eu lembro-me perfeitamente, é mesmo isto, o distanciamento gigantesco, não há esta pertença à

faculdade, não há união com os professores, e isso porque o próprio aluno vai a estudar e sente-se desmotivado. (FG2_4)

Como foi visto, a análise dos dados resultantes da aplicação do questionário revelou alguma insatisfação quer com a instituição, quer com o curso. Essa insatisfação não ficou explícita nas respostas dos alunos (apesar de um dos grupos ser constituído por alunos que, de algum modo, poderiam estar desmotivados ou descontentes com a sua situação académica), o que pode estar relacionado com a diferença temporal entre os dois momentos de recolha dos dados.

No seguimento desta análise, vai ser contextualizada a análise comparativa dos percursos de dois alunos que, ao longo das entrevistas, foram identificados como sendo casos claros de falta de integração, um de cada grupo:

De todos os que estão aqui, eu devo ser o que está mais desenquadrado. Mas ter ido no primeiro semestre para a Alemanha e voltado só no segundo, não ajudou muito. [Mas gosto do curso] isso em geral, pronto, talvez... É a minha forma de estar... Também estudo mais um bocado assim em cima da hora... acho que ter entrado no meio do ano... acho que não facilitou assim muito a conhecer a Católica (...) (FG1_6)

(...) andava muito triste, à beira de uma depressão... e depois passei por uma situação muito complicada, porque estava completamente desadaptado... e depois não foi muito bem tratado por parte de uns colegas de grupo da altura (...) (FG2_1)

Os percursos destes alunos foram muito diferenciados. O aluno FG2_1 recorreu à ajuda dos professores que, para além de darem sugestões na resolução dos seus problemas, encaminharam-no para os serviços de apoio existentes. Apresentam-se alguns excertos do depoimento do aluno:

(...) eu passei por uns problemas... eu tenho alguns problemas pessoais de depressão e ansiedade e tomo medicação e etc, e [o professor] esteve sempre muito preocupado com a forma como eu estava, como eu me sentia, e preocupou-se e foi falar com outros professores e etc, portanto, no primeiro ano senti que havia gente que se interessava (...) Eu... houve uma altura em que estava a pensar sair da faculdade. E esse professor foi um dos professores que disse: “acho que devias sair”. (...) Eu andava muito desanimado. Tirava boas notas, mas não gostava do curso, nem do ambiente, nem de nada. E ele disse que eu devia procurar o meu caminho, sair daqui e tentar encontrar o meu caminho. Contrariamente ao professor (...) aconselhou-me a acabar o semestre e depois pensar no que queria fazer realmente, mas eu acabei por sair... e estava com boas notas, mas não fiz os exames nesse semestre, e tinha razão porque depois tive que as fazer... Mas voltei depois, e fiz cadeiras noutras faculdades e fiz cadeiras aqui e, portanto, eu não tenho nenhuma cadeira em atraso (...)

Este aluno está entre os melhores alunos do curso de gestão, e encontrou o seu espaço onde está perfeitamente enquadrado. O percurso do aluno FG1_6 foi muito diferente. Não procurou ajuda, nem facilitou a oportunidade de colaborar com ele para encontrar soluções para a sua adaptação. A situação atual está muito próxima da inicial. É um aluno pouco enquadrado e o seu depoimento revela distanciamento dos professores e dos colegas:

Raramente falava com os professores (...) Não me sinto à vontade para falar com os professores. Não... não gosto (...) [quando tenho solicitações que me obrigam a isso] Não gosto, mas tenho que... tem que ser (...) Não [tentei saber informações sobre a universidade com os professores] raramente falava com os professores.

Sim, [tenho facilidade na relação com os colegas] embora poucos, dois ou três, os meus amigos são mais lá de fora, (...) aqui não tenho grande relação com os amigos.

Não existem garantias de que o percurso deste último aluno fosse diferente se tivesse havido uma maior proximidade do aluno com os professores. No entanto, considera-se que poderia ter feito a diferença.

Apresentando aqueles resultados de forma mais sintética:

- Os alunos consideram que os professores dão abertura à colocação de dúvidas, condicionada pela postura do professor durante a aula, e pelo tipo de aulas, *lectures* ou *workshops*; estão mais predispostos a colocar dúvidas nos *workshops* e consideram que os professores dos *workshops* estão mais predispostos a tirar dúvidas do que os das *lectures*.
- O sucesso académico condiciona a retração na colocação de dúvidas na aula: os alunos com menos sucesso têm receio de revelar falta de estudo ou ignorância perante os professores ou têm relutância em interromper; os bons alunos, sentem-se constrangidos com a presença dos colegas. Um aluno considera que a retração na colocação de dúvidas está relacionada com a autoconfiança e com a personalidade do aluno.
- O contacto com os professores por *e-mail* é frequente e, por norma, os professores respondem.
- Os alunos em geral procuram o professor no gabinete para tirar dúvidas; no entanto, nos períodos próximos dos momentos de avaliação existe grande afluência, o que os desmobiliza. Em alternativa, os bons alunos agendam atendimento individual com o professor.
- Os alunos consideram a interação informal com os professores importante e facilitadora de uma boa relação professor-aluno. Os alunos associam essa interação com a sensação de bem-estar nas aulas, com a motivação e com o à vontade na colocação de dúvidas. A interação informal depende dos professores e dos seus comportamentos de imediatismo. A sua ocorrência é ocasional.
- Os alunos recorrem aos professores por questões estritamente académicas, embora aceitem a possibilidade da ocorrência (para outros alunos) de solicitações por questões pessoais, por falta de apoio em casa ou para desabafar.

- Os alunos sentem-se apoiados e motivados pelo professor. Os alunos com menos sucesso acadêmico sentem que o incentivo é maior para os bons alunos.
- Os alunos reconhecem na FEG a existência de boas práticas educativas, tais como a organização, o rigor, as regras explícitas, bem como o esforço por parte dos professores para decorar os nomes dos alunos e o uso do humor na sala de aula. Reconhecem as vantagens de um ambiente de aula confortável, embora nem todos reconheçam a sua existência, ao depender das características pessoais e pedagógicas do professor.
- Os alunos consideram que os professores revelam preocupação com os seus alunos, contrariamente às expectativas que lhes tinham sido criadas antes da entrada na universidade.
- Os alunos consideram-se integrados na FEG e reconhecem que tanto o professor como a instituição contribuíram para essa integração. No entanto, não participaram nas atividades de integração propostas, pelo que estas não foram importantes para a sua integração.
- Os alunos em geral sentem que pertencem à FEG. Os alunos que vieram de outra universidade revelam uma maior sensação de pertença à faculdade.

6.3. Triangulação

Foi anteriormente justificada a opção pela utilização de dados obtidos de diferentes fontes e por diferentes métodos, não só com o objetivo de aumentar a sustentabilidade da validade dos resultados, mas também de modo a possibilitar uma análise mais completa e holística da questão em causa (Cox & Hassard, 2005).

Os autores defendem a pertinência da triangulação também pelas possibilidades de análise, que se ajustam aos objetivos específicos desta investigação:

- Articulação de métodos quantitativos e qualitativos ou métodos qualitativos entre si – no caso, a combinação da análise estatística do QVA com a análise dos conteúdos das entrevistas;
- Integração de diferentes perspetivas no fenómeno em estudo – no caso, as perspetivas dos professores e dos alunos; em paralelo, foi feita a avaliação da existência de contradições entre as duas perspetivas;
- Construção de um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo.

Nesse contexto, os entendimentos e as perceções evidenciadas pelos depoimentos dos alunos, foram confrontados com as evidências resultantes dos dados do QVA e com os entendimentos e as perceções congêneres evidenciadas pelos depoimentos dos professores.

Assim, e respondendo formalmente às questões específicas propostas neste estudo:

- (1) Qual a relação entre os dados demográficos, socioeconómicos e médias de acesso e a qualidade da adaptação dos alunos da FEG à universidade?

De acordo com os resultados deste estudo são os rapazes que apresentam maior facilidade em estabelecer relações (fator Interpessoal), maior capacidade de adaptação à instituição e na perceção geral da sua vida na universidade. Os estudantes do curso de Gestão apresentaram resultados mais elevados no fator Pessoal, que se refere aos sentimentos e perceções negativas associadas à universidade. Por outro lado, os alunos de Economia obtiveram resultados mais altos nos fatores de estudo, adaptação ao curso, adaptação à instituição e conceitos gerais associados à universidade. Estes resultados sugerem que os alunos deste curso apresentam uma melhor perspetiva do seu presente e futuro, bem como da vida na universidade em geral.

Os resultados mostraram também que alunos que selecionaram como primeira opção a FEG parecem mais propensos a uma melhor adaptação ao curso, à instituição e a uma melhor relação com os professores.

Por fim, os resultados sugerem que alunos que frequentaram instituições privadas no ensino secundário desenvolvem mais as competências interpessoais comparativamente aos alunos que não tiveram essa experiência.

Note-se que os alunos do *focus group* 2 são alunos com médias de entrada muito elevadas, pelo que a FEG é, naturalmente, a sua primeira opção (exceto nos dois casos em que vieram transferidos de outra instituição de ensino superior). Se os resultados anteriores não estão relacionados com os temas considerados relevantes aquando da construção do guião das entrevistas, os dois últimos surgem naturalmente nos discursos de vários alunos e estão de acordo com os resultados estatísticos encontrados.

(2) Quais as perceções dos alunos da FEG sobre das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na faculdade?

Tendo em conta que a Adaptação ao curso foi o fator cuja pontuação foi mais elevada, seguido de perto pelos fatores Conceitos gerais associados à universidade, Adaptação à instituição e Interpessoal, infere-se a boa capacidade dos estudantes em se integrarem no curso e no meio universitário. O fator Pessoal, relacionado com os sentimentos e perceções negativos face à universidade, obteve a pontuação mais baixa, resultado que corrobora os anteriores, uma vez que este fator se relaciona com os sentimentos e perceções negativos face à universidade.

O anonimato dos questionários impediu o cruzamento dos seus dados com os obtidos através dos *focus group*, que seria útil para criar um perfil dos alunos que contrariam os valores médios. No entanto, o confronto destes resultados com as entrevistas dos alunos reforça a perspetiva adiantada no quadro teórico de que a adaptação à instituição e ao curso estão relacionadas com a personalidade e o sucesso académico dos alunos.

- (3) Quais as percepções dos professores sobre a sua relação com os alunos e de que modo essa relação afeta/afetou a sua adaptação e grau de sucesso acadêmico?
- (4) Em particular, quais as percepções dos alunos sobre a sua relação com os professores e de que modo essa relação afeta/afetou a sua adaptação e grau de sucesso acadêmico?

As percepções dos professores e dos alunos estão muito próximas e foram descritas anteriormente. Não se encontram divergências profundas, mas uma compreensão desigual em alguns dos acontecimentos, possivelmente consequência dos diferentes estatutos e sentimentos dos envolvidos. Assim,

- Alunos e professores consideram que dão abertura à colocação de dúvidas; sistemática, segundo os professores, condicionada, segundo os alunos. Os alunos com menos sucesso têm receio de revelar falta de estudo ou ignorância perante os professores; os bons alunos, sentem-se constrangidos com a presença dos colegas. Os professores não identificam a diferença e sentem essa retração, apenas em relação a si.
- Os professores disponibilizam horário de atendimento regular ou dão abertura para marcar atendimento individual, da qual os bons alunos usufruem.
- Alunos e professores consideram o contacto por *e-mail* normal e frequente;
- Alunos e professores consideram a interação informal importante e facilitadora de uma boa relação professor-aluno. Os alunos com menos sucesso académico sentem que o incentivo é maior para os bons alunos; os professores não aparentam reconhecer essa diferença.
- Alunos e professores consideram que os professores motivam e incentivam os alunos com as suas práticas. Os professores desenvolvem mecanismos intencionais para o estímulo da reflexão nos alunos.
- Os alunos dizem recorrer aos professores por questões estritamente académicas. Os professores asseguram receber solicitações frequentes, tanto de natureza pessoal como académica.

- Alunos e professores percebem na FEG a existência, em geral, de boas práticas educativas.
- Alunos e professores reconhecem que estes revelam atenção e preocupação com as aprendizagens dos seus alunos; os professores referem a existência de alunos pouco empenhados, pouco trabalhadores e pouco assíduos, que não aceitam ajuda nos seus processos de aprendizagem.
- Alunos e professores têm a percepção de que estes contribuem para a integração dos seus alunos, pela forma como dinamizam as disciplinas que lecionam no primeiro ano em que os alunos frequentam a universidade.
- Os alunos consideram-se integrados na FEG e reconhecem que tanto o professor como a instituição contribuíram para essa integração. No entanto, não participaram nas atividades de integração propostas, pelo que estas não foram importantes para a sua integração.
- Os alunos em geral sentem que pertencem à FEG. Os alunos que vieram de outra universidade revelam uma maior sensação de pertença à faculdade.

Importa, mais uma vez, salientar a importância do quadro teórico e conceptual nesta análise. Na elaboração do guião das entrevistas, na definição das dimensões que deram origem às categorias de análise e na escolha dos indicadores, esteve subjacente o respeito pelo quadro teórico e conceptual desenvolvido nos capítulos três e quatro, que se considera estar representado nas escolhas apresentadas. Uma análise global dos resultados, à luz do referido quadro, permite concluir que se verificam os pressupostos para o estabelecimento de uma relação adequada entre os professores e os alunos capaz de facilitar o apoio aos alunos na sua integração na instituição, por um lado, e o apoio na autorregulação da sua aprendizagem, por outro; sem esquecer a componente pedagógico-didática da sua relação com os alunos, capaz de os habilitar com os conceitos, resultados fundamentais e técnicas necessários ao desenvolvimento de competências na sua área de formação.

Conclusão

Neste capítulo foi feita e apresentada uma caracterização sociodemográfica dos alunos da FEG e de vertentes de interesse das suas vivências académicas no ano de entrada na universidade e foram encontradas relações estatisticamente significativas entre elas e com a qualidade da sua adaptação à FEG; foi feita a análise dos dados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados na sua recolha, com o intuito de compreender e aprofundar os fenómenos envolvidos.

Nesse contexto, e numa primeira fase da análise, foi realizado um estudo psicométrico do Questionário de Vivências Académicas, adaptado de Questionário de Vivências Académicas – Versão reduzida, de Almeida, Ferreira e Soares (2001), do qual resultou a apresentação e análise estatística dos dados obtidos.

Para tal foram recolhidos dados resultantes das respostas ao referido questionário de 212 estudantes com primeira inscrição na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa no ano letivo 2014/15, nos cursos de Gestão (70,8%) e Economia (29,2%), com idades compreendidas entre os 17 e 26 anos, na sua maioria do sexo masculino (60,8%).

Para o estudo psicométrico do instrumento mencionado foi conduzida uma análise de componentes principais e ainda avaliada a consistência interna dos fatores extraídos durante este processo.

Através dos métodos estatísticos utilizados foram extraídos inicialmente 17 fatores, dos quais sete cumpriram simultaneamente os critérios considerados para extração: valor próprio acima de 1, observação do *Screeplot* e análise paralela. A variância explicada total foi de 46,61% próxima dos 50% referenciados por Field (2013).

Todas as cargas fatoriais foram superiores a 0,35 e os itens cujas cargas fatoriais foram negativas foram invertidos.

Os fatores foram nomeados de acordo com os itens que os compunham e a consistência interna dos mesmos foi pelo menos 0,60, o que confere robustez ao instrumento.

O fator cuja pontuação foi mais elevada foi o de Adaptação ao curso, o que demonstra capacidade de adaptação por parte dos estudantes. Pontuações elevadas foram também encontradas nos fatores de Conceitos gerais associados à universidade, Adaptação à instituição e Fator interpessoal, o que corrobora a boa capacidade dos estudantes em se integrarem no meio universitário. O fator Pessoal obteve a pontuação mais baixa. Uma vez que este fator se relaciona com os sentimentos e percepções negativos face à universidade, este resultado corrobora os anteriores. Este fator obteve correlações negativas com todos os outros, o que reforça as conclusões obtidas. Por outro lado, todos os outros obtiveram correlações positivas.

Foram descobertas e apresentadas relações entre os dados demográficos, socioeconômicos e médias de acesso e a qualidade da adaptação dos alunos da FEG à universidade. Foram ainda estabelecidas as percepções dos alunos da FEG sobre das suas vivências e sentimentos durante o primeiro ano na faculdade. Assim, de acordo com os resultados deste estudo são os rapazes que apresentam maior facilidade em estabelecer relações (fator Interpessoal), maior capacidade de adaptação à instituição e na percepção geral da sua vida na universidade. Os estudantes do curso de Gestão apresentaram resultados mais elevados no fator Pessoal, que se refere aos sentimentos e percepções negativas associadas à universidade. Por outro lado, os alunos de Economia obtiveram resultados mais altos nos fatores de Estudo, Adaptação ao curso, Adaptação à instituição e Conceitos gerais associados à universidade. Estes resultados sugerem que os alunos deste curso apresentam uma melhor perspectiva do seu presente e futuro, bem como da vida na universidade em geral.

As diferenças de género encontradas através dos dados do questionário, na Adaptação à universidade, mas também no fator Interpessoal – maior facilidade de relacionamento com os colegas, facilidade em estabelecer e sustentar relações de

amizade estáveis, duradouras e independentes com colegas de ambos os sexos, reconhecimento da importância dos amigos e colegas no seu crescimento pessoal, facilidade em estabelecer contactos e iniciar e desenvolver conversas, não foram confirmadas pelos dados qualitativos obtidos através das respostas aos *focus group*, já que as respostas dos alunos não indicaram diferenças notáveis em função do género. Para além disso, a pequena dimensão das diferenças encontradas (a maior diferença é de 0,27, em relação ao fator Interpessoal) sugere que essa diferença é aleatória e uma outra população poderia conduzir a resultados diferentes.

Os resultados mostraram também que alunos que selecionaram a FEG como primeira opção, parecem mais propensos a uma melhor adaptação ao curso, à instituição e a uma melhor relação com os professores, o que vai ao encontro do quadro teórico.

Por fim, os resultados sugerem que alunos que frequentaram instituições privadas no ensino secundário desenvolvem mais as competências interpessoais comparativamente aos alunos que não tiveram essa experiência. O conhecimento sobre o ensino privado não superior e sobre as características dos seus alunos, não é suficiente para permitir desenvolver uma hipótese consistente explicativa destes resultados. No entanto, nas respostas durante o *focus group*, a frequência de um estabelecimento de ensino secundário privado e a entrada na universidade com um grupo de colegas foram referidos por vários alunos; associado ao facto de mais de 50% dos alunos estarem nessas condições, eleva a probabilidade de estabelecer relações interpessoais mais facilmente.

Numa segunda fase, a análise incidiu sobre os dados qualitativos recolhidos pelas entrevistas aos professores e pelas entrevistas aos alunos, que permitiram obter informação complementar aos dados de natureza quantitativa; através dos dados resultantes das entrevistas, considera-se, assim, ter conseguido obter informação suficiente para determinar as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores; quanto às perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos, tendo em conta a dimensão da amostra, limitou-se a uma recolha exploratória e não representativa das opiniões e posturas do conjunto de professores da FEG. No

entanto, o confronto com as percepções dos alunos indicia o nível de concordância, se tivermos em conta a percepção evidenciada por aqueles professores específicos.

O confronto entre os dados obtidos não revelou discrepâncias significativas na apreciação das percepções dos professores e dos alunos sobre a sua relação e a importância dela na adaptação e grau de sucesso acadêmico do aluno; as diferenças evidenciam compreensão desigual em alguns dos acontecimentos, possivelmente consequência dos diferentes estatutos e sentimentos dos envolvidos. Conclui-se que existe uma relação equilibrada entre alunos e professores capaz de facilitar o apoio aos alunos na sua integração na faculdade e nos processos de autorregulação da sua aprendizagem; os professores preocupam-se com os alunos e contribuem para o seu sucesso acadêmico e integração, quer pelas suas práticas de atendimento, quer pelas suas práticas didáticas; os alunos sentem-se integrados na FEG e revelam sensação de pertença à instituição.

Admite-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação professor-aluno nas suas várias vertentes, a identificação dos indicadores que definem a qualidade dessa relação na ótica dos professores e na dos alunos, e de que modo é possível desenvolver dinâmicas capazes de:

- (1) Melhorar práticas dos professores, independentemente das suas capacidades pessoais e sociais ou da sua apreciação sobre as evidências de uma boa relação com os alunos; essas práticas devem possibilitar ao professor fazer a identificação de situações críticas, o diagnóstico dessas situações e a implementação de medidas de apoio
- (2) Mobilizar os alunos, principalmente os que estão menos motivados e se sentem desligados das aulas ou do próprio curso.

Considerações finais e Conclusão

Durante grande parte do século passado, o ensino superior em Portugal foi quase exclusivamente oferta do estado; a partir de finais dos anos 70, o desenvolvimento económico e as conseqüentes aspirações sociais da população portuguesa levaram à procura massiva do ensino superior, à qual o estado não foi capaz de responder cabalmente, tendo em conta as necessidades emergentes; a iniciativa privada surge essencialmente para absorver os alunos excedentários, num mercado potencialmente capaz de ocupar um lugar social e economicamente apetecível. Nos anos 80, o ensino superior privado abrange uma componente bastante significativa do ensino superior em Portugal, embora progressivamente vá diminuindo a sua importância relativa, ocupando as instituições estatais um lugar e um papel hegemónico, já que o estado se vê obrigado a intensificar a sua intervenção no setor e a criar mecanismos de controlo e de avaliação que permitem regular o ensino superior público e, em particular, o privado.

Fatores demográficos e de saturação do mercado empresarial, conduziram a um excedente significativo da oferta de ensino superior; por outro lado, o restritivo modelo de acesso ao ensino superior entretanto implementado traduz-se numa acentuada quebra de candidatos; o efeito prático é uma diminuição mais acentuada das taxas de ocupação globais de grande parte dos cursos; o ensino superior privado foi a principal vítima deste processo, levando ao desaparecimento de centenas de cursos e até ao encerramento de várias instituições (algumas públicas, mas na sua maioria privadas).

A Universidade Católica Portuguesa, cuja criação resultou dos anseios de uma camada da sociedade que não se revia no ensino público que era oferecido, foi reconhecida formalmente pelo estado português em 1971; ao longo deste processo de desenvolvimento acelerado e posterior estagnação do ensino superior privado,

assumiu o seu carácter de exceção e evoluiu de modo consistente, não facilitando a possibilidade de ser alvo de críticas institucionais, dos meios académicos ou da sociedade em geral; atualmente ocupa um lugar de destaque no ensino superior em Portugal e é reconhecida como tal nos meios académicos internacionais.

A adesão de Portugal ao Processo de Bolonha, obrigou a que, de acordo com as diretivas internacionais, as instituições de ensino superior reformulassem os seus cursos, currículos e práticas de modo a normalizar a leitura de procedimentos e documentos, nomeadamente a nível da avaliação, classificação e qualificação dos estudantes. A Universidade Católica Portuguesa cumpriu todos os requisitos necessários, implementando as diretivas do Tratado de Bolonha em 2006/07 em todos os seus cursos e instituições, quer através da adaptação dos cursos existentes ao modelo de Bolonha, quer através da criação de cursos de transição que permitiram aos seus alunos concluir os seus cursos no novo modelo.

A Faculdade de Economia e Gestão (atual *Católica Porto Business School*) participou ativamente neste processo de adaptação: desenvolveu as dinâmicas necessárias para adequar as licenciaturas em Economia e em Gestão da Faculdade de Economia e Gestão e para as operacionalizar ao abrigo do Processo de Bolonha; desenvolveu novas metodologias de ensino e infraestruturas capazes de as potenciar; fez a autoavaliação da adequação do processo aos objetivos gerais do Processo de Bolonha. Passados dez anos da implementação do Processo de Bolonha na Faculdade de Economia e Gestão, considera-se que não só foram respeitadas as diretivas de Bolonha, como foram cumpridos os objetivos a elas inerentes, nomeadamente ao nível da internacionalização, sendo a FEG um parceiro dinâmico das restantes instituições europeias, com números crescentes tanto na deslocação dos seus alunos como na colocação de alunos estrangeiros através do programa *Erasmus*.

Considera-se assim estabelecido o enquadramento da atual *Católica Porto Business School* não só no panorama do ensino superior privado em Portugal, mas num panorama mais global do ensino superior nacional e europeu.

Neste trabalho ficou estabelecido o impacto da entrada dos alunos na faculdade e da forma como a sua adaptação decorre na sua prestação académica e conseqüentemente no seu êxito académico. Foram determinados parâmetros significativos que condicionam o sucesso académico e de que modo esses parâmetros podem ser influenciados não só pelo próprio aluno, como pelos pares, professores e instituição. Estabeleceu-se a possibilidade de intervenção quer por parte da instituição quer por parte dos professores, de modo a desenvolver estratégias que visam contribuir para apoiar o aluno nas várias etapas da sua vida académica, numa dinâmica conjunta de desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e sociais.

Nesse contexto, e ao nível da instituição, descreveram-se projetos inovadores com reconhecimento internacional, desenvolvidos na FEG, com o objetivo de apoiar os seus alunos no desenvolvimento das suas competências técnicas e transversais, transferíveis de contexto, passíveis, portanto de ser mobilizadas sempre que o aluno necessite na sua vida académica, profissional ou pessoal. Esses projetos vêm sendo reformulados de acordo com as necessidades e a avaliação dos resultados obtidos.

Por outro lado, a necessidade de aferir a possibilidade de intervenção intencional do professor nos processos de adaptação do aluno, levou a uma análise mais aprofundada da relação professor-aluno, nomeadamente da sua importância nos processos de ensino-aprendizagem. Ficou estabelecida a necessidade de implementação de pedagogias inovadoras no ensino superior de modo a que sejam valorizados de forma adequada os três vértices do triângulo pedagógico: o professor, os alunos e o conhecimento.

Em complemento, estabeleceu-se a importância da motivação e do incentivo do professor na autorregulação da aprendizagem; a transposição didática, as técnicas de ensino e a criação e implementação de estratégias do professor e dos próprios alunos para aprender, devem ser relacionadas de modo adequado para garantir uma aprendizagem orientada para o aluno, que deve ter um papel ativo – capaz de a iniciar, controlar e desenvolver, ou seja de regular a sua própria aprendizagem. O aluno deve ser capaz de planificar, monitorizar e avaliar os seus processos de

aprendizagem e construir, de forma progressiva, o seu património pessoal de conhecimento sobre o modo como adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes, permitindo-lhe ter um papel ativo e construtivo no seu próprio conhecimento. O professor deve ser capaz de assumir o papel de mediador da aprendizagem, através não só da transmissão do conhecimento, mas também pelo desafio, incentivo e motivação do aluno na procura e desenvolvimento desse conhecimento – descreveram-se fontes de incentivo condicionantes da motivação e da vontade do aluno, práticas educativas eficazes, comportamentos de interação com os alunos; estabeleceu-se a importância de introduzir com intencionalidade as competências de estudo e as estratégias de aprendizagem nos processos de ensino-aprendizagem, de modo a promover, efetivamente, a autonomia no contexto universitário, como uma forma de melhorar a qualidade do estudo e a aprendizagem dos alunos; estabeleceu-se a importância de proporcionar um ambiente de rigor mas com regras claras, e em que o aluno se sente confortável para evidenciar as suas dificuldades, numa interação capaz de desenvolver a confiança do aluno.

O objetivo final deste estudo foi, então, determinar os parâmetros que condicionam a adaptação dos novos alunos da FEG à instituição e ao curso que frequentam e encontrar relações entre eles; numa segunda vertente da análise, em particular, aferir a qualidade da relação com os professores.

A necessidade de usar instrumentos válidos e fiáveis de medidas quantitativas e qualitativas capazes de possibilitar a compreensão e o aprofundamento dos fenómenos envolvidos, levou à opção usar um método de natureza mista, combinando métodos de natureza qualitativa e quantitativa, de modo a recolher vários tipos de dados e obter o máximo de informação e, posteriormente, testar a concordância dos resultados obtidos a partir de diferentes instrumentos de medição ou esclarecer, com recurso a um instrumento de recolha de dados, os resultados obtidos através de outro instrumento. Os dados quantitativos foram recolhidos e analisados em primeiro lugar, seguindo-se a recolha e análise dos dados qualitativos; a integração entre as técnicas ocorreu na fase de interpretação dos resultados e da explicação das relações entre as variáveis, validando as inferências

resultantes da componente quantitativa da análise. Os instrumentos utilizados foram o Questionário, o *Focus Group* e a Entrevista individual.

Foi assim possível apresentar da caracterização demográfica dos novos alunos da FEG no ano letivo 2014/15, a análise empírica das suas perceções sobre a adaptação à Faculdade. Para tal foram recolhidos dados resultantes das respostas ao referido questionário de 212 estudantes com a primeira inscrição na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa no ano letivo 2014/15, nos cursos de Gestão ou Economia. Nesse contexto, e numa primeira fase da análise, foi realizado um estudo psicométrico do Questionário de Vivências Académicas, adaptado de Questionário de Vivências Académicas – Versão reduzida, de Almeida, Soares & Ferreira (2001), do qual resultou a apresentação e análise estatística dos dados obtidos.

O fator cuja pontuação foi mais elevada foi o de Adaptação ao curso, o que demonstra capacidade de adaptação por parte dos estudantes. Pontuações elevadas foram também encontradas nos fatores de Conceitos gerais associados à universidade, Adaptação à instituição e Interpessoal, o que corrobora a boa capacidade dos estudantes em se integraram no meio universitário. O fator Pessoal obteve a pontuação mais baixa. Uma vez que este fator se relaciona com os sentimentos e perceções negativos face à universidade, este resultado corrobora os anteriores. Este fator obteve correlações negativas com todos os outros, o que reforça as conclusões obtidas. Por outro lado, todos os outros obtiveram correlações positivas.

De acordo com os resultados deste estudo são os rapazes que apresentam maior facilidade em estabelecer relações (fator Interpessoal), maior capacidade de adaptação à instituição e mais satisfação na perceção geral da sua vida na universidade. Os estudantes do curso de Gestão apresentaram resultados mais elevados no fator Pessoal, que se refere aos sentimentos e perceções negativas associadas à universidade. Por outro lado, os alunos de Economia obtiveram resultados mais altos nos fatores de Estudo, Adaptação ao curso, Adaptação à instituição e Conceitos gerais associados à universidade. Estes resultados sugerem

que os alunos deste curso apresentam uma melhor perspectiva do seu presente e futuro, bem como da vida na universidade em geral. Os resultados mostraram também que alunos que selecionaram a FEG como primeira opção, parecem mais propensos a uma melhor adaptação ao curso, à instituição e a uma melhor relação com os professores. Por fim, os resultados sugerem que alunos que frequentaram instituições privadas no ensino secundário desenvolvem mais as competências interpessoais comparativamente aos alunos que não tiveram essa experiência.

Numa segunda fase, a análise incidiu sobre os dados qualitativos recolhidos pelas entrevistas aos professores e pelas entrevistas aos alunos, que permitiram obter informação complementar aos dados de natureza quantitativa; através dos dados resultantes das entrevistas, considera-se, assim, ter conseguido obter informação suficiente para determinar tanto as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos como as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores.

Os dados obtidos através da análise de conteúdo das cinco entrevistas realizadas, três a professores do primeiro ano no ano letivo em causa, individuais, e duas a grupos de alunos convenientemente selecionados, não foram encontradas discrepâncias significativas na apreciação das perceções dos professores e dos alunos sobre a sua relação e a importância dela na adaptação e grau de sucesso académico do aluno. Conclui-se que existe uma relação equilibrada entre alunos e professores capaz de facilitar o apoio aos alunos na sua integração na faculdade e nos processos de autorregulação da sua aprendizagem; os professores preocupam-se com os alunos e contribuem para o sucesso académico e integração dos alunos, quer pelas suas práticas de atendimento, quer pelas suas práticas didáticas; os alunos sentem-se integrados na FEG e revelam sensação de pertença à instituição.

Em trinta anos de trabalho com os alunos da FEG, foram muitas as dúvidas, as incertezas, as decisões e as indecisões; em vários momentos desse percurso, foram feitas alterações a vários níveis (procedimentos, currículos, métodos), mais ou menos relevantes, mais ou menos voluntárias, mais ou menos conseguidas. Mas sem, com isso, diminuir a importância de todos os intervenientes nesta etapa de vida

dos alunos em que estão ligados à *Católica Porto Business School*, existe uma certeza: os alunos constituem o elemento mais delicado e volátil neste percurso comum. O comprometimento com o projeto que consiste em formar os jovens que procuram a FEG, tornando-os não só capazes de obter o seu diploma, mas também de aumentar o seu capital cultural, social e pessoal, de modo a concretizar os seus objetivos ao longo da vida, é de grande responsabilidade para com esses jovens e suas famílias, e essa responsabilidade é partilhada entre todos os intervenientes. A preocupação com os alunos e conseqüentemente com as práticas, tanto pedagógicas, como didáticas, como relacionais, que se considera ter sido clara ao longo destes anos, traduziu-se na necessidade de sustentar de forma consistente as convicções e conseqüentes opções assumidas, capaz de legitimar a sua manutenção e adaptação às vagas sucessivas de alunos que vão surgindo em cada ano. Considera-se esse objetivo conseguido.

As perceções dos alunos sobre a sua integração e relação com a universidade e com os professores e as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos, foram de encontro ao expectável, tendo em conta a experiência anterior.

Reconhecem-se as limitações à capacidade inferencial das conclusões, decorrentes dos instrumentos utilizados, por um lado, e do tamanho das amostras qualitativas, por outro, em particular a opção pela entrevista apenas a três professores. Constrangimentos de natureza variada anteriormente explicitados, impossibilitaram a opção pela entrevista a todos os professores do primeiro ano no ano letivo em causa. As referidas limitações não diminuem, no entanto, o valor das conclusões, já que não foram encontradas contradições relevantes entre as opiniões dos professores entre si, nem entre as dos professores e dos alunos.

Considera-se que os professores da *Católica Porto Business School* estão intrinsecamente sensibilizados para a importância dos parâmetros envolvidos nesta análise. No entanto, considera-se que este trabalho pode ser o fio condutor capaz de proporcionar uma maior intencionalidade aos procedimentos associados aos alunos, nomeadamente às práticas didáticas, no desenvolvimento de fatores fundamentais como sejam a motivação, o interesse, a vontade de estudar.

Neste contexto, e conhecidos os parâmetros significativos no aumento dos níveis da motivação, do interesse, da vontade, admite-se a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre a relação professor-aluno nas suas várias vertentes, a identificação dos indicadores que definem a qualidade dessa relação na ótica dos professores e na dos alunos, e de que modo é possível desenvolver dinâmicas capazes de:

- (1) Determinar indicadores precoces que permitam reconhecer no aluno a carência desses parâmetros;
- (2) Determinar ações concretas que os professores sejam capazes de implementar de modo a conseguir aumentar esses parâmetros para alunos identificados;
- (3) Melhorar práticas dos professores, independentemente das suas capacidades pessoais e sociais ou da sua apreciação sobre as evidências de uma boa relação com os alunos; essas práticas devem possibilitar ao professor fazer a identificação de situações críticas, o diagnóstico dessas situações e a implementação de medidas de apoio;
- (4) Mobilizar os alunos, principalmente os que estão menos motivados e se sentem desligados das aulas ou do próprio curso.

Um outro estudo complementar aos descritos, é o desenvolvimento de estratégias capazes de potenciar a autorregulação da aprendizagem nos alunos; por um lado, promovendo as capacidades associadas a essa autorregulação, por outro desenvolvendo mecanismos, instrumentos e materiais que guiem o aluno na regulação da sua própria aprendizagem.

Estabelecido o desafio, a expectativa é que a informação e as sugestões presentes neste trabalho possam constituir o suporte para trabalhos futuros, partilha de informação e de experiências, que possam ser úteis não só aos professores atuais como a uma nova geração de professores, de modo a continuar a percorrer, com a *Católica Porto Business School*, o caminho da excelência.

Referências bibliográficas

- Adelman, C., Jenkins, D. & Kemmis, S. (1983). Rethinking case study: Notes from the Second Cambridge Conference. In H. Simons (Ed.), *Towards a Science of the Singular* (pp. 45-61). Norwick: Center for Applied Research in Education.
- Agudo, F. (1968). As universidades portuguesas e a investigação científica e técnica. *Análise Social*, 6, 20-21.
- Almeida, L. S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(3), 113-130.
- Almeida, L. S. (2002). Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português. In CNE (Org.), *Actas do Seminário “Sucesso e insucesso no Ensino Superior Português”* (pp. 103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. S., Araújo, C. M., Amaral, A. & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação, Campinas*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L. S., Simões M. R., Machado, C. & Gonçalves M. M. (2006). Questionário de Vivências Académicas: Versão integral (QVA) e versão reduzida (QVA-r). In M. Gonçalves, M. Simões, L. Almeida & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: instrumentos validados para a população portuguesa* (pp. 101-120). Coimbra: Quarteto Editora.

- Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XXIV(2), 189-208.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 1, 3-20.
- Alves, J. M. (2008). *Os Exames do Ensino Secundário como dispositivos de regulação das aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia, e as ações insensatas* (Tese de doutoramento não publicada). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, J. M. (2010). Modelo didático e a construção de sucesso escolar. In J. Azevedo & J. Alves (Org.), *Projeto Fénix: Mais Sucesso Para Todos – Memórias e dinâmicas da construção do sucesso escolar* (pp. 66-74). Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Amaral, A. & Magalhães, A. (2000). O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 7-28.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th Ed.) [PDF]. Washington D.C.: APA. Retirado de <http://el.iauq.ac.ir/assets/subdomains/rahbar/file/APA%206th%5B1%5D.pdf>
- Anderson, P. (1999). Factors influencing student choice in higher education. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3(4), 128-131.

- Assembleia da República (1986). Lei nº 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I Série*, 237, 3071-3072. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_bases_do_sistema_educativo_46_86.pdf
- Assembleia da República (2005). Lei nº 49/05. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República, I Série*, 166, 5122-5123. Retirado de https://www.ipl.pt/sites/default/files/ficheiros/servicos/Lei_49_2005_30_Ago_sto.pdf
- Astin, A. W. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revisited* (1st Ed.) [PDF]. San Francisco: Jossey-Bass. Retirado de <http://cssxfin.croslivres.fr/What20Matters20in20College?: Four Critical Years Revisited>
- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R. & Campos, R. (2001). *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e Diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo* [PDF]. Lisboa: 70. Retirado de <http://circulobrasileirodesociologia.blogspot.pt/2011/05/campeao-de-downloads-laurence-bardin.html>
- Bean, J. P. & Bradley, R. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *Journal of Higher Education*, 57(4), 393-412.
- Bean, J. P. & Kuh, G. D. (1984). The Reciprocity Between Student-Faculty Informal Contact and the Academic Performance of University Students. *Research in Higher Education*, 21(4), 461-477.

- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S.W., Skolits, G. J. & Esquivel, S. L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6), 1-13.
- Berliner, D. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31(8), 18-20.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Borges, M. (2013). University reform in the context of European integration: the Bologna Process and its developments. *Educação & Sociedade*, 34(122), 67-80.
- Braga, C. L. & Grilo, E. M. (1981). Ensino Superior. In M. Silva & M. Tamen (Org.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp. 223-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Braxton, J. M., Milem, J. F. & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71, 569-590.
- Braxton, J. M., Vesper, N. & Hossler, D. (1995). Expectations for College and Student Persistence. *Research in Higher Education*, 36(5), 595-612.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- Burnard, P., Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. & Chadwick, B. (2008). Analyzing and presenting qualitative data. *British Dental Journal*, 204, 429-432.

- Cabral, M. C. (2006). *Estudo da expansão do sistema de ensino superior português nas últimas duas décadas* [PDF]. Versão preliminar. Retirado de http://www2.eeg.uminho.pt/economia/heredia/Files/Expansao_ES_2006.pdf
- Carneiro, R. & Steffens, K. (2013). Research on self-regulated learning in technology enhanced learning environments: Two examples from Europe. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies, Springer International Handbooks of Education*, 26 (pp. 601-614). New York: Springer Science & Business Media. doi 10.1007/978-1-4419-5546-3_39
- Cerdeira, M.L. (2008). *O Financiamento do Ensino Superior Português – A partilha de custos*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa. Retirado de http://www.fap.pt/fotos/gca/2009-tese_maria_luisa_cerdeira-o_financiamento_do_ensino_superior_portugues_a_partilha_de_custos_2426388784e91887dbf2e5.pdf
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1999). Development and Adaptations of the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *New Directions for teaching and learning*, 80, 75-81.
- Costa, A. J. (2014). *O que é uma Universidade Católica? Estudo Sociológico sobre o ensino da Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa*. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36847/1/JC_universidade-catolica.pdf
- Cotten, S. R. & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51, 487-519.
- Cox, J. W. & Hassard, J. (2005). Triangulation in Organizational Research: a Representation. *Organization AB/INFORM Global*, 12(1), 109-133.

- Damásio, M. A. (2007). *Contributos para a história do ensino superior em Portugal: o caso “Universidade Livre” e a evolução do ensino superior privado após o 25 de Abril* [PDF]. Lisboa: COFAC. Retirado de http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/592/4/TDH203320-20V_O20Caso20da20UL20e20o20desenv.20do20ESPrivado.pdf
- David, F. & Abreu, R. (2009). Implementação do processo de Bolonha em Portugal. *Revista Universo Contábil*, 5(3), 139-155.
- Devlin, M., & O’Shea, H. (2012). Effective university teaching: Views of Australian university students from low socio-economic status background. *Teaching in Higher Education*, 17, 385-397.
- Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 29-38.
- Erickson, F., & Gutiérrez, K. (2002). Culture, rigor, and science in educational research. *Educational Researcher*, 31(8), 21-24.
- Estepp, C. M. & Roberts, T. G. (2015). Teacher Immediacy and Professor/Student Rapport as Predictors of Motivation and Engagement. *NACTA Journal*, 59(2), 155-163.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Ministers of Education. (1999). The Bologna Declaration of 19 June 1999. Retirado de <http://www.magna-charta.org/resources/files/text-of-the-bologna-declaration>

- Faria, L., Santos, N. & Bessa, N. (1996). Auto-conceito de competência: Adaptação de um instrumento a adolescentes portugueses. In L. Almeida, M. Araújo, M. Gonçalves, C. Machado & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e Contextos IV* (pp. 165-176). Braga: APPORT.
- Ferreira, J. A. & Neto, M. L. (2000, maio). *Instrumentos para a avaliação do desenvolvimento psicossocial e cognitivo do estudante do ensino superior*. Comunicação apresentada no Seminário "Transição para o Ensino Superior", Braga: Universidade do Minho.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th Ed.). London: Sage publications.
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 1-16). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Folkestad, B. (2008). Analysing interview data: Possibilities and challenges. *Eurosphere online working paper series*, 13. Retirado de http://eurospheres.org/files/2010/08/Eurosphere_Working_Paper_13_Folkestad.pdf
- Fonseca, J. A. (2006). Processo de Bolonha: a terra prometida ou uma miragem? *Cadernos de Economia, julho/setembro de 2006*. Retirado de http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/files/database/000037001-000038000/000037659_6.pdf.
- Fonseca, M. (2010). *Acreditação Ano Zero. Os Sistemas Internos de Garantia de Qualidade das Instituições de Ensino Superior em Portugal* (relatório nº A3ES, 2010). Retirado de http://www.a3es.pt/sites/default/files/SIGQ_IES_PT.pdf
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C. & Amaral, A. (2014). Waves of (dis)satisfaction: effects of the *numerus clausus* in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.

- Geiger, R. L. (1988). Public and private sectors in higher education: A comparison of international patterns. *Higher Education*, 6, 699-711.
- Gomes, A. (2005). A JUC, o jornal Encontro e os primeiros inquéritos à juventude universitária – Contributos para a história das modernas ciências sociais em Portugal. *Sociologia, problemas e práticas*, 49, 95-115.
- Gomes, J. F. (2015). Encerramento. In M. Miguéns (Coord.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 127-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musarini, M., Pires, J. & Schelechter, A. (2011). An investigation of the relationship between student's motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41, 373-385.
- Granitz, N. A., Koernig, S. K. & Harich, K. R. (2009). Now it's personal: Antecedents and outcomes of rapport between business faculty and their students. *Journal of Marketing Education*, 31(1), 52–65.
- Griffin, T. D., Wiley, J. & Salas, C. (2013). Supporting effective self-regulated learning: The critical role of monitoring. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education, 26, 19-34. New York: Springer Science & Business Media.
doi 10.1007/978-1-4419-5546-3_2
- Grilo, E. M. (2003). European Higher Education Society. *Tertiary Education and Management*, 9, 3-11.
- Hagenauer, G. & Volet, S. (2014). Teacher-student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.

- Harwell, M. R. (2011). Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquire. In C. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquire* (pp. 147-163). Thousand Oaks: Sage. Retirado de <https://experts.umn.edu/en/publications/research-design-qualitative-quantitative-and-mixed-methods-pursuing-ideas-as-the-keystone-of-exemplary-inquire>
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique: Théorie et pratiques de l'éducation scolaire* [PDF]. Paris: Lang. Retirado de <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/LE20TRIANGLE20PEDAGOGIQUE.pdf>
- Houssaye, J. (2007). Prazer. *Currículo sem Fronteiras*, 7(2), 71-77. Retirado de <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.pdf>.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
- Jones, B. F. (1988). Text learning strategy instruction: Guidelines from theory and practice. In C. Weinstein, E. Goetz & P. Alexander (Orgs.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 233-260). New York: Academic Press.
- Justino, J. D. (2015). Abertura. Em M. Miguéns (Coord.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 127-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human Devel*, 26, 222-232.
- Knight, J. (2004). Internationalization Remodeled: Definition, approaches and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8(1), 5-31.

- Komarraju, M., Musulkin, S. & Bhattacharya, G. (2010). Role of student-faculty interactions in developing college student's academic self-concept, motivation and achievement. *Journal of College Student Development*, 51, 332-342.
- Kuh, G. D. (2005). Student engagement in the first year of college. In M. Upcraft, J. Gardner & B. Barefoot (Coord.), *Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College* (pp. 86-107). San Francisco: Jossey-Bass. Retirado de https://www.ncsu.edu/uap/transition_taskforce/documents/documents/ReferenceMaterialPart3.pdf.
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B. K. & Hayek, J. C. (2006). What Matters to Student Success: A Review of the Literature. *Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success*. New York: NPEC.
- Kuhl, J. (1987). Action Control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-292). Berlin: Springer.
- Kusurkar, R. A., Cate, T. J., Vos, C. M., Westers, P. & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Health Sci Educ* 18, 57-69.
- Lähteenoja, S. & Pirttilä-Backman, A. M. (2005). Cultivation or coddling? University teachers' views on student integration. *Studies in Higher Education*, 30(6), 641-661.
- Leão, M. T. (2006). *O ensino superior politécnico em Portugal: um paradigma de formação alternativo* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Levy, D. C. (1982). Private versus Public financing of Higher Education: U.S. Policy in Comparative Perspective. *Higher Education*, 11(6), 607-628.

- Lin, T. (2016). An investigation of the relationship between In-Class and Out-of-Class Efforts on Student Learning: Empirical evidence and strategy Suggestion. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16 (4), 14-32.
- Lundberg, C. A. & Schreiner, L. A. (2004). Quality and frequency of faculty-student interaction as predictors of learning. *Journal of College Student Development*, 45, 549-565.
- Machete, R. (1969). A origem social dos estudantes portugueses. In A. Nunes (Org.), *A Universidade na vida portuguesa*, 1 (pp. 213-247). Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- Magalhães, A. M. (2010). The creation of the EHEA, “Learning Outcomes” and the transformation of educational categories in higher education. *Educação, Sociedade & Culturas*, 31, 37-50.
- Mather, P. C. & Winston Jr, R. B. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. *Journal of College Student Development*, 39 (1), 33-50.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010) O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65.
- Mendes, J. M. & Seixas, A. M. (2003). Escola, desigualdades sociais e democracia: as classes sociais e a questão educativa em Pierre Bourdieu. *Educação, Sociedade e Cultura*, 19, 103-129.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005). Decreto-Lei nº 42/2005. *Diário da República, série I-A*, 37, 1494. Retirado de <http://www.ucp.pt/site/resources/documents/Reitoria/DL%20n%C2%BA%2042%20de%202005,%2022%20fevereiro.pdf>

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). *O Relatório da OCDE: A avaliação do sistema de ensino superior em Portugal*. Retirado de http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/8B016D34-DAAB-4B50-ADBB-25AE105AEE88/2563/OCDE_Relatorio_Sintese.pdf.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2010). *Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014*. Retirado de http://www.fap.pt/fotos/gca/2010_set-contrato_de_confianca_no_ensino_superior_para_o_futuro_de_portugal-relatorio_18937238084e9187c78874c.pdf
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2011). *Reforma e modernização do ensino superior em Portugal, 2005-2011: Síntese de acções de política e principais resultados*. Retirado de [http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/Reforma do ensino superior 2005-2011 - versao final rev 18jun2011.pdf](http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/Reforma%20do%20ensino%20superior%202005-2011%20-%20versao%20final%20rev%2018jun2011.pdf)
- Ministério da Educação – Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior (1985). *Acesso ao Ensino Superior – Análise dos dados estatísticos, 1*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, M. & Marques, J. (1996). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: Resultados e implicações de um estudo sectorial. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2, 199-213.
- Monteiro, S., Tavares J. & Pereira, A. (2009). Promoção do sucesso académico no ensino superior: o caso particular dos serviços de aconselhamento psicológico. In Cró, M. L. (Org.), *Currículo e formação* (pp. 99-116). Coimbra: Edições IPC.
- Moos, D. C. & Ringdal, A. (2012). Self-Regulated Learning in the Classroom: A Literature Review on the Teacher's Role. *Education Research International*, 2012, 1-15.
<http://dx.doi.org/10.1155/2012/423284>

- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC, Curitiba*, 4(15), 731-747. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>
- Nogueira, C. & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 78, 15-36.
- Nunes, A. (1968a). A população universitária portuguesa: uma análise preliminar. *Análise Social*, 22/23/24, 295-385.
- Nunes, A. (1968b). O sistema universitário em Portugal: alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social*, 22/23/24, 386-474.
- Oliveira, M. & Freitas, H. (1998, setembro). *A realidade operacional do focus group como investigação qualitativa: feedback de uma experiência monitorada*. Paper apresentado na 22ª ENANPAD, ANPAD, Administração da Informação, Foz do Iguaçu. Retirado de http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/1998/1998_063_ENANPAD.pdf
- Oliveira, E. & Guimarães, I. (2010). Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese account. *Higher Education Management and Policy*, 12(22), 1-20.
- Oliveira, E., Sottomayor, M., Meireles, A., Martins, A. & Rocha, M. (2010). *Building up undergraduate skills – empirical evidence from a portuguese university*. Working paper 2/2010. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1992). Designing colleges for greater learning. *Planning for Higher Education*, 20, 1-6.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1995). The impact of college on students: Myths, rational myths, and some other things that may not be true. *NACADA Journal*, 15(2), 26-33.

- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd Ed.) [PDF]. San Francisco, CA: Jossey-Bass. Retirado de https://edocs.uis.edu/Departments/LIS/Course_Pages/LIS301/papers/How_college_effects_students_534-545.pdf
- Patil, H., Singh, S., Mishra, S. & Donovan, T. (2008). Efficient Theory Development and Factor Retention Criteria: A Case for Abandoning the “Eigenvalue Greater Than One” Criterion. *Journal of Business Research*, 61(2), 162-170.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3th Ed.). London: Sage Publications. Retirado de <https://people.ucsc.edu/~ktellez/Patton2003.pdf>.
- Peixoto, J. (1989). Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 167-188.
- Peres-Neto, P., Jackson, D. A. & Somers, K. M. (2005). How many principal components? stopping rules for determining the number of non-trivial axes revisited. *Computational Statistics & Data Analysis*, 49, 974-997.
- Pieschl, S. (2009). Metacognitive calibration – an extended conceptualization and potential applications. *Metacognition and Learning*, 4(1), 3-31.
- Pieschl, S., Stahl, E. & Bromme, R. (2013). Adaptation to context as core component of self-regulated learning. The example of complexity and epistemic beliefs. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education, 26 (pp. 53-65). Berlin: Springer.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.

- Plant, E. A., Ericson, K. A., Hill, L. & Asberg, K. (2004). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 96-116.
doi:10.1016/j.cedpsych.2004.06.001
- Plush, S. E. & Kehrwald, B. A. (2014). Supporting New Academics' Use of Student Centred Strategies in Traditional University Teaching. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(1), 1-14.
- Ralha, A. (1969). As Universidades portuguesas em face dos diferentes tipos institucionais de Universidade. In A. Nunes (Org.), *A Universidade na vida portuguesa*, 1 (pp. 99-126). Lisboa: Gabinete de Investigações Sociais.
- Ramsay, S., Jones, E. & Barker, M. (2007). Relationships between adjustment and support types: Young and mature aged local and international first year university students. *Higher Education*, 54, 247–265.
- Redondo, J. (2015). Acesso ao ensino superior. In M. Miguéns (Coord.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 106-111). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rheinberg, F. (1988). Motivation and learning activities: How research could proceed. *International Journal of Educational Research*, 12, 299-306.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (1997, agosto). *Motivation and learning in a computer simulated system*. Paper presented at the 7th EARLI-conference, Athens.
- Rheinberg, F., Vollmeyer, R. & Rollett, W. (2000). Motivation and action in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and application* (pp. 503-529). San Diego: Academic Press.
- Rosário, P. S. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas inter-relações. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 43-61.

- Rosário, P., Fuentes, S., Beuchat, M. & Ramaciotti, A. (2016). Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: un enfoque de infusión curricular. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 31-49.
doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.229421>
- Rosário, P., Simão, A. M., Chaleta, E. & Grácio, L. (2008). Auto-regular o aprender em sala de aula. In M. Abrahão (Org.). *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115-132). Porto Alegre: EDIPUCRS. Retirado de <https://books.google.pt/books?id=533V-nB6EGEC&pg=PA115&lpg=PA115&dq=pedro+rosario+universidade+do+minho>
- Santiago, R., Taveira, M., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2001). Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção da universidade. *Avaliação*, 6 (3), 31-43.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX (2), 205-217.
- Seixas, A. M. (2000). O ensino superior privado em Portugal: políticas e discursos. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 53-79.
- Shah, S. K. & Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative-qualitative divide. *Journal of Management Studies*, 43(8), 1821-1835.
doi: 10.1111/j.1467-6486.2006.00662.x
- Silva, A. (2002). *Por uma política de ideias em educação*. Porto: Edições ASA
- Silva, I. S., Veloso, A. L. & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.

- Soares, V. M. (2015). Acesso e ingresso: Notas sobre o presente e reflexões sobre o futuro. In M. Miguéns (Coord.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI* (pp. 127-138). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychological Review*, 23, 457-477.
- Stoer, S. R. (2008). A Reforma de Veiga Simão no Ensino: Projecto de desenvolvimento social ou «disfarce humanista»? *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 17-48.
- Swanson, J. L. & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47, 337-347.
- Tavares, J., Santiago, R. A. & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, D., Tavares, O., Justino, E. & Amaral, A. (2008). Student's preferences and needs in Portuguese Higher Education. *European Journal of Education*, 43, 107-122.
- Ting, S-M. R. & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables. *Journal of College Student Development*, 39(6), 599-610
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* [PDF]. Chicago: University Chicago Press. Retirado de http://library.thebook.org/?book=0226804496/Leaving-College-Rethinking-.pdf_attachauth
- Tinto, V. (1996). Reconstructing the First Year of College. *Planning for Higher Education*, 25(1), 1-6.

- Tracey, T. J. & Sedlacek, W. E. (1985). The relationship of noncognitive variables to academic success. *Journal of College Student Personnel*, 26, 405-410.
- Trigwell, K. (2005). Teaching-research relations, cross-disciplinary collegiality and student
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento. Retirado de https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/Material%20Prof%20Ilidia/A%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo%20-%20Jorge%20vala.pdf
- Vieira, M.M. (1995). Transformação recente no campo do ensino superior. *Análise Social*, XXX, 315-373.
- Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2013). The Role of Motivation in Knowledge Acquisition. In R. Azevedo & V. Aleven (Eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies, Springer International Handbooks of Education*, 28 (pp. 697-707). New York: Springer Science & Business Media.
doi: 10.1007/978-1-4419-5546-3_46
- Wilson, J. H., Ryan R. G. & Pugh, J. L. (2010). Professor student rapport scale predicts student outcomes. *Teaching of Psychology*, 37(4), 246-251.
- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A. & Schaaf, R. (2013). Using Focus Group Research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37, 292-303.
- Winne, C. A. & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Metacognition on educational theory and practice* (pp. 277-304). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Yin, R. K. (2009). *Case study research Design and Methods* (4th Ed.) [PDF]. London: SAGE Publications. Retirado de <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=Fgm4GJWVTRs%3D&tabid=3004>
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40.
- Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Anexos

**Anexo 1 – Pedido de autorização para aplicação do Questionário de Vivências
Acadêmicas – versão reduzida (QVA-r)**



Caro Professor Leandro S. Almeida

Porto, 28 de março de 2015

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de uma versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas

O meu nome é Margarida Macedo Alves e sou doutoranda da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Na tese em desenvolvimento, “Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG”, orientada pelo Professor José Matias Alves, tenho como objetivo, entre outros, definir alguns aspetos da identidade académica dos estudantes do primeiro ano da Faculdade de Economia e Gestão da UCP, determinar as suas perceções, disposições e atitudes perante o novo contexto académico.

Tendo em conta que o questionário por si desenvolvido é um instrumento que se adequa aos referidos objetivos, venho solicitar a sua autorização para a aplicação aos alunos que entram na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica Portuguesa no ano letivo 2014/2015.

Quando o trabalho estiver concluído, terá acesso aos procedimentos e aos resultados, bem como a eventuais publicações consequentes.

Agradeço desde já a atenção

Margarida Macedo

Anexo 2 – QVA-r (versão adaptada)



QVA-R

Questionário de Vivências Académicas (VERSÃO REDUZIDA)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

No âmbito do desenvolvimento da tese de doutoramento em Ciências da Educação, “Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG”, este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

O inquérito é anónimo e os dados são confidenciais. Solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

A **primeira parte** do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação.

A **segunda parte** constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos conforme indicado:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não despender demasiado tempo nas suas respostas.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Margarida Macedo Alves

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Idade: (anos)

2. Sexo: M F

3. Curso:

4. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa?

Não Sim Se **sim**, estou a viver:

Numa Residência Universitária

Num Apartamento com outros estudantes

Num Apartamento sozinho

Na Casa/Apartamento com familiares

Outro local (especifique)

5. A FEG foi a sua primeira opção? Não Sim

6. Qual a sua média de entrada na Universidade? :

7. Fez o ensino secundário numa escola pública? : Não Sim

8. Fez o ensino secundário numa escola portuguesa? : Não Sim

9. Indique a profissão atual dos seus pais (ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):

	Pai	Mãe
Diretores e quadros superiores administrativos (ex: gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico/ secundário/universitário, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal administrativo (secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pessoal dos serviços de proteção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, costureiro, operário industrial ou da construção civil, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças armadas ou similares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nunca exerceu uma atividade profissional (ex: doméstica, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não identificado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores.....	①	②	③	④	⑤
5. Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Não me é fácil estabelecer contactos com os professores.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Interajo com os professores fora das aulas.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	①	②	③	④	⑤
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	①	②	③	④	⑤
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	①	②	③	④	⑤
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	①	②	③	④	⑤
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar	①	②	③	④	⑤
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	①	②	③	④	⑤
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	①	②	③	④	⑤
38. Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos.....	①	②	③	④	⑤
39. Senti apoio dos professores na minha integração no curso.....	①	②	③	④	⑤
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	①	②	③	④	⑤
41. Procuo os professores nos gabinetes para colocar dúvidas.....	①	②	③	④	⑤
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	①	②	③	④	⑤
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	①	②	③	④	⑤
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	①	②	③	④	⑤
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	①	②	③	④	⑤
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames	①	②	③	④	⑤
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	①	②	③	④	⑤
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	①	②	③	④	⑤
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	①	②	③	④	⑤
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	①	②	③	④	⑤
53. Tenho boas competências de estudo.....	①	②	③	④	⑤
54. São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores.....	①	②	③	④	⑤
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	①	②	③	④	⑤
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	①	②	③	④	⑤
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	①	②	③	④	⑤
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	①	②	③	④	⑤
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	①	②	③	④	⑤
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	①	②	③	④	⑤

Anexo 3 – Guião do *focus group* dos alunos



Projeto de Investigação

Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG

Planeamento e guião do *focus group* dos alunos

Passo 1 – Planeamento

- (1) Definição as características dos grupos.
- (2) Definição dos participantes em cada grupo.
- (3) Definição do moderador.
- (4) Entrega de um documento aos alunos – o acordo de consentimento, que deverá ser assinado. Nesse documento, para além de uma descrição sumária do projeto em causa, serão garantidos o anonimato e a confidencialidade das respostas. Será ainda referido o tempo estimado de duração da reunião.
- (5) Procedimentos logísticos: reserva de sala e de meios técnicos de gravação áudio.
- (6) Preparação de um documento com o tema, objetivos do estudo e questões orientadoras.

Passo 2 – Guião do *focus group*

(1) Objetivos

Identificação das convicções dos alunos sobre a importância da sua relação com os professores e das perceções que têm sobre essa relação.

(2) Introdução da reunião

- Recolha do documento com consentimento informado devidamente assinado pelos alunos.
- Apresentação do moderador.
- Descrição dos procedimentos.
- Descrição do projeto de investigação, valorizando a colaboração dos alunos e reforçando a importância de respostas sinceras e concisas.
- Identificação de cada aluno participante.

(3) Questões orientadoras

- (1) Quais as percepções que os alunos têm das relações entre os alunos e os professores – interações formais e informais, capacidade de facilitação da interação por parte dos professores, tanto em ambientes formais (sala de aula ou gabinete) como informais (corredores, *e-mail* e outros).
- (2) De que modo os professores são considerados relevantes na adaptação do aluno à universidade?

I – Interação em ambiente de sala de aula

- (1) Os professores dão abertura à colocação de questões durante a aula?
- (2) Os professores esforçam-se por compreender as vossas dúvidas e usam estratégias eficazes para as eliminar?
- (3) Na aula têm receio de revelar as dúvidas perante o professor ou os pares?

II – Interação no gabinete

- (1) Os professores disponibilizam horário de atendimento?
- (2) Sentem-se à vontade para ir ao gabinete dos professores colocar dúvidas?

- (3) Recorrem ao gabinete do professor logo que sentem dificuldades, ou tentam resolvê-las e esse é o último recurso?

III – Disponibilidade dos professores

- (1) Os professores revelam disponibilidade de tempo para os alunos?

IV – Interação informal

- (1) É frequente o contacto por *e-mail* com os professores?
- (2) Costumam interagir informalmente com os professores fora das salas de aulas, tais como no bar, corredores, etc?
- (3) Sentem-se à vontade para falar dos vossos problemas (académicos ou outros) com os professores?

V – Integração no curso

- (1) Os professores contribuíram de algum modo para a integração no curso ou na universidade?

(4) Encerramento

Agradecimentos aos alunos pela sua participação e entrega de uma oferta simbólica.

Passo 3 – Transcrição e registo final do *focus group* em tabelas para categorização e posterior análise de conteúdo das entrevistas

Passo 4 – Análise dos dados e cruzamento com os dados obtidos através dos restantes instrumentos de análise

Anexo 4 – Guião das entrevistas dos professores



Projeto de Investigação

Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG

Planeamento e guião das entrevistas aos professores

Passo 1 – Planeamento

- (1) Definição dos professores a entrevistar.
- (2) Definição do entrevistador.
- (3) Entrega de um documento aos professores – o acordo de consentimento, que deverá ser assinado. Nesse documento, para além de uma descrição sumária do projeto em causa, é garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas. É solicitada autorização para a publicação da transcrição da entrevista. É garantido o acesso aos resultados da investigação. É ainda referido o tempo estimado de duração da entrevista.
- (4) Procedimentos logísticos: reserva de sala e de meios técnicos de gravação áudio.
- (5) Preparação de um documento com o tema, objetivos do estudo e questões orientadoras.

Passo 2 – Guião da entrevista

(1) Objetivos

Auscultar as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e sobre a importância dessa relação na adaptação do aluno à universidade.

(2) Introdução da entrevista

- Recolha do documento com consentimento informado devidamente assinado.
- Apresentação do entrevistador.
- Descrição dos procedimentos.
- Descrição do projeto de investigação, valorizando a colaboração do professor e reforçando a importância de respostas sinceras e concisas.
- Reforçar a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados obtidos.

(3) Questões orientadoras

- (1) Quais as percepções que os professores têm das relações entre os alunos e os professores – interações formais e informais, capacidade de facilitação da interação por parte dos professores, tanto em ambientes formais (na sala de aula ou no gabinete) como informais (nos corredores, por *e-mail* e outros).
- (2) De que modo os professores são considerados relevantes na adaptação do aluno à universidade?

I – Interação em ambiente de sala de aula

- (1) Dá abertura à colocação de questões durante a aula?
- (2) Quais as estratégias que geralmente implementa para as eliminar?
- (3) Na aula, os alunos têm receio de revelar as dúvidas perante si ou perante os pares?

II – Interação no gabinete

- (1) Disponibiliza horário de atendimento aos alunos?
- (2) Refere aos alunos a sua disponibilidade de alguma outra forma (por exemplo, quando sente que alguma dúvida não ficou esclarecida, ou o aluno faltou à aula)?

- (3) Sente que os alunos recorrem ao gabinete do professor à mínima dúvida, sem tentarem resolver as suas dificuldades de forma mais autónoma?

III – Interação informal

- (1) É frequente o contacto por *e-mail* com os alunos por iniciativa destes?
- (2) Costuma interagir informalmente com os alunos fora das salas de aulas, tais como no bar, corredores, etc?
- (3) Os alunos procuram-no para expor assuntos pessoais (académicos ou outros)?
- (4) Considera importante ou saudável a interação informal com os alunos?

IV – Integração no curso

- (1) Considera que contribui de algum modo para a integração dos seus alunos no curso ou na universidade?

(5) Encerramento

Agradecimento aos professores pela sua participação e entrega de uma oferta simbólica.

Passo 3 – Registo final da entrevista

Passo 4 – Transcrição e registo final do *focus group* em tabelas para categorização e posterior análise de conteúdo das entrevistas

Anexo 5 – Protocolo do *focus group* dos alunos



Projeto de Investigação

Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG

Protocolo de *Focus Group*

A discussão em *focus group* em curso, insere-se no Projeto de Investigação de Doutoramento em Ciências de Educação sobre o tema enunciado, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Pretende auscultar as perceções dos alunos sobre a sua relação com os professores e sobre a importância dessa relação na sua adaptação à universidade.

As entrevistas são semiestruturadas. O guião possui um conjunto de questões abertas, orientadoras da discussão, mas flexível, de modo a adaptar-se a novas questões que, entretanto, surjam e sejam consideradas pertinentes para a investigação em curso.

A reunião terá a duração média de 1 hora. Será gravada em áudio e posteriormente transcrita; os dados recolhidos serão utilizados para efeitos específicos desta investigação e as gravações eliminadas no final da transcrição.

É garantido o anonimato, através de utilização de códigos.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos alunos envolvidos.

Porto, 23 de outubro de 2011

A Investigadora

O Aluno

Anexo 6 – Protocolo das entrevistas dos professores



Projeto de Investigação

Disposições e atitudes dos alunos na frequência do ensino superior: as perceções dos novos alunos da FEG

Protocolo de Entrevista

A entrevista em curso insere-se no Projeto de Investigação de Doutoramento em Ciências de Educação sobre o tema enunciado, sob a orientação do Professor Doutor José Matias Alves, na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Pretende auscultar as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e sobre a importância dessa relação na adaptação do aluno à universidade.

A entrevista é semiestruturada. O guião possui um conjunto de questões abertas, orientadoras da entrevista, mas flexível, de modo a adaptar-se a novas questões que, entretanto, surjam e sejam consideradas pertinentes para a investigação em curso.

A entrevista terá a duração média de 45 minutos. Será gravada em áudio e posteriormente transcrita; os dados recolhidos serão utilizados para efeitos específicos desta investigação e as gravações eliminadas no final da transcrição.

É garantido o anonimato, através de utilização de códigos; a transcrição será exata, com a exceção da normalização do género do entrevistado na colocação das perguntas e respostas no género (interlocutor masculino) e da ocultação dos dados que permitam identificar o professor ou a disciplina.

Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos professores entrevistados.

Porto, 23 de outubro de 2016

A Investigadora

O Professor

Anexo 7 – Transcrição do *focus group* dos alunos

Entrevistas aos alunos em *Focus Group*

Intervenientes:

E ⇔ Entrevistador

Focus group 1_A ⇔ Alunos

{FG1_1, FG1_2, FG1_3, FG1_4, FG1_5, FG1_6, FG1_7, FG1_8}

Focus group 2_A ⇔ Alunos

{FG2_1, FG2_2, FG2_3, FG2_4, FG2_5, FG2_6, FG2_7, FG2_8}

Focus group 1

E: Começamos pelas questões relacionadas com a interação com os professores na sala de aula. A primeira pergunta que eu vos vou colocar é: os professores dão-vos abertura à colocação de questões durante a aula?

E: Aqui...?

FG1_6: Sim, eu vim da Alemanha, lá o ensino era muito diferente, havia muita distância entre os professores e os alunos, ninguém colocava questões durante a aula, só depois, e raramente.

E: Ao depois, já lá vamos...

E: Ainda sobre o mesmo assunto, os professores esforçam-se por compreender as vossas dúvidas e usam estratégias eficazes para as eliminar? Ou seja, eles tentam perceber quando vocês colocam uma dúvida...

FG1_1, FG1_2, FG1_3, FG1_5, FG1_8: Sim

E: Estão todos de acordo que sim? Quem é que acha que não? Ninguém acha que não. Na aula, têm receio, já vimos que têm a possibilidade de colocar as dúvidas, agora, têm receio de as colocar? Ou perante os professores ou perante os pares? Ou seja, com medo da opinião de uns ou de outros?

FG1_1: Não!

FG1_5: Depende de professor para professor.

E: É? Ou seja, mas perante os professores ou perante os colegas?

FG1_5: Perante os professores.

E: Porquê?

FG1_5: Porque alguns professores mostram... mostram que não gostam de ser interrompidos... com bagatelas, impacientam-se.

FG1_2: Eu, não acho. Não acho que é por isso. Mas não gosto de fazer figura triste ao fazer uma pergunta...

E: Descabida?

FG1_2: Descabida, sim.

E: Mais opiniões?

FG1_3: Eu acho que tem mais a ver com a falta de estudo, achamos que o que não percebemos é por não sabermos a matéria para trás e não queremos mostrar a ignorância...

FG1_7: Sim, estou de acordo.

E: E perante os colegas, ninguém tem... digamos, vergonha...? Alguém tem alguma coisa a dizer sobre isto?

FG1_2: Perante os colegas é sempre uma coisa que vai diminuindo ao longo do tempo, que nós vamos avançando.

FG1_1: Não, perante os colegas, não.

FG1_8: Eu, ao princípio, estava sempre calado. Mas já me habituei, nem que eles gozem, na boa.

FG1_4: Sim, eu acho que pelo menos no meu caso vai sempre, cada vez tenho mais à vontade. Mas também é parecido com os professores, em relação aos professores, há professores que como explicam de uma maneira muito mais atenciosa ou assim, dá mais margem para nós colocarmos dúvidas e criar um discurso.

E: Ok. Os professores disponibilizam horário de atendimento, no gabinete?

FG1_5, FG1_1, FG1_7, FG1_8: Sim.

FG_4: Quase todos. Alguns dizem para mandar *mail* para marcar.

E: E mandam?

FG1_4: Eu, não.

E: Mas já recorreu ao atendimento, noutras disciplinas?

FG1_4: Sim, várias vezes. Mas no horário de atendimento.

E: Sentem-se então à vontade para ir ao gabinete do professor tirar dúvidas?

Vários: Sim.

E: Alguém que não sinta?... Não há ninguém que não sinta. Pronto.

FG1_7: Depende do professor, se mostra mais disponibilidade, se fala nisso...

FG1_5: Eu, há professores que me custa, tento ir com alguém, quando sei que algum colega vai.

E: E custa, porquê?

FG1_5: Porque são professores mais retraídos, não gosto de chatear.

E: Ainda sobre o gabinete: recorrem ao gabinete do professor logo que sentem dificuldades, à mínima dúvida, ou tentam primeiro resolvê-las até ao último recurso e só depois é que recorrem ao gabinete do professor?

FG1_1: Eu acho que depende um bocado das disciplinas, professora. Há disciplinas que nós temos um bocado...

FG1_2: Se estou por cá, procuro o professor.

E: Mas então depende das disciplinas, estava o FG1_1 a dizer.

FG1_1: Sim, eu acho que sim, professora, porque há disciplinas que nós temos um bocado aquela sensação que não podemos perder o fio à meada, porque se não percebemos bem uma aula, também a partir daí não conseguimos perceber as outras e há outras que é mais fácil apanhar se nós estivermos a estudar e apanharmos alguma dúvida, não é difícil de a tirar e não prejudica o resto da matéria.

FG1_2: Sim, e os alunos antes de irem aos gabinetes ou falarem com os professores falam com os restantes alunos, e é quase em última instância que se vai ao gabinete.

FG1_5: Eu também tento tirar com os colegas.

FG1_8: No *Facebook*.

E: Pois, sei que vocês têm umas páginas de *Facebook* para tirar dúvidas; e resulta isso?

FG1_1, FG1_5, FG1_8: Sim.

E: Ok. Alguém tem alguma coisa a dizer sobre isto de recurso ao gabinete logo que sentem dificuldade porque...

FG1_6: Eu não costumo... basta que um aluno não tenha tanta... facilidade para falar com os professores. Eu, por exemplo, nunca fui ao gabinete de um professor...

E: Não costuma ir ao gabinete dos professores. E por algum motivo?

FG1_6: Não, quer dizer... não sei... costumo estudar em casa, e também...

E: E não costuma estudar com os colegas?

FG1_6: Não, estudo em casa e depois temos aqueles grupos onde... os do *Facebook*.

E: E resultam os grupos para si?

FG1_6: Sim. Geralmente alguém resolveu, ou sabe. E partilham. E também temos sempre a opção de mandar um *e-mail*.

E: Têm antes a opção de mandar um *e-mail* ao professor, sim. Isso está no passo seguinte. Mais alguém tem alguma coisa a dizer sobre as questões anteriores?

FG1_7: Professora, pelo menos o que acontece comigo é, neste momento, como tenho menos dos meus colegas a fazer a cadeira comigo, antes tinha mais essa facilidade, agora recorro mais aos professores, eu costumo estudar por aí, como os meus colegas agora não estão aí, eu recorri mais aos professores.

E: Por aí, onde? Na universidade?

FG1_7: Sim, nas mesas, ou na sala de estudo da biblioteca.

FG_1: Agora os professores mudaram todos para o Paraíso, ou para aqui. Mas primeiro chegavam a estar connosco nas mesas, a tirar dúvidas...

E: Quantas vezes, e que grande diferença que noto, e que falta me fazem essas rotinas...

FG1_2: Lembra-me que no primeiro ano a professora estava lá muitas vezes, naquelas mesas ao lado do gabinete, lá ao fundo, a correr as mesas a tirar dúvidas...

FG1_8: Também me lembro. Passávamos lá as tardes a estudar.

FG1_5: Aqui é mais longe. E no Paraíso agora não podemos estudar.

FG1_4: Podemos estudar. Mas não podemos falar.

FG1_2: É a mesma coisa.

E: Bem, os professores também têm direito ao silêncio, têm que trabalhar.

FG1_2: Por acaso ainda hoje reparei nisso, quando vim aqui, estava aqui o professor e havia uns professores que estavam sempre a fechar a porta e por acaso pensei nisso, que... não gostam de barulho, e nós vimos incomodar.

E: Ora, faz parte! O gabinete é para os alunos, e que quero os alunos no gabinete, por isso tenho lá uma mesa e cinco cadeiras!

FG1_2: Nos outros gabinetes, os professores estavam todos naquele corredor das Artes, e chegávamos lá, se víamos luz, batíamos à porta para tirar uma dúvida rápida... nunca nenhum professor se recusou...

FG1_1: Pois era, era muito mais fácil...

FG1_7: (...) não gostava, uma vez bati e até era à procura do professor de (...) e fez um ar tão incomodado que nunca mais me atrevi...

E: Passemos à disponibilidade dos professores: os professores revelam disponibilidade de tempo para vocês? Sim? Acham todos que sim? Ninguém tem nenhuma situação que queira reportar?

FG1_1: Eu acho que há professores que dizem “as minhas horas do gabinete são estas”, mas sempre que eu mandei um *e-mail* a um professor a pedir para reunir, o professor disse logo que sim.

E: Não houve ninguém que recusasse? Mas mais alguém tentou tirar dúvidas fora do horário de atendimento? Ninguém?

E: É frequente o contacto por *e-mail* com os professores?

FG1_1, FG1_2, FG1_4, FG1_5, FG1_7, FG1_8: Sim.

E: Sim? Para tirar dúvidas?

FG1_1: De vez em quando, sim. Ou para saber alguma coisa sobre o teste, ou assim.

E: E os restantes?

FG1_3: Raramente.

FG1_8: Nunca mandei um *e-mail* a um professor. Só por causa de uma nota, a saber se contava. Para dúvidas, nunca.

E: E quando mandam um *e-mail* aos professores com dúvidas, o que acontece?

FG1_5: Já me aconteceu de tudo. Já tive professores que não me responderam, já tive professores que me mandaram ir no horário de atendimento. Mas na maior parte das vezes respondem a tirar a dúvida.

FG1_2: Eu acho que depende da dúvida. Se for rápida respondem.

FG1_1: Também já tive quem não me respondesse. O professor (...) e (...) nunca respondem. E não foi só comigo que aconteceu.

FG1_2: Comigo também.

FG1_1: Mas quase todos respondem, dúvidas rápidas.

E: Mas acham que os professores têm o dever de tirar dúvidas por *e-mail*?

FG1_1: Não, o dever não têm. Mas pelo menos responderem que não tiram dúvidas por *mail*...

FG1_7: Até é mais fácil para o professor tirar dúvidas por *mail*, escusam de vir cá tantas vezes.

E: Não será assim tão linear... mais alguma coisa sobre este assunto? Não?

E: Ok. Falemos agora de contactos informais: costumam interagir informalmente com os professores fora das salas, tal como no bar, corredores, etc. Interagir não quer dizer irem tomar café com o professor, mas se tiverem

de dizer qualquer coisa, irem lá, com à vontade, sem terem nenhum problema em confrontar os professores fora da sala?

FG1_2: Essa pergunta depende um bocado mais do professor. Porque qualquer professor que passe por nós, nós dizemos boa tarde, agora também se o professor estiver a olhar para nós assim com uma cara mais desconfortável...

FG1_1: Ou se professor estiver a olhar para baixo...

E: E há professores que agem assim?

FG1_2: Alguns, é evidente. Olham para nós e parece que não nos conhecem.

FG1_4: Eu acho que nem é por mal, alguns é por timidez.

FG1_7: Ou não nos conhecem mesmo, sei lá... não é fácil!

FG1_5: Depende da abertura do professor. Há professores que acham que estão noutra nível, e num pedestal, e nós não, não têm muita conversa connosco, mas há professores que param e falam connosco no corredor...

E: Os professores tratam-vos pelo nome?

Vários: Sim.

FG1_3: Alguns sim.

FG1_1: Só quase no fim do semestre.

FG1_5: Há professores que fazem a chamada todos os dias... quer dizer, todas as aulas... julgo que é para nos irem conhecendo.

FG1_7: O professor de (...) pediu para pormos um papel com o nome, para poder saber o nosso nome. Mas quase ninguém ligou.

FG1_8: Alguns tratam. Outros, perguntam o nome.

FG1_6: A mim tratam. Mas como vim transferido, acho que é por isso.

E: Ok. Mais alguém? Continuando, então... Sentem-se à vontade para falar dos vossos problemas, académicos ou pessoais com os professores?

FG1_2: Académicos.

FG_1: Académicos sim.

FG1_7: Académicos. Pessoais não.

E: Pessoais, não? Estão todos de acordo?

Vários: Não.

E: Nunca foram falar com um professor sobre problemas pessoais?

Vários: Não.

E: Não tiveram essa experiência. Mas também acham que querem ter essa experiência?

FG1_1: Dificilmente. A minha relação com os professores não é desse nível. Questões académicas, sim.

E: De que tipo?

FG1_1: Fui falar com o professor de (...), porque o teste correu mal e tenho medo de ter que ir a recurso, e queria explicar porque é que errei um grupo todo.

FG1_3: Em último caso. Eu, fui pedir para justificar uma falta. Mas o professor mandou-me meter um requerimento à direção.

E: Pois, o regulamento não contempla a justificação de faltas.

FG1_3: Pois...

E: Mais alguém? Não? Continuando: consideram que a interação informal com os professores fora das aulas é benéfica ou nem por isso?

FG1_2: Acho que 100%.

FG1_1: Muito benéfica.

FG1_5, FG_7: Sim

E: Os restantes?

E: Alguém acha que não? Os restantes não acham nada?

FG1_8: Benéfico, benéfico em quê?

E: É isso que estou a tentar perceber, qual a vossa perspetiva?

FG1_4: Claro, e sempre me motiva a ir mais à aula, se eu tenho uma boa relação com o professor.

FG1_8: Não me aquece nem me arrefece.

E: A interação informal com os professores?

FG1_8: Sim. Eu estou aqui para aprender, eles estão aqui para ensinar. Não é preciso nenhum tipo de relação... até porque...

FG1_7: Então não é muito melhor sentires que te dás bem com o professor, ou poderes ter uma conversa com eles, muito mais natural!

FG1_8: Não digo o contrário, mas não me faz falta.

FG1_1: No outro dia contaste ao professor de (...) da multa. Isso não é conversa informal?

FG1_8: Mas isso foi para explicar porque é que cheguei tarde! Mas sim, se não fosse aquele professor, não contava, se calhar...

FG1_2: Eu acho que a relação com os professores é uma coisa boa. Poder estar na aula à vontade, sem estar sempre... sei lá? Em sentido... é muito mais agradável, a aula passa mais depressa, poder comentar ou fazer uma brincadeira, principalmente agora, que já somos menos.

E: Isso acontece em muitas aulas, esse ambiente informal?

FG1_4: Não. É mais nos *workshops*. Nas *lectures* é tudo muito seguido, os professores estão sempre a dar a matéria, a falar...

FG_7: Tem a ver com os professores e não com as aulas. Há aulas muito agradáveis, mais do que outras. E há aulas que são um pesadelo. Eu trocava uma aula de (...) por três de (...).

E: Mas isso por causa da matéria, certo?

FG1_7: Também, mas mais por causa do professor. Sempre com aquela voz monocórdica, adormecemos todos.

FG1_1: Eu, só fui a duas. Ele repete os apontamentos, não vale a pena.

E: Não têm faltas?

FG1_1: Nessa disciplina, só nos *workshops*. Mas os *workshops* são mais interessantes. E o professor dos *workshops* é mais ativo.

E: Sentem que os professores vos motivam, incentivam, apoiam no vosso trabalho?

FG1_2: Apoiar, a maior parte, sim, quando solicitamos esse apoio, nos exercícios, ou no trabalho. Agora a motivação tem que ser nossa, o que é que o professor pode fazer?

FG1_1: Depende dos professores. Alguns não se interessam por nada. Outros interessam-se muito. E isso, por si só, é uma motivação.

E: Porque diz que alguns não se interessam? Ou melhor, como é que o professor revela o interesse?

FG1_1: Professora, porque se nota. Nota-se quando um professor se interessa, é difícil de explicar, mas nota-se. Preocupam-se se temos más notas, felicitam, se temos boas, notam se faltamos... e isso é uma motivação para melhorarmos àquela disciplina...! Por exemplo, no ano passado fiquei doente quase um mês, e quando

voltei, alguns perguntaram se estava bem, e notava que era com interesse... outros, nem notaram... ou, pelo menos, não disseram nada...

FG1_5: Quando os professores perguntam, por exemplo, quem fez o trabalho de casa, isso acaba por ser uma motivação para o fazer, porque queremos mostrar trabalho...

FG1_3: Ou quando... na consulta... quando um teste corre mal e o professor está a explicar o que está mal e o que devo fazer para melhorar, e assim... sem criticar, mas a ajudar... a mim ajuda muito, porque...

FG1_7: Pois, mostram que querem que melhoremos. Mas claro que os professores querem que melhoremos!

FG1_4: Mas isso vê-se mais nos bons alunos. Até nas aulas se nota, os bons alunos estão mais em destaque.

FG1_7: Claro, porque respondem mais, e assim... colaboram mais na aula...

E: Mas os professores não incentivam os alunos “menos bons” a trabalhar? Nas aulas, por exemplo?

FG1_7: Sim, nos *workshops*. Mas geralmente são os bons alunos que vão ao quadro, ou que falam.

FG1_4: Nos *workshops*, o incentivo é mais ou menos igual para todos. Mas quando um aluno não trabalha, o professor não faz nada...

E: E devia fazer alguma coisa?

FG1_4: Pois... não sei... talvez ajudar, sei lá?

E: Bom, agora, a última pergunta, gostava que respondessem o mais profundamente possível: os professores contribuíram de algum modo para a vossa integração no curso ou na universidade?

FG1_1: Eu acho que sim, professora, porque quando nós entramos sentimos sempre um bocado mais de dificuldade e sempre que eu precisei, os professores tipo... em termos académicos, claro, eu mandava-lhes um *e-mail*, caso estivesse com mais dúvidas, e assim, e nunca ninguém me recusou ajuda nesse aspeto, acho que facilitou.

FG1_5: A mim não facilitou nem "desfacilitou", não achei que... mas eu entrei na segunda fase, por isso já estavam mais encaminhados e assim.

FG1_8: Com integração, quer dizer integração em ...

E: **É assim, o sentir-se bem, adaptado, “em casa”. Neste momento acho se sente... sentem-se bem, aqui? Ou não?**

FG1_8: Os professores, a mim, não me ajudaram em nada a me integrar, eu é que tive de me integrar.

E: **E integrou-se?**

FG1_8: Sim, conhecendo pessoas, da minha idade, falando... Sinto-me integrado e em casa. Mas não sei se foi um erro ter mudado... Andei no ISEP. E gostava muito. Não sei, há uma grande diferença.

E: **Para pior?**

FG1_8: Não, é diferente. Mesmo a relação com os professores é muito diferente, lá é um ambiente muito maior, os professores têm muitos alunos, mesmo muitos, não têm a capacidade de conhecer todos, portanto estão-se a marimbar, aqui já há mais essa possibilidade, de os professores virem a conhecer os alunos. Então há essa maior relação de proximidade. Mas por causa disso, não acho que me tenham ajudado a integrar.

FG1_2: Oh professora eu, que vim de uma escola privada, acho que se tivesse ido para uma pública o choque ia ser muito maior, mas como vim de uma escola privada, acho que os professores aqui não são assim tão diferentes, apesar de haver muitos professores que têm... que gostam de manter a clara distância entre

professores e alunos e não dão muito à vontade, no entanto, acho que não foram os professores que me integraram na faculdade, até porque entrei com um largo conjunto de amigos, mas também não foram eles que me desintegraram, digamos assim...

E: Conjugou-se tudo para o que aconteceu, digamos assim.

FG1_3: Também concordo com os meus colegas.

FG1_1: Tu não és tão exuberante como o (A2), que que pelos vistos veio com amigos e assim, mas tu não és muito exuberante, mas eu lembro-me de ti, no primeiro ano, andavas sempre sozinho.

FG1_3: Pois andava. Não conhecia ninguém, eu vim sozinho. Mas à medida que os semestres foram passando, fui conhecendo mais gente, fui-me dando melhor com os meus colegas, e com isso fui-me integrando melhor, e acho que os professores não tiveram assim grande efeito.

FG1_4: Também concordo, professora.

FG1_7: Pois, também acho que os professores agora... agora eu vejo-os de outra maneira, mas no primeiro ano achava que estavam num pedestal, tipo... professores universitários, sei lá? Mas acho que a culpa é nossa e não deles. Aliás, muitos deles até desmistificaram isso, e mostravam um interesse real pelos alunos.

E: Como?

FG1_7: Não sei explicar. Mas sentia isso.

E: Falta o FG_6 responder à questão da integração.

FG1_6: De todos os que estão aqui, eu devo ser o que está mais desenquadrado. Mas ter ido no primeiro semestre para a Alemanha e voltado só no segundo, não ajudou muito.

E: Mas gosta de estar aqui? Gosta do que ... gosta do que faz, do curso em que está?

FG1_6: Sim, professora, não, isso em geral, pronto, talvez... É a minha forma de estar... Também estudo mais um bocado assim em cima da hora...

E: ...

FG1_6: Sim, acho que ter entrado no meio do ano... acho que não facilitou assim muito a conhecer a Católica, isso depois foi com amigos meus que andavam cá que me explicaram isso tudo.

E: **E que se começou a integrar.**

FG1_6: Sim, que eu depois perguntei como é que era com os testes de diagnóstico, quando é que eram, isso tudo foi com amigos meus, não foi nada com os professores.

E: **Mas tentou saber essas coisas, essas informações, com os professores?**

FG1_6: Não. Raramente falava com os professores.

E: **Porquê?**

FG1_6: Não me sinto à vontade para falar com os professores. Não... não gosto.

E: **E quando tem solicitações que o obrigam a isso?**

FG1_6: Não gosto, mas tenho que... tem que ser...

E: **E em relação aos colegas, tem facilidade na sua relação com os colegas?**

FG1_6: Sim, embora poucos, dois ou três, os meus amigos são mais lá de fora, do Colégio Alemão. Aqui não tenho grande relação com os amigos.

E: **Mais opiniões?**

FG1_7: Professora, eu também... eu andava na escola pública, vim para cá, também tinha vários amigos, mas quando a professora estava a falar da integração dos professores, uma das coisas que eu reparei cá, é que se calhar... foi que tentavam falar ainda um bocado sobre o secundário, para fazer uma ponte, e eu

pensava sempre... se eu estivesse numa universidade pública, provavelmente o choque seria muito maior, o meu pai dizia-me sempre “rapaz, tu vais para a faculdade e lá tens que te mexer sozinho, ninguém espera por ti”.

E: Mas digam-me uma coisa, há alguma coisa que os professores pudessem fazer para apoiar os alunos na entrada na universidade? Na entrada aqui? Imaginem-se com 18 anos outra vez, a chegar aqui de um liceu ou de uma escola depois dos exames do 12º. Há alguma coisa em que os professores pudessem ajudar ou até a estrutura das aulas, ou a forma de lidarem com a matéria, que pudesse ajudar os alunos?

FG1_1: Eu estava muito ansiosa... mas animada, animada, cheia de vontade de ver o que me esperava, e mudar para o Porto, mas com algum medo... diziam-me que a universidade era muito diferente, que os professores não ligavam nenhuma... e que era tudo uma confusão. Mas não foi nada assim, era tudo muito organizado, tínhamos as datas todas marcadas, e os exames e tudo...

FG1_8: Nem tudo, alguns *sites* estão uma confusão!

FG1_1: Alguns sites, sim. Mas logo no princípio do ano temos as datas da avaliação contínua, e os exames, e...

FG1_2: E sebatas, temos as sebatas logo no princípio, e tudo.

FG_8: Sim, isso sim... Mas alguns apontamentos são os mesmos de há quinhentos anos, a minha prima andou cá há... para aí há uns 10 anos, ou mais, e os apontamentos de (...) são os mesmos, só muda a data... E os de (...) alguns têm a data do ano passado.

E: E consideram que esses são fatores importantes na integração?

FG1_1: Para mim, são muito importantes, porque ao princípio sentia-me perdida mas depois comecei a organizar-me e portanto... quer dizer... a organização é muito importante, ter tudo direito.

E: Julgo que sim. Quem tem mais alguma coisa a dizer sobre esta questão?

FG1_3: Eu concordo com a FG_1, nisso da organização. Mas, para além disso, eu acho que, os professores, muito, não podem fazer... porque, para começar, o aluno vai à aula, está com o professor uma hora e um quarto, ou três horas e tal, depois sai da faculdade, e pronto... quem tem o maior papel em integrar o aluno deve ser a associação de estudantes, até porque, e eu acho que falha muito a associação de estudantes cá na faculdade.

E: Porque diz isso?

FG1_3: Porque é tudo muito mal organizado, as chachadas da praxe do costume, pouca informação sobre o que é realmente importante...

FG1_7: Eu não fui a metade das coisas. Ou melhor, a quase nada. Só fui ao churrasco.

E: O churrasco não é da Associação de Estudantes, é da Direção. Eu tive acesso aos dados da vossa participação nessas atividades e é um facto é que muitos alunos, a grande parte dos alunos, faltaram a essas coisas todas, por exemplo, ao churrasco. Ora o churrasco é uma coisa que a Católica, que a direção vos oferece, um churrasco muito bem organizado, com comida ótima, e vocês não põem cá os pés. Isso é por algum motivo?

FG1_7: Eu acho que isso são coisas para integrar as pessoas que estão cá entre elas, a maior parte das pessoas que vêm agora daqui perto, da zona aqui do Porto, não vai ter grande interesse em ir assim a esses sítios, por exemplo, eu não ... não adiro a essas coisas. Não acho piada.

FG1_8: Isso é mais para os Erasmus, e assim...

FG1_7: Não tenho tanto interesse a ir a uma coisa dessas, era mais algo que me integrasse agora na vida académica, na Católica, isso sim, já ia gostar.

E: Outra coisa que eu notei na altura, e que continuo a notar nos alunos do primeiro ano, é que, apesar do que disse a FG_1, muitos alunos não vão ao site informar-se das coisas, recolher a informação que os vossos professores vos dão. Quando entram, não são informados sobre a existência da *blackboard* e

que há um *site* para cada disciplina? Essas informações todas não vos foram dadas na altura?

FG1_5: Foram. Eu fui sempre.

FG1_4: Eu achava muito confuso. Quando mudei para aqui, já estava mais dentro do sistema.

FG1_2: Eu só comecei a usar a *blackboard* perto dos testes. Isto foi tudo muito rápido, eu achava que estava em férias e já tinha os testes todos em cima de mim.

FG1_7: Exatamente, senti o mesmo.

FG1_3: E eu...

E: Mais algum comentário, consideração? Nada?

E: Resta-me agradecer a vossa presença, sem vós este trabalho não seria possível. E dar-vos uma pequena lembrança para premiar a vossa disponibilidade. Muito, muito obrigada!

Focus group 2

E: Bom dia. Estou-vos grata pela disponibilidade. Receberam o guião do *focus froup*, conhecem as condições. Como sabem, o que pretendo aferir é qual sentem que foi o papel dos professores na vossa vida de estudantes aqui, é basicamente isso. O primeiro grupo de perguntas que eu tenho aqui é em relação à interação no ambiente da sala de aula. Primeiro, se os professores dão abertura à colocação de questões, segundo, se os professores se esforçam por compreender as vossas questões e arranjam estratégias para eliminar eventuais dúvidas. Essas duas em primeiro lugar.

FG2_3: Do que eu me lembro, no primeiro ano, acho que sim, lembro-me que, logo no primeiro semestre gostava imenso das aulas, e de estudar cá, sentia a preocupação dos professores, toda a gente dizia “Ah, na faculdade, vais-te sentir perdida”, não me senti, os professores tiravam dúvidas, lembro-me que havia uma cadeira que era mais difícil, era mais difícil de tirar dúvidas, é o único professor que me lembro, de resto sempre senti muita disponibilidade dos professores, e marcavam aulas de dúvidas, podíamos mandar *e-mails* e tínhamos respostas.

FG2_1: Eu concordo. Eu só ia dizer, que por exemplo nós tínhamos uma disciplina, que era (...), e o professor a meu ver não conseguia passar a mensagem, e depois havia outro professor, que era (...), que era o nosso professor dos *workshops*, em que basicamente, houve uma aula em que eu me virei para o professor, eu posso dizer que me virei para o professor, porque nós hoje somos amigos pessoais, eu sou amigo pessoal dele, e então disse assim... e eu disse assim “Professor, ninguém aqui sabe nada, explique a matéria por favor”. E o professor explicou, uma hora e um quarto, a matéria da aula teórica e a matéria da aula prática, tudo. Por isso é que eu acho que sim, há professores, um exemplo, que estão abertos para tirar dúvidas. E o professor de (...) metia-me medo no início, também. Eu no começo das aulas tinha medo dele. Mas sempre estive muito aberto para tirar dúvidas e sempre estive... porque eu passei por uns problemas... eu tenho alguns problemas pessoais de depressão e ansiedade e tomo medicação e etc, e estive sempre muito

preocupado com a forma como eu estava, como eu me sentia, e preocupou-se e foi falar com outros professores e etc, portanto, no primeiro ano senti que havia gente que se interessava.

FG2_2: Pegando na cadeira de (...), é a que me estou a lembrar melhor, teórica e prática, as diferenças, na teoria, muitos alunos, um professor, ensina muita matéria, mas, pelo que eu me lembro, não abria muito espaço à comunicação com os alunos, e isso acaba por prejudicar um bocado, mas, o contraponto, era exatamente o *workshop*, em que era um professor novo, não sei como é que ele se chama e acho que era a alavanca que dava, ou seja, no primeiro ano confrontamo-nos com dois tipos, ou seja, confrontamo-nos com professores muito teóricos, pouco abertos aos alunos, mas depois com professores novos, que prestavam um grande auxílio. E isto no caso de (...). Depois no resto das cadeiras havia professores que eram muito abertos, mas também era uma outra cultura, depois (...), a mesma situação, muito aberto aos alunos. E o professor (...), nas aulas teóricas não abria muito o jogo, digamos assim, com os alunos, mas eu lembro-me de nas aulas práticas haver uma aluna que não sabia nada e ele se sentar ao lado dela, e ficar ao lado dela a explicar tudo, portanto acho interessantes estes dois pontos também. Eu vi a cara dele de preocupação mesmo, “Não percebes, mas eu quero mesmo te ajudar.”

FG2_5: É assim, eu acho que as aulas teóricas são sempre aulas que há menos ligação com os alunos, e para isso é que servem as aulas práticas, e o professor (...) era nas aulas práticas, acho que ele explicava sempre a matéria no início, fazia sempre um resumo, perguntava sempre se alguém tinha dúvidas. E depois nos anfiteatros como são muitos alunos é mais constrangedor estar ali a falar em frente a toda a gente. Mas acho que por exemplo, o professor (...) era espetacular fora das aulas, eu mandava-lhe *e-mails* e ele respondia logo, dizia “Venha aqui ao meu gabinete”.

E: Eu tenho aqui uma pergunta que vai exatamente ao encontro do que disse, que é, “Na aula tinham receio de revelar as dúvidas ou perante o professor ou perante os colegas?”

FG2_5: Eu sentia um bocado, sinceramente, estava ali em frente a toda a gente, e às vezes era um bocado constrangedor, também pelo receio da dúvida ser um bocado estúpida e pronto, sentia-me...

E: E esse constrangimento era por causa do professor ou dos colegas?

FG2_5: Por acaso não sei, acho que era se calhar mais com os alunos.

FG2_6: Eu também raramente colocava dúvidas... aliás, raramente coloco, porque não gosto de estar em destaque e, ao colocarmos dúvidas, ficamos ali expostos... não é que tenha mal, é o meu feitio, não gosto de dar nas vistas...

FG2_7: Acho que também partilho um bocado a tua opinião.

FG2_5: Acho que era, porque fora das aulas eu ia ter com os professores e perguntava, mais se calhar no final na aula, também primeiro, porque eu gosto de tentar ver se a minha dúvida vai ser respondida mais à frente, porque às vezes estamo-nos a antecipar aos professores logo com uma dúvida que mais à frente o professor vai explicar, por isso é que eu também era um bocado mais no fim das aulas que ia perguntar ou por *e-mail*.

FG2_2: Sim, eu também partilho um bocado da opinião dele, mas isso eu acho que também depende um bocado da pessoa, por exemplo, eu tenho a ideia que o professor (...) era muito interativo com os alunos e também brincava muito com as situações, e isso a mim fazia-me sentir à vontade de partilhar as dúvidas e não haver constrangimento. Acho que se calhar relativamente a outros professores, professores que são... pronto... mais fechados, mais sérios a dar as aulas sinto um bocado de dificuldade em colocar as dúvidas, para já, porque sou um bocado como o FG2_5, será que a minha dúvida vai ser estúpida ou não, e por outro lado, será que o professor vai aceitar ou não que eu coloque a dúvida, então se calhar preferia perguntar no final, ou mandar *mail*, ou marcar...

FG2_1: Eu, quando a professora me propôs este desafio, eu pensei, o que é para mim um professor? E antes de tudo, para mim um professor tem de ser uma pessoa. *Okay?* Tem de ser uma pessoa. No sentido de se apresentar como pessoa. Eu sinto

alguns professores que são um bocado robóticos. “A matéria é isto, tem de fazer isto, os exercícios são estes, testes, testes, testes”. E eu digo, *okay*, eu tenho cinco testes esta semana. Diga-me como é eu posso racionalizar isto e fazer isto de uma maneira normal porque eu não tenho... impossível, a menos que eu não durma. Que também gostava, mas pronto. Primeiro, eu tenho que ver, e isto é muito importante, eu tenho de ver o professor como um ser humano, como uma pessoa que tem pontos fortes, mas também tem fraquezas interiores, um bocadinho a questão de eu interpretar a pessoa e perceber, *okay*, estamos aqui os dois, vamos resolver isto.

FG2_3: Acho que também depende um bocado de nós próprios, por exemplo, quando eu tenho uma dúvida e tenciono expô-la a um professor ou a um aluno, analiso primeiro um bocado a situação para ter a certeza que eu sozinha não consigo perceber, sinto que estou um bocado segura, e por isso não tenho problemas em perguntar as coisas nas aulas... porque sei que em princípio não será assim uma dúvida ridícula porque eu analisei a situação, pode-me estar a escapar qualquer coisa mas nunca senti medo, claro que há sempre exceções, em geral não sinto medo de expor dúvidas, mas se calhar depende da pessoa que sou e há pessoas que são mais inseguras, acho que não tem só a ver com os professores mas também com os alunos.

E: Será que o *background* do aluno não terá influência nisso, ou seja, um aluno que sabe que é bom aluno terá mais facilidade em expor as dúvidas?

FG2_3: Eu acho que pode ter a ver, mas acho que não é só isso, que pode ter a ver com a personalidade das pessoas, por exemplo, eu lembro-me que o professor (...) brincava muito com as pessoas nas aulas e às vezes se uma pessoa fazia assim uma pergunta mais disparatada e o professor brincava um bocado com a situação, e havia pessoas que levavam isso a mal e ficavam intimidadas, mas no meu caso, isso nunca aconteceu... eu lembro-me de fazer assim perguntas mais estúpidas e o professor até fez algum comentário, na brincadeira, mas eu não levo isso a mal, até acho que serve para por um ambiente mais leve. Mas há pessoas que levam isso a mal e se calhar preferem aqueles professores robóticos que o FG2_1 estava a falar, que dão a matéria e que tiram as dúvidas e que são mais formais por assim dizer. Mas eu também prefiro tirar dúvidas à parte ou se calhar marcar depois uma aula de dúvidas

ou marcar depois por *e-mail* porque acho que é uma coisa mais personalizada, e fico mais esclarecida, é mais nesse sentido, não é por ter medo de fazer a pergunta, é mais por isso... mas se tenho alguma dúvida na aula tiro logo na hora, não vou levá-la para casa.

FG2_8: Eu acho que também depende um bocado, lá está, da personalidade mas também tem a ver com o contexto da aula... porque eu não tenho problemas em tirar dúvidas com os professores sozinha, nem com os meus colegas sozinha, mas o contexto todo da aula às vezes sinto-me intimidada em tirar dúvidas. Agora acho que nem tanto, mas no início.

FG2_7: Eu às vezes quando não estou a perceber tudo e começo a “tripar”, que não estou a perceber as coisas, eu fico assim, “*okay, okay*, se calhar é melhor levar isto para casa, estudo, só depois é que tiro as dúvidas”. Às vezes também sinto isso.

FG2_4: Nas aulas, não há muito a tradição de trazer dúvidas. Perguntar dúvidas. Portanto, mesmo que eu seja seguro, mesmo que eu tenha boas notas, se não houver uma tradição de exposição de dúvidas, para os alunos estarem constantemente a participar numa aula, e refiro-me mais a uma aula teórica, acho que os outros fatores acabam por ser também inibidos, porque não há esta tradição. Por exemplo, lembra-me um professor cá da faculdade, o professor (...), ele a cada dez minutos para, para perguntar se há dúvidas. Só que como não há a tradição de perguntar, logo desde início, ele faz isto constantemente, ao longo do semestre todo, mas como não há, como no início não se estimulou, nunca mais vai acontecer.

FG2_1: Mas eu acho que é até porque essa pergunta é um bocado automática, no fundo, também é robótica.

FG2_4: No caso dele é, mas se alguém efetivamente perguntar ele para e dá muita atenção. Mas como não há tradição, não acontece.

E: Mais alguém tem algo a dizer sobre este assunto?

E: Vamos continuar então. Já referiram isso, mas vamos falar sobre a vossa interação com o professor no gabinete. As perguntas que eu vou colocar aqui

são: se os professores disponibilizam horário de atendimento, portanto, se explicitam um horário de atendimento, se se sentem à vontade para ir ao gabinete colocar dúvidas, e se recorrem ao gabinete à menor dificuldade ou se primeiro esperam, e veem se conseguem tirar e só depois é que vão ao atendimento.

FG2_7: Eu acho que a maior parte dos professores disponibiliza horários de dúvidas pelo menos na altura dos testes e dos exames. A maior parte, pelo menos uma hora. O que acontece é que por vezes marcam uma hora que não dá para o aluno, mas não estão tão disponíveis para combinar outra hora e há professores que não estão tão disponíveis para tirar dúvidas por *e-mail*...

E: E avisam o professor que o horário de atendimento é incompatível com o vosso horário?

FG2_7: Sim, mas como há as semanas de paragem, devem estar a apontar mais para aí, que não há aulas. Mas às vezes há dúvidas que são pequeninas, e às vezes até é alguma coisa que está mal no enunciado, ou qualquer coisa, e era fácil tirar por *e-mail*, e ficava logo resolvido...

FG2_6: Até porque há alunos que vivem longe, como eu, que é difícil virem cá de propósito para tirar dúvidas, mas há professores que não estão disponíveis para tirar por *e-mail* e não tiram e dizem que logo no início que não tiram e as pessoas têm de se adaptar a isso, a essa realidade...

FG2_8: Eu nunca tive nenhum problema em tirar uma dúvida com um professor, no gabinete, ou mandar um *e-mail*, nunca me senti constrangida nesse sentido, e acho que se o aluno realmente tem uma dúvida e não está a perceber uma parte da matéria, é a melhor forma que tem de resolver esse problema. Porque se continua a esperar e a tentar resolver em casa e não percebe nada, depois chega a altura do teste e já não há nada a fazer.

FG2_1: Nesta faculdade eu tenho uma história interessante, eu tinha (...) em Inglês, sempre tive, na minha teórica, que era um anfiteatro muito grande, em que éramos cinco na teórica, e no *workshop* éramos quatro. Inglês, logo. E cada aluno tinha de

fazer três trabalhos de casa, acabei por fazer para aí sete trabalhos de casa no quadro. Mas o professor parece ser muito tímido e muito fechado em si próprio, mas quando uma pessoa ia tirar dúvidas ele tornava-se numa pessoa diferente, preocupado, a dizer “diz-me onde te posso ajudar, o que não entendes”, portanto achei este aspeto engraçado, que ele estava super fechado nas aulas, nos *workshops*, só que quando é para tirar dúvidas, quando é para ajudar a pessoa, ele parece que floresce.

E: O professor trata-vos por tu?

FG2_1: Não. Era em Inglês, ele falava sempre connosco em Inglês, na aula.

FG2_5: O professor (...), de (...), é o único professor que eu me lembro que nos trata por tu.

FG2_4: Eu, ao princípio, achava esquisito. Mas depois vi que aquilo era tão natural, habituei-me.

FG2_1: Foi o único, foi um semestre.

E: Foi um aparte. Continuando, sobre o atendimento:

FG2_5: Sim, os professores estão disponíveis, como já foi dito pela FG2_2, e eu vivo aqui ao lado por isso não tenho esse problema de tempo, a única coisa que acho nessa última pergunta, que diz, só vir em caso de urgência, eu só venho, óbvio, em caso de urgência, senão tento em casa, ou ligo a um amigo, porquê, porque muitas vezes, essas aulas de dúvidas são no dia antes do teste e nós estamos ali com imensa coisa para ver, e depois chegamos à aula de dúvidas e está cheia... está lá imensa gente, e demoramos imenso tempo até conseguir tirar a dúvida, ou então temos de vir mais cedo para ser logo o primeiro, por isso nunca é uma coisa rápida, nem... raramente, eu já vim a essas aulas de dúvidas, para tirar dúvidas e demorei sempre imenso tempo. Depois, deixei de vir, só em caso de desespero.

FG2_6: Eu prefiro marcar horas.

FG2_8: Eu também.

FG2_1: O melhor, é marcar uma hora e dizer, professor, amanhã à tarde. Porque senão uma pessoa vai ao gabinete e está uma fila... e eu tento marcar antes. Também há outra coisa, uma disciplina prática, aparecem mais do que se for uma disciplina teórica.

E: E quanto à parte de irem logo ao gabinete à mínima dúvida?

FG2_1: Eu lembro-me que o professor de (...) dizia, se é para erros de cálculo, eu não estou cá para isso. Eu lembro-me de uma vez que foi ao gabinete, tipo, na véspera do teste, ou assim, foi um dos primeiros testes que nós tivemos... e eu gostava de fazer os exercícios todos, por segurança, fazia os exercícios todos, e levava o caderno com os exercícios assinalados, que me tinham dado mal e cheguei lá e quase que vim corrido... só verificou os métodos e os raciocínios e assim e mandou-me ver as contas em casa.

E: E achou mal...?

FG2_1: Não levei a mal, e entendi. Mesmo na altura, entendi, não ia estar ali a ver as contas dos alunos todos. E realmente, isso não é tirar dúvidas.

FG2_4: Eu... também me aconteceu o mesmo. Eu até já entrava no gabinete a dizer: “ Já sei que me vai correr, mas desta vez é uma dúvida à séria” e o professor tinha toda a paciência do mundo para ver as dúvidas, mas nenhuma para essas coisas de ver exercícios linha a linha, e tal... Mas também entendia o papel, não era esse, não andamos na primária...

FG2_2: Dizia-nos isso várias vezes: “Isto não é o liceu, vocês têm que se habituar a pensar”. Quando alguém fazia perguntas parvas, ou desnecessárias. Ou quando não liam os *e-mails* que nos mandava e depois andavam à procura da sala ou a perguntar coisas que estavam lá escritas.

E: Mais alguém? Passemos, então, à interação informal. É frequente o contacto por *e-mail* com os professores... já referiram várias vezes que sim.

FG2_1: Sim, mas há tipo professores a quem enviávamos *e-mails* e diziam assim... nós enviávamos *e-mails* com um erro ortográfico, a perguntar qualquer coisa, ou

pedir qualquer coisa e eles diziam: “ah, se escrever esta palavra direito, pode”. Foi comigo, e também foi com um colega, mas eu fiquei assim, “*okay* pronto, já está a minha chapada do dia”.

E: E o que achou desse episódio?

FG2_1: Quer dizer, ele até tinha razão, mas nós escrevemos à pressa, ou no telemóvel, não estamos com o cuidado todo... quer dizer, não levava a mal... mas comentávamos uns com os outros...

FG3_3: Mas os professores respondem, são muito abertos, não há stress. E isso dos erros, nunca me aconteceu, mas se acontecesse, estava bem, eu é que tinha errado e eles são professores, têm a mania de ser pedagógicos. A mim, uma vez, o professor de (...) chamou-me à atenção de não ter assinado o *e-mail*.

E: Porque não sabia quem era...

FG2_3: Sabia, já tínhamos trocado imensos *mails*. Foi para dar o toque. E eu pedi desculpa, claro...

E: Costumam interagir informalmente com os professores fora das salas de aula, tal como nos corredores, bar, etc.? E consideram essa interação saudável?

FG2_2: Eu, se os vir, cumprimento sempre.

FG2_3: Depende dos professores, há uns que são mais abertos aos alunos, e então nós sentimo-nos mais à vontade para comunicar, há outros que não, então até se pudermos, desviamo-nos. E nós somos muitos, por isso às vezes é difícil para os professores saber o nome de todos e criar uma relação, por exemplo, eu tenho uma amiga que está a tirar Enfermagem na Católica, e ela no fim do ano vai jantar com os professores, fazem um almoço, ou um jantar, e isso é giro, mas aqui seria um bocado difícil porque somos muitos, e acho que também depende do nosso curso, é muita gente, não há assim muita relação.

FG2_8: Sim, acho que sim, acho que também depende um bocado da personalidade dos professores, se nós gostamos mais ou menos dos professores estamos mais abertos para comunicar.

FG2_1: Há uma coisa que eu gosto, por falar em interagir... eu gosto de quando encontro os professores na rua, ou assim... de ver que eles gostam de falar comigo. Eu costumava fazer um estágio no Verão, mas às vezes escapava-me um bocadinho e ia à praia. Ia ali para a praia dos Ingleses e encontrava o meu professor de (...). E eu ficava todo esquisito, porque... enfim, era estranho, mas depois ficava na praia a falar com o professor. Ficava a falar na praia, logo realmente com alguns professores é possível ter outras conversas. E penso que é... como é que a professora disse? Positivo?

FG2_3: Eu já fui sair à noite e encontrei lá professores. E é giro, encontrar os professores e até falei com eles um bocadinho.

FG2_5: Eu cheguei a dar, algumas duas ou três vezes, ao professor (...) boleia, encontrei-o na paragem e... “professor, ainda aí? Entre”. E ele ia.

FG2_1: Eu houve uma altura em que estava a pensar sair da faculdade. E esse professor foi um dos professores que disse: “acho que devias sair”. Mas isso é outra coisa.

E: Mas em que contexto lhe disse isso?

FG2_1: Eu andava muito desanimado. Tirava boas notas, mas não gostava do curso, nem do ambiente, nem de nada. E ele disse que eu devia procurar o meu caminho, sair daqui e tentar encontrar o meu caminho.

E: Então, a propósito desse assunto: sentem-se à vontade para falar dos vossos problemas académicos ou outros com os professores? Académicos, pronto, geralmente falam, porque faz parte, mas académicos será mais comum. Mas globalmente, sentem-se à vontade para falar dos vossos problemas académicos ou questões pessoais com os professores?

FG2_1: No meu caso, se bem se lembra falei muito consigo numa altura em que andava muito triste, à beira de uma depressão... e depois passei por uma situação muito complicada, porque estava completamente desadaptado... e depois não foi muito bem tratado por parte de uns colegas de grupo da altura, lembra-se dessa situação?

E: Sim, lembro muito bem. Mas e depois? Entretanto tentou ir embora, aliás, foi embora...

FG2_1: Contrariamente ao professor (...) a professora aconselhou-me a acabar o semestre e depois pensar no que queria fazer realmente, mas eu acabei por sair... e estava com boas notas, mas não fiz os exames nesse semestre, e tinha razão porque depois tive que as fazer... Mas voltei depois, e fiz cadeiras noutras faculdades e fiz cadeiras aqui e, portanto, eu não tenho nenhuma cadeira em atraso, quer dizer... tenho cadeiras em atraso, mas que nunca fiz.

FG2_5: Mas uma coisa que eu acho que pode influenciar nisso, não estou a dizer no teu caso porque acho que não se aplica a ti, mas por exemplo quando as pessoas não têm muito apoio em casa, de adultos, por exemplo o pai e a mãe, podem não ter muita ligação, se calhar podem-se apoiar um bocado nos professores. E quando as pessoas têm muita ligação em casa se calhar não precisam de outro apoio. Mas acho que pode ter a ver com isso. Acho que esses problemas, se precisar de adultos recorro mais aos meus pais e sei lá, não vou aos professores.

FG2_2: Eu acho que isso depende da personalidade do aluno e também do professor, mas no meu caso acho que não. Não, porque é a nossa vida mais pessoal.

FG2_7: Depende da proximidade que o professor tiver com o aluno.

FG2_6: Sim, mais o menos, sim.

FG2_8: Não acho... só se forem situações muito complicadas, eu não acredito que um aluno vá falar com os professores porque precisa de apoio extra, eu acho que é mais por desabafo.

FG2_2: Eu acho que é uma situação de partilha. E que não é com todos os professores.

E: Muito bem. Mais alguém? Não...? Então, último tema! Consideram que os vossos professores contribuíram de alguma forma para a vossa integração na universidade? Ou de que forma podiam intervir mais, de que forma podiam ter sido ser mais importantes para a vossa integração, ou menos... O que têm a dizer sobre isso?

FG2_3: Eu acho que sim, contribuíram. Sobretudo por estarem muito disponíveis para atender os alunos, para falar com os alunos, para tirar dúvidas, a maioria dos professores... eu pelo menos quando andava no secundário, tinha ideia que a faculdade ia ser muito difícil nesse sentido, que os professores nem iam saber o nosso nome, não nos iam conhecer de lado nenhum, ia ser muito difícil tirar dúvidas... eu pelo menos tinha muito essa ideia, tinha muito essa ideia que nos põem muito na cabeça, “ah, na faculdade não vai ser assim, não sei quê...”, e eu não senti grande choque do secundário para a faculdade precisamente por causa disso, porque achei que os professores estavam sempre muito disponíveis, muitos professores conheciam o meu nome, e sabem quem eu sou e eu não achei que isso fosse possível, e nesse aspeto achei que foi uma experiência positiva.

FG2_1: Se me permitem, eu vou dizer aqui uma coisa, sobre a integração na faculdade, houve alguns professores que me ajudaram muito e que eu tenho que agradecer, o professor (...), e eu não estou a dizer isto porque estou aqui, ao professor (...), por acima de tudo, sem ser professor, foi amigo, nas alturas em que estive presente, foi amigo, e ao professor (...), que eu uma vez estava no *facebook*, houve uma altura que tive um problema de depressão muito grave, em que eu passava o dia a dormir e estava sempre com medicação, e aquilo estava-me a custar muito... e fiz um *post* no *facebook*, que estava muito triste, porque pronto, são muitas histórias... e escreveu-me... mandou-me um *mail*, a dizer... pronto, que também já tinha passado por essas coisas... e a partir daí começou uma amizade. E hoje em dia, eu falo com ele sobre que cadeiras devo fazer e etc, pronto, temos essa ligação... mas também devo agradecer muito a ajuda que ele me deu a superar

algumas coisas, não como professor só, mas como professor e pessoa, e como eu acho que esta ligação é importante. Pronto, foi o que eu disse, está dito.

E: muito bem...

FG2_2: Eu partilho um pouco das duas opiniões, acho que no fundo os professores, o facto de eles se mostrarem muito disponíveis e sempre muito abertos a tirar dúvidas e até mesmo nas aulas, pronto, há professores menos extrovertidos do que outros, acho que isso é realmente um ponto fulcral para nos integrarmos e nos sentirmos bem na própria faculdade, e não sentir tanto aquele choque de secundário/universidade, que dizem que, “ai na universidade vais-te sentir perdida, ai na faculdade o professor nem te conhece, ai o professor na faculdade não está disposto a tirar dúvidas, desenrasca-te”, acho que aqui não se sente isso, senti mesmo integração e que há o apoio entre o aluno-professor sempre.

FG2_1: É isso, e também há uma coisa importante, que eu acho que é um sorriso nas aulas ou “então alunos, como estão”, isso... não sentem falta disso? Eu não me lembro disso, de um professor a sorrir e a dizer, “então como estão, vamos a isto”. Não é, logo: “*fnrbyrb...* olá alunos, toca a trabalhar... *nanananana*” fim da aula.

FG2_6: É um pouco como o FG2_1 também disse, é mostrar a parte humana do professor e não ser um robótico na aula.

FG2_5: Eu acho que isso da integração na faculdade concordo com o que a FG2_2 disse... que estamos cheios de medo, e depois chegamos aqui à Católica e corre tudo bem, os professores normalmente são espetaculares, recomendo imenso a Católica, quando as pessoas estão indecisas entre a FEP e a Católica... tenho imensos amigos na FEP que odeiam, odeiam as aulas, odeiam estar lá, os materiais que usam são péssimos, têm exercícios e não têm resoluções, é quase tudo, eu às vezes vejo os materiais de estudo deles e digo, olha, eu tenho a cadeira, vê os nossos slides, são muito melhores...! Acho que a Católica em termos disso prepara-nos muito bem, não estou nada arrependido desta escolha, porque também me candidatei à FEP na altura, agora, acho que a integração tem dois lados, de um é a integração académica, ou seja, conseguirmos acompanhar as aulas e não sei quê, e

outra já é uma integração mais de amigos, e nesse aspeto, acho que os professores não estão tão presentes, mas acho que também não é suposto. Pessoas que também passam cá mais tempo se calhar precisam de ter mais amizades cá, e pessoas que vivem mais perto ou assim não precisam de tantas amizades, ou então têm amigos mais fora da faculdade, e nisso... nessa parte da integração acho que o papel dos professores não é muito presente, mas na minha opinião não é suposto. Mas no papel de estudar e acompanhar... Porque os professores não estão em todo o processo de integração, não podem fazer tudo. Mas pronto, tudo bem, também tem de caber a nós estar abertos a conhecer pessoas e isso faz parte para nos sentirmos bem.

FG2_8: Se nós também não nos mostrarmos ao professor que queremos saber, o professor também fica na dele...

FG2_6: Eu concordo com tudo aquilo que disseram, eu acho que a divisão que a FG2_5 fez é importante porque os professores de facto não vão contribuir totalmente, ou seja, a opinião que nós vamos criar sobre isso não pode ser dita de acordo só com os professores, ou seja é influenciada de vários fatores, mas acho que aqui na Católica, de facto os professores contribuem positivamente, até porque estão dispostos a darem-se a conhecer aos alunos, e não há tanto aquele carácter de impessoalidade, de afastamento, tanto que nós não sentimos tanto o choque do secundário para a faculdade. Aquilo que dizem, de que a faculdade é uma coisa diferente, és autónomo, ninguém te conhece, é totalmente diferente. Acho que os professores ajudam na integração e fazem por isso.

FG2_8: Eu concordo, porque acho que é assim, lá está... acho que os professores não podem fazer tudo, mas acho que faz a diferença sentirmo-nos bem com um professor... por exemplo, se eu não conhecer ninguém numa cadeira qualquer, mas dou-me bem, relativamente, com o professor, sinto-me mais motivada a ir às aulas e pronto, sinto mais motivação, e se não nos dermos bem com o professor e não conhecermos ninguém é um bocado... “ahh acho que hoje não vou e pronto”.

FG2_5: Eu estive na FEP, e é a isso que eu gostava de fazer uma comparação, eu estive na FEP e eu nunca senti uma ligação à faculdade também muito pelo método

das aulas, os professores eram muito distantes, não me sentia que fazia parte lá daquela faculdade. Pronto, depois vim para a Católica, e logo na segunda semana eu lembro-me de ir logo tirar dúvidas, e senti fazer parte, senti que os professores nos ajudavam, na forma como eles comunicavam connosco, ajudou imenso... uma pessoa sentia-se bem na aula, estava lá, estava bem, pessoalmente nas práticas, que é onde há mais contacto, e sim, achei que ajudou bastante. E depois era tudo muito organizado, desde os sites, os apontamentos, as datas...

FG2_3: O FG2_5 é provavelmente agora o melhor aluno do nosso curso, esteve na FEP e não lhe correu bem, veio para cá e correu, e aqui a diferença está na faculdade, não é? ...e por isso é que eu acho que este processo de integração vai influenciar muito os nossos resultados. E acho que a Católica aposta muito nisso e muito bem.

GF2_4: Eu reforço isto, eu antes de estar aqui estive em Coimbra e eu lembro-me perfeitamente, é mesmo isto, o distanciamento gigantesco, não há esta pertença à faculdade, não há união com os professores, e isso porque o próprio aluno vai a estudar e sente-se desmotivado. E também acho que deva haver divisão na integração. Académica, sim, mas na relação pessoal tenho uma opinião completamente diferente da tua, porque acho que o professor, está fora. Eu não vou a um professor desabafar de um problema, isto é a minha visão, não leves a mal páh, porque mais do que faculdade já começa a ser uma preparação para o que vem aí a seguir e para o mundo do trabalho, e isto cada vez está mais duro... e eu nunca vou chegar a um trabalho, nem posso confiar nas pessoas que lá vão estar, e desabafar. Para mim há uma divisão muito larga. Integração académica... o professor faz completamente a diferença, completamente, eu falo por mim que tinha média de... 10, por amor de deus, completamente diferente, mas pessoal, não quero.

E: Pegando numa coisa que o FG2_5 disse, sobre organização e assim... Consideram que esses atributos são importantes? A organização, regras claras, o rigor nos procedimentos?

FG2_5: Sim, eu acho muito importante. Sabermos bem com o que contamos e estar tudo disponível, claro e organizado.

FG2_3: Sim, principalmente a organização, os apontamentos todos direitos, exames dos outros anos para podermos treinar.

FG2_4: Para mim, que gosto principalmente de estudar sozinho, ter um *site* organizado onde posso ir sempre que preciso, é o mais fundamental. E aqui, consigo isso. Em comparação com a UC, está muito... anos-luz melhor!

E: E quanto ao rigor, ninguém falou no rigor...

FG2_4: Tem que haver rigor. Senão ninguém se entende!

FG2_2: Também acho. Se há regras para cumprir, têm que ser cumpridas por todos.

FG2_5: Ainda sobre a integração, eu só quero acrescentar uma última coisa: na FEP não há aulas práticas, há aulas teórico-práticas, são sempre assim, ou seja, o facto de termos aulas práticas ajuda imenso a criar esta ligação assim, e integração e ajuda imenso a nesta integração. E eu senti que na FEP não havia isto.

FG1: Eu também não sou muito fã das teórico-práticas, porque há sempre uma altura que o professor diz qualquer coisa, e há um devaneio, não se percebe bem a relação com o resto da matéria... não sei... e pronto já foi metade da aula. Mais uma coisinha mais sobre integração, também gostava de referir a CASO, de que eu faço parte desde o primeiro ano, que também acho que é um ótimo meio de integrar os alunos, acho que ajudamos quem precisa e ajuda-nos a também integrar.

E: Sim, a CASO e outros programas e projetos que existem na Universidade. Mas já repararam que... por exemplo... não sei se é o vosso caso, mas na receção aos caloiros, e aos alunos de Erasmus, no início do ano, raramente participam naquelas atividades que a direcção oferece, como o churrasco e assim?

FG2_1: Eu sabendo que há comida grátis estou lá.

E: Este ano, quase ninguém foi... nem caloiros, nem não caloiros. Não acham que era uma maneira de ajudar a integrar os novos alunos?

FG2_6: Eu fui lá dar uma vista de olhos, mas estive pouco tempo. Essas coisas são mais com a associação de estudantes.

E: Mas não vos despertam interesse?

FG2_4: Eu acho que só são interessantes para os caloiros, para se conhecerem uns aos outros, e conhecerem os professores. Os anos estão um bocado separados uns dos outros, só acabamos por nos conhecer se tivermos cadeiras atrasadas, ou assim... Ou para comer, como diz o FG2_1. Mas é sempre muito tarde, e nós quando temos aulas de manhã não ficamos cá para a noite. Eu, pelo menos, não fico...

E: Mais alguém? Não? Bom, meus caros alunos, mais uma vez vos agradeço pela vossa disponibilidade, foi uma reunião muito interessante. Depois terão acesso aos resultados, como já referi. Sem vocês, este trabalho não seria possível. E aqui está uma pequena lembrança.

Anexo 8 – Transcrição das entrevistas dos professores

Entrevistas aos professores

Intervenientes:

E ⇔ Entrevistador

P ⇔ Professor {P1, P2, P3}

Entrevista ao professor P1

E: Bom dia, muito obrigada por teres aceite participar neste estudo. Como já sabes, tendo em conta o protocolo que acabaste de assinar, esta investigação pretende auscultar as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e sobre a importância dessa relação na adaptação do aluno à universidade. A tua perceção, no caso, sobre a relação que tens com os alunos.

P1: Sim, eu sei.

E: As primeiras questões que te vou colocar são sobre a interação no ambiente da sala de aula.

P1: Sim.

E: Como professor, ao dar as aulas, dás abertura à colocação de questões durante a aula?

P1: Sim, claro que dou.

E: E notas, ao dar essa abertura... ou melhor, como é que dás abertura?

P1: Dou... portanto, dizendo... dizendo aos alunos: “não quero que vocês falem uns com os outros, mas podem falar... mas é só comigo, e um de cada vez. E quero muito que vocês me interrompam sempre que não percebam alguma coisa”, portanto, é sempre esse o meu discurso... sempre!

E: E parece-me um bom discurso.

P1: Nem sempre é bem sucedido, que eles têm às vezes um bocado de medo de colocar perguntas não por causa de mim mas por causa dos outros, ...

E: Essa é outra das questões que eu tenho. Sentes que nas aulas então os alunos têm receio de revelar as dúvidas perante ti ou perante os pares?

P1: Isso, receio, há de certeza! Nuns alunos com maior intensidade do que noutros, não sei, das aulas há tantos anos como eu, portanto, e sabes que eles têm sempre algum receio... Nós temos alunos... temos alunos que têm uma facilidade enorme em colocar dúvidas, não têm o mínimo problema por mais disparatada que seja a dúvida, e outros que são muito mais poupados na colocação de dúvidas porque só colocam aquelas que eles têm a certeza que são mesmo dúvidas pertinentes, e depois temos aqueles que nunca colocam dúvidas, temos uma distribuição...

E: Portanto, existe uma separação quase... quase visível desses três tipos de alunos e costumam ser os mesmos?

P1: É claríssimo, claríssimo.

E: E isso tem a ver com a qualidade do aluno, ou nem por isso?

P1: Olha... eu tenho, isto não é nada de científico...

E: Não, não te preocupes, que não farei qualquer tipo de juízo de valores, quero mesmo saber todas essas perceções...

P1: Mas eu tenho uma espécie de superstição, só pode chamar-se assim, não tenho sequer dados concretos... tenho esta ideia de que os alunos que colocam muitas dúvidas e mostram muito entusiasmo, dão satisfação, mas vêm-se a revelar normalmente não grandes alunos...

E: Ai é?

P1: São alunos que, que se... não sei, não sei porquê... não sei se é por ser um entusiasmo, um bocado de superficialidade, e depois falta-lhes a parte do empenho,

e normalmente não se vêm a revelar grandes alunos... tenho essa superstição, mas isso não passa de uma superstição.

E: Pronto, está bem. Quais as estratégias que... que usas, que implementas para eliminar as dúvidas? Quando colocam as dúvidas, portanto... estás a dar uma aula... dás aulas teóricas ou práticas, ou ambas?

P1: Dou teóricas, a maior parte, mas dou algumas práticas, mas gosto de mais de dar teóricas... No primeiro ano, já dei noutros anos, mas agora só dou ao primeiro ano.

E: Sim. E, então, voltando à pergunta: quais as estratégias que usas para eliminar as dúvidas?

P1: Portanto... uma estratégia é, portanto... tentar pô-los à vontade e por exemplo, costumo-lhes dizer, quando um aluno tem uma dúvida, “pode ter a certeza que, provavelmente, pelo menos metade da sala tem essa dúvida. Por isso, está a fazer um grande favor aos colegas ao colocar a dúvida”, não sei se isto resulta ou não, mas eu costumo dizer isso. E, outras estratégias que eu uso, as aulas que eu dou agora, já dou há dezasseis anos, eu já sei os pontos críticos.

E: Sim, já são muito anos...

P1: Portanto, já sei, mas isso aplica-se a qualquer disciplina, que com a experiência já se sabe quais são os pontos críticos, onde eles normalmente têm mais dificuldades...

E: Claro, onde têm mais dúvidas...

P1: Portanto nessa altura eu digo, eu costumo dizer “olhem, este ponto aqui que eu vou agora falar é um ponto que normalmente traz dificuldades a 90, 100% dos alunos. Por isso tenho a certeza que vocês vão ter dúvidas, não tenham problemas em colocar dúvidas. É de toda a utilidade para vocês e para mim vocês colocarem dúvidas, portanto fica esse alerta”, e a seguir avanço para o ponto.

E: Muito bem! Agora, sobre a interação no gabinete, com os alunos. Disponibilizas horário de atendimento? Portanto... escrito, formal? Explicitas horário de atendimento?

P1: Não. Mas dou-lhes a abertura para eles me enviarem um *e-mail* para tirar dúvidas por *e-mail*, ou para me mandarem um *e-mail* para marcarem um atendimento de dúvidas no gabinete, portanto...

E: E eles usam essa abertura?

P1: Usam. E temos horário de atendimento nos dias anteriores ao teste, isso sim.

E: Sim, claro. Referes aos alunos a sua disponibilidade de alguma outra forma? Por exemplo... por exemplo, quando sentes que alguma dúvida não ficou bem esclarecida ou o aluno faltou à aula? Ou seja, um aluno procura-te a dizer “Não percebi nada da aula anterior” ou “Não percebo nada disto, porque tive de faltar à aula, e, portanto, não sei a matéria”. Como é que reages nessas situações?

P1: A minha reação é, “se quiser, venha ter comigo, marcando, mande-me um *e-mail*... venha ter comigo para nós esclarecermos isso”. Agora isso tem que ser da iniciativa deles, porque...

E: Claro...

P1: Porque tenho muitos alunos nas teóricas, não posso estar a ver os alunos que faltam...

E: Claro. Mas, mesmo que não seja um motivo realmente válido para faltar à aula...

P1: Normalmente disponibilizo-me, sem questionar.

E: Sim. Passando agora à interação informal. Informal, estou a incluir por *e-mail*, portanto, a primeira pergunta que eu tinha aqui é “É frequente o contacto com os alunos por iniciativa destes?”

P1: É. É, sobretudo nas vésperas de testes e exames, eu aceito tirar dúvidas por *e-mail* quando são dúvidas de resposta rápida, quando não são de resposta rápida, eu convido-os a virem ao atendimento ou a virem aqui ao gabinete.

E: **Sentes que eles recorrem... (eu tinha esta pergunta para a interação no gabinete, mas vou generalizar), sentes que eles recorrem ao professor à mínima dificuldade, portanto, às vezes dúvidas pouco consistentes... sobre os exercícios, ou não são exercícios?**

P1: Têm exercícios, têm bastantes exercícios.

E: **Ah, têm... e não acontece que eles recorrem às vezes porque um resultado não dá certo, ou porque uma conta está mal feita...**

P1: Não, normalmente é uma dúvida substancial.

E: **Substancial. Ok. Mudando de assunto: costumavas interagir informalmente com os alunos fora das salas de aulas, tal como no bar ou nos corredores?**

P1: Não, não!

E: **Não. Pronto. Os alunos procuram-te para assuntos pessoais?**

P1: Não. Não, aconteceu-me, excecionalmente, aqui há uns tempos... mas não fui só eu que tive problemas com essa aluna, uma aluna que tinha um desequilíbrio, e essa sim, mas foi já para aí há dez ou doze anos, e foi um caso excecional. Normalmente não.

E: **Consideras importante, ou saudável a interação informal com os alunos?**

P1: Não considero saudável, nem importante. Acho... acho que tem que se manter um certo distanciamento, sem ser antipático, mas acho que tem que se manter um certo distanciamento. Não sei, isso é a minha ideia, é assim que vejo isto... há um limite entre o académico e o pessoal, que deve ser mantido.

E: **Mostras esse distanciamento na forma como os tratas, ou abordas, quando tens que abordar? Tratas os alunos pelo nome, por exemplo?**

P1: Raramente, não é fácil saber os nomes. Mas não mostro distanciamento, sou cordial.

E: **Suponhamos que os alunos... portanto... Suponhamos que os alunos passam esse limite, portanto... passam esse limite para a parte pessoal, como é que reages a isso? Desconfortável, sentes-te desconfortável?**

P1: Não, não me sinto desconfortável e tento ajudar, encaminhando. Quando muito, posso ouvir também um bocado, mas depois tento sempre encaminhar.

E: **Sim...?**

P1: Para os serviços que eu considero adequados ao caso, o SLH, ou psicólogos, ou assim.

E: ...

P1: Eu lembro-me, só para dar um exemplo, uma aluna que, já finalista, que a certa altura, ela tinha... há aqueles recrutamentos que as consultoras fazem aqui aos alunos melhores alunos e ela era de facto uma excelente aluna, e ela, antes de acabar o curso, já tinha a possibilidade de assinar um contrato com uma consultora, já não me lembro qual era. E ela, ao mesmo tempo, tinha vontade de fazer, na altura ainda era antes de Bolonha, de fazer um mestrado, para fazer uma carreira académica. E ir para Inglaterra ou para qualquer sítio. E ela ficou nesse dilema e veio ter comigo e disse-me... chorou mesmo, uma coisa mesmo emotiva, disse “os meus pais fazem um esforço enorme para me pagar os estudos, eu queria muito continuar os estudos mas está-me a custar imenso desistir da possibilidade de começar a ganhar dinheiro e não ser peso para os meus pais e para continuar os estudos eles começarem a ter esse encargo, e estou aqui com uma grande indecisão do que é que vou fazer” e veio-me pedir para eu a aconselhar.

E: **Pedir conselho... Isso é bonito.**

P1: Foi uma das poucas situações que me aconteceu.

E: ...

P1: No fundo o que queria... ela era inteligente... ela queria saber no fundo o que é que eu achava das probabilidades de ela conseguir mesmo uma carreira académica porque, para saber o que é que perdia se... se fizesse a outra opção e achou que eu sabia... que eu podia ajudar...

E: Claro, tens mais experiência em relação a esse assunto. E ajudou?

P1: Não sei. Eu delineei as opções dentro do que era minha convicção. Não soube mais nada... não sei que decisão foi a que ela tomou...

P1: E a última pergunta, sobre a integração dos alunos no curso e na universidade... porque o primeiro ano da faculdade é um indicador para os anos seguintes, daí a importância deste assunto: consideras que contribuis, de alguma forma para a integração dos teus alunos na universidade?

P1: Para os motivar, se eu contribuo para os motivar?

E: Sim, para a integração seja a que nível for, nas aulas, no curso... na universidade.

P1: É um bocado difícil responder a essa pergunta, parece-me um bocado falta de modéstia, não é...

E: Não, não, não. Podes ser imodesto à vontade!

P1: Eu acho que de certa forma contribuo, pela reação que eu sinto nos alunos nos anos a seguir e muitos anos depois, portanto, como sabes, a minha disciplina é uma disciplina que tem uma taxa de reprovações alta...

E: Sim, sei.

E: Portanto...

P1: Os alunos deviam ficar com algum rancor em relação a mim, não é? Mas eu não noto nada disso e acho que, não sei... acho que eles ganham algum gosto pela visão económica do mundo com esta disciplina, um misto de gostarem, e outro misto também do esforço. Portanto uma vez feita a disciplina, eles ficam com um

certo orgulho de o terem conseguido e isso acho que é de certa forma motivador. Claro que também há os casos que despistam um bocadinho, aqueles que não gostam disto.

E: Os que não gostam, certamente não dão tanto nas vistas...

P1: Mas nunca tive nenhum caso de... por exemplo, eu tive uma experiência pior na disciplina que dava de finalista, do último ano, que era normalmente das últimas cadeiras que eles faziam, era uma cadeira que era um bocadinho trabalhosa, e eles muitas vezes... muitas vezes era essa a última cadeira que faziam, e eu tenho dessa disciplina a experiência de alunos a ficarem com animosidade contra mim por eu os ter reprovado.

E: Enquanto que no primeiro ano...

P1: No primeiro ano, nunca tive essa experiência, antes pelo contrário, noto que eles ficam com... gostaram daquilo... percebem mais tarde que ainda gostaram mais do que pensavam e não sinto nenhuma animosidade, portanto... acho... se podemos usar isso como um sinal que lhes dá motivação... então acho que sim.

E: E eu estou de acordo... aliás, eu considero que é fundamental a forma como as aulas do primeiro ano correm...

P1: Eu também acho muito importante. Eu vou dizer o que eu acho, que é... uma disciplina, mesmo que seja exigente, se for previsível, e bem organizada, e for justa, e se eles tiverem os materiais todos a tempo, se tiverem as aulas a tempo... eu por exemplo, nas minhas aulas, como alguns professores fazem, que eu sei, outros não fazem... eu... mas aviso-os disto logo na primeira aula, é uma situação muito clara e eles sabem isso: eu, depois da porta fechar, não deixo entrar mais ninguém.

E: Sim...

P1: Pois não há ninguém a reclamar sobre isso. E eu sei que eles muitas vezes comentam que a disciplina é exigente, mas que é justa e isso é uma motivação.

E: Pois...

P1: Por isso é que eu disse, é falta de modéstia...

E: Não, não é nada.

P1: Que isto é a minha impressão, isto pode não ser nada assim. Os métodos vão-se repetindo e eu posso achar que é assim e não ser nada assim.

E: Julgo que estás certo. Mas voltando à porta fechada: e não contemplos a hipótese de uma exceção, de um caso particular?

P1: Casos particulares acabam logo.

E: Podem ter um acidente...

P1: Acabam logo, eu tenho sempre os mesmo alunos, até ao fim do semestre, com um ligeiro declínio, e todos estão lá, à minha espera para eu entrar. Não tenho ninguém a bater à porta cinco minutos depois da aula começar, ninguém.

E: Porque eles já sabem.

P1: Porque já sabem.

E: Mas a disciplina tem faltas?

P1: Não tem faltas.

E: E não tendo faltas, não nota que há alturas que eles faltam muito, para fazer outras coisas, ou estudar outras disciplinas?

P1: Noto, há um pico, antes dos testes, e a seguir aos testes há um declínio. Nós temos um truque nas práticas que é, não pomos faltas, mas se os alunos não forem à aula têm zero no exercício que se faz em todas as aulas. Nós chegávamos a ter nas práticas, no fim do semestre, numa turma de vinte e cinco alunos, só dois alunos.

E: Bom, mais alguma coisa, com modéstia ou imodéstia, que queiras acrescentar?

P1: Não, assim que me lembre, assim de repente não.

E: Resta-me, mais uma vez, agradecer a tua presença. Oportunamente, como já disse, dar-te-ei conta dos resultados desta investigação.

P1: E eu agradeço.

E: Ora essa, com todo o gosto. E peço-te que aceites esta pequena lembrança pela tua disponibilidade.

Entrevista ao professor P2

E: Bom dia...! Mais uma vez, obrigada por teres aceite participar neste estudo. Como sabes, esta investigação pretende determinar as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e sobre a importância dessa relação na adaptação do aluno à universidade, como está referido no protocolo. Portanto, quero auscultar a tua perceção sobre a relação que tens com os alunos.

P2: Sim.

E: Vou tentar seguir o guião ao qual tiveste acesso, mas, sempre que surgir alguma questão não programada mas pertinente, seguimos esse caminho.

P2: *Ok*, entendo.

E: Estas primeiras perguntas são sobre a interação com os alunos dentro da sala de aula. Dás abertura à colocação de questões durante a aula?

P2: Depende das situações e das aulas. Dou abertura, mas controlada. Nas *lectures*, que são quase sempre nos anfiteatros, raramente colocam questões. Mas eu pergunto sempre se há dúvidas...

E: E nos *workshops*? Dás *workshops*?

P2: Dou. Bem, nos *workshops*... tento andar pelo meio deles e chamam-me muito para ver se estão a resolver bem os exercícios. E eu vou, embora... o tempo não é assim muito, não dá para ver em pormenor, mas digo-lhe se estão no caminho certo... e incentivo-os a continuar. Ou a começar se ainda não começaram...

E: Os alunos que colocam dúvidas, costumam ser sempre os mesmos, ou variam?

P2: Costumam ser sempre os mesmos. Há um grupo de alunos que não faz nada durante as aulas, exceto copiar os exercícios do quadro. Quando me aproximo,

sarrabiscam qualquer coisa no caderno, ou viram a folha, e tentam passar despercebidos. Às vezes, chamo-lhes a atenção... pergunto o que se passa, mas eles... eles mostram que não querem ajuda.

E: E isso não te preocupa?

P2: Pois... não muito, faz parte. Eu mostro-lhes que estou ao dispor, eles são adultos, fazem as suas opções. Durante muitos anos não tinham faltas, agora são obrigados a ir às aulas, por causa da avaliação contínua. Alguns estão a fazer o frete, claro. Mas, sempre que me apercebo que estão sem trabalhar, dou-lhes o toque. E quando os vejo distraídos nas aulas (isso acontece mais nas *lectures*, porque são muito grandes, e eles estão longe de mim) chamo a atenção, quando estão a olhar para o telemóvel, ironizo com eles, e digo “Agora vamos todos esperar um bocadinho, enquanto o vosso colega manda uma mensagem” ou algo no género. E eles lá se tentam concentrar, ou disfarçar melhor...

E: Quais as estratégias que geralmente implementas para eliminar as dúvidas?

P2: Bem... depende. Volto a explicar, se vejo que é uma coisa complicada, ou um assunto novo. Nas *lectures*, principalmente. Se vejo que é algum passo que não entendem, mas mais básico, insisto para pensarem melhor. Depois, acabo por esclarecer, mas tento sempre que cheguem lá sozinhos. Ou quase sempre, que às vezes o tempo está mais apertado. Aliás, aborrece-me a preguiça mental, e refiro isso recorrentemente: eles não gostam de pensar, preferem que lhe tire a dúvida logo, em vez de a explorar...

E: Mas não será por vergonha, ou medo de não chegarem lá?

P2: Não, é mesmo preguiça. Não querem perder tempo a pensar. Perder, é uma maneira de dizer, claro... Noto o mesmo nas dúvidas que vão tirar no gabinete, ou por *e-mail*. E depois, há os que estão distraídos, e eu acabo de tirar uma dúvida... uma dúvida qualquer, que um aluno coloca... e outro coloca a mesma dúvida, ou coloca mais tarde, porque estava distraído... claro que não resisto a fazer o reparo... mas eles entendem, claro! Julgo eu...

E: Continuando na aula: sentes que, na aula, os alunos têm receio de revelar as dúvidas perante ti ou perante os pares?

P2: Às vezes sim, aliás eles próprios começam: “Vou fazer uma pergunta, mas se calhar é uma pergunta idiota...” e às vezes é mesmo, mas eu brinco com a situação, e lá respondo.

E: Não tens medo que levem a mal? As brincadeiras?

P2: Tenho. Mas com estes miúdos, não é provável, que eles são inteligentes e entendem a ironia e divertem-se... acho eu... quem não é inteligente é que se sente atacado pelo humor. Mas eu uso muito a ironia, sim... mas de uma forma pedagógica, a ironia é pedagógica, porque permite que digas a brincar uma coisa séria...

E: Como a história dos telemóveis...

P2: Como a história dos telemóveis...

E: Mas, voltando atrás, consideras que esse receio é perante ti ou perante os pares?

P2: Eu julgo que é mais por mim, para não ficarem mal vistos, ou parecerem ignorantes, ou mostrarem que não estudaram.

E: E como...

P2: Desculpa interromper, mas ainda sobre isso, o ambiente na aula é informal, a aula é... tanto *lectures* como *workshops* são aulas fluídas, três horas de aula seguidas, ou quase, é violento... abordo os alunos como se os conheça bem, tento saber os nomes e quando os troco, paciência... mas faço um esforço... ou então digo “Francisco, venha ao quadro” e algum Francisco aparece...

E: Bem, continuando... As perguntas que se vão seguir são sobre a interação com os alunos no gabinete. Disponibilizas horário de atendimento aos alunos?

P2: Sim. Eu e os restantes professores da disciplina temos um horário de atendimento fixo, em três blocos semanais. Nas semanas de teste, ajustamos o atendimento conforme a disponibilidade dos alunos. Nas alturas que não têm outros testes.

E: Referes aos alunos a sua disponibilidade de alguma outra forma (por exemplo, quando sente que alguma dúvida não ficou esclarecida, ou o aluno faltou à aula)?

P2: Sim. Mas com condições. Quando um aluno me vem dizer que faltou à aula, pergunto logo porquê. E aviso-o de que tem que estudar a aula toda e assinalar as dúvidas, para me colocar mais tarde. Raramente explico a aula toda, só se são casos de doença ou graves de outra natureza... agora... agora em relação a dúvidas mais pequenas, fico muitas vezes no fim da aula a tirar dúvidas aos alunos, a esclarecer coisas que eles não perceberam e não perguntaram, entretanto...

E: Sentes que os alunos recorrem ao gabinete do professor à mínima dúvida, sem tentarem resolver as suas dificuldades de forma mais autónoma?

P2: Sinto. Muitas vezes, aparecem-me com uma lista de exercícios que não deram certo. E eu pergunto: e tentou descobrir o erro? E eles dizem que sim, mas eu vejo que não, é um erro qualquer muito evidente e limitaram-se a passar à frente...

E: E o que fazes?

P2: Descubro o erro e ralho com eles. Ralho, é uma forma de dizer, claro... mas pergunto se acham que estar à procura de erros básicos é a ocupação adequada do horário de atendimento. Mas eles, não têm a noção...

E: Pois não, eu sinto o mesmo... mas isso é outra conversa... Bom, falemos agora de interação informal com os alunos. É frequente o contacto por *e-mail* com os alunos por iniciativa destes?

P2: Sim, muito frequente. Principalmente nas vésperas dos testes.

E: Para tirar dúvidas?

P2: Para tirar dúvidas. Ou melhor, isso é uma fora de dizer, mais uma vez é para mandar resoluções para ver onde está o erro, ou para pedir resoluções de coisas que não conseguem ou não sabem fazer.

E: E tu mandas?

P2: Pois... depende. Geralmente, mando sugestões. Em relação aos erros, digo se o método está correto ou não. Raramente mando as resoluções, mas agora com os telemóveis a mandar fotos por *e-mail*, às vezes vencem-me pelo cansaço e acabo por mandar a resolução inteira...

E: Costumas interagir informalmente com os alunos fora das salas de aulas, tais como no bar, corredores, etc?

P2: Sim, sem problema. Eles são uns queridos.

E: Os alunos procuram-te para expor assuntos pessoais (académicos ou outros)?

P2: Sim, frequentemente.

E: E como reages?

P2: Geralmente bem. Mas ando nisto há muitos anos e têm-me aparecido casos muito complicados. Queres exemplo?

E: Claro...

P2: Olha, desde uma aluna que veio a chorar ao meu gabinete porque lhe tinha morrido o cão, até outra que veio desabafar porque o pai tinha sido preso (um caso bastante mediático, por sinal), alunos que me batem à porta a explicar que faltaram porque morreu o pai, ou a mãe... no ano passado um aluno a explicar que andava sem capacidade de estudo porque o sobrinho de 5 ou 6 anos tinha morrido afogado aqui na Foz, em casa da avó... estas situações atrapalham-me um bocado, porque sinto que nada do que faça ou diga serve para alguma coisa...

E: Certamente que serve, caso contrário não iam ter contigo...

P2: Sim, também é verdade. Quer dizer... é suposto, se um aluno te procura com um problema pessoal, é por uma de duas coisas, ou porque quer desabafar, e sente que tu estás... sente que és o ideal para isso, ou porque pensa que podes resolver o problema de alguma maneira, ou dar alguma sugestão. Acontecem os dois casos... no ano passado, até fui eu... notei que um bom aluno, já no segundo semestre, de repente, deixou de vir às aulas. Perguntei aos colegas e eles só sabiam que o rapaz tinha um problema pessoal. Mande-lhe um *e-mail* a saber dele, respondeu logo, um e-mail enorme... a explicar que o pai tinha um negócio que faliu e ele não podia pagar as propinas e que quando pudesse, voltaria para acabar o curso... e agradeceu muito o ter notado a falta dele...

E: Ohhh... triste...

P2: Triste...

E: E com questões académicas?

P2: Muitos, muitos... Aí, grande parte deles é a tentar manipular, os finalistas, então, são *experts*: precisam sempre da cadeira para acabar (e, às vezes, ainda faltam mais uma porção delas, devem dizer isso aos professores todos...) Mas outras vezes, vêm contar coisas de outras cadeiras (e eu não gosto, corto logo a conversa, mas às vezes aparentemente, têm razão). Outros, é a pedir sugestões, o que devem fazer a seguir, que mestrados devem escolher, etc...

E: Consideras importante ou saudável a interação informal com os alunos?

P2: Sabes... tive um professor, um professor muito clássico, que dizia que há uma linha que separa os professores dos alunos, e essa linha a ser ultrapassada, que seja pelo professor e nunca pelo aluno. Foi há muitos anos, mas concordo com ele. Eu acho que a interação informal com os alunos é saudável, até para uma boa relação com os alunos, é importante. Mas o respeitinho é muito lindo, e há alunos que não sabem respeitar os limites. E abusam no excesso de informalidade, na linguagem, nas brincadeiras... felizmente que são raros...

E: Queres exemplificar?

P2: A começar pelos *e-mails* que mandam sem qualquer cumprimento, alguns sem assinatura, a perguntar coisas que podiam facilmente descobrir a consultar o site (como datas de testes, etc). As brincadeiras durante as aulas... os atrasos sistemáticos, apesar de eu passar a vida a fazer discursos sobre pontualidade, mas não adianta muito...

E: E já consideraste fechar a porta, como fazem alguns colegas nossos?

P2: Não tenho coragem para fazer isso porque... por causa dos incidentes pontuais, imagina, um desgraçado que só se atrasa uma vez... custa-me que perca a aula, eu sei que há quem faça isso, mas não sei se isso é eficaz em relação... quer dizer, há os que chegam sistematicamente atrasados, mas nada garante que não chegassem da mesma maneira, limitava-me a excluí-los das aulas...

E: Consideras que contribuis de algum modo para a integração dos teus alunos no curso ou na universidade?

P2: Bem... sim... acho que sim. Sinto que sim, pela forma como os recebemos e como abordamos com eles o início da vida académica, têm sorte em ter-nos logo à partida... Depois, eu passo o semestre a motivá-los, desde o início do semestre, faço duas coisas: aviso-os de que o semestre é muito pequeno, mando-os trabalhar muito desde início... aliás, ainda antes do semestre começar, mando-lhes um *e-mail* com sugestões de trabalho, pequenas sugestões para eles irem ficando dentro das dinâmicas. E o resto todo. Para já, pela organização das disciplinas, está tudo escrito e explícito – regras, datas, materiais. Infelizmente, muitos deles não aproveitam metade... metade...? Um décimo! do trabalho que temos para lhes proporcionar uma vida mais fácil. Não consultam a página da disciplina, não leem os regulamentos...

E: Pois, é o costume. Mas usufruem os outros...

P2: Sim, muitos sim... são organizados e diligentes. E depois há uma filosofia de rigor que também considero que é boa para o bom funcionamento das coisas. E a disponibilidade e acessibilidade de todos nós.

E: Tens algumas considerações finais ou algo que queiras dizer mais sobre a sua relação com os alunos?

P2: Que é uma boa relação. Mas eles também têm muita influência nisso, que são miúdos bem formados e educados. E fazem questão de manter o contacto comigo ao longo da vida e isso é muito bom e muito bom sinal.

E: Pois é. Tens mais alguma coisa que queiras acrescentar?

P2: Não, acho que não.

E: Tenho, mais uma vez, que te agradecer a disponibilidade, foi muito agradável.

P2: Digo o mesmo, e obrigado pelo convite.

E: Já sabes que depois ponho-te ao corrente das eventuais conclusões. E aqui tens uma pequena lembrança pela tua disponibilidade.

Entrevista ao professor P3

E: Bom dia, agradeço mais uma vez o teres aceite participar neste estudo e por teres assinado este protocolo. Como sabes, esta investigação pretende auscultar as perceções dos professores sobre a sua relação com os alunos e sobre a importância dessa relação na adaptação do aluno à universidade. Neste caso, pretendo determinar a tua perceção sobre a relação que tens com os alunos.

P3: Sim.

E: Leste o guião? As primeiras questões que te vou colocar são sobre a interação no ambiente da sala de aula.

P3: Sim.

E: A entrevista abrange as questões orientadoras que estão naquele guião que te mandei; as questões que eu lhe vou colocar neste momento são sobre a interação na sala de aula.

P3: Sim, eu vi. Então vamos lá.

E: Então: na sala de aula, dás abertura à colocação de questões?

P3: Sempre. É sempre em diálogo com os alunos. Portanto, eu estou... normalmente até começo por um *brainstorming*, portanto, como é uma disciplina... posso dizer isso, falar sobre a disciplina?

E: Podes, claro que sim, eu depois evito tudo o que permita uma identificação concreta da disciplina.

P3: *Okay*, então, como estava a dizer... uma disciplina muito diferente do currículo normal do *core* deles, não é, eu começo por brincar com o nome da disciplina, “vamos lá ver, digam-me coisas sobre o nome da disciplina”, e depois temos sempre aí cinco minutos antes de começar propriamente a expor, eles fazem um

brainstorming, e depois vou pegando naquilo que eles foram dizendo e vai sendo sempre em diálogo.

E: Parece-me bem, permite quebrar o gelo inicial...

P3: É muito interessante, evita aquelas situações incómodas do silêncio das primeiras aulas, e é assim que começo sempre.

E: Mas, ainda assim e dadas as características da disciplina, há dúvidas?

P3: Há dúvidas, há.

E: E como é que ... quais são as estratégias que usas para tentar eliminar essas dúvidas?

P3: As dúvidas que os alunos me colocam?

E: Sim.

P3: Sobre a matéria?

E: Sim. Eles colocam dúvidas sobre outras coisas?

P3: Não, aquilo que eu faço... a disciplina está dividida basicamente em duas, portanto, numa primeira parte da matéria, aquilo que nós fazemos é, digamos, discutir os pressupostos das matérias envolvidas nas áreas dos cursos deles, Economia e Gestão, portanto... que é a base que nos permite depois discutir as questões a partir daí, portanto, têm uma primeira parte que é a ética económica, e a segunda parte que é a ética na empresa, portanto, o que eu faço é depois desmontar isso do ponto de vista da discussão. E eles aí têm muitas dúvidas, porque eles confrontam-se com uma técnica, que é aquilo que eles já deram noutras disciplinas, que é uma componente mais técnica e aquilo que eu faço com eles, na minha cadeira é desmontar isso, ou seja, vamos lá pensar o que é que está por detrás disto e aí há sempre um confronto, mas é um confronto muito engraçado.

E: E então as dúvidas que surgem são à volta disso e são resolvidas facilmente?

P3: Sim, geralmente são. Porque não são propriamente dúvidas. Às vezes são opiniões.

E: E as opiniões são todas levadas em conta?

P3: Sim, claro. Mesmo quando revelam desconhecimento sobre os assuntos... repara que estamos a falar sobre assuntos que já foram dados em outras cadeiras... mesmo quando revelam desconhecimento sobre os assuntos, eu esclareço... nós discutimos... andamos à volta disso...

E: O que eu estou a aprender sobre a tua cadeira!

P3: Isso é bom.

E: Nova questão: sentes que, durante as aulas, os alunos têm receio de revelar as dúvidas perante ti ou perante os pares?

P3: Não.

E: Nunca?

P3: É raro.

E: Como é que tens essa certeza?

P3: É uma convicção. Por causa da abertura que lhes dou e que é muito clara, desde o princípio das aulas. Julgo que não têm problemas em dizer que têm dúvidas!

E: E já agora, uma pergunta que está relacionada com essa, notas que todos colocam dúvidas, só alguns colocam dúvidas, são sempre os mesmos que colocam dúvidas?

P3: Em geral, depende das turmas, por exemplo, o ano passado tinha uma turma, não sei porque razão, até era num anfiteatro, que era aquele todo escuro, pequenino, e a turma era... a turma no geral, era muito participativa. Muito mais do que as outras. Mas era a turma praticamente toda!

E: Sim...

P3: Só que eu também os incentivo a participar. É que depois, nas dez *lectures* que dou, há uma em que são eles que dão a *lecture*, ou seja, o que é que eu faço... portanto... eles têm um *paper* para ler, eu dou-lhes um *paper* para ler, eu divido aquilo tudo pelo grupos, portanto... são as três horas para isso, eu divido o *paper* todo pelos grupos, eles já o leram em casa, já sabem as partes que têm de trabalhar e eles têm de produzir um *PowerPoint* e apresentar aos colegas e aí é muito interativo porque há sempre um grupo que fica só para colocar questões e eles têm de ir colocando questões à medida que os colegas apresentam...

E: E eles não têm medo de prejudicar os colegas?

P3: Não.

E: É para avaliação, isso?

P3: É para avaliação, a motivação é grande!

E: Muito interessante... Bem... Mudando de questão: Agora, interação no gabinete. Disponibilizas horário de atendimento aos alunos?

P3: Disponibilizo.

E: Sim. E referes aos alunos a disponibilidade de outra forma, ou seja, quando sentes que alguma dúvida não ficou bem esclarecida ou que, por exemplo, algum ficou doente ou faltou à aula...

P3: Sim, ou mais ainda, que eu fiz isso este ano de uma forma muito sistemática que ainda não tinha feito noutros anos, que é... eu também dou *workshops*, eu dou alguns *workshops* e aquilo que eu faço e digo também aos assistentes para se isso acontecer, fazerem o mesmo, que é... portanto, quando se apercebem... não deixarem os alunos ficarem com dúvidas... quando eu começo a ver por exemplo, a partir do primeiro teste que eles estão com grandes dificuldades e que vão ter grandes dificuldades... eu faço acompanhamento aqui quase semanal, no gabinete.

E: Muito bem...

P3: Porque não gosto, que é o que eu lhes digo, é uma patetice eles chumbarem porque têm dificuldade à disciplina, por qualquer motivo, ou porque são mais... porque têm um raciocínio um bocado diferente e não sei quê. Digo-lhes: “Não fiquem nas dificuldades. Eu posso-vos ajudar a desbloquearem isso”. E é evidente que é para aqueles que querem. Porque há uns que não querem.

E: Claro. Acontece em todas as disciplinas...

P3: Sim, claro que acontece. Mas há alunos que não querem. Há alunos que eu faço esta abordagem e eles não querem.

E: E porque é que achas que eles não querem?

P3: Não sei. Nunca percebi...

E: Porque, se calhar, não querem esse tipo de intrusão nas dificuldades deles?

P3: Provavelmente, e eu respeito.

E: Será forma de estar?

P3: Não sei. Porque eu tenho por exemplo um aluno a quem eu fui propondo isso que fez a cadeira... ou melhor, inscreveu-se, não fez... eu acho que vai fazer a cadeira pela terceira vez, portanto que tem mesmo dificuldades e permanece nelas, e aquilo que me diz “Ah, eu este ano vou estudar mais”.

E: Mas então não dirias que na tua cadeira reprovam por falta de estudo só. É também por outras coisas, outros fatores...

P3: Não. Há alguns que se desinteressam da matéria logo de início. Começam a achar que aquilo é ou difícil, ou desinteressante e vão prolongando. E normalmente esses... eu tenho alunos que só fizeram a cadeira à terceira. E não é por falta de compreensão ou não é por problemas dessa ordem. Desinteressam-se e vão deixando. Arrumam aquilo, pronto. Sabe-se lá o que leva um aluno a desistir (ainda que não seja de modo totalmente consciente) de uma disciplina, que ainda por cima não tem uma componente técnica ou exige bases muito condicionantes?

E: Está bem. Ainda sobre o recurso ao gabinete: sentes que os alunos recorrem ao gabinete, ou a outro tipo de situação para tirar dúvidas à mínima dúvida, sem tentarem resolver as dificuldades... se calhar não se adapta muito à tua cadeira, este tipo de situações... Por exemplo, casos do tipo “Este exercício não deu certo” e, em vez de tentarem ver o que está mal, vão logo ao gabinete... também sentes que acontece isso? E como é que reages a essas situações?

P3: Tento acalmar-me, porque... ou seja... aquilo que eu faço é... não respondo logo, porque se eu respondo logo respondo mal. Quer dizer... se eles vêm ter comigo com uma dúvida que faz sentido, pertinente, é uma coisa. Agora se eles vêm aqui ter comigo, com uma dúvida que eu sei que eles podiam ter investigado eles e não o fizeram, a minha resposta não é muito pedagógica. Então aquilo que eu faço é esperar, esperar, e depois dou-lhes a resposta.

E: Passemos então à interação informal, ou digamos, menos formal, que é por *e-mail*, por exemplo... é frequente o contacto por *e-mail* com os alunos por iniciativa deles?

P3: É. Muito frequente.

E: Para tirar dúvidas?

P3: Geralmente sim. Mas às vezes por outras coisas. E às vezes por coisas que não fazem sentido, como perguntar as datas ou as horas dos testes, ou assim... quando isso tudo está na *blackboard*.

E: E respondes?

P3: Sempre. Se as dúvidas são muito complicadas de tirar por *e-mail*, combino com eles para tirar as dúvidas pessoalmente.

E: Costumas interagir informalmente com os alunos fora da sala, e do gabinete, no bar, corredores, etc?

P3: Sim.

E: Consideras essa interação saudável, ou importante?

P3: Sim, saudável e importante, revela a consciência por parte do professor de que tem uma boa relação com os alunos.

E: Os alunos procuram-te para expor assuntos pessoais, académicos ou outros?

P3: Às vezes, sim.

E: E como é que reages a isso?

P3: Não reajo mal.

E: Sim... E tens alguma abordagem para... quer dizer... os alunos nessas condições, querem desabafar, ou pensam que podes resolver, ou dar alguma sugestão para a resolução do problema? Acontecem os dois casos...?

P3: Acontecem os dois casos. Às vezes estão com problemas académicos, está a correr mal... outras vezes estão com problemas pessoais graves, e julgo que aí só querem desabafar, ou vem à conversa. E às vezes já me tem acontecido... às vezes são casos... quando são casos que eu vejo mais complicados aquilo que eu faço é sugerir que há um serviço de *coaching*... encaminho-os para algum dos serviços.

E: Encaminhamento para os serviços... pois, é uma solução... Outra pergunta: Consideras importante ou saudável a interação informal com os alunos?

P3: Considero.

E: Embora... portanto, consideras... mas que a abordagem tenha de ser feita pelo lado deles?

P3: Sim, claro.

E: Agora, uma última questão, porque será, provavelmente, a mais abrangente: Consideras que contribui de algum modo para a integração dos teus alunos na faculdade? E como?

P3: Não consigo ter muito bem essa percepção, ou seja, sim e não. Eu dou *lectures* e *workshops*, de uma cadeira do segundo semestre. Aquilo que eu faço é, estou atento quando vejo alunos que me parecem pouco integrados, ou seja, que andam ali um bocado... Não interagem muito com os colegas... têm dificuldades de trabalhar em grupo... ausentam-se muito, não aparecem... E como eu faço a contabilização das presenças... portanto, a única coisa que eu conto como avaliação nas *lectures* é participação, mas para participarem eles têm de estar presentes, e eu faço numa folha *Excel*, sempre que eles acabam porque na segunda parte eles têm um exercício que é sobre a primeira parte expositiva, e eles assinam aquilo. E eu quando chego ao gabinete, nessa semana, eu faço um registo. Eu ao fim de um mês eu sei quem vem e quem não vem. E normalmente consigo verificar, e quando um aluno não vem, e depois vem uma vez, eu normalmente abordo-o e pergunto-lhe porque é que está a faltar, se está mais ou menos integrado, se não está, pronto...

E: E eles dizem?

P3: E eles dizem.

E: E já identificaste algum caso que considere que essa abordagem foi importante na alteração do processo, que mudou alguma coisa...

P3: Não sei, confesso que não sei. Agora, aquilo que me deixa sempre uma interrogação grande é, no universo que eu tenho de alunos, que chega quase aos 300, mais ou menos, há sempre, mas sempre, todos os anos, à volta de 50 que eu nunca os vejo.

E: E não sabes porquê?

P3: Não.

E: Mas são alunos da casa, inscritos, não desistiram e foram embora entretanto?

P3: São, sim, são.

E: Mas aparecem nos exames, ou também não?

P3: Às vezes sim, às vezes não. Às vezes, não aparecem nas aulas, nem nos testes, nem nos exames... nada...

E: **Eu sei. Essa situação já foi referida, até com a direção, são “alunos-fantasma”. Estranho, tendo em conta que pagam propinas que não são assim tão pequenas quanto isso...**

P3: Quando vêm depois uma vez, eu aí apanho-os, pronto, porque sei quem são e apanho-os.

E: **Mas era interessante tentarmos descobrir o que é que se passa com esses alunos porque eu já há dois anos fiz esse alerta à direção, que havia alunos que nunca apareciam, e que andam a pagar, e que não desistem.**

P3: Eu lembro-me de uma vez de uma amiga minha que me disse assim: “tu tens um filho de uma amiga minha” que eu não conhecia, e eu respondi, “não, não tenho”, porque eu normalmente ao fim de algum tempo já sei mais ou menos os nomes, mas depois fui verificar. Nunca, nunca me apareceu. E depois, nesse caso, eu até fui à secretaria e fui ver se era só na minha disciplina. Ele não aparecia às aulas, pura e simplesmente, em todas as disciplinas.

E: **Mas os pais também deviam ter esse controlo... digo eu... Mas, voltando à questão: achas que os professores do primeiro ano podem ter alguma influência na integração do aluno?**

P3: Acho, acho. É claro que eu já os apanho no segundo semestre, e que em princípio eles já estão integrados...

E: **Pois... nunca os apanhaste no primeiro semestre?**

P3: Nunca os apanhei no primeiro semestre.

E: **Pois, ou seja, em princípio...**

P3: Em princípio, eles já estão mais integrados, ou desintegrados de vez. Mas eu espero, ainda assim, ter alguma influência na sua boa adaptação à faculdade!

E: E ao curso...

P3: E ao curso!

E: Bom, mais alguma coisa...? Queres acrescentar alguma coisa, sobre estes ou outros assuntos?

P3: Não, julgo que não, está tudo dito.

E: Então, resta-me agradecer a tua presença. Muito obrigada. Depois faço-te chegar os resultados desta investigação.

P3: Obrigado, fico a aguardar, então.

E: Não tens que agradecer. E peço-te que aceites esta pequena lembrança pela tua disponibilidade.

Anexo 9 – Tabela para análise do conteúdo dos *focus group* dos alunos

Tabela para categorização e análise de conteúdo dos *focus group*

Categorias de análise:

- Disponibilidade e disposição do professor
- Interação informal com os professores
- Solicitações aos professores por questões académicas ou pessoais
- Práticas educativas
- Integração e sensação de pertença

	Indicador		Unidades de registo
Disponibilidade e disposição do professor	Abertura à colocação de dúvidas	Incondicional	<p>Sim [há abertura à colocação de dúvidas]. (FG1_1), (FG1_4), (FG1_6)</p> <p>Sim [há abertura à colocação de dúvidas], também acho que sim. (FG1_3)</p> <p>Sim [os professores tentam perceber qual é a dúvida e tentam eliminar a dúvida]. (FG1_1), (FG1_2), (FG1_3), (FG1_5), (FG1_8)</p>

Disponibilidade e disposição do professor	Abertura à colocação de dúvidas	A abertura depende dos docentes	<p>Depende das cadeiras. Algumas, não dá mesmo... (FG1_7)</p> <p>Mas outras [cadeiras], estamos à vontade e perguntamos tudo o que queremos, sempre que queremos. (FG1_8)</p> <p>Há professores que como explicam de uma maneira muito mais atenciosa ou assim, dá mais margem para nós colocarmos dúvidas e criar um discurso. (FG1_4)</p> <p>Os professores tiravam dúvidas, lembro-me que havia uma cadeira que era mais difícil, era mais difícil de tirar dúvidas, é o único que me lembro, de resto sempre senti muita disponibilidade dos professores, e marcavam aulas de dúvidas. (FG2_3)</p> <p>E o professor de (...) metia-me medo no início, também. Eu no começo das aulas tinha medo dele. Mas sempre estive muito aberto para tirar dúvidas (FG2_1)</p>
		A abertura depende do tipo de disciplinas	<p>Sim [há abertura à colocação de dúvidas], nos <i>workshops</i>. Nas <i>lectures</i>, alguns não. (FG1_2)</p> <p>(...) e lá não tínhamos quase contacto com os professores, nem colocávamos questões. Aqui sim, principalmente nos <i>workshops</i>. (FG1_5)</p> <p>É assim, eu acho que as aulas teóricas são sempre aulas que há menos ligação com os alunos, e para isso é que servem as aulas práticas, e o professor (...) era nas aulas práticas, acho que ele explicava sempre a matéria no início, fazia sempre um resumo, perguntava sempre se alguém tinha dúvidas. (FG2_5)</p>

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Abertura à colocação de dúvidas</p>	<p>A abertura depende da relação pedagógica mantida pelo professor</p>	<p>Algumas não adianta, ficamos na mesma. (FG1_8)</p> <p>(...) e depois havia outro professor, que era (...), que era o nosso professor dos <i>workshops</i>, em que basicamente, houve uma aula em que eu me virei para o professor, eu posso dizer que me virei para o professor, e então disse assim... e eu disse assim “Professor, ninguém aqui sabe nada, explique a matéria por favor”. E o professor explicou, uma hora e um quarto, a matéria da aula teórica e a matéria da aula prática, tudo. Por isso é que eu acho que sim, há professores, um exemplo, que estão abertos para tirar dúvidas. (FG2_1)</p> <p>Pegando na cadeira de (...), é a que me estou a lembrar melhor, teórica e prática, as diferenças, na teoria, muitos alunos, um professor, ensina muita matéria, mas, pelo que eu me lembro, não abria muito espaço à comunicação com os alunos, e isso acaba por prejudicar um bocado, mas, o contraponto era exatamente o <i>workshop</i>, em que era um professor novo, não sei como é que ele se chama e acho que era a alavanca que dava, ou seja, no primeiro ano confrontamo-nos com dois tipos, ou seja, confrontamo-nos com professores muito teóricos, pouco abertos aos alunos, mas depois com professores novos, que prestavam um grande auxílio. E isto no caso de (...). Depois no resto das cadeiras havia professores que eram muito abertos, mas também era uma outra cultura, depois (...), a mesma situação, muito aberto aos alunos. E o professor (...), nas aulas teóricas não abria muito o jogo, digamos assim, com os alunos, mas eu lembro-me de nas aulas práticas haver uma aluna que não sabia nada e ele se sentar ao lado dela, e ficar ao lado dela a explicar tudo. (FG2_2)</p>
---	---	---	--

Disponibilidade e disposição do professor	Abertura à colocação de dúvidas	A abertura depende da relação pedagógica mantida pelo professor	<p>Acho que se calhar relativamente a outros professores, professores que são... pronto... mais fechados, mais sérios a dar as aulas sinto um bocado de dificuldade em colocar as dúvidas, (...) será que a minha dúvida vai ser estúpida ou não, e por outro lado, será que o professor vai aceitar ou não que eu coloque a dúvida, então se calhar preferia perguntar no final, ou mandar <i>mail</i>, ou marcar... (FG2_2)</p> <p>(...) portanto achei este aspeto engraçado, que ele estava super fechado nas aulas, nos <i>workshops</i>, só que quando é para tirar dúvidas, quando é para ajudar a pessoa, ele parece que floresce. (FG2_1)</p>
		O enunciado de dúvidas depende da tradição pedagógica	<p>Nas aulas, não há muito a tradição de trazer dúvidas. Perguntar dúvidas. Portanto, mesmo que eu seja seguro, mesmo que eu tenha boas notas, se não houver uma tradição de exposição de dúvidas, para os alunos estarem constantemente a participar numa aula, e refiro-me mais a uma aula teórica, acho que os outros fatores acabam por ser também inibidos, porque não há esta tradição. Por exemplo, lembra-me um professor cá da faculdade, o professor (...), ele a cada dez minutos para perguntar se há dúvidas. Só que como não há a tradição de perguntar, logo desde início, ele faz isto constantemente, ao longo do semestre todo, mas como não há, como no início não se estimulou, nunca mais vai acontecer (...) mas se alguém efetivamente perguntar ele para e dá muita atenção. (FG2_4)</p>

Disponibilidade e disposição do professor	Práticas de atendimento presencial	Recurso ao atendimento sem constrangimentos	<p>Sim [Sinto-me à vontade para ir ao gabinete do professor tirar dúvidas]. (FG1_2), (FG1_5), (FG1_8)</p> <p>Eu nunca tive nenhum problema em tirar uma dúvida com um professor, no gabinete, ou mandar um <i>e-mail</i>, nunca me senti constrangida nesse sentido, e acho que se o aluno realmente tem uma dúvida e não está a perceber uma parte da matéria, é a melhor forma que tem de resolver esse problema. Porque se continua a esperar e a tentar resolver em casa e não percebe nada, depois chega a altura do teste e já não há nada a fazer. (FG2_8)</p>
		O recurso ao atendimento depende do professor ou da disciplina	<p>[Sentir-me à vontade para ir ao gabinete] Depende do professor, se mostra mais disponibilidade, se fala nisso... (FG1_7)</p> <p>Eu acho que depende um bocado das disciplinas [recorrer ao gabinete do professor logo que sinto dificuldades, à mínima dúvida]. Há disciplinas que nós temos um bocado... (...) porque há disciplinas que nós temos um bocado aquela sensação que não podemos perder o fio à meada, porque se não percebemos bem uma aula, também a partir daí não conseguimos perceber as outras e há outras que é mais fácil apanhar se nós estivermos a estudar e apanharmos alguma dúvida, não é difícil de a tirar e não prejudica o resto da matéria. (FG1_1)</p> <p>e [nessa disciplina] é quase em última instância que se vai ao gabinete. (FG1_2)</p>

Disponibilidade e disposição do professor	Práticas de atendimento presencial	A postura do professor desmotiva a procura do atendimento	<p>Eu, há professores que me custa, tento ir com alguém, quando sei que algum colega vai (...) Porque são professores mais retraídos, não gosto de chatear. (FG1_5)</p> <p>Por acaso ainda hoje reparei nisso, quando vim aqui, estava aqui o professor e havia uns professores que estavam sempre a fechar a porta e por acaso pensei nisso, que... não gostam de barulho, e nós vimos incomodar. (FG1_2)</p> <p>(...) não gostava, uma vez bati e até era à procura do professor de (...) e fez um ar tão incomodado que nunca mais me atrevi... (FG1_7)</p>
		A postura do professor desmotiva a procura do atendimento para tirar dúvidas irrelevantes	<p>Eu lembro-me que o professor de (...) dizia, se é para erros de cálculo, eu não estou cá para isso. Eu lembro-me de uma vez que foi ao gabinete, tipo, na véspera do teste, ou assim, foi um dos primeiros testes que nós tivemos... e eu gostava de fazer os exercícios todos, por segurança, fazia os exercícios todos, e levava o caderno com os exercícios assinalados, que me tinham dado mal e cheguei lá e quase que vim corrido... só verificou os métodos e os raciocínios e assim e mandou-me ver as contas em casa. Não levei a mal, e entendi. Mesmo na altura, entendi, não ia estar ali a ver as contas dos alunos todos. E realmente, isso não é tirar dúvidas. (FG2_1)</p> <p>Eu até já entrava no gabinete a dizer: “Já sei que me vai correr, mas desta vez é uma dúvida à séria” e o professor tinha toda a paciência do mundo para ver as dúvidas, mas nenhuma para essas coisas de ver exercícios linha a linha, e tal... Mas também entendia o papel, não era esse, não andamos na primária... (FG2_4)</p>

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Práticas de atendimento presencial</p>	<p>Constrangimentos no processo de atendimento</p>	<p>Sim, os professores estão disponíveis (...) eu só venho, óbvio, em caso de urgência, senão tento em casa, ou ligo a um amigo, porquê, porque muitas vezes, essas aulas de dúvidas são no dia antes do teste e nós estamos ali com imensa coisa para ver, e depois chegamos à aula de dúvidas e está cheia... está lá imensa gente, e demoramos imenso tempo até conseguir tirar a dúvida (FG2_1)</p> <p>ou então temos de vir mais cedo para ser logo o primeiro, por isso nunca é uma coisa rápida, nem... raramente, eu já vim a essas aulas de dúvidas, para tirar dúvidas e demorei sempre imenso tempo. Depois, deixei de vir, só em caso de desespero. (FG2_5)</p> <p>Eu acho que a maior parte dos professores disponibiliza horários de dúvidas pelo menos na altura dos testes e dos exames. A maior parte, pelo menos uma hora. O que acontece é que por vezes marcam uma hora que não dá para o aluno, mas não estão tão disponíveis para combinar outra hora e há professores que não estão tão disponíveis para tirar dúvidas por <i>e-mail</i>... (FG2_7)</p> <p>Sim [avisávamos que o horário de atendimento era incompatível com o nosso], mas como há as semanas de paragem, devem estar a apontar mais para aí, que não há aulas. Mas às vezes há dúvidas que são pequeninas, e às vezes até é alguma coisa que está mal no enunciado, ou qualquer coisa, e era fácil tirar por <i>e-mail</i>, e ficava logo resolvido... (FG2_7)</p> <p>Até porque há alunos que vivem longe, como eu, que é difícil virem cá de propósito para tirar dúvidas, mas há professores que não estão disponíveis para tirar por <i>e-mail</i> e não tiram e dizem que logo no início que não tiram e as pessoas têm de se adaptar a isso, a essa realidade... (FG2_6)</p>
---	--	---	--

Disponibilidade e disposição do professor	Práticas de atendimento presencial	Recorre ao atendimento agendado pelo professor	<p>Sim [os professores disponibilizam horário de atendimento]. (FG1_1), (FG1_5), (FG1_7), (FG1_8)</p> <p>Quase todos [disponibilizam horário de atendimento]. (FG1_4)</p> <p>Sim, [já recorri ao atendimento, noutras disciplinas] várias vezes. Mas no horário de atendimento. (FG1_4)</p> <p>Sim [Sinto-me à vontade para ir ao gabinete do professor tirar dúvidas]. (FG1_2), (FG1_5), (FG1_8)</p> <p>como os meus colegas agora não estão aí, eu recorri mais aos professores. (FG1_7)</p>
		Recorre ao atendimento pontual agendado pelo aluno com o professor	<p>Eu prefiro marcar horas [para atendimento]. (FG2_6)</p> <p>O melhor, é marcar uma hora e dizer, professor, amanhã à tarde. Porque senão uma pessoa vai ao gabinete e está uma fila... e eu tento marcar antes. (FG2_1)</p> <p>Eu também [prefiro marcar horas para atendimento]. (FG2_8)</p> <p>O professor (...) era espetacular fora das aulas, eu mandava-lhe <i>e-mails</i> e ele respondia logo, dizia “Venha aqui ao meu gabinete” (FG2_5)</p> <p>Alguns dizem para mandar <i>mail</i> para marcar. Não [costumo mandar <i>e-mail</i> para marcar]. (FG1_4)</p>

Disponibilidade e disposição do professor	Práticas de atendimento presencial	Recorre ao atendimento pontual agendado pelo aluno com o professor	<p>Eu acho que há professores que dizem “as minhas horas do gabinete são estas”, mas sempre que eu mandei um <i>e-mail</i> a um professor a pedir para reunir, o professor disse logo que sim. (FG1_1)</p> <p>(...) ou marcar depois por <i>e-mail</i> porque acho que é uma coisa mais personalizada, e fico mais esclarecida... (FG2_3)</p>
		Tira dúvidas de modo informal com o professor	<p>Agora os professores mudaram todos para o Paraíso, ou para aqui. Mas primeiro chegavam a estar connosco nas mesas, a tirar dúvidas... (FG1_1)</p> <p>Lembra-me que no primeiro ano a professora estava lá muitas vezes, naquelas mesas ao lado do gabinete, lá ao fundo, a correr as mesas a tirar dúvidas... (FG1_2)</p> <p>Também me lembro [de tirar dúvidas nas mesas junto ao gabinete]. (FG1_8)</p> <p>Se estou por cá, procuro o professor. (FG1_2)</p> <p>Nos outros gabinetes, os professores estavam todos naquele corredor das Artes, e chegávamos lá, se víamos luz, batíamos à porta para tirar uma dúvida rápida... nunca nenhum professor se recusou... (FG1_2)</p> <p>Pois era, era muito mais fácil [tirar dúvidas nos outros gabinetes] (FG1_1)</p> <p>Mas eu também prefiro tirar dúvidas à parte ou se calhar marcar depois uma aula de dúvidas (...) (FG2_3)</p>

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Práticas de atendimento presencial</p>	<p>Tira as dúvidas com os colegas</p>	<p>Eu não costumo... basta que um aluno não tenha tanta... facilidade para falar com os professores. Eu, por exemplo, nunca fui ao gabinete de um professor... Não [recorro ao atendimento], estudo em casa (...)</p> <p>temos aqueles grupos onde... os do <i>Facebook</i> (FG1_6)</p> <p>(...) pelo menos o que acontece comigo é, neste momento, como tenho menos dos meus colegas a fazer a cadeira comigo, antes tinha mais essa facilidade, agora recorro mais aos professores, eu costumo estudar por aí (...), nas mesas, ou na sala de estudo da biblioteca (...) (FG1_7)</p> <p>Sim, e os alunos antes de irem aos gabinetes ou falarem com os professores falam com os restantes alunos. (FG1_2)</p> <p>Eu também tento tirar [as dúvidas] com os colegas. (FG1_7)</p> <p>Eu também [tiro dúvidas com os colegas], no <i>Facebook</i>. (FG1_5)</p> <p>Não [há motivo para não recorrer ao professor] (...) costumo estudar em casa, e também (...) estudo em casa e depois temos aqueles grupos onde... os do <i>Facebook</i>. (FG1_6)</p> <p>Sim [esses grupos resultam]. Geralmente alguém resolveu, ou sabe. E partilham. (FG1_6)</p> <p>Sim [esses grupos resultam]. (FG1_1) (FG1_8) (FG1_5)</p>
---	--	--	---

Disponibilidade e disposição do professor	Contacto por e-mail para tirar dúvidas	Os professores tiram as dúvidas por e-mail	<p>Sim [é frequente o contacto por email com os professores]. (FG1_1), (FG1_2), (FG1_4), (FG1_5), (FG1_7), (FG1_8)</p> <p>De vez em quando, sim [para tirar dúvidas]. Ou para saber alguma coisas sobre o teste, ou assim. (FG1_1)</p> <p>E também temos sempre a opção de mandar um <i>e-mail</i>. (FG1_6)</p> <p>(...) também era um bocado mais no fim das aulas que ia perguntar ou por <i>e-mail</i>. (FG2_5)</p> <p>já tive professores que me mandaram ir no horário de atendimento. Mas na maior parte das vezes respondem a tirar a dúvida. (FG1_5)</p> <p>Eu acho que depende da dúvida. Se for rápida respondem. (FG1_2)</p> <p>Mas os professores respondem, são muito abertos, não há stress. (FG2_3)</p> <p>(...) podíamos mandar <i>e-mails</i> e tínhamos respostas. (FG2_3)</p> <p>Até é mais fácil para o professor tirar dúvidas por <i>mail</i>, escusam de vir cá tantas vezes. (FG1_7)</p>
		Não existe contacto	<p>Nunca mandei um <i>e-mail</i> a um professor. Só por causa de uma nota, a saber se contava. Para dúvidas, nunca. (FG1_8)</p> <p>Raramente [o contacto por email com os professores]. (FG1_3)</p>

Disponibilidade e disposição do professor	Contacto por e-mail para tirar dúvidas	O professor não responde	<p>Também já tive quem não me respondesse. (...) e (...) nunca respondem. E não foi só comigo que aconteceu. Mas quase todos respondem, dúvidas rápidas (FG1_1)</p> <p>Comigo também [os professores referidos não respondem]. (FG1_2)</p> <p>Não, o dever não têm [de tirar dúvidas por e-mail]. Mas pelo menos responderem que não tiram dúvidas por mail... (FG1_1)</p> <p>[Quando mandei um e-mail ao professor] Já me aconteceu de tudo. Já tive professores que não me responderam (...) (FG1_5)</p>
	Retração em expor as dúvidas na aula	Não existe	<p>Não [tenho receio de expor as dúvidas]! (FG1_1)</p> <p>(...) mas se tenho alguma dúvida na aula tiro logo na hora, não vou levá-la para casa. (FG2_3)</p> <p>Acho que também depende um bocado de nós próprios, quando eu tenho uma dúvida e tenciono expô-la a um professor, analiso primeiro um bocado a situação para ter a certeza que eu sozinha não consigo perceber, sinto que estou um bocado segura, e por isso não tenho problemas em perguntar as coisas nas aulas... porque sei que em princípio não será assim uma dúvida ridícula porque eu analisei a situação, pode-me estar a escapar qualquer coisa mas nunca senti medo, claro que há sempre exceções, em geral não sinto medo de expor dúvidas, mas se calhar depende da pessoa que sou e há pessoas que são mais inseguras, acho que não tem só a ver com os professores mas também com os alunos (...) (FG2_3)</p>

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Retração em expor as dúvidas na aula</p>	<p>Perante os professores</p>	<p>Depende de professor para professor. (FG1_5)</p> <p>[Existe receio] Perante os professores. Porque alguns professores mostram... mostram que não gostam de ser interrompidos... com bagatelas, impacientam-se. (FG1_5)</p> <p>Não acho que é por isso [porque não gostam de ser interrompidos com bagatelas]. Mas não gosto de fazer figura triste ao fazer uma pergunta... descabida. (FG1_2)</p> <p>Eu acho que [o receio] tem mais a ver com a falta de estudo, achamos que o que não percebemos é por não sabermos a matéria para trás e não queremos mostrar a ignorância... (FG1_3) (FG1_7)</p> <p>Sim, eu acho que pelo menos no meu caso vai sempre, cada vez tenho mais à vontade. Mas [a retração em colocar dúvidas] também é (...) em relação aos professores... (FG1_4)</p> <p>Não, perante os colegas, não [perante os professores, sim]. (FG1_8)</p>
---	--	--------------------------------------	--

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Retração em expor as dúvidas na aula</p>	<p>Perante os pares</p>	<p>Perante os colegas [a vergonha] é sempre uma coisa que vai diminuindo ao longo do tempo, que nós vamos avançando. (FG1_2)</p> <p>Eu, ao princípio, estava sempre calado. Mas já me habituei, nem que eles gozem, na boa. (FG1_8)</p> <p>E depois, nos anfiteatros, como são muitos alunos, é mais constrangedor estar ali a falar em frente a toda a gente. (FG2_3)</p> <p>Eu sentia um bocado, sinceramente, estava ali em frente a toda a gente, e às vezes era um bocado constrangedor, também pelo receio da dúvida ser um bocado estúpida e pronto, sentia-me (...) não sei, acho que [o constrangimento] era se calhar mais com os alunos (FG2_5)</p> <p>Eu também raramente colocava dúvidas... aliás, raramente coloco, porque não gosto de estar em destaque e, ao colocarmos dúvidas, ficamos ali expostos... não é que tenha mal, é o meu feitio, não gosto de dar nas vistas... (FG2_6)</p> <p>Eu acho que também depende um bocado, lá está, da personalidade, mas também tem a ver com o contexto da aula... porque eu não tenho problemas em tirar dúvidas com os professores sozinha, nem com os meus colegas sozinha, mas o contexto todo da aula às vezes sinto-me intimidada em tirar dúvidas. Agora acho que nem tanto, mas no início. (FG2_8)</p>
---	--	--------------------------------	---

Disponibilidade e disposição do professor	Retração em expor as dúvidas na aula	Para tentar esclarecer a dúvida através do estudo	<p>[evitar tirar dúvidas durante a aula] Acho que era (...) primeiro, porque eu gosto de tentar ver se a minha dúvida vai ser respondida mais à frente, porque às vezes estamos a antecipar aos professores logo com uma dúvida que mais à frente o professor vai explicar. (FG2_5)</p> <p>Eu às vezes quando não estou a perceber tudo e começo a “tripar”, que não estou a perceber as coisas, eu fico assim, “<i>okay, okay</i>, se calhar é melhor levar isto para casa, estudo, só depois é que tiro as dúvidas”. (FG2_7)</p>
		Depende da personalidade do aluno	<p>Eu acho que [a facilidade ou dificuldade de expor uma dúvida na aula] pode ter a ver [com o <i>background</i> do aluno], mas acho que não é só isso, que pode ter a ver com a personalidade das pessoas (...) (FG2_3)</p>

	Indicador	Unidades de registo
Interação informal com os professores	Importante e saudável	<p>Acho [que a interação informal com os professores fora das aulas é benéfica] a 100%. (FG1_2)</p> <p>Muito benéfica. (FG1_1)</p> <p>Sim [a interação informal com os professores fora das aulas é benéfica] (FG1_5) (FG1_7)</p> <p>Claro, e sempre me motiva a ir mais à aula, se eu tenho uma boa relação com o professor. (FG1_4)</p> <p>Então não é muito melhor sentires que te dás bem com o professor, ou poderes ter uma conversa com eles, muito mais natural! (FG1_7)</p> <p>Eu acho que a relação com os professores é uma coisa boa. (FG1_2)</p> <p>Sim, é agradável sabermos que temos uma boa relação com os professores, e claro que passa para fora. (FG2_2)</p> <p>Mas quando há uma boa relação [com os professores] é muito mais agradável. (FG2_3)</p> <p>É positiva essa interação, porque sentimo-nos melhor nas aulas e assim... (FG2_1)</p> <p>Claro que [a interação informal com o professor] dá muito mais à vontade para por dúvidas e assim... (FG2_5)</p>

Interação informal com os professores	Indiferente	<p>[A interação informal com os professores] Benéfico, benéfico em quê? (FG1_8)</p> <p>[A interação informal com os professores] Não me aquece nem me arrefece. (FG1_8)</p> <p>Eu estou aqui para aprender, eles estão aqui para ensinar. Não é preciso nenhum tipo de relação... até porque (...) não me faz falta. (FG1_8)</p>
	Condições para a ocorrência	<p>Ou se professor estiver a olhar para baixo... (FG1_1)</p> <p>Alguns [agem assim] é evidente. Olham para nós e parece que não nos conhecem. (FG1_2)</p> <p>Eu acho que nem é por mal, alguns é por timidez. (FG1_4)</p> <p>Ou não nos conhecem mesmo, sei lá... não é fácil! (FG1_7)</p> <p>(...) apesar de haver muitos professores que têm... que gostam de manter a clara distância entre professores e alunos e não dão muito à vontade, (FG1_2)</p> <p>Depende da abertura do professor. Há professores que acham que estão noutra nível, e num pedestal, e nós não, não têm muita conversa connosco, mas há professores que param e falam connosco no corredor... (FG1_5)</p> <p>Eu se os vir cumprimento (FG2_2)</p> <p>acho que também depende um bocado da personalidade dos professores, se nós gostamos mais ou menos dos professores estamos mais abertos para comunicar. (FG2_8)</p> <p>Depende dos professores, há uns que são mais abertos aos alunos, e então nós sentimo-nos mais à vontade para comunicar, há outros que não, então até se pudermos,</p>

<p>Interação informal com os professores</p>	<p>Condições para a ocorrência</p>	<p>desviamo-nos. Eu tenho uma amiga que está a tirar Enfermagem na Católica, e ela no fim do ano vai jantar com os professores, fazem um almoço, ou um jantar, e isso é giro, mas aqui seria um bocado difícil porque somos muitos, e acho que também depende do nosso curso, é muita gente, não há assim muita relação. (FG2_3)</p> <p>(...) eu gosto de quando encontro os professores na rua, ou assim... de ver que eles gostam de falar comigo. Eu costumava fazer um estágio no Verão, mas às vezes escapava-me um bocadinho e ia à praia. Ia ali para a praia dos Ingleses e encontrava o meu professor de (...). E eu ficava todo esquisito, porque... enfim, era estranho, mas depois ficava na praia a falar com o professor. Ficava a falar na praia, logo realmente com alguns professores é possível ter outras conversas. (FG2_1)</p> <p>Eu já fui sair à noite e encontrei lá professores. E é giro, encontrar os professores e até falei com eles um bocadinho. (FG2_3)</p> <p>Eu cheguei a dar, algumas duas ou três vezes, ao professor (...) boleia, encontrei-o na paragem e... “professor, ainda aí? Entre”. E ele ia. (FG2_5)</p>
---	---	---

	Indicador		Unidades de registo
Solicitações aos professores por questões académicas ou pessoais	Ocorrência das solicitações	Apenas por questões académicas	<p>[sinto-me à vontade para falar dos problemas] Académicos [com os professores]. Pessoais, não. (FG1_1) (FG1_2)</p> <p>Académicos. Pessoais não. (FG1_7)</p> <p>Difícilmente [quero ter essa experiência]. A minha relação com os professores não é desse nível. Questões académicas, sim. (FG1_1)</p> <p>Fui falar com o professor de (...), porque o teste correu mal e tenho medo de ter que ir a recurso, e queria explicar porque é que errei um grupo todo. (FG1_1)</p> <p>Eu acho que isso depende da personalidade do aluno e também do professor, mas no meu caso acho que não. Não, porque é a nossa vida mais pessoal. (FG2_2)</p> <p>na relação pessoal (...) acho que o professor, está fora. Eu não vou a um professor desabafar de um problema, isto é a minha visão, (...) faculdade já começa a ser uma preparação para o que vem aí a seguir e para o mundo do trabalho, e isto cada vez está mais duro... e eu nunca vou chegar a um trabalho, nem posso confiar nas pessoas que lá vão estar, e desabafar. Para mim há uma divisão muito larga (...) [ligação] pessoal [com o professor], não quero. (FG2_4)</p>

<p>Solicitações aos professores por questões académicas ou pessoais</p>	<p>Ocorrência das solicitações</p>	<p>Por questões pessoais</p>	<p>No outro dia contaste ao professor de (...) da multa. (FG1_1)</p> <p>[contei ao professor da multa] para explicar porque é que cheguei tarde! (FG1_8)</p> <p>Em último caso. Eu, fui pedir para justificar uma falta. Mas o professor mandou-me meter um requerimento à direção. (FG1_3)</p> <p>(...) falei muito consigo numa altura em que andava muito triste, à beira de uma depressão... e depois passei por uma situação muito complicada, porque estava completamente desadaptado... e depois não foi muito bem tratado por parte de uns colegas de grupo da altura, lembra-se dessa situação? (FG2_1)</p> <p>(...) quando as pessoas não têm muito apoio em casa, de adultos, por exemplo o pai e a mãe, podem não ter muita ligação, se calhar podem-se apoiar um bocado nos professores. E quando as pessoas têm muita ligação em casa se calhar não precisam de outro apoio. Mas acho que pode ter a ver com isso. Acho que esses problemas, se precisar de adultos recorro mais aos meus pais e sei lá, não vou aos professores. (FG2_5)</p> <p>Depende da proximidade que o professor tiver com o aluno. (FG2_7)</p> <p>... só se forem situações muito complicadas, eu não acredito que um aluno vá falar com os professores porque precisa de apoio extra, eu acho que é mais por desabafo. (FG2_8)</p> <p>Eu acho que é uma situação de partilha. E que não é com todos os professores. (FG2_2)</p>
--	---	-------------------------------------	--

	Indicador		Unidades de registo
Práticas educativas	Incentivo e Motivação	Existe	<p>Apoiar, a maior parte, sim, quando solicitamos esse apoio, nos exercícios, ou no trabalho. Agora a motivação tem que ser nossa, o que é que o professor pode fazer? (FG1_2)</p> <p>Quando os professores perguntam, por exemplo, quem fez o trabalho de casa, isso acaba por ser uma motivação para o fazer, porque queremos mostrar trabalho... (FG1_5)</p> <p>(...) mostram que querem que melhoremos. Mas claro que os professores querem que melhoremos! (FG1_7)</p>
		Depende da qualidade do aluno	<p>Mas isso [o incentivo] vê-se mais nos bons alunos. Até nas aulas se nota, os bons alunos estão mais em destaque. (FG1_4)</p> <p>Claro, [os bons alunos estão mais em destaque] porque respondem mais, e assim... colaboram mais na aula... (FG1_7)</p> <p>Sim [os professores incentivam os alunos “menos bons” a trabalhar], nos <i>workshops</i>. Mas geralmente são os bons alunos que vão ao quadro, ou que falam. (FG1_7)</p>

<p>Práticas educativas</p>	<p>Incentivo e Motivação</p>	<p>Depende do professor</p>	<p>[Sentir que os professores nos motivam, incentivam, apoiam no nosso trabalho] Depende dos professores. Alguns não se interessam por nada. Outros interessam-se muito. E isso, por si só, é uma motivação. (FG1_1)</p> <p>Eu, só fui a duas [aulas de (...)]. Ele [o professor] repete os apontamentos, não vale a pena. (FG1_1)</p> <p>[Digo que alguns não se interessam] porque se nota. Nota-se quando um professor se interessa, é difícil de explicar, mas nota-se. Preocupam-se se temos más notas, felicitam, se temos boas, notam se faltamos... e isso é uma motivação para melhorarmos àquela disciplina...! Por exemplo, no ano passado fiquei doente quase um mês, e quando voltei, alguns perguntaram se estava bem, e notava que era com interesse... outros, nem notaram... ou, pelo menos, não disseram nada... (FG1_1)</p> <p>Ou quando... na consulta... quando um teste corre mal e o professor está a explicar o que está mal e o que devo fazer para melhorar, e assim... sem criticar, mas a ajudar... a mim ajuda muito, porque... (FG1_3)</p> <p>Nos <i>workshops</i>, o incentivo é mais ou menos igual para todos. Mas quando um aluno não trabalha, o professor não faz nada... (FG1_4)</p> <p>Não sei [se o professor devia fazer alguma coisa]... talvez ajudar, sei lá? (FG1_4)</p> <p>acho que os professores não podem fazer tudo, mas acho que faz a diferença sentirmo-nos bem com um professor... por exemplo, se eu</p>
-----------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	--

Práticas educativas	Incentivo e Motivação	Depende do professor	<p>não conhecer ninguém numa cadeira qualquer, mas dou-me bem, relativamente, com o professor, sinto-me mais motivada a ir às aulas e pronto, sinto mais motivação, e se não nos dermos bem com o professor e não conhecermos ninguém é um bocado... “ahh acho que hoje não vou e pronto”. (FG2_6)</p>
	Organização, rigor, regras explícitas	Existe	<p>[diziam] que [na universidade] era tudo uma confusão. Mas (...) era tudo muito organizado, tínhamos as datas todas marcadas, e os exames e tudo... (FG1_1)</p> <p>Mas logo no princípio do ano temos as datas da avaliação contínua, e os exames (...) (FG1_1)</p> <p>E sebatas, temos as sebatas logo no princípio, e tudo. (FG1_2)</p> <p>Para mim [fatores como a organização], são muito importantes, porque ao princípio sentia-me perdida mas depois comecei a organizar-me e portanto... quer dizer... a organização é muito importante, ter tudo direito. (FG1_1)</p> <p>Eu concordo (...), nisso da organização. (FG1_3)</p> <p>E depois era tudo muito organizado, desde os sites, os apontamentos, as datas (...) eu acho muito importante. Sabermos bem com o que contamos e estar tudo disponível, claro e organizado. (FG2_5)</p> <p>Sim, principalmente a organização, os apontamentos todos direitos, exames dos outros anos para podermos treinar. (FG2_3)</p>

Práticas educativas	Organização, rigor, regras explícitas	Existe	<p>Para mim, que gosto principalmente de estudar sozinho, ter um site organizado onde posso ir sempre que preciso, é o mais fundamental. E aqui, consigo isso. Em comparação com a UC, está muito... anos-luz melhor! (FG2_4)</p> <p>Tem que haver rigor. Senão ninguém se entende! (FG2_4)</p> <p>Também acho [que tem que haver rigor]. Se há regras para cumprir, têm que ser cumpridas por todos. (FG2_2)</p>
		Não existe	<p>Nem tudo [é organizado], alguns sites estão uma confusão! (FG1_8)</p> <p>Alguns sites, sim [estão uma confusão]. (FG1_1)</p> <p>Sim, isso sim... Mas alguns apontamentos são os mesmos de há quinhentos anos, a minha prima andou cá há... para aí há uns 10 anos, ou mais, e os apontamentos de (...) são os mesmos, só muda a data... E os de (...) alguns têm a data do ano passado. (FG1_8)</p>
	Tratamento dos alunos pelo nome	Sim	<p>Sim. (FG1_2) (FG1_5) (FG1_3) (FG2_1) (FG2_2) (FG2_5) (FG2_8)</p> <p>Só quase no fim do semestre. (FG1_1)</p> <p>Há professores que fazem a chamada todos os dias... quer dizer, todas as aulas... julgo que é para nos irem conhecendo. (FG1_5)</p> <p>Alguns tratam. Outros, perguntam o nome. (FG1_8)</p>

Práticas educativas	Tratamento dos alunos pelo nome	Sim	<p>A mim tratam. Mas como vim transferido, acho que é por isso. (FG1_6)</p> <p>O professor (...), de (...), é o único professor que eu me lembro que nos trata por tu. (FG2_5)</p> <p>Eu, ao princípio, achava esquisito [o tratamento por tu]. Mas depois vi que aquilo era tão natural, habituei-me. (FG2_4)</p>
		Reconhece as dificuldades	<p>O professor de (...) pediu para pormos um papel com o nome, para poder saber o nosso nome. Mas quase ninguém ligou. (FG1_7)</p> <p>E nós somos muitos (...) é difícil para os professores saber o nome de todos (FG2_3)</p>
	Uso de humor	<p>eu lembro-me que o professor (...) brincava muito com as pessoas nas aulas e às vezes se uma pessoa fazia assim uma pergunta mais disparatada e o professor brincava um bocado com a situação, e havia pessoas que levavam isso a mal e ficavam intimidadas, mas no meu caso, isso nunca aconteceu... eu lembro-me de fazer assim perguntas mais estúpidas e o professor até fez algum comentário, na brincadeira, mas eu não levo isso a mal, até acho que serve para por um ambiente mais leve. Mas há pessoas que levam isso a mal e se calhar preferem aqueles professores robóticos (...) que dão a matéria e que tiram as dúvidas e que são mais formais por assim dizer. (FG2_3)</p> <p>eu tenho a ideia que o professor (...) brincava muito com as situações, e isso a mim fazia-me sentir à vontade de partilhar as dúvidas e não haver constrangimento. (FG2_2)</p>	

Práticas educativas	Ambiente de aula confortável	Não existe	<p>Raramente falava com os professores (...) Não me sinto à vontade para falar com os professores. Não... não gosto (...) [quando tenho solicitações que me obrigam a isso] Não gosto, mas tenho que... tem que ser... (FG1_6)</p> <p>É isso, e também há uma coisa importante, que eu acho que é um sorriso nas aulas ou “então alunos, como estão”, isso... não sentem falta disso? Eu não me lembro disso, de um professor a sorrir e a dizer, “então como estão, vamos a isto”. Não é, logo: “<i>fnrfrbyrb</i>... olá alunos, toca a trabalhar... <i>nanananana</i>” fim da aula. (FG2_1)</p>
		Depende das aulas e dos professores	<p>Não [acontece muito esse ambiente informal]. É mais nos <i>workshops</i>. Nas <i>lectures</i> é tudo muito seguido, os professores estão sempre a dar a matéria, a falar... (FG1_4)</p> <p>Poder estar na aula à vontade, sem estar sempre... sei lá? Em sentido... é muito mais agradável, a aula passa mais depressa, poder comentar ou fazer uma brincadeira, principalmente agora, que já somos menos. (FG1_2)</p> <p>Tem a ver com os professores e não com as aulas. Há aulas muito agradáveis, mais do que outras. E há aulas que são um pesadelo. Eu trocava uma aula de (...) por três de (...). Também é [por causa da matéria], mas mais por causa do professor. Sempre com aquela voz monocórdica, adormecemos todos. (FG1_7)</p> <p>uma pessoa sentia-se bem na aula, estava lá, estava bem, pessoalmente nas práticas, que é onde há mais contacto, e sim, achei que ajudou bastante. (FG2_5)</p>

<p>Práticas educativas</p>	<p>Preocupação com os alunos e interesse dos professores pelos alunos</p>	<p>(...) agora eu vejo-os de outra maneira, mas no primeiro ano achava que [os professores] estavam num pedestal, tipo... professores universitários, sei lá? Mas acho que a culpa é nossa e não deles. Aliás, muitos deles até desmistificaram isso, e mostravam um interesse real pelos alunos. Não sei explicar [como]. Mas sentia isso. (FG1_7)</p> <p>Mas o professor parece ser muito tímido e muito fechado em si próprio, mas quando uma pessoa ia tirar dúvidas ele tornava-se numa pessoa diferente, preocupado, a dizer “diz-me onde te posso ajudar, o que não entendes” (FG2_1)</p> <p>(...) sentia a preocupação dos professores, toda a gente dizia “Ah, na faculdade, vais-te sentir perdida”, não me senti (FG2_3)</p> <p>(...) eu tenho alguns problemas pessoais de depressão e ansiedade e tomo medicação e etc, e esteve sempre muito preocupado com a forma como eu estava, como eu me sentia, e preocupou-se e foi falar com outros professores e etc, portanto, no primeiro ano senti que havia gente que se interessava. (FG2_1)</p> <p>Eu vi a cara dele de preocupação mesmo, “Não percebes, mas eu quero mesmo te ajudar.” (FG2_2)</p> <p>Eu houve uma altura em que estava a pensar sair da faculdade. E esse professor foi um dos professores que disse: “acho que devias sair”. (...) Eu andava muito desanimado. Tirava boas notas, mas não gostava do curso, nem do ambiente, nem de nada. E ele disse que eu devia procurar o meu caminho, sair daqui e tentar encontrar o meu caminho. (FG2_1)</p> <p>(...) aconselhou-me a acabar o semestre e depois pensar no que queria fazer realmente. (FG2_1)</p>
-----------------------------------	--	---

<p>Práticas educativas</p>	<p>Práticas formativas</p>	<p>Dizia-nos isso várias vezes: “Isto não é o liceu, vocês têm que se habituar a pensar”. Quando alguém fazia perguntas parvas, ou desnecessárias. Ou quando não liam os <i>e-mails</i> que nos mandava e depois andavam à procura da sala ou a perguntar coisas que estavam lá escritas. (FG2_2)</p> <p>Sim, mas há tipo professores a quem enviávamos <i>e-mails</i> e diziam assim... nós enviávamos <i>e-mails</i> com um erro ortográfico, a perguntar qualquer coisa, ou pedir qualquer coisa e eles diziam: “ah, se escrever esta palavra direito, pode”. Foi comigo, e também foi com um colega, mas eu fiquei assim, “<i>okay</i> pronto, já está a minha chapada do dia” (...) ele até tinha razão, mas nós escrevemos à pressa, ou no telemóvel, não estamos com o cuidado todo... quer dizer, não levava a mal... mas comentávamos uns com os outros... (FG2_1)</p> <p>E isso dos erros, nunca me aconteceu, mas se acontecesse, estava bem, eu é que tinha errado e eles são professores, têm a mania de ser pedagógicos. A mim, uma vez, o professor de (...) chamou-me à atenção de não ter assinado o <i>e-mail</i>. (FG2_3)</p>
-----------------------------------	-----------------------------------	--

	Indicador		Unidades de registo
Bem-estar e sensação de pertença	Contribuição do professor para a integração do aluno	É reconhecida	<p>Eu acho que sim [os professores contribuíram para a minha integração na universidade], porque quando nós entramos sentimos sempre um bocado mais de dificuldade e sempre que eu precisei, os professores tipo... em termos académicos, claro, eu mandava-lhes um <i>e-mail</i>, caso estivesse com mais dúvidas, e assim, e nunca ninguém me recusou ajuda nesse aspeto, acho que facilitou. (FG1_1)</p> <p>(...) eu também... eu andava na escola pública, vim para cá, também tinha vários amigos (...) quando estava a falar da integração dos professores, uma das coisas que eu reparei cá, é que se calhar... foi que tentavam falar ainda um bocado sobre o secundário, para fazer uma ponte, e eu pensava sempre... se eu estivesse numa universidade pública, provavelmente o choque seria muito maior, o meu pai dizia-me sempre “rapaz, tu vais para a faculdade e lá tens que te mexer sozinho, ninguém espera por ti”. (FG1_7)</p> <p>Eu acho que sim, contribuíram. Sobretudo por estarem muito disponíveis para atender os alunos, para falar com os alunos, para tirar dúvidas, a maioria dos professores... eu pelo menos quando andava no secundário, tinha ideia que a faculdade ia ser muito difícil nesse sentido, que os professores nem iam saber o nosso nome, não nos iam conhecer de lado nenhum, ia ser muito difícil tirar dúvidas... eu pelo menos tinha muito essa ideia, tinha muito essa ideia que nos põem muito na cabeça, “ah, na faculdade não vai ser assim, não sei quê...”, e eu não senti grande choque do secundário para a faculdade precisamente por causa disso, porque achei que os professores</p>

<p>Bem-estar e sensação de pertença</p>	<p>Contribuição do professor para a integração do aluno</p>	<p>É reconhecida</p>	<p>estavam sempre muito disponíveis, muitos professores conheciam o meu nome, e sabem quem eu sou e eu não achei que isso fosse possível, e nesse aspeto achei que foi uma experiência positiva. (FG2_3)</p> <p>Se me permitem, eu vou dizer aqui uma coisa, sobre a integração na faculdade, houve alguns professores que me ajudaram muito e que eu tenho que agradecer, o professor (...), e eu não estou a dizer isto porque estou aqui, ao professor (...), por acima de tudo, sem ser professor, foi amigo, nas alturas em que estive presente, foi amigo, e ao professor (...), que eu uma vez estava no <i>facebook</i>, houve uma altura que tive um problema de depressão muito grave, em que eu passava o dia a dormir e estava sempre com medicação, e aquilo estava-me a custar muito... e fiz um <i>post</i> no <i>facebook</i>, que estava muito triste, porque pronto, são muitas histórias... e escreveu-me... mandou-me um <i>mail</i>, a dizer... pronto, que também já tinha passado por essas coisas... e a partir daí começou uma amizade. E hoje em dia, eu falo com ele sobre que cadeiras devo fazer e etc, pronto, temos essa ligação... mas também devo agradecer muito a ajuda que ele me deu a superar algumas coisas, não como professor só, mas como professor e pessoa, e como eu acho que esta ligação é importante. Pronto, foi o que eu disse, está dito. (FG2_1)</p> <p>Eu partilho um pouco das duas opiniões, acho que no fundo os professores, o facto de eles se mostrarem muito disponíveis e sempre muito abertos a tirar dúvidas e até mesmo nas aulas, pronto, há professores menos extrovertidos do que outros, acho que isso é realmente um ponto fulcral para nos integrarmos e nos sentirmos bem na própria faculdade, e não sentir tanto aquele choque de secundário/universidade, que dizem que, “ai na universidade vais-te sentir perdida, ai na faculdade o professor nem te conhece, ai o</p>
--	--	-----------------------------	---

<p>Bem-estar e sensação de pertença</p>	<p>Contribuição do professor para a integração do aluno</p>	<p>É reconhecida</p>	<p>professor na faculdade não está disposto a tirar dúvidas, desenrascate”, acho que aqui não se sente isso, senti mesmo integração e que há o apoio entre o aluno-professor sempre. (FG2_2)</p> <p>Eu acho que isso da integração na faculdade concordo (...) que estamos cheios de medo, e depois chegamos aqui à Católica e corre tudo bem, os professores normalmente são espetaculares (...) acho que a integração tem dois lados, de um é a integração académica, ou seja, conseguirmos acompanhar as aulas e não sei quê, e outra já é uma integração mais de amigos, e nesse aspeto, acho que os professores não estão tão presentes, mas acho que também não é suposto. Pessoas que também passam cá mais tempo se calhar precisam de ter mais amizades cá, e pessoas que vivem mais perto ou assim não precisam de tantas amizades, ou então têm amigos mais fora da faculdade, e nisso... nessa parte da integração acho que o papel dos professores não é muito presente, mas na minha opinião não é suposto. Mas no papel de estudar e acompanhar... Porque os professores não estão em todo o processo de integração, não podem fazer tudo. Mas pronto, tudo bem, também tem de caber a nós estar abertos a conhecer pessoas e isso faz parte para nos sentirmos bem. (FG2_5)</p> <p>Eu concordo com tudo aquilo que disseram, eu acho que a divisão que a FG2_5 fez é importante porque os professores de facto não vão contribuir totalmente, ou seja, a opinião que nós vamos criar sobre isso não pode ser dita de acordo só com os professores, ou seja é influenciada de vários fatores, mas acho que aqui na Católica, de facto os professores contribuem positivamente, até porque estão dispostos a darem-se a conhecer aos alunos, e não há tanto aquele carácter de impessoalidade, de afastamento, tanto que nós não sentimos tanto o choque do secundário para a faculdade. Aquilo que dizem, de que a</p>
--	--	-----------------------------	---

Bem-estar e sensação de pertença	Contribuição do professor para a integração do aluno	É reconhecida	<p>faculdade é uma coisa diferente, és autónomo, ninguém te conhece, é totalmente diferente. Acho que os professores ajudam na integração e fazem por isso. (FG2_6)</p> <p>o facto de termos aulas práticas ajuda imenso a criar esta ligação assim, e integração e ajuda imenso a nesta integração. (FG2_5)</p> <p>[na] Integração académica o professor faz completamente a diferença.</p>
		Não é reconhecida	<p>A mim não facilitou nem “desfacilitou”, não achei que... mas eu entrei na segunda fase, por isso já estavam mais encaminhados e assim. (FG1_5)</p> <p>Os professores, a mim, não me ajudaram em nada a me integrar, eu é que tive de me integrar (...) conhecendo pessoas, da minha idade, falando... (FG1_8)</p> <p>aqui já há mais essa possibilidade, de os professores virem a conhecer os alunos. Então há essa maior relação de proximidade. Mas por causa disso, não acho que me tenham ajudado a integrar. (FG1_8)</p> <p>eu, que vim de uma escola privada, acho que se tivesse ido para uma pública o choque ia ser muito maior, mas como vim de uma escola privada, acho que os professores aqui não são assim tão diferentes (...) no entanto, acho que não foram os professores que me integraram na faculdade, até porque entrei com um largo conjunto de amigos, mas também não foram eles que me desintegraram, digamos assim... (FG1_8)</p> <p>Também concordo com os meus colegas [que os professores não tiveram grande influência na integração]. (FG1_3)</p>

<p>Bem-estar e sensação de pertença</p>	<p>Contribuição do professor para a integração do aluno</p>	<p>Não é reconhecida</p>	<p>[para o (FG1_3)] Tu não és tão exuberante como o (FG1_2), que que pelos vistos veio com amigos e assim, mas tu não és muito exuberante, mas eu lembro-me de ti, no primeiro ano, andavas sempre sozinho. (FG1_1)</p> <p>Pois andava [sozinho]. Não conhecia ninguém, eu vim sozinho. Mas à medida que os semestres foram passando, fui conhecendo mais gente, fui-me dando melhor com os meus colegas, e com isso fui-me integrando melhor, e acho que os professores não tiveram assim grande efeito. (FG1_3)</p> <p>Concordo [que os professores não tiveram grande influência na integração]. (FG1_4)</p> <p>De todos os que estão aqui, eu devo ser o que está mais desenquadrado. Mas ter ido no primeiro semestre para a Alemanha e voltado só no segundo, não ajudou muito. [Mas gosto do curso] isso em geral, pronto, talvez... É a minha forma de estar... Também estudo mais um bocado assim em cima da hora... acho que ter entrado no meio do ano... acho que não facilitou assim muito a conhecer a Católica, isso depois foi com amigos meus que andavam cá que me explicaram isso tudo (...) eu depois perguntei como é que era com os testes de diagnóstico, quando é que eram, isso tudo foi com amigos meus, não foi nada com os professores. (FG1_6)</p> <p>eu acho que, os professores, em muito, não podem fazer... porque, para começar, o aluno vai à aula, está com o professor uma hora e um quarto, ou três horas e tal, depois sai da faculdade, e pronto... (FG1_3)</p>
--	--	---------------------------------	---

<p>Bem-estar e sensação de pertença</p>	<p>Contribuição da instituição para a integração do aluno</p>	<p>(...) quem tem o maior papel em integrar o aluno deve ser a associação de estudantes, até porque, e eu acho que falha muito a associação de estudantes cá na faculdade (...) Porque é tudo muito mal organizado, as chachadas da praxe do costume, pouca informação sobre o que é realmente importante... (FG1_3)</p> <p>Eu não fui a metade das coisas. Ou melhor, a quase nada. Só fui ao churrasco. (FG1_7)</p> <p>Eu acho que [as atividades de integração] são coisas para integrar as pessoas que estão cá entre elas, a maior parte das pessoas que vêm agora daqui perto, da zona aqui do Porto, não vai ter grande interesse em ir assim a esses sítios, por exemplo, eu não ... não adiro a essas coisas. Não acho piada. (FG1_7)</p> <p>Isso [as atividades de integração] é mais para os Erasmus, e assim... (FG1_8)</p> <p>Não tenho tanto interesse a ir a uma coisa dessas, era mais algo que me integrasse agora na vida académica, na Católica, isso sim, já ia gostar. (FG1_7)</p> <p>Foram [dadas informações sobre o funcionamento da instituição]. (FG1_5)</p> <p>Eu achava muito confuso. Quando mudei para aqui, já estava mais dentro do sistema. (FG1_4)</p> <p>Eu só comecei a usar a <i>blackboard</i> perto dos testes. Isto foi tudo muito rápido, eu achava que esta em férias e já tinha os testes todos em cima de mim. (FG1_2) (FG1_7) (FG1_3)</p> <p>(...) também gostava de referir a CASO, de que eu faço parte desde o primeiro ano, que também acho que é um ótimo meio de integrar os alunos, acho que ajudamos quem precisa e ajuda-nos a também integrar. (FG2_1)</p> <p>Eu sabendo que há comida grátis estou lá. (FG2_1)</p>
--	--	--

Bem-estar e sensação de pertença	Contribuição da instituição para a integração do aluno	<p>Eu fui lá dar uma vista de olhos, mas estive pouco tempo. Essas coisas são mais com a associação de estudantes. (FG2_6)</p> <p>Eu acho que só são interessantes para os caloiros, para se conhecerem uns aos outros, e conhecerem os professores. Os anos estão um bocado separados uns dos outros, só acabamos por nos conhecer se tivermos cadeiras atrasadas, ou assim... Ou para comer, como diz o FG2_1. Mas é sempre muito tarde, e nós quando temos aulas de manhã não ficamos cá para a noite. Eu, pelo menos, não fico... (FG2_4)</p>
	Sensação de pertença	<p>Sinto-me integrado e em casa. (FG1_8)</p> <p>Andei no ISEP. E gostava muito. Não sei, há uma grande diferença (...) é diferente. Mesmo a relação com os professores é muito diferente, lá é um ambiente muito maior, os professores têm muitos alunos, mesmo muitos, não têm a capacidade de conhecer todos, portanto estão-se a marimbar, aqui já há mais essa possibilidade, de os professores virem a conhecer os alunos. Então há essa maior relação de proximidade... (FG1_8)</p> <p>Eu estava muito ansiosa... mas animada, animada, cheia de vontade de ver o que me esperava, e mudar para o Porto, mas com algum medo... (...) diziam-me que a universidade era muito diferente, que os professores não ligavam nenhuma... Mas não foi nada assim (FG1_2)</p> <p>Do que eu me lembro, no primeiro ano, acho que sim, lembro-me que, logo no primeiro semestre gostava imenso das aulas, e de estudar cá. (FG2_3)</p> <p>Eu estive na FEP, e é a isso que eu gostava de fazer uma comparação, eu estive na FEP e eu nunca senti uma ligação à faculdade também muito pelo método das aulas, os professores eram muito distantes, não me sentia que fazia parte lá daquela faculdade. Pronto, depois vim para a Católica, e logo na segunda semana eu lembro-me de ir logo</p>

<p>Bem-estar e sensação de pertença</p>	<p>Sensação de pertença</p>	<p>tirar dúvidas, e senti fazer parte, senti que os professores nos ajudavam, na forma como eles comunicavam connosco, ajudou imenso... (FG2_5)</p> <p>(...) é provavelmente agora o melhor aluno do nosso curso, estive na FEP e não lhe correu bem, veio para cá e correu, e aqui a diferença está na faculdade, não é? ...e por isso é que eu acho que este processo de integração vai influenciar muito os nossos resultados. E acho que a Católica aposta muito nisso e muito bem. (FG2_3)</p> <p>eu antes de estar aqui estive em Coimbra e eu lembro-me perfeitamente, é mesmo isto, o distanciamento gigantesco, não há esta pertença à faculdade, não há união com os professores, e isso porque o próprio aluno vai a estudar e sente-se desmotivado. (FG2_4)</p> <p>recomendo imenso a Católica, quando as pessoas estão indecisas (...) odeiam estar lá, os materiais que usam são péssimos, têm exercícios e não têm resoluções, eu às vezes vejo os materiais de estudo deles e digo, olha, eu tenho a cadeira, vê os nossos slides, são muito melhores...! Acho que a Católica em termos disso prepara-nos muito bem, não estou nada arrependido desta escolha, porque também me candidatei à FEP na altura (FG2_5)</p>
--	--	--

Anexo 10 – Tabela para análise do conteúdo das entrevistas dos professores

Tabela para categorização e análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Categorias de análise:

- Disponibilidade e disposição do professor
- Interação informal com os alunos
- Solicitações dos alunos por questões acadêmicas ou pessoais
- Práticas educativas
- Percepção do interesse e empenho dos alunos

	Indicador	Unidades de registo
Disponibilidade e disposição do professor	Abertura à colocação de dúvidas (controlada em alguns casos)	<p>Sim, claro que dou [abertura à colocação de dúvidas]. (P1)</p> <p>Dou... portanto, dizendo... dizendo aos alunos: “não quero que vocês falem uns com os outros, mas podem falar... mas é só comigo, e um de cada vez. E quero muito que vocês me interrompam sempre que não percebam alguma coisa”, portanto, é sempre esse o meu discurso... sempre! (P1)</p> <p>Uma estratégia é, portanto... tentar pô-los à vontade e por exemplo, costumo-lhes dizer, quando um aluno tem uma dúvida, “pode ter a certeza que, provavelmente,</p>

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Abertura à colocação de dúvidas (controlada em alguns casos)</p>	<p>pelo menos metade da sala tem essa dúvida. Por isso, está a fazer um grande favor aos colegas ao colocar a dúvida”. (P1)</p> <p>Portanto nessa altura eu digo, eu costumo dizer “olhem, este ponto aqui que eu vou agora falar é um ponto que normalmente traz dificuldades a 90, 100% dos alunos. Por isso tenho a certeza que vocês vão ter dúvidas, não tenham problemas em colocar dúvidas. É de toda a utilidade para vocês e para mim vocês colocarem dúvidas, portanto fica esse alerta”, e a seguir avanço para o ponto. (P1)</p> <p>Eu mostro-lhes que estou ao dispor. (P2)</p> <p>Depende das situações e das aulas. Dou abertura, mas controlada. Nas <i>lectures</i>, que são quase sempre nos anfiteatros, raramente colocam questões. Mas eu pergunto sempre se há dúvidas... (P2)</p> <p>[Dou] Sempre [abertura à colocação de dúvidas]. É sempre em diálogo com os alunos. (P3)</p> <p>Sim, ou mais ainda, que eu fiz isso este ano de uma forma muito sistemática que ainda não tinha feito noutros anos, que é... eu também dou <i>workshops</i>, eu dou alguns <i>workshops</i> e aquilo que eu faço e digo também aos assistentes para se isso acontecer, fazerem o mesmo, que é... portanto, quando se apercebem... não deixarem os alunos ficarem com dúvidas... (P3)</p> <p>Digo-lhes: “Não fiquem nas dificuldades. Eu posso-vos ajudar a desbloquear isso” (P3)</p>
---	--	--

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Práticas de atendimento: heterogeneidade de práticas</p>	<p>Não [disponibilizo horário de atendimento]. (P1)</p> <p>Eu e os restantes professores da disciplina temos um horário de atendimento fixo, em três blocos semanais. Nas semanas de teste, ajustamos o atendimento conforme a disponibilidade dos alunos. Nas alturas que não têm outros testes. (P2)</p> <p>Disponibilizo [horário de atendimento]. (P3)</p> <p>E temos horário de atendimento nos dias anteriores ao teste, isso sim. (P1)</p> <p>A minha reação é, “se quiser, venha ter comigo, marcando, mande-me um <i>e-mail</i>... venha ter comigo para nós esclarecermos isso”. Agora isso tem que ser da iniciativa deles. (P1)</p> <p>Normalmente disponibilizo-me [a tirar dúvidas a pedido do aluno], sem questionar. (P1)</p> <p>Sim [acedo aos pedidos dos alunos para tirar dúvidas noutros horários]. Mas com condições. Quando um aluno me vem dizer que faltou à aula, pergunto logo porquê. (P2)</p>
---	--	--

<p>Disponibilidade e disposição do professor</p>	<p>Contacto por e-mail para tirar dúvidas</p>	<p>Mas dou-lhes a abertura para eles me enviarem um <i>e-mail</i> para tirar dúvidas por <i>e-mail</i>, ou para me mandarem um <i>e-mail</i> para marcarem um atendimento de dúvidas no gabinete, portanto... (P1)</p> <p>É, sobretudo nas vésperas de testes e exames, eu aceito tirar dúvidas por <i>e-mail</i> quando são dúvidas de resposta rápida, quando não são de resposta rápida, eu convido-os a virem ao atendimento ou a virem aqui ao gabinete. (P1)</p> <p>Sim, muito frequente [o contacto por e-mail]. Principalmente nas vésperas dos testes. (P2)</p> <p>Geralmente, mando sugestões [de exercícios que não sabem resolver]. Em relação aos erros, digo se o método está correto ou não. Raramente mando as resoluções, mas agora com os telemóveis a mandar fotos por <i>e-mail</i>, às vezes vencem-me pelo cansaço e acabo por mandar a resolução inteira... (P2)</p> <p>[Respondo] Sempre [aos <i>e-mails</i>]. Se as dúvidas são muito complicadas de tirar por <i>e-mail</i>, combino com eles para tirar as dúvidas pessoalmente. (P3)</p> <p>Geralmente sim [para tirar dúvidas]. Mas às vezes por outras coisas. E às vezes por coisas que não fazem sentido, como perguntar as datas ou as horas dos testes, ou assim... quando isso tudo está na <i>blackboard</i>. (P3)</p>
---	--	--

	Indicador	Unidades de registo
Interação informal com os alunos	Importante e saudável (dentro dos estatutos respetivos)	<p>Sim, sem problema. Eles são uns queridos. (P2)</p> <p>tive um professor, um professor muito clássico, que dizia que há uma linha que separa os professores dos alunos, e essa linha a ser ultrapassada, que seja pelo professor e nunca pelo aluno. Foi há muitos anos, mas concordo com ele. Eu acho que a interação informal com os alunos é saudável, até para uma boa relação com os alunos, é importante. Mas o respeitinho é muito lindo, e há alunos que não sabem respeitar os limites. E abusam no excesso de informalidade, na linguagem, nas brincadeiras... felizmente que são raros... (P2)</p> <p>Sim, saudável e importante, revela a consciência por parte do professor de que tem uma boa relação com os alunos. (P3)</p>
	Importante manter o distanciamento	<p>Não [interajo informalmente com os alunos], não! (P1)</p> <p>Não considero saudável, nem importante. Acho... acho que tem que se manter um certo distanciamento, sem ser antipático, mas acho que tem que se manter um certo distanciamento. Não sei, isso é a minha ideia, é assim que vejo isto... há um limite entre o académico e o pessoal, que deve ser mantido. (P1)</p>

	Indicador	Unidades de registo
Solicitações dos alunos por questões académicas ou pessoais	Ocorrência das solicitações esporádicas de natureza pessoal	<p>Não [surgem solicitações]. Não, aconteceu-me, excecionalmente, aqui há uns tempos... mas não fui só eu que tive problemas com essa aluna, uma aluna que tinha um desequilíbrio, e essa sim, mas foi já para aí há dez ou doze anos, e foi um caso excecional. (P1)</p> <p>E ela [aluna] ficou nesse dilema e veio ter comigo... (P1)</p> <p>Foi uma das poucas situações que me aconteceu. (P1)</p> <p>(...) e achou que eu sabia... que eu podia ajudar... (P1)</p> <p>(...) desde uma aluna que veio a chorar ao meu gabinete (...), até outra que veio desabafar porque (...), alunos que me batem à porta a explicar que faltaram porque (...), no ano passado um aluno a explicar que andava sem capacidade de estudo porque (...) (P2)</p> <p>Outros, é a pedir sugestões, o que devem fazer a seguir, que mestrados devem escolher, etc... (P2)</p> <p>Acontecem os dois casos [questões académicas e pessoais]. Às vezes estão com problemas académicos, está a correr mal... outras vezes estão com problemas pessoais graves. (P3)</p>

<p>Solicitações dos alunos por questões académicas ou pessoais</p>	<p>Sentimento de desconforto face a questões pessoais ou emocionais</p>	<p>Não, não me sinto desconfortável e tento ajudar. (P1)</p> <p>(...) chorou mesmo, uma coisa mesmo emotiva. (P1)</p> <p>Mas outras vezes, vêm contar coisas de outras cadeiras (e eu não gosto, corto logo a conversa, mas às vezes têm razão). (P2)</p> <p>(...) é suposto, se um aluno te procura com um problema pessoal, é por uma de duas coisas, ou porque quer desabafar, e sente que tu estás... sente que és o ideal para isso, ou porque pensa que podes resolver o problema de alguma maneira, ou dar alguma sugestão. (P2)</p> <p>(...) grande parte deles é a tentar manipular, os finalistas, então, são <i>experts</i>: precisam sempre da cadeira para acabar (e, às vezes, ainda faltam mais uma porção delas, devem dizer isso aos professores todos...) (P2)</p> <p>(...) e julgo que aí só querem desabafar, ou vem à conversa. (P3)</p> <p>(...) estas situações atrapalham-me um bocado, porque sinto que nada do que faça ou diga serve para alguma coisa... (P2)</p>
---	--	---

	Indicador	Unidades de registo
Práticas educativas	Provocar a reflexão	<p>Se vejo que é algum passo que não entendem, mas mais básico, insisto para pensarem melhor. Depois, acabo por esclarecer, mas tento sempre que cheguem lá sozinhos. Ou quase sempre, que às vezes o tempo está mais apertado. Aliás, aborrece-me a preguiça mental, e refiro isso recorrentemente: eles não gostam de pensar, preferem que lhe tire a dúvida logo, em vez de a explorar... (P2)</p> <p>[Quando um aluno me vem dizer que faltou à aula] (...) aviso-o de que tem que estudar a aula toda e assinalar as dúvidas, para me colocar mais tarde. Raramente explico a aula toda, só se são casos de doença ou graves de outra natureza.... (P2)</p> <p>(...) vamos lá pensar o que é que está por detrás disto. (P3)</p> <p>É sempre em diálogo com os alunos. (P3)</p> <p>(...) normalmente até começo por um <i>brainstorming</i>, (P3)</p> <p>(...) eu esclareço... nós discutimos... andamos à volta disso... (P3)</p>

Práticas educativas	Incentivo e participação discente	<p>(...) e incentivo-os a continuar. Ou a começar se ainda não começaram... (P2)</p> <p>(...) desde o início do semestre, faço duas coisas: aviso-os de que o semestre é muito pequeno, mando-os trabalhar muito desde início... aliás, ainda antes do semestre começar, mando-lhe um <i>e-mail</i> com sugestões de trabalho, pequenas sugestões para eles irem ficando dentro das dinâmicas. (P2)</p> <p>Só que eu também os incentivo a participar. É que depois, nas dez <i>lectures</i> que dou, há uma em que são eles que dão a <i>lecture</i>, ou seja, o que é que eu faço... portanto... eles têm um <i>paper</i> para ler, eu dou-lhes um <i>paper</i> para ler, eu divido aquilo tudo pelo grupos, portanto... são as três horas para isso, eu divido o <i>paper</i> todo pelos grupos, eles já o leram em casa, já sabem as partes que têm de trabalhar e eles têm de produzir um <i>PowerPoint</i> e apresentar aos colegas e aí é muito interativo porque há sempre um grupo que fica só para colocar questões e eles têm de ir colocando questões à medida que os colegas apresentam... (P3)</p>
	Motivação	<p>(...) noto que eles ficam com... gostaram daquilo... percebem mais tarde que ainda gostaram mais do que pensavam e não sinto nenhuma animosidade, portanto... acho... se podemos usar isso como um sinal que lhes dá motivação... então acho que sim. (P1)</p> <p>Depois, eu passo o semestre a motivá-los, desde o início do semestre (P2)</p> <p>É para avaliação, a motivação é grande. (P3)</p>

Práticas educativas	Uso de humor	<p>quando estão a olhar para o telemóvel, ironizo com eles, ou digo “Agora vamos todos esperar um bocadinho, enquanto o vosso colega manda uma mensagem” ou algo no género. E eles lá se tentam concentrar, ou disfarçar melhor... (P2)</p> <p>mas eu brinco com a situação, e lá respondo. (P2)</p> <p>eles são inteligentes e entendem a ironia e divertem-se... acho eu... quem não é inteligente é que se sente atacado pelo humor. Mas eu uso muito a ironia, sim... mas de uma forma pedagógica, a ironia é pedagógica, porque permite que digas a brincar uma coisa séria... (P2)</p> <p>eu começo por brincar com o nome da disciplina (P3)</p>
	Ambiente de aula confortável	<p>(...) uma estratégia é, portanto... tentar pô-los à vontade (P1)</p> <p>(...) o ambiente na aula é informal, a aula é... tanto <i>lectures</i> como <i>workshops</i> são aulas fluídas, três horas de aula seguidas, ou quase, é violento... abordo os alunos como se os conheça bem (P2)</p> <p>É muito interessante, porque evita aquelas situações incómodas do silêncio das primeiras aulas, e é assim que começo sempre. (P3)</p> <p>Por causa da abertura que lhes dou e que é muito clara, desde o princípio das aulas (P1)</p>

<p>Práticas educativas</p>	<p>Preocupação com as aprendizagens dos alunos</p>	<p>Mas, sempre que me apercebo que estão sem trabalhar, dou-lhes o toque. (P2)</p> <p>E quando os vejo distraídos nas aulas (isso acontece mais nas <i>lectures</i>, porque são muito grandes, e eles estão longe de mim) chamo a atenção (P2)</p> <p>Às vezes, chamo-lhes a atenção... pergunto o que se passa, (P2)</p> <p>Pois... não [me preocupa] muito, faz parte. Eu mostro-lhes que estou ao dispor, eles são adultos, fazem as suas opções. (P2)</p> <p>no ano passado, até fui eu... notei que um bom aluno, já no segundo semestre, de repente, deixou de vir às aulas. Perguntei aos colegas e eles só sabiam que o rapaz tinha um problema pessoal. Mandeí-lhe um <i>e-mail</i> a saber dele (...) e agradeceu muito o ter notado a falta dele... (P2)</p> <p>custa-me que perca a aula, (...) quer dizer, há os que chegam sistematicamente atrasados, mas nada garante que não chegassem da mesma maneira, limitava-me a excluí-los das aulas... (P2)</p> <p>Porque não gosto, que é o que eu lhes digo, é uma patetice eles chumbarem porque têm dificuldade à disciplina, por qualquer motivo, ou porque são mais... porque têm um raciocínio um bocado diferente e não sei quê. (P3)</p> <p>Aquilo que eu faço é, estou atento quando vejo alunos que me parecem pouco integrados, ou seja, que andam ali um bocado... Não interagem muito com os colegas... têm dificuldades de trabalhar em grupo... ausentam-se muito, não aparecem... (P3)</p>
-----------------------------------	---	--

Práticas educativas	Preocupação com as aprendizagens dos alunos	<p>e quando um aluno não vem, e depois vem uma vez, eu normalmente abordo-o e pergunto-lhe porque é que está a faltar, se está mais ou menos integrado, se não está, pronto... (P3)</p> <p>Quando vêm depois uma vez, eu aí apanho-os, pronto, porque sei quem são e apanho-os. (P3)</p> <p>(...) fui verificar. Nunca, nunca me apareceu. E depois, nesse caso, eu até fui à secretaria e fui ver se era só na minha disciplina. (P3)</p>
	Movimento na sala de aula	<p>nos <i>workshops</i>... tento andar pelo meio deles e chamam-me muito para ver se estão a resolver bem os exercícios. (P2)</p>
	Dificuldade em tratar os alunos pelo nome	<p>Raramente, não é fácil saber os nomes. (P1)</p> <p>tento saber os nomes e quando os troco, paciência... mas faço um esforço... ou então digo “Francisco, venha ao quadro” e algum Francisco aparece... (P2)</p>
	Focalização nas aprendizagens dos estudantes	<p>E, outras estratégias que eu uso (...) eu já sei os pontos críticos. Mas isso aplica-se a qualquer disciplina, que com a experiência já se sabe quais são os pontos críticos, onde eles normalmente têm mais dificuldades... (P1)</p> <p>Volto a explicar, se vejo que é uma coisa complicada, ou um assunto novo. Nas <i>lectures</i>, principalmente. (P2)</p>

Práticas educativas	Focalização nas aprendizagens dos estudantes	<p>[chamam-me muito para ver se estão a resolver bem os exercícios]. E eu vou, embora... o tempo não é assim muito, não dá para ver em pormenor, mas digolhe se estão no caminho certo... (P2)</p> <p>o que eu faço é depois desmontar isso do ponto de vista da discussão. E eles aí têm muitas dúvidas, porque eles confrontam-se com uma técnica, que é aquilo que eles já deram noutras disciplinas, que é uma componente mais técnica e aquilo que eu faço com eles, na minha cadeira é desmontar isso, ou seja, vamos lá pensar o que é que está por detrás disto e aí há sempre um confronto, mas é um confronto muito engraçado. (P3)</p> <p>Mesmo quando revelam desconhecimento sobre os assuntos, eu esclareço... nós discutimos... andamos à volta disso... (P3)</p> <p>agora em relação a dúvidas mais pequenas, fico muitas vezes no fim da aula a tirar dúvidas aos alunos, a esclarecer coisas que eles não perceberam e não perguntaram, entretanto... (P2)</p>
	Encaminhar para o apoio adequado	<p>tento ajudar, encaminhando. Quando muito, posso ouvir também um bocado, mas depois tento sempre encaminhar. Para os serviços que eu considero adequados ao caso, o SLH, ou psicólogos, ou assim. (P1)</p> <p>quando são casos que eu vejo mais complicados aquilo que eu faço é sugerir que há um serviço de <i>coaching</i>... encaminho-os para algum dos serviços. (P3)</p>

Práticas educativas	Controlo de faltas através de trabalhos presenciais	<p>a seguir aos testes há um declínio. Nós temos um truque nas práticas que é, não pomos faltas, mas se os alunos não forem à aula têm zero no exercício que se faz em todas as aulas. (P1)</p> <p>Durante muitos anos não tinham faltas, agora são obrigados a ir às aulas, por causa da avaliação contínua. Alguns estão a fazer o frete, claro. (P2)</p> <p>portanto, a única coisa que eu conto como avaliação nas <i>lectures</i> é participação, mas para participarem eles têm de estar presentes, e eu faço numa folha Excel, sempre que eles acabam porque na segunda parte eles têm um exercício que é sobre a primeira parte expositiva, e eles assinam aquilo. (P3)</p>
	Rigor, exigência, regras explícitas	<p>Eu vou dizer o que eu acho, que é... uma disciplina, mesmo que seja exigente, se for previsível, e bem organizada, e for justa, e se eles tiverem os materiais todos a tempo, se tiverem as aulas a tempo... eu por exemplo, nas minhas aulas, como alguns professores fazem, que eu sei, outros não fazem... eu... mas aviso-os disto logo na primeira aula, é uma situação muito clara e eles sabem isso: eu, depois da porta fechar, não deixo entrar mais ninguém (...) Pois não há ninguém a reclamar sobre isso. E eu sei que eles muitas vezes comentam que a disciplina é exigente, mas que é justa e isso é uma motivação. (P1)</p> <p>Para já, pela organização das disciplinas, está tudo escrito e explícito – regras, datas, materiais. (P2)</p> <p>E depois há uma filosofia de rigor que também considero que é boa para o bom funcionamento das coisas. E a disponibilidade e acessibilidade de todos nós. (P2)</p>

<p>Práticas educativas</p>	<p>Perceção da contribuição para a integração do aluno</p>	<p>Eu acho que de certa forma contribuo, pela reação que eu sinto nos alunos nos anos a seguir e muitos anos depois, portanto, como sabes, a minha disciplina é uma disciplina que tem uma taxa de reprovações alta... Os alunos deviam ficar com algum rancor em relação a mim, não é? Mas eu não noto nada disso e acho que, não sei... acho que eles ganham algum gosto pela visão económica do mundo com esta disciplina, um misto de gostarem, e outro misto também do esforço. (P1)</p> <p>Bem... sim... acho que sim. Sinto que sim, pela forma como os recebemos e como abordamos com eles o início da vida académica, têm sorte em ter-nos logo à partida... (P2)</p> <p>É claro que eu já os apanho no segundo semestre, e que em princípio eles já estão integrados... (P3)</p> <p>Em princípio, eles já estão mais integrados, ou desintegrados de vez. Mas eu espero, ainda assim, ter alguma influência na sua boa adaptação à faculdade! (P3)</p>
-----------------------------------	---	--

	Indicador	Unidades de registo
Perceção do interesse e empenho dos alunos	Retração em colocar questões na aula	<p>(...) que eles têm às vezes um bocado de medo de colocar perguntas não por causa de mim mas por causa dos outros (P1)</p> <p>Isso, receio, há de certeza! Nuns alunos com maior intensidade do que noutros, não sei, (...) sabes que eles têm sempre algum receio... (P1)</p> <p>(...) temos alunos que têm uma facilidade enorme em colocar dúvidas, não têm o mínimo problema por mais disparatada que seja a dúvida, e outros que são muito mais poupados na colocação de dúvidas porque só colocam aquelas que eles têm a certeza que são mesmo dúvidas pertinentes, e depois temos aqueles que nunca colocam dúvidas... (P1)</p> <p>Eu julgo que é mais por mim, para não ficarem mal vistos, ou parecerem ignorantes, ou mostrarem que não estudaram. (P2)</p> <p>Às vezes sim, aliás eles próprios começam: “Vou fazer uma pergunta, mas se calhar é uma pergunta idiota...” (P2)</p>

Percepção do interesse e empenho dos alunos	Consistência das dúvidas	<p>Não [é pouco consistente], normalmente é uma dúvida substancial (P1)</p> <p>(...) há os que estão distraídos, e eu acabo de tirar uma dúvida... uma dúvida qualquer, que um aluno coloca... e outro coloca a mesma dúvida, ou coloca mais tarde, porque estava distraído... (P2)</p> <p>(...) e às vezes é mesmo [uma dúvida “idiota”] (P2)</p> <p>Sinto [que as dúvidas não são consistentes]. Muitas vezes, aparecem-me com uma lista de exercícios que não deram certo. E eu pergunto: e tentou descobrir o erro? E eles dizem que sim, mas eu vejo que não, é um erro qualquer muito evidente e limitaram-se a passar à frente... descubro o erro e ralho com eles. Ralho, é uma forma de dizer, claro... mas pergunto se acham que estar à procura de erros básicos é a ocupação adequada do horário de atendimento. Mas eles, não têm a noção... (P2)</p> <p>Tento acalmar-me, porque... ou seja... aquilo que eu faço é... não respondo logo, porque se eu respondo logo respondo mal. Quer dizer... se eles vêm ter comigo com uma dúvida que faz sentido, pertinente, é uma coisa. Agora se eles vêm aqui ter comigo, com uma dúvida que eu sei que eles podiam ter investigado eles e não o fizeram, a minha resposta não é muito pedagógica. Então aquilo que eu faço é esperar, esperar, e depois dou-lhes a resposta. (P3)</p>
	Empenho	<p>(...) não sei se é por ser um entusiasmo, um bocado de superficialidade, e depois falta-lhes a parte do empenho, e normalmente não se vêm a revelar grandes alunos... (P1)</p>

Percepção do interesse e empenho dos alunos		(...) eles não gostam de pensar, preferem que lhe tire a dúvida logo, em vez de a explorar... (P2)
	Heterogeneidade na disposição dos alunos	<p>Claro que também há os casos que despistam um bocadinho, aqueles que não gostam disto. (P1)</p> <p>Há um grupo de alunos que não faz nada durante as aulas, exceto copiar os exercícios do quadro. Quando me aproximo, sarrabiscam qualquer coisa no caderno, ou viram a folha, e tentam passar despercebidos. (P2)</p> <p>(...) eles mostram que não querem ajuda. (P2)</p> <p>Porque há uns que não querem. Há alunos que não querem. Há alunos que eu faço esta abordagem e eles não querem. (P3)</p> <p>[não querem ajuda] e eu respeito. (P3)</p> <p>Porque eu tenho por exemplo um aluno a quem eu fui propondo isso que fez a cadeira... ou melhor, inscreveu-se, não fez... eu acho que vai fazer a cadeira pela terceira vez, portanto que tem mesmo dificuldades e permanece nelas, e aquilo que me diz “Ah, eu este ano vou estudar mais”. (P3)</p> <p>Há alguns que se desinteressam da matéria logo de início. Começam a achar que aquilo é ou difícil, ou desinteressante e vão prolongando. E normalmente esses... eu tenho alunos que só fizeram a cadeira à terceira. E não é por falta de compreensão ou não é por problemas dessa ordem. Desinteressam-se e vão deixando. Arrumam aquilo, pronto. (P3)</p>

Percepção do interesse e empenho e sentimentos dos alunos	Heterogeneidade na disposição dos alunos	<p>(...) era uma cadeira que era um bocadinho trabalhosa, e eles muitas vezes... muitas vezes era essa a última cadeira que faziam, e eu tenho dessa disciplina a experiência de alunos a ficarem com animosidade contra mim por eu os ter reprovado. (P1)</p> <p>Sim, muitos sim... são organizados e diligentes. (P2)</p> <p>A começar pelos <i>e-mails</i> que mandam sem qualquer cumprimento, alguns sem assinatura, a perguntar coisas que podiam facilmente descobrir a consultar o site (como datas de testes, etc). As brincadeiras durante as aulas... os atrasos sistemáticos, apesar de eu passar a vida a fazer discursos sobre pontualidade, mas não adianta muito... (P2)</p> <p>(...) é uma boa relação. Mas eles também têm muita influência nisso, que são miúdos bem formados e educados. E fazem questão de manter o contacto comigo ao longo da vida e isso é muito bom e muito bom sinal. (P2)</p>
	Assiduidade	<p>Nós chegávamos a ter nas práticas, no fim do semestre, numa turma de vinte e cinco alunos, só dois alunos. (P1)</p> <p>Agora, aquilo que me deixa sempre uma interrogação grande é, no universo que eu tenho de alunos, que chega quase aos 300, mais ou menos, há sempre, mas sempre, todos os anos, à volta de 50 que eu nunca os vejo. (P3)</p> <p>Às vezes, não aparecem nas aulas, nem nos testes, nem nos exames... nada... (P3)</p> <p>Ele não aparecia às aulas, pura e simplesmente, em todas as disciplinas. (P3)</p>