

SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR:

AS RESPOSTAS INSTITUCIONAIS
À DIVERSIDADE DE PÚBLICOS

LEANDRO S. ALMEIDA & RUI VIEIRA DE CASTRO
(ORGS.)



TÍTULO

Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos

ORGANIZADORES

Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-50-5

DATA

2017

NOTA EDITORIAL

Textos selecionados a partir de comunicações apresentadas no 2º Seminário "Ser Estudante no Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos", realizado pelo ObservatoriUM - Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho (Campus de Gualtar, 9 de setembro de 2016).

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ÍNDICE

- 1 A DIVERSIDADE DE PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÃO..... 1**
Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro
- 2 TUTORIAS POR PARES: ACOLHER, PROMOVER E POTENCIAR OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR.....13**
Teresa Freire & Ana Beiramar
- 3 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DÁ AS BOAS VINDAS AOS CALOUROS: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO À INTEGRAÇÃO ACADÊMICA23**
Cynthia Bisinoto, Mauro Rabelo & Nilce Santos
- 4 O USO DO QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-R) COMO FERRAMENTA DE TRIAGEM PARA ESTUDANTES DE MEDICINA EM RISCO43**
Luciana Scapin Teixeira & Leandro S. Almeida
- 5 A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA COMPARAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE PORTUGAL E DO BRASIL..... 64**
Suzana Nunes Caldeira, Osvaldo Silva, Maria Mendes, Maria José Martins, Raquel Miranda & Nayara Silva
- 6 CARACTERIZAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DA UNIVERSIDADE DO MINHO: DADOS RELATIVOS A 2015/2016 82**
Leandro S. Almeida, Joana R. Casanova & Elisabete T. Gonçalves
- 7 PERCEÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÉNERO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÃO COM A ADESÃO À UNIVERSIDADE E COM O RENDIMENTO ACADÉMICO..... 102**
Suzana Nunes Caldeira & Áurea Sousa
- 8 “ACESSO BLOQUEADO”?: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE O ACESSO DE ESTUDANTES “MAIORES DE 23” A UMA UNIVERSIDADE PRESTIGIADA EM PORTUGAL121**
Elane Cristina Tonin, José Pedro Amorim & Isabel Menezes

9	SUCESSO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO COM OS ESTUDANTES M23.....	145
----------	--	------------

Paula Gonçalves & Leandro S. Almeida

10	¿POR QUÉ ABANDONAN LOS ESTUDIOS LOS UNIVERSITARIOS?	158
-----------	--	------------

Ana Bernardo & Maria Esteban

11	INTERVIR PARA REDUZIR O ABANDONO: RECURSOS, RESPOSTAS INSTITUCIONAIS E INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE RISCO DE ABANDONO NA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO	177
-----------	--	------------

Fernando Bessa Ribeiro, Cristiana Cabreira, Ana Paula Silva & José Paulo Cravino

12	TENDÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO NA ÁREA DE TURISMO	197
-----------	---	------------

Luis Filipe & Ana Marta Aleixo

1 A DIVERSIDADE DE PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR: INTRODUÇÃO

Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro

Universidade do Minho

leandro@ie.uminho.pt

Resumo

A expansão ocorrida no Ensino Superior (ES) em Portugal proporcionou o seu acesso por grupos de estudantes bastante diferenciados socioculturalmente entre si, designados genericamente por “novos públicos” ou “estudantes não tradicionais”. Tais estudantes nem sempre reúnem as competências adequadas para enfrentarem as exigências do ES, podendo instituir-se em grupo de risco se nada for feito no sentido do seu acolhimento e orientação institucional. Não sendo as dificuldades na transição e adaptação ao ES exclusivas destes “novos públicos”, a investigação destaca a necessidade de caracterização geral dos estudantes e a implementação de medidas de acordo com as suas necessidades. Neste sentido, a UMinho formalizou, em 2016, a criação do “Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes”, afeto ao Senado Académico, cujos objetivos se transcrevem. Este Observatório teve a seu cargo a organização do Seminário, cujos textos aparecem compilados neste volume.

Introdução

Nas últimas décadas, a expansão do Ensino Superior em Portugal traduziu-se num aumento exponencial do número de alunos, observando-se uma maior presença de alunos não-tradicionais, ou seja, alunos de grupos socioculturais menos favorecidas, com necessidades educativas específicas ou mais velhos, entre outros (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; Costa, Araújo, Gonçalves, & Almeida, 2013; Valadas, Gonçalves, & Faísca, 2011). Associado à diversidade de alunos que acedem ao ES, surge a questão das suas competências e motivações académicas, desde logo porque o sistema de *numerus clausus* instituído

favorece o aumento da percentagem de alunos não colocados em pares “curso - instituição” de primeira opção (Fonseca, Dias, Sá, & Amaral, 2013). Assim, face aos desafios do ES, alguns alunos experienciam dificuldades na sua transição e adaptação académica, o que por norma se reflete nalgum insucesso e abandono presentes no 1.º ano (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Briggs, Clark, & Hall, 2012; Lillis, 2012; Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009; Pinheiro, 2003; Tinto, 2010).

A par da qualidade das relações interpessoais e das necessidades de suporte social, sobretudo por parte dos estudantes que se afastam da família e dos amigos de infância para frequentar o ES (Almeida, Araújo, & Martins, 2016; Assis & Oliveira, 2011; Benson, 2007; Credé & Niehorster, 2012; Sulkowski & Joyce, 2012), interessa cuidar das relações com os professores, dos métodos de ensino e do feedback dado aos estudantes a propósito das suas aprendizagens e trabalhos escolares (Almeida et al., 2016; Bariani & Pavani, 2008; Gillies, 2014; Hagenauer & Volet, 2014; Lillis, 2012). Algumas vezes os alunos entram com níveis adequados de expectativas e de envolvimento académico, mas não encontram o retorno esperado por parte dos docentes e da instituição, desenvolvendo sentimentos de desilusão e dificultando a sua adaptação académica (Fernandes & Almeida, 2005; Kuh, Gonyea, & Williams, 2005; Pleitz, MacDougall, Terry, Buckley, & Campbell, 2015; Tinto, 2010). A investigação na área, sugerindo que a adaptação e o sucesso académico decorrem da interação entre características do estudante e da instituição (Kuh, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005; Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006), destaca a relevância das práticas pedagógicas para o sucesso académicos dos estudantes (Brigdes, 2000; Costa & Almeida, 2016; Gillies, 2014; Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007; Shandler & Steenekam, 2014).

Como veremos, a transição e adaptação dos estudantes ao ES esteve patente num bom número de comunicações deste II Seminário e, logicamente, de textos reunidos neste volume. Os níveis de preparação, de clareza dos projetos vocacionais e de autonomia dos estudantes nem sempre são os mais

adequados ao sucesso dessa transição e adaptação face aos desafios colocados pelo ES. Algumas variáveis socioculturais e familiares, bem como o background académico que o estudante traz da sua escolaridade anterior, são considerados relevantes na explicação do maior ou menor sucesso da adaptação académica dos estudantes, tendo impacto no sucesso académico ao longo do 1.º ano.

Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho

Procurando conhecer os seus estudantes, e rentabilizando estudos e reflexões a este propósito nos últimos anos, a UMinho criou o "Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da Universidade do Minho" (Vieira de Castro & Almeida, 2016). Este ObservatoriUM, entendido como projeto institucional desenvolvido no âmbito do Senado Académico, assume, de acordo com o despacho reitoral da sua criação (Despacho RT-64/2016), os seguintes objetivos: "(i) identificar os perfis dos estudantes que acedem à UMinho e as suas expectativas à entrada, valorizando-se particularmente a heterogeneidade das suas características, no quadro do fenómeno dos "novos públicos"; (ii) caracterizar os percursos dos estudantes de graduação e pós-graduação na UMinho, considerando as atividades mais diretamente vinculadas ao curso que frequentam e mais latamente as atividades de desenvolvimento psicossocial e cultural; (iii) analisar o impacto de variáveis pessoais, académicas e contextuais nas trajetórias dos estudantes, apreciando o respetivo impacto no sucesso académico, na permanência, na satisfação com os cursos e com a Instituição, e nas competências de empregabilidade; (iv) fornecer dados aos órgãos de coordenação pedagógica (direções de curso, conselhos pedagógicos, senado académico) sobre os estudantes ingressantes e sobre determinantes do seu sucesso académico e profissional futuro; (v) desenhar dispositivos e propor iniciativas que promovam a vinculação dos estudantes aos cursos e à Universidade, bem como o seu desenvolvimento integral; e (vi) produzir informação de suporte à definição de políticas da Universidade e das

suas unidades orgânicas de ensino e investigação em matéria de ensino e aprendizagem". Entende-se, assim, a realização pelo ObservatoriUM de seminários ou a edição dos trabalhos aí apresentados.

Com a realização do II Seminário "Ser estudante do Ensino Superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos", o ObservatoriUM pretende consolidar, interna e externamente, um espaço de apresentação de estudos relativos aos percursos dos estudantes no Ensino Superior (ES). Estando particularmente atentos às transições que ocorrem ao longo desse percurso, particular destaque tem sido dado à transição e adaptação dos estudantes que ingressam no ES e a certos perfis de estudantes. Da qualidade da sua integração, como acima referido, decorre o seu envolvimento, satisfação e sucesso académico, aspetos relevantes para superar com sucesso os desafios desta nova etapa formativa.

Apresentação dos trabalhos compilados

Um bom número de projetos nacionais analisa e apoia esta transição e adaptação dos estudantes do 1.º ano, entendido como um ano crítico para o sucesso e a permanência dos estudantes. Neste sentido, um maior número de trabalhos apresentados no II Seminário, e neste volume, versa a adaptação académica dos estudantes e as medidas que várias instituições implementam para assegurar a sua qualidade, entendidas como fatores protetores ou preventivos das taxas significativas de insucesso e de abandono académico que tendem a ocorrer no decurso do 1º ano. No texto de Teresa Freire e Ana Beiramar, da Universidade do Minho, descreve-se uma experiência inovadora de "tutorias por pares" nesta Universidade. Este programa promove proactivamente a integração e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes a vários níveis da sua vida académica. Recorrendo-se a estudantes mais velhos, devidamente preparados para o efeito, promove-se nos estudantes do 1.º ano a aquisição e desenvolvimento de competências pessoais, sociais, académicas

e de relacionamento interpessoal, fundamentais à sua adaptação e sucesso acadêmico. Também sobre a integração acadêmica dos "calouros", o texto de Cynthia Bisinoto, Mauro Rabelo e Nilce Santos, da Universidade de Brasília, descreve como a UnB organiza as atividades de boas-vindas aos seus novos estudantes, nomeadamente no quadro do "Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica". O Programa visa favorecer a vinculação e o sentimento de pertença à universidade pelos estudantes, nomeadamente através de um conjunto de atividades artístico-culturais e do acolhimento curso a curso, mobilizando aqui os estudantes veteranos.

O texto de Luciana Scapin Teixeira e de Leandro S. Almeida descreve as potencialidades de uso de um questionário usualmente utilizado coletivamente para avaliar as vivências adaptativas dos estudantes do 1.º ano, para sinalizar estudantes com mais dificuldades de ajustamento acadêmico através do estudo de caso. Neste estudo, os participantes eram estudantes brasileiros que frequentavam o curso de medicina. Estes estudantes apresentam elevada satisfação com o curso escolhido e com a instituição, no entanto alguns deles apresentavam níveis elevados de angústia e de variações de humor, a par de cansaço e ansiedade nas suas tarefas escolares. Feito o despiste da presença destas dificuldades, esses estudantes foram apoiados por um serviço de apoio psicológico existente na instituição. No texto de Suzana Caldeira, Osvaldo Silva, Maria Mendes, Maria José Martins, Raquel Miranda e Nayara Silva, de instituições de ES portuguesas e brasileiras, comparam-se realidades de Portugal e do Brasil relativamente às atividades de praxe, um "conceito aparentemente ligado à tradição de acolher os novatos nas instituições de ensino e na vida académica". Em Portugal e no Brasil as práticas praxistas, nomeadamente vexatórias, não são consentidas e podem levar à instauração de processos disciplinares. A existência generalizada das atividades de praxe levou à criação do Projeto PRAX_ES, analisando tais atividades junto dos estudantes da Universidade dos Açores e da Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba. Os resultados mostram que os estudantes se

apresentam mais de acordo do que em desacordo com as atividades de praxe, gerando alguma perplexidade quando esse acordo se expressa mesmo em relação a práticas mais violentas.

O texto de Leandro S. Almeida, Joana R. Casanova e Elisabete Gonçalves, da Universidade do Minho, analisa o impacto de variáveis associadas à transição, à origem sociocultural e ao percurso académico anterior dos estudantes no rendimento escolar no final do 1.º semestre. Os resultados mostram que a nota de candidatura é o fator que melhor explica a média das classificações dos estudantes, oscilando esse impacto em função da natureza dos cursos, e podendo refletir uma maior proximidade entre conteúdos curriculares no ensino secundário e no 1.º ano do ES em certos cursos. De acrescentar que variáveis como a opção do par curso-instituição e os métodos de estudo se mostraram também relevantes, verificando-se melhor rendimento escolar por parte dos estudantes colocados em primeiras opções e com métodos de estudo mais eficientes. Versando ainda as condições favoráveis ou desfavoráveis ao sucesso académico, o texto de Suzana Caldeira e Áurea Sousa, da Universidade dos Açores, analisa as perceções dos estudantes sobre a violência de género no seio da academia e como isso interfere na adesão à universidade e no rendimento académico por parte dos estudantes. A relevância do estudo pode estender-se ao aumento progressivo de estudantes do sexo feminino no ES, e a existência da violência de género como um problema particularmente importante nos Açores.

Sobre os estudantes que ingressaram no ES através do concurso especial para "Maiores de 23", ou seja dando espaço a um dos grupos mais representativos em Portugal dos "novos públicos, temos o texto de Elane Tonin, José Pedro Amorim e Isabel Menezes, da Universidade do Porto, que descreve o percurso destes estudantes por forma a melhor caracterizar o seu acesso ao ES. Os autores destacam alguns pontos que merecem reflexão ao falarmos de ingresso dos "Maiores de 23" no ES em Portugal. Por um lado, nalgumas instituições o seu acesso é feito através de concursos recorrendo a métodos

de avaliação com elevada exigência. Por outro lado, assiste-se que, estudantes com percursos académicos "tradicionais", ou próximos desse percurso, e sem atividade profissional recorrerem em número expressivo a este tipo de ingresso. Por último, observa-se um acesso "bloqueado" às ofertas mais prestigiadas de ES por parte destes estudantes adultos "não tradicionais". Ainda reportados aos "Maiores de 23, o texto de Paula Gonçalves e Leandro S. Almeida, da Universidade do Minho, versa o sucesso deste subgrupo de estudantes. Dá-se especial atenção às dificuldades nos métodos de estudo e na aprendizagem em geral, verbalizando estes estudantes o período mais ou menos longo de seu distanciamento com a escolaridade formal.

Este volume integra, de seguida, dois textos mais centrados no abandono do Ensino Superior por parte dos estudantes uma vez admitidos. Este problema e a preocupação associada faz parte das políticas europeias e nacionais, entendendo-se que as taxas de escolarização da população adulta ficam afetadas negativamente se o sistema perde alunos sem a conclusão dos seus graus académicos. O abandono é sempre marcante em termos pessoais e familiares pois traduz geralmente o sentimento de incapacidade ou o não ultrapassar de desafios intrínsecos à natureza do ES. Pelos prejuízos, também sociais e institucionais, importa analisar as causas do abandono e intervir preventivamente na sua superação. Nesta linha, algumas comunicações analisaram as causas deste fenómeno complexo e multivariado, assim como a eficácia de medidas institucionais que têm sido implementadas, em particular junto dos estudantes do 1.º ano onde o fenómeno do abandono ganha maior expressão. Deste conjunto de comunicações, o presente volume documenta dois trabalhos apresentados.

No texto seguinte Ana Bernardo e Maria Esteban, da Universidade de Oviedo, analisam o fenómeno do abandono do Ensino Superior (ES) pelos estudantes e as variáveis mais representadas nessa ocorrência. A entrada no ES coloca várias exigências aos estudantes que nem sempre ingressam no curso e instituição que espelhem escolhas vocacionais seguras e refletidas,

expetativas e motivações ajustadas de forma a verem mais facilitado o enfrentamento e a superação de tais desafios. Em Espanha, como em Portugal, o abandono tem vindo a ser alvo de atenção na medida em que se apresenta associado com diferentes características dos estudantes, das instituições e, também, da sociedade, destacando o texto a relevância das escolhas vocacionais, o desempenho académico e as questões financeiras. Também o texto de Fernando Bessa Ribeiro, Cristiana Cabreira, Ana Paula Silva e José Paulo Cravino, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, toma a problemática do abandono dos estudantes e algumas medidas institucionais em curso procurando intervir nas situações de risco de abandono. Mais concretamente, no âmbito do Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar, são apresentadas as respostas institucionais e os recursos disponíveis nesta Instituição, apontando-se também dados relativos à sua implementação e eficácia junto de estudantes atempadamente sinalizados como estando num processo gradual de risco de abandono.

A concluir, este volume inclui o texto de Luís Filipe e Ana Marta Aleixo, do Instituto Politécnico de Leiria, centrado na transição dos diplomados para o mercado de trabalho. O objetivo, face às exigências e competitividade encontradas no mercado de trabalho, é mostrar como podem as Instituições de Ensino Superior (IES) preparar de forma mais adequada os seus estudantes, profissionais do futuro, para essa transição. Desde logo, importa conhecer o que as empresas e o mercado de trabalho requerem dos diplomados e, em função desse diagnóstico, procurar que a formação académica dos estudantes assegure o desenvolvimento das competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho.

Consideração final

Reconhecida a diversidade de estudantes que ingressam no ES, e o interesse nacional em se aumentar a taxa de adultos com formação académica

superior, as IES devem conceber e implementar medidas que favoreçam a sua adaptação e sucesso académicos, mantendo os níveis de exigência próprios da missão do ES. Por exemplo, sendo expectável que o ES coloque desafios vários nas esferas socio-emocional e académica, importa que os estudantes encontrem oportunidades de desenvolvimento das competências necessárias à superação, em reforço da sua autonomia e identidade, das dificuldades inerentes a esta transição.

Felizmente a larga maioria dos estudantes supera tais desafios, a maioria requerendo aliás níveis moderados ou baixos de apoio. Contudo outros experienciam momentos críticos com alguma intensidade nas primeiras semanas no ES. Nestes casos surgem dificuldades mais frequentes e expressivas na aprendizagem, no relacionamento interpessoal, na alimentação ou no sono, nem sempre superadas, convertidas em situações de ansiedade e de baixa autoestima crescentes, apelando a intervenções remediativas mais incisivas.

A superação destas dificuldades pela via do desenvolvimento de competências ou pelo tratamento psicológico é necessária ao desenvolvimento psicossocial e sucesso académico, em sentido amplo, dos estudantes. De qualquer modo o ambiente de sala de aula e as práticas pedagógicas dos docentes do 1º ano são decisivas para a adaptação e sucesso dos estudantes. Estes verbalizam que trabalhos de grupo ou desenvolvimento de projetos com os docentes, por exemplo, facilitam a sua integração académica, aprendizagem e desenvolvimento vocacional ou de carreira (Bardagi & Boff, 2010; Costa & Almeida, 2016; Teixeira, Bardagi, & Hutz, 2007; Gillies, 2014), aliás percebem que, nessa altura, os professores estão preocupados com a sua adaptação (Oliveira, Wiles, Fiorin, & Dias, 2014).

A concluir, face a uma diferenciação progressiva dos estudantes que ingressam no ES, importa algum conhecimento dos seus perfis, seus percursos dentro do ES e as condições para o sucesso do seu desenvolvimento psicossocial e formação académica. Logicamente que o desenvolvimento dos

alunos depende, em primeiro lugar, do seu próprio esforço e envolvimento nas oportunidades académicas existentes na instituição (Igue, Bariani, & Milanesi, 2008). Em segundo lugar, importa cuidar da quantidade e qualidade de tais oportunidades institucionais de formação e desenvolvimento, incluindo recursos técnicos de apoio aos estudantes que na transição e nas primeiras semanas da sua adaptação académica se mostrem mais fragilizados.

Referências

- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). *Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação*. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507-514.
- Assis, A. D., & Oliveira, A. G. B. (2011). Vida universitária e saúde mental: Atendimento às demandas de saúde e saúde mental de estudantes de uma universidade brasileira. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, *2*(4-5), 159-177.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, V. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Bardagi, M. P., & Boff, R. M. (2010). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, *15*(1), 41-56.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação académica. *Estudos de Psicologia*, *25*(1), 67-75.
- Benson, J. E. (2007). Make new friends but keep the old: Peers and the transition to college. *Interpersonal Relations Across the Life Course Advances in Life Course Research*, *12*, 309-334.
- Bridges, D. (2000). Back to the future: The higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, *30*(1), 37-55.
- Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education*, *18*, 3-21. doi:10.1080/13538322.2011.614468
- Costa, A. R., & Almeida, L. S. (2016). *Mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem: Favorecer o sucesso académico dos estudantes no ensino superior*. In Flávia Vieira e colaboradores (Eds.), *Inovação pedagógica no ensino superior: Ideias e práticas* (pp. 15-27). Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Costa, A. R., Araújo, A. M., Gonçalves, P., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas académicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de engenharia. *Jornal Peruano de Psicologia e de Serviço Social*, *2*(1), 63-74.

- Credé, M., & Niehorster, S. (2012). Adjustment to college as measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A quantitative review of its structure and relationships with correlates and consequences. *Educational Psychology Review*, 24, 133-165.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.
- Gillies, R. M. (2014). Developments in cooperative learning: Review of research. *Anales de Psicologia*, 30(3), 792-801.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher-student relationship at university: An important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35(2), 24-32.
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Williams, J. M. (2005). *What students expect from college and what they get*. In T. E. Miller, B. E. Bender, J. H. Schuh, & Associates (Eds.), *Promoting reasonable expectations: Aligning student and institutional views of the college experience* (pp. 65-83). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lillis, M. P. (2012). Faculty emotional intelligence and student-faculty interactions: Implications for student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 13, 155-178. doi: 10.2190/CS.13.2.b
- Newman-Ford, L., Lloyd, S., & Thomas, S. (2009). An investigation into the effects of gender, prior academic achievement, place of residence, age and attendance on first-year undergraduate attainment. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1, 13-28. doi: 10.1108/17581184200800002
- Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. G. (2014). Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 239-246.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355-370.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pleitz, J. D., MacDougall, A. E., Terry, R. A., Buckley, M. R., & Campbell, N. J. (2015). Great expectations: Examining the discrepancy between expectations and experiences on college student retention. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 17, 88-104. doi: 10.1177/1521025115571252
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 15-28.
- Sulkowski, M. L., & Joyce, D. J. (2012). School psychology goes to college: The emerging role of school psychology in college communities. *Psychology in the Schools*, 49(8), 809-815.

- Teixeira, M. A. P., Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicologia em Estudo*, 12(1), 195-202.
- Tinto, V. (2010). *From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention*. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51-90). Chicago: University of Chicago. doi: 10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Valadas, S. T., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do Ensino Superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, 3(XXIX), 369-389.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). *Ser estudante no ensino superior: Observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho*. In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.

2 TUTORIAS POR PARES: ACOLHER, PROMOVER E POTENCIAR OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Teresa Freire & Ana Beiramar

Escola de Psicologia, Universidade do Minho

tfreire@psi.uminho.pt

Resumo

O Projeto Tutorias por Pares visa promover a integração saudável e proativa dos alunos no contexto do Ensino Superior, promovendo a aquisição de competências transversais, tais como competências pessoais, sociais, académicas e de relacionamento interpessoal. Este projeto baseia-se num sistema tutorial, no qual os alunos a partir do segundo ano (tutores) proporcionam um acompanhamento individual e personalizado aos alunos que frequentam a Universidade pela primeira vez (tutorandos). O Projeto é avaliado de forma consistente e regular, através de questionários que avaliam questões globais do projeto e de escalas psicológicas que avaliam dimensões e competências. A avaliação é realizada por tutores e tutorandos, em dois momentos distintos: no início da integração no Projeto e aquando da finalização do processo de tutoria. Os resultados mostram um aumento crescente dos diferentes cursos em termos de participação no projeto e, de um modo geral, o projeto é visto como uma oportunidade de desenvolvimento, quer a nível pessoal, como também a nível social, académico e interpessoal. Neste sentido, o Projeto apresenta-se como uma forma efetiva de integração plena e pró-ativa dos estudantes no contexto universitário, com o apoio direto das estruturas institucionais que devem estar associadas à concretização destes projetos.

Introdução

O Projeto Tutorias por Pares visa promover uma integração saudável e pró-ativa dos estudantes no contexto do Ensino Superior, promovendo desta forma o seu sucesso académico. Este Projeto pretende contribuir para o desenvolvimento de competências transversais, tais como competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal, hoje associadas ao conceito de aluno do Ensino Superior. O projeto Tutorias Por Pares tem por base um sistema tutorial, no qual os alunos a partir do segundo ano (tutores) proporcionam um acompanhamento individual e personalizado aos alunos que

frequentam a Universidade pela primeira vez (tutorandos). Este acompanhamento, assente numa base relacional e interpessoal, abrange questões relacionadas com a adaptação/integração no Ensino Superior, como sejam aspetos estruturais do curso, a Universidade, a relação entre colegas, as características académicas e as competências a desenvolver na concretização de uma formação com sucesso. Desta forma, espera-se que os resultados da participação neste projeto se traduzam em benefícios para ambos os grupos de participantes, isto é, para tutores e tutorandos. Toda a estrutura do projeto, suas características e funcionamento, é sustentada em quadros conceptuais suportados e validados pela investigação empírica.

Objetivos gerais e específicos

A implementação do Projeto Tutorias por Pares objetiva a promoção da cooperação e solidariedade entre colegas (presentes ou recém-chegados à/na Universidade), num contexto de responsabilidade pró-ativa que incentiva ao envolvimento com a Universidade, promovendo conseqüentemente um sentido de pertença (de usufruto e de contributo), através do exercício do papel desempenhado pelo aluno neste processo, seja como tutor ou tutorando.

Assim, e de um modo geral, o Projeto Tutorias por Pares tem por objetivo criar uma estrutura universitária de suporte e apoio a uma integração saudável e pró-ativa no contexto do Ensino Superior. Mais especificamente, o projeto procura: (i) Proporcionar um conhecimento detalhado acerca do funcionamento da Universidade, em termos dos seus valores e princípios, exigências de formação, potencialidades e dificuldades associadas aos mais variados percursos académicos neste nível de ensino; (ii) Desenvolver um sentido de relevância pessoal, social, profissional e comunitária ao papel de aluno em formação no ensino superior; (iii) Promover uma integração saudável dos alunos na Universidade, assente nas conceções atuais de pessoa e cidadania; (iv) Promover a formação e aprendizagem de relações interpessoais, num contexto

informal de aprendizagem entre pares; (v) Promover o desenvolvimento de competências transversais, num espírito de partilha de competências e saberes, de solidariedade, de cooperação, em que se aprende ensinando e ajudando; (vi) Realizar um projeto de Tutorias por Pares, empiricamente validado, permitindo oferecer aos alunos um contexto de formação transversal baseado na evidência científica.

Projeto de investigação-ação

A caracterização do projeto Tutorias por Pares, enquanto projeto de investigação-ação, é um dos seus pilares fundamentais, desde logo explicitado aos alunos participantes neste projeto. Enquanto projeto de investigação torna possível estudar o impacto de um projeto de tutorias por pares no contexto de Ensino Superior, direcionado para a integração e desenvolvimento de competências e assim garantir a concretização dos seus objetivos gerais e específicos. Aos alunos envolvidos, salienta-se a importância da investigação científica no contexto universitário enquanto fonte única de produção de conhecimento científico, sendo desde logo familiarizados com esta componente associada ao projeto, promovendo o seu envolvimento em todos os procedimentos da investigação em curso. Pretende-se que associado aos papéis assumidos quer de tutor quer de tutorando, esteja também a aprendizagem do papel do investigador e do conhecimento empiricamente validado na concretização de boas práticas e práticas eficazes. Trata-se de salientar o papel da investigação no Ensino Superior, seja ao nível dos conteúdos curriculares, seja ao nível de projetos direcionados para formações paralelas e complementares, consideradas igualmente importantes e relevantes na formação universitária. A este propósito trabalha-se intencionalmente no Projeto, e com os alunos, o papel da Universidade na produção de conhecimento e de práticas diferenciadoras, só possível através da investigação científica.

Estrutura e características de funcionamento

O projeto organiza-se em torno de duas figuras centrais: tutorandos e tutores. O tutorando pode ser qualquer aluno que integra a Universidade pela primeira vez, independentemente do seu grau académico e curso frequentado. A inscrição em tutoria requer a realização de procedimentos de inscrição. Por sua vez, o tutor pode ser qualquer aluno da Universidade do Minho, a partir do segundo ano de frequência em qualquer curso da Universidade. Para exercer este papel, o aluno deve candidatar-se, preenchendo uma ficha de inscrição e enviando o seu currículo, sendo depois sujeito a procedimentos de seleção mediante critérios estabelecidos. A participação no projeto como tutor é uma atividade que integra o Suplemento ao Diploma (tal como em vigor na Universidade do Minho).

O papel de tutor consiste em prestar apoio aos tutorandos, respondendo às suas necessidades de adaptação pró-ativa à Universidade. Dentro da figura de tutor, distingue-se também a figura de tutor sénior (ou tutor *coach*). Este pode ser qualquer aluno da Universidade que tenha integrado o projeto como tutor em anos letivos anteriores, e que tendo assumido uma postura ativa e responsável no decorrer da sua participação, pode agora realizar um nível mais complexo de tutoria. O papel de tutor sénior consiste então num acompanhamento personalizado e regular não dos tutorandos, mas dos próprios tutores, orientando-os no processo de tutoria, esclarecendo eventuais dúvidas e apoiando-os na resolução de conflitos e/ou dificuldades, e mesmo de estruturação do processo tutorial.

Todos os tutores são sujeitos a formação específica e supervisão, colocando-se também à sua disposição material de apoio à realização das sessões de tutoria (e.g., manual, acesso a materiais). O percurso dentro do Projeto associado ao tutor sénior permite-lhes assumirem outro tipo de funções juntos dos seus pares tutores, tornando-se também aptos a colaborar na realização de ações de formação sobre tópicos específicos (de acordo com os

planos de formação definidos) e diretamente relacionados com a suas competências desenvolvidas até ao momento.

Relativamente à dinâmica de funcionamento, as sessões de tutoria realizam-se em pequenos grupos de três a seis tutorandos e dois tutores, privilegiando-se, sempre que possível, o contacto entre alunos de diferentes cursos. As sessões organizam-se em função das necessidades/pedidos dos tutorandos, sendo abordados temas gerais e relacionados com a vivência na Universidade. As sessões têm a duração de 60 a 90 minutos, com frequência semanal ou quinzenal e têm lugar em tempo e espaço próprios na Universidade do Minho.

A par das sessões de tutoria, realizam-se reuniões do projeto, nas quais participam os tutores, tutores séniores e equipa de coordenação do Projeto. Estas reuniões acontecem com uma periodicidade mensal e permitem, entre outros aspetos: 1) a articulação do grupo de tutores com a coordenação do projeto no que diz respeito ao funcionamento do projeto e às sessões de tutoria; 2) a realização de trabalhos de grupo e respetiva apresentação de resultados obtidos; 3) a realização de atividades de *team building*; e 4) a preparação e discussão acerca de materiais e formas de divulgação do Projeto (e.g., cartazes, vídeos promocionais e ações de divulgação) no contexto da Universidade.

Enquadramento concetual

O Projeto Tutorias por Pares baseia-se em dois modelos teóricos, nomeadamente a Teoria do Desenvolvimento Social (Vygotsky & Cole, 1978) e a Teoria da Experiência Ótima ou Experiência de *Flow* (Csikszentmihalyi, 1997; Freire, Tavares, Silva, & Teixeira, 2016). O primeiro modelo pressupõe que a interação social precede o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e que é neste contexto que os indivíduos aprendem e se desenvolvem. O segundo modelo apresenta o conceito de experiência ótima, enquanto experiência subjetiva que ocorre na vida quotidiana e que consiste no balanço percebido

entre os desafios atribuídos às tarefas em que nos envolvemos, e as competências que o indivíduo considera adequadas para lidar com esses desafios. A evidência empírica mostra que o envolvimento em atividades que proporcionam experiências ótimas promove o desenvolvimento do indivíduo, levando-o a procurar desafios sucessivamente mais complexos, e conseqüentemente desenvolvendo as suas competências e auto-complexidade. Sendo uma experiência que resulta de uma interação entre o indivíduo e as oportunidades do meio em que se envolve, a experiência ótima ou de *flow* tende a ser considerada promotora de desenvolvimento individual e social contribuindo assim para facilitar o bem-estar pessoal e social.

Adicionalmente às duas teorias enunciadas, o Projeto baseia-se também nos conceitos de "Tutoria" e "Mentoria" e "*Coaching*" (Silva & Freire, 2014; Passmore, Peterson, & Freire, 2016), permitindo criar um quadro concetual único gerador de um modelo particular de Tutorias por Pares (Freire, 2016a). De acordo com este modelo, os processos de mentoria assumem um papel central na aquisição de competências-chave por parte dos estudantes do Ensino Superior, uma vez que possibilitam o exercício de diferentes papéis, facilitando ações, interações e aprendizagens. Estes processos constituem-se como importantes fontes de suporte e cooperação entre pares, resultando simultaneamente em realização no contexto académico. Por outro lado, são também facilitadores de realização em contextos gerais de vida, ao permitirem, por um lado, o contacto com experiências desenvolvimentais positivas e que conferem um elevado sentido de autoeficácia e, por outro, o desenvolvimento de auto-complexidade, devido aos desafios em que se vão envolvendo ao longo do Projeto (Freire, 2016b). Assim, as competências adquiridas neste projeto não se limitam ao contexto Universitário, servindo de base à construção de trajetórias de vida em geral, e profissional em particular.

Avaliação do projeto e resultados

A avaliação do Projeto Tutorias por Pares tem por base um conjunto de procedimentos e metodologias que visam a obtenção de resultados científicos sobre os Programas de Tutorias Por Pares no Ensino Superior. Esses incluem medidas de autorrelato, sob a forma de escalas e questionários, avaliando não só questões mais gerais sobre o projeto (e.g., aspetos estruturais e de funcionamento do projeto), como também a aquisição de competências por parte dos tutores e tutorandos. Os instrumentos utilizados são administrados aos tutores e tutorandos do Projeto, em dois momentos distintos: no início da sua integração no Projeto (através das sessões de tutoria) e após a finalização do processo de tutoria.

A avaliação é uma componente fundamental do projeto, uma vez que permite testar a eficácia do projeto e perceber se a sua estrutura permite atingir os objetivos definidos. Esta componente de avaliação oferece também a possibilidade de (re)planificar o processo de intervenção, adequando-o às necessidades do projeto que vão emergindo ao longo dos anos, em função das mudanças que vão naturalmente ocorrendo no contexto do ensino superior ou mesmo em relação aos alunos que vão chegando a este nível de ensino.

Os resultados têm revelado um envolvimento crescente dos alunos no Projeto, verificando-se uma adesão crescente por parte dos diferentes cursos, existentes na Universidade, de ano para ano. Até ao momento, participaram no projeto 21 cursos/áreas de estudo, nomeadamente: Psicologia, Matemática, Educação Básica, Biologia Aplicada, Línguas e Literatura Europeia, Direito, Engenharia Física, Ciências da Comunicação, Relações Internacionais, Contabilidade, Engenharia de Sistemas, Engenharia Mecânica, Engenharia Biomédica, Física, Administração Pública, Optometria e Ciências da Visão, Enfermagem, Línguas Aplicadas, Gestão, Sociologia, Mestrado em Ecologia, Mestrado em Educação e ainda Arte e Cultura.

Verifica-se que a maioria dos alunos tem conhecimento sobre o Projeto através da informação que recebe pelo *e-mail* geral da Universidade, para além da divulgação que é feita de forma mais personalizada entre colegas. Relativamente às razões que conduzem à participação no projeto, os resultados sugerem que os tutores tendem a participar devido ao interesse e necessidade de obter benefícios pessoais e académicos resultantes da sua participação. Um dado interessante a assinalar é que os alunos tutorandos, no ano seguinte tendem a inscrever-se como tutores devido à experiência obtida enquanto tutorandos, manifestando a sua intenção de como tutores poderem contribuir também para a integração dos colegas que chegam pela primeira vez à Universidade. Já os tutorandos manifestam interesse no projeto pela necessidade de ajuda no processo de adaptação às mudanças de vida presentes aquando da entrada no Ensino Superior e porque querem ter um conhecimento mais aprofundado do novo contexto em que iniciam o seu percurso académico. Relativamente à avaliação global do projeto, os resultados sugerem que a maioria dos alunos caracteriza o projeto como sendo “útil” e “muito interessante”, independentemente do papel desempenhado (tutor ou tutorando).

No que respeita à identificação de pontos positivos do projeto, os tutores tendem a destacar o crescimento pessoal e o desenvolvimento de relacionamentos interpessoais como sendo das características mais positivas do projeto; por sua vez, os tutorandos consideram que o projeto permite a aquisição de competências pessoais, sociais, académicas e de relacionamento interpessoal.

Considerações finais

O Ensino Superior constitui-se como um contexto de excelência para a aprendizagem de competências e valores fundamentais aos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida. O conceito atual de aluno do Ensino

Superior engloba a aquisição de competências que vão para além das questões curriculares, o que significa que o sucesso académico também está associado à integração social dos indivíduos. Deste modo, pressupõe-se que o estudante do ensino universitário adquira também competências transversais, como sejam competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal. Neste nível de ensino, é esperado ainda um envolvimento e compromisso contínuos, que facilitarão a aquisição de competências. No Ensino Superior, é ainda de salientar a importância do grupo de pares, uma vez que este fornece uma oportunidade única de aprendizagem, formal e informal, através da partilha de experiências, cooperação entre pares e suporte fornecido. As aprendizagens realizadas neste contexto são importantes quer no momento presente, enquanto alunos do Ensino Superior, mas também como competências necessárias para ingressarem no mundo do trabalho. Seja num caso ou noutro, estão em causa competências importantes para a vida e para a formação de pessoas envolvidas no mundo.

Os resultados demonstram a importância do investimento neste tipo de projetos no atual contexto universitário. No entanto, para que a sua concretização seja possível, é imprescindível a existência de um suporte efetivo por parte da estrutura universitária, reconhecendo a importância deste tipo de projetos e a sua centralidade. Para além disto, a validação empírica e científica dos projetos implementados permite assegurar a sua eficácia, bem como o aperfeiçoamento contínuo deste tipo de programas, em prol do bem-estar/ desenvolvimento dos estudantes, para além de permitir aos alunos aprenderem o valor da investigação na validação de práticas eficazes na promoção do seu desenvolvimento pessoal, social e académico.

Em suma, o projeto Tutorias por Pares constitui-se como uma forma efetiva de integração plena e proativa dos estudantes no contexto universitário, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal. O contexto universitário, sendo um contexto de formação curricular é hoje também um contexto de formação transversal e por

isso deve objetivar-se em torno de três conceitos principais: acolher, com formas e procedimentos de acolhimento que integram de forma saudável e dignificadora os novos estudantes; promover, uma vez integrado o aluno poderá desenvolver-se através de uma estrutura que visa a promoção de competências, de saberes, e de relacionamentos; potenciar, pois hoje sabe-se que este é um processo contínuo de crescente complexidade individual e social e por isso é também um contexto que potencia, preparando os seus alunos para o melhor do seu presente e a otimização do seu futuro. É em torno destes conceitos que o Projeto de Tutorias por Pares se estrutura, colocando o seu foco nos alunos do ensino superior, sendo concretamente implementado na Universidade do Minho.

Referências

- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Freire, T. (2016a). O projeto tutorias por pares em alunos do ensino superior: a formação académica e o envolvimento social. In F. Vieira, J. L. C. Silva, M. A. Flores, C. C. Oliveira, F. I. Ferreira, S. Caires, & T. Sarmiento (Eds.), *Inovação pedagógica no ensino superior. Ideias (e) práticas*. Lisboa: DE FACTO Editores.
- Freire, T. (2016b). Positive psychology approaches. In J. Passmore, D. Peterson, & T. Freire (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching & mentoring* (pp. 426-442). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Freire, T., Tavares, D., Silva, E., & Teixeira, A. (2016). Flow, leisure, and positive youth development. In L. Harmat, F. Andersen, F. Ullén, & J. Wright (Eds.), *Flow experience: Empirical research and applications* (pp. 163-178). Dordrecht: Springer.
- Passmore, J, Peterson, D, & Freire, T. (2013). The psychology of coaching and mentoring. In J. Passmore, D. Peterson, & T. Freire (Eds.), *Wiley-Blackwell handbook of the psychology of coaching & mentoring* (pp. 1-11). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Silva, E., & Freire, T. (2014). Programa de mentoria e promoção do desenvolvimento positivo de adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 27, 157-176.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

3 A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA DÁ AS BOAS VINDAS AOS CALOUROS: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE APOIO À INTEGRAÇÃO ACADÊMICA

Cynthia Bisinoto, Mauro Rabelo & Nilce Santos

Universidade de Brasília, Brasil

cynthia@unb.br

Resumo

Na Universidade de Brasília (UnB) ingressam anualmente cerca de 8.400 novos estudantes de graduação, os quais são muito heterogêneos em termos de motivações, expectativas acadêmicas, histórico familiar de escolarização, situação socioeconômica, relação com o trabalho, entre outros fatores. Com objetivo de fortalecer a cultura de excelência e de inclusão na graduação, a UnB ampliou sua tradicional recepção aos novos estudantes, a qual era denominada, até então, "Boas Vindas aos Calouros", cerimônia que ocorre no primeiro dia de aula. Nesta comunicação, pretende-se apresentar o "Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica" da UnB, implementado nos dois semestres letivos de 2016. O Programa tem como objetivo geral desenvolver ações integradas de acolhimento ao calouro, visando favorecer sua vinculação e sentimento de pertencimento à universidade. Foi idealizado para transcorrer em seis momentos: a) Saudações aos aprovados; b) Registro de matrícula; c) Cerimônia de Boas Vindas; d) Programação artístico-cultural; e) Recepção nos cursos; f) Acompanhamento nos cursos. Os calouros têm apontado boa receptividade em relação às ações de acolhimento. O monitoramento da trajetória dos estudantes pelos próximos anos dará melhor dimensão do impacto do Programa. Desde já, a efetiva integração de diferentes setores e parceiros institucionais, bem como a ampla adesão dos estudantes veteranos é uma conquista sem precedentes.

Introdução

No Brasil, a ampliação das oportunidades de acesso à Educação Superior não tem se restringindo ao crescimento do número de alunos, de cursos e de instituições, pois tem significado também transformações qualitativas no tocante ao perfil e às características daqueles que ingressam. Seguindo a perspectiva de que o acesso à Educação Superior é para todos e não somente para poucos grupos privilegiados, a denomina Lei de Cotas Sociais (Lei nº 12.711/2012) e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) são algumas das recentes políticas educacionais brasileiras que têm contribuído para impulsionar a

inclusão de jovens pretos, pardos, de baixa renda, do gênero feminino, estudantes trabalhadores, procedentes de escola pública e filhos de pais com baixa escolaridade.

A Lei de Cotas Sociais para Escolas Públicas estabelece que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) devem reservar no mínimo 50% dessas vagas de ingresso, em cada um de seus cursos de graduação, para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e, além disso, 50% das vagas devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita (Brasil, 2012a). O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) foi criado pelo Ministério da Educação em 2010 com a intenção de substituir as seleções feitas por meio dos vestibulares tradicionais adotados pelas diversas instituições públicas de Educação Superior, assegurando gratuidade de participação aos estudantes egressos de escolas públicas, utilizando como critério de seleção os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) combinados a um conjunto de ações afirmativas. Por meio do SiSU, os estudantes são selecionados para vagas oferecidas em cursos de graduação de instituições públicas e gratuitas de todo o país, sendo particularmente relevante o incentivo à mobilidade regional que possibilita aos estudantes migrarem para outros estados brasileiros para a realização do curso superior de graduação (Brasil, 2012b). Isso é extremamente relevante em um país de dimensão continental como o Brasil. Ambas as iniciativas brasileiras são exemplos das mais recentes políticas educacionais de acesso com grande repercussão na mudança do perfil discente.

Algumas dessas mudanças podem ser verificadas a partir de dados coletados por meio do Questionário do Estudante aplicado antes da realização do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), um dos eixos que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Segundo dados extraídos dos exames de 2004 a 2009, por exemplo, a renda mensal familiar de 34% dos estudantes brasileiros é de até três salários

mínimos, tendo ocorrido nesse mesmo período um aumento de 11% de estudantes oriundos de famílias dessa faixa de renda (Ristoff, 2013a). Um número cada vez maior de estudantes de baixa renda ingressa na Educação Superior, mesmo em cursos de alta demanda que historicamente recebem estudantes brancos e ricos.

Os dados de 2004 a 2009 também indicam que boa parte dos estudantes trabalhadores e com pais de baixa escolaridade faz parte da primeira geração de universitários nas suas famílias. Nessa mesma direção, dados mais recentes confirmam que 28,5% dos estudantes concluintes da Educação Superior em 2013 correspondiam a jovens cujos pais não concluíram a educação básica e, desse modo, ao frequentar a universidade tornaram-se a primeira geração universitária da família (Rabelo, Bisinoto, Marinho-Araújo, Griboski, & Meneghel, 2015). Parcela significativa de estudantes tem se tornado, portanto, a primeira geração universitária da família, levando a concluir que "ano após ano, ser filho de pai com escolaridade superior deixa de ser um requisito indispensável para o ingresso na educação superior. Em todos os cursos, sejam eles mais ou menos competitivos, há uma diminuição gradativa de filhos de pais com escolaridade superior, indicando que as classes populares, historicamente excluídas deste nível educacional, começam a ter oportunidades de acesso" (Ristoff, 2014, p. 740-741).

Em relação à cor dos estudantes, a partir da análise comparativa de três ciclos completos do ENADE, referente aos anos de 2004 a 2012, os dados indicam que é inegável a tendência de mudanças no tocante à presença de brancos nos cursos de graduação (Ristoff, 2014). Em muitos cursos, em geral nos de licenciatura (formação de professores) e nos de baixa demanda, a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Até o curso de Medicina que é tradicionalmente composto por estudantes brancos vem tornando-se cada vez menos branco, embora muito mais lentamente do que outros cursos. Em linhas gerais, o que se vem observando na história da Educação Superior brasileira é que há uma forte correlação entre os

indicadores socioeconômicos e o acesso a esse nível de ensino, de modo que a origem social e a situação econômica da família do estudante são, sem dúvida, fatores determinantes na trajetória do jovem brasileiro (Ristoff, 2013a, 2013b, 2014).

Ao mesmo tempo em que o crescimento da Educação Superior e a diversificação do perfil dos seus estudantes constituem uma realidade concreta, também é uma realidade igualmente visível a necessidade de integrar os estudantes de forma mais efetiva à vida acadêmica, apoiando a transição, a permanência e a construção de trajetórias de sucesso que favoreçam a conclusão dos cursos. Estudos nacionais e internacionais apontam que se o processo de transição e adaptação na Educação Superior é bem-sucedido, especialmente durante o 1º ano, a persistência e o êxito dos alunos são mais evidentes ao longo de sua trajetória acadêmica. Por essas razões, fica cada vez mais claro que a democratização do acesso à Universidade precisa ser acompanhada de ações e iniciativas institucionais que visem promover a integração de todos os estudantes, almejando sua permanência e a conclusão bem-sucedida. É em meio a este cenário que no presente trabalho apresentamos o Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica da Universidade de Brasília.

A Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília (UnB) é uma Instituição de Educação Superior pública federal localizada na região Centro-Oeste do Brasil. A ideia de criação da UnB surgiu junto com o processo de instalação da Capital da República no Planalto Central. Ao sancionar a lei que instituiu a Fundação Universidade de Brasília, o Presidente João Goulart referiu:

O que esperamos da Universidade de Brasília e lhe indicamos como missão fundamental é que contribua para a integração nacional através da ampliação das oportunidades de educação asseguradas à juventude. É que enriqueça as modalidades de formação superior ministradas no país, contribuindo decisivamente para o preparo dos cientistas e dos técnicos, capazes de

empreenderem a exploração racional do imenso patrimônio de recursos de que somos herdeiros, para colocá-los ao serviço do desenvolvimento nacional.

A UnB foi criada em abril de 1962, apenas dois anos depois da criação de Brasília, a capital do país. A construção do seu *campus* surgiu do encontro de mentes geniais: o antropólogo Darcy Ribeiro, que definiu as bases da instituição; o educador Anísio Teixeira, que concebeu o modelo pedagógico; e o arquiteto Oscar Niemeyer, que transformou as ideias em prédios.

Atualmente é constituída por 26 institutos e faculdades, 55 departamentos e 21 centros de pesquisa especializados, os quais abrigam 161 cursos de graduação, sendo 12 a distância. A UnB tem quatro *campi*: o *campus* universitário Darcy Ribeiro localizado no Plano Piloto e unidade central da UnB; e três *campi* fora de sede: nas cidades de Ceilândia, Gama e Planaltina, fortalecidos e/ou construídos por meio do REUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Com esse Programa, o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público à época, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

Em valores aproximados, a UnB tem hoje por volta de 38.000 alunos de graduação, além de 8.000 de pós-graduação, 2.500 docentes e 2.600 servidores técnico-administrativos, números que refletem seu intenso processo de expansão vivenciado especialmente entre os anos de 2006 e 2012. Nesse período, a oferta de vagas anuais aumentou em mais de 100%, passando de 4 mil para 8,4 mil vagas por ano. Hoje em dia, a cada semestre acadêmico ingressam aproximadamente 4.200 novos estudantes de graduação, distribuídos em cursos nos quatro *campi* da universidade. Há que se destacar que, nesses *campi*, alguns candidatos contavam até o ano de 2015 com o denominado bônus regional concedido pela UnB, que correspondia ao

acréscimo de 20% na nota nas provas do processo seletivo. Esse bônus era concedido àqueles que haviam concluído pelo menos duas séries do ensino médio em escolas das regiões administrativas de cada *campus*. Tal iniciativa visava apoiar o acesso aos *campi* fora da sede da UnB aos estudantes oriundos de cada região de abrangência desses *campi*.

Especificamente em relação às formas de acesso que têm ampliado o ingresso e a diversificação do perfil do estudantes na Universidade de Brasília, tem-se: a) vestibular¹ tradicional; b) vestibulares específicos para acesso de indígenas; para Licenciatura em Educação do Campo; e para Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua; c) Programa de Avaliação Seriada (PAS)²; d) Sistema de Seleção Unificada (SiSU); e) acordos de cooperação internacional; f) transferências obrigatórias e optativas; g) portadores de diploma de curso superior; h) vagas para o corpo diplomático por conta da particularidade geográfica e política da UnB. De maneira geral, as principais opções de acesso primário à UnB são o Vestibular tradicional, o PAS e o SiSU. Recentemente, a partir de julho de 2016, a Universidade instituiu o Sistema Informatizado de Seleção para os Cursos de Graduação da UnB (SiSUnB)³, processo por meio do qual o estudante que participou do Vestibular ou do PAS pode fazer sua opção de curso, de posse de seu resultado de desempenho nas provas.

¹ O Vestibular é um processo de seleção para provimento de vagas nos cursos de graduação e compreende avaliação de conhecimentos, mediante aplicação de provas de conhecimentos e de redação em língua portuguesa, de caráter eliminatório e classificatório.

² No PAS, o processo de seleção para ingresso na UnB ocorre ao fim de cada uma das três séries do ensino médio, por meio da realização de provas. A escolha do curso pretendido só pode ser feita pelo estudante no último ano do ensino médio, na terceira etapa do processo de avaliação. A classificação dos alunos é feita com base na média aritmética ponderada obtida com o resultado das provas realizadas nos três anos. O PAS é uma iniciativa pioneira da Universidade de Brasília.

³ O SiSUnB é uma versão simplificada do SiSU do Ministério da Educação. O sistema oferece ao candidato a possibilidade de alterar a pré-opção de campus/curso/turno feita no momento da inscrição, após conhecidos o seu resultado de desempenho nas provas e a nota de corte de cada curso. O SiSUnB também é uma iniciativa pioneira da Universidade de Brasília.

Além das formas de acesso, também contribuem para o quadro de diversificação do perfil discente da Universidade de Brasília o fato de que em todas elas o candidato pode ser classificado por meio de um entre três sistemas de concorrência, quais sejam, o Sistema Universal (ampla concorrência), o Sistema de Cotas para Escolas Públicas, regido pela Lei 12.711/2012, e o Sistema de Cotas para Negros, ação afirmativa própria, instituída pela UnB desde 2004. Por fim, o crescimento da Universidade e a diversificação do perfil dos alunos decorre também do pioneirismo em iniciativas de educação a distância (EaD), implantada desde a década de 1980. Desde 2006, quando se instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a UnB passou a oferecer mais de mil vagas em oito cursos ministrados pelo sistema de educação a distância.

A descrição desse contexto institucional explicita a forte adesão da UnB às políticas educacionais de inclusão social, as quais vêm impulsionando o acesso de um número cada vez maior de jovens brasileiros à Educação Superior. Ao mesmo tempo, tal descrição dimensiona também o desafio que a Universidade tem em mãos diante da ampliação do acesso e a consequente diversificação do perfil discente, brevemente apresentada a seguir.

O Perfil dos Ingressantes da UnB

A Universidade de Brasília realiza dois ingressos por ano acadêmico (1º e 2º semestre), totalizando aproximadamente 8.400 novos estudantes de graduação a cada ano, aqui excluídos os estudantes dos cursos a distância e de políticas específicas como os indígenas, os da Licenciatura para Educação do Campo e da Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua. Ao longo dos últimos anos, todos os aprovados nos processos seletivos da Universidade têm sido convidados a responder um questionário de perfil, disponível eletronicamente. Tendo em vista que a participação é voluntária, o total de respondentes não corresponde ao número de vagas

oferecidas a cada semestre; ainda assim, a participação dos recém-aprovados em todos os anos tem sido superior a 80%. Os dados aqui apresentados correspondem ao ingresso na UnB nos anos de 2014, 2015 e 2016, totalizando 20.303 ingressantes participantes do estudo, todos matriculados em cursos presenciais. A Tabela 1 apresenta o gênero e a idade dos participantes por ano letivo.

Tabela 1
Gênero e Idade dos Ingressantes na UnB no período 2014-2016

Ano	N	Gênero		Idade média	DP	Moda
		Fem	Masc			
2014	6.238	2.929	3.309	19,88	5,42	17
2015	6.913	3.263	3.650	20,26	5,65	18
2016	7.152	3.500	3.652	20,16	5,48	18
Total	20.303	9.692	10.611	20,12	5,54	18

Em todos os anos letivos, o ingresso do gênero masculino é levemente superior ao feminino, sendo que os homens correspondem a 52,3% dos ingressantes no período de 2014 a 2016. Em relação à idade, a variação é de 16 a 64 anos, com média de 20,12 anos ($DP = 5,54$) e moda de 18 anos. Além disso, 90% dos ingressantes têm até 25 anos de idade e são, portanto, prioritariamente jovens adultos. Em relação à situação laboral (se trabalha ou se não trabalha), a Tabela 2 indica a distribuição dos novos estudantes de acordo com o gênero.

Tabela 2

Situação Laboral dos Ingressantes da UnB, por gênero, no período 2014-2016

Gênero	Trabalha		Não trabalha	
	N	%	N	%
Feminino	1.165	12.0	8.527	88.0
Masculino	2.178	20.5	8.433	79.4
Total	3.343	16.5	16.960	83.5

Na análise geral do período 2014 a 2016, tomando-se em conta os 20.303 respondentes, 83,5% deles não trabalham e apenas 16,5% são estudantes-trabalhadores. Quando se considera o gênero, a porcentagem dos que conciliam estudos e trabalho é superior entre os homens, com 20,5% deles a conciliar a atividade laboral com a nova situação de estudante contra 12,0% das mulheres. Com relação ao fato de estarem a ingressar pela primeira vez em um curso de nível superior ou de já terem concluído algum curso, a Tabela 3 indica a situação dos calouros em cada ano analisado.

Tabela 3

Situação Acadêmica dos Ingressantes na UnB no período 2014-2016

Ano	N	É a primeira graduação		Não concluiu a outra graduação		Já concluiu uma graduação	
		N	%	N	%	N	%
2014	2.777 ^a	2.289	82.4	325	11.7	163	5.9
2015	6.913	4.789	69.3	1.492	21.6	632	9.1
2016	7.152	5.207	72.8	1.358	19.0	587	8.2
Total	16.842	12.285	72.9	3.175	18.9	1.382	8.2

^a Estão ausentes 3.461 respostas relativas ao 1º semestre de 2014.

Dos ingressantes que informaram sua situação acadêmica, 72,9% deles estão iniciando seu primeiro curso superior, 18,9% já iniciaram outro curso superior sem, entretanto, concluí-lo com sucesso, e apenas 8,2% já obtiveram uma titulação. Curiosamente, ao cruzar a situação acadêmica dos ingressantes com a situação laboral, identifica-se que a taxa de alunos que já concluiu um curso superior (ou que já iniciou um curso e não o concluiu) é maior entre os estudantes-trabalhadores. Apesar de não termos dados a respeito dos fatores envolvidos, é de se registrar que quase 20% dos calouros da UnB, no período de 2014 a 2016, ingressaram na Universidade com histórico prévio de insucesso na Educação Superior, tendo em vista que já tinham iniciado um curso superior e não o concluíram.

No que diz respeito às formas de acesso na UnB e a relação com as variáveis em análise, a idade média segundo a forma de acesso é menor entre os que ingressam pelo PAS (em torno dos 17 anos), e vai aumentando entre os que ingressam pelo Vestibular (no geral por volta dos 20 anos) e pelo SiSU (em torno dos 22 anos). Ainda em relação à forma de acesso, é possível identificar o sistema de concorrência por meio do qual o novo estudante ingressou, ou seja, se por meio do sistema de ampla concorrência ou por meio de um dos sistemas de cotas instituídos, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4

Distribuição dos Ingressantes segundo o Sistema de Vaga da UnB no ano de 2016

Sistema Universal		Cotas para negros		Cotas para Escolas Públicas							
				Renda familiar ≤ a 1,5 SM				Renda familiar ≥ a 1,5 SM			
				autodeclarado PPI		não autodeclarado PPI		autodeclarado PPI		não autodeclarado PPI	
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3.549	49,6	415	5,8	872	12,2	486	6,8	1.049	14,7	781	10,9

Nota. No Brasil, SM refere-se a salário mínimo, o qual é de R\$ 788,00 mensais. PPI refere-se a preto, pardo ou indígena, conforme classificação adotada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nas pesquisas de censo demográfico.

No ano de 2016 a UnB ofereceu, conforme prevê a Lei de Cotas Sociais para Escolas Públicas (Brasil, 2012a), metade de suas vagas para egressos de escolas públicas de ensino médio. Desse modo, do total dos 7.152 participantes desta pesquisa, 49.6% obtiveram acesso à UnB por meio da ampla concorrência, enquanto os demais ingressaram a partir de um dos sistemas de cotas adotados pela instituição, dos quais 5.8% referiram ingressar pelas cotas para negros e 44.6% pelas cotas para egressos de escolas públicas, as quais se subdividem em quatro possibilidades de concorrência, conforme distribuição apresentada na Tabela 4. Há que se registrar que é especialmente por meio dos sistemas de cotas, sejam eles para os negros sejam para os egressos de escolas públicas e com baixa renda familiar, que se nota a crescente oportunidade de acesso a novos públicos e também a diversificação do perfil do estudante da UnB.

Em relação à unidade da federação de origem, apesar dos calouros serem predominantemente do Distrito Federal, a UnB recebeu alunos de todos os estados brasileiros no período analisado. No ano de 2016, por exemplo, dos 884 ingressantes provenientes de fora do DF, 42.6% deles ingressaram pelo Vestibular, 42.9% pelo SiSU e 14.5% pelo PAS. Dessa forma, são o Vestibular e o SiSU é que têm oportunizado maior mobilidade no território nacional e têm sido responsáveis pela representatividade dos estados.

No tocante ao que anseiam vivenciar e conquistar na Educação Superior, estudo feito com os calouros da UnB no ano de 2015 indica que a maior expectativa se refere à *Formação Acadêmica de Qualidade*, a qual contempla motivações para aprofundar conhecimentos na área do curso em que estão ingressando, ter professores competentes que lhes estimulem a aprofundar tais conhecimentos, bem como ter a preparação necessária para exercer a profissão que desejam (Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo, & Fleith, 2015). Para eles, o ingresso e frequência à universidade não tem apenas como objetivo conseguir um bom emprego, mas almejam também se desenvolver e se realizar pessoal e profissionalmente.

Em síntese e de modo geral, o perfil dos ingressantes da UnB é de jovens-adultos até os 25 anos de idade, majoritariamente do gênero masculino, não trabalhadores, provenientes do Distrito Federal, iniciando seu primeiro curso de graduação e com elevada expectativa em relação a obter uma formação acadêmica de qualidade. A partir desses dados, pode-se dizer que os ingressantes da Universidade de Brasília no período de 2014 a 2016 correspondem ao perfil tradicional de estudante da Educação Superior brasileira. As políticas nacionais de inclusão social e de ação afirmativa, as quais a UnB tem sido pioneira na adesão, ainda se refletem pouco no perfil geral dos estudantes. Por outro lado, há que se registrar que é a diversificação das formas de acesso à UnB que têm oportunizado o ingresso dos estudantes mais velhos e advindos de outras unidades da federação, bem como jovens egressos de escolas públicas.

Além de ampliar e diversificar as formas de acesso, e de oportunizar o ingresso de camadas da população historicamente excluídas, a Universidade tem que enfrentar, pelo menos, dois desafios: o de garantir a permanência dos estudantes até a conclusão dos cursos e de garantir a manutenção da qualidade da formação oferecida e, em última instância, da própria universidade. À luz desses desafios e buscando cumprir sua função social, a instituição vem trabalhando no fortalecimento e na qualificação do acompanhamento aos estudantes da Universidade com objetivo de fortalecer uma cultura de excelência e de inclusão na graduação.

O Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica

O Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica da Universidade de Brasília insere-se no âmbito da Política de Acolhimento Acadêmico da UnB, a qual está voltada à reestruturação e intensificação da articulação de programas, serviços e ações direcionados à promoção do ensino e das trajetórias de sucesso acadêmico na graduação (UnB/DEG, 2014). Seguindo uma perspectiva de trabalho articulado e em rede, a Política de

Acolhimento procura integrar esforços, iniciativas, pessoas e serviços em busca da melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do sucesso. Nesse âmbito, o acolhimento é entendido no sentido da integração que transforma o ingressante em um membro da comunidade, isto é, como um processo de apoio e acompanhamento permanente ao corpo discente, docente e técnico com objetivo de promover a melhoria do ensino de graduação.

Por entender que o sucesso acadêmico é um fenômeno multideterminado e construído a partir da influência de diferentes variáveis, a operacionalização da referida política se dá a partir de três dimensões interdependentes de intervenção: (a) Gestão Acadêmica Institucional, direcionada à promoção de uma cultura de excelência no processo de ensino-aprendizagem por meio de práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras; (b) Desenvolvimento Profissional Docente, voltada a assessoria à equipe pedagógica na construção de ações inovadoras e ao fortalecimento da profissionalização e da identidade docente; e (c) Desenvolvimento Discente, direcionada ao acompanhamento e apoio aos estudantes desde o seu ingresso na Universidade e ao longo de toda sua trajetória acadêmica (UnB/DEG, 2014). É precisamente no contexto desta última dimensão que se insere o Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica da UnB, apresentado neste trabalho.

A título de contextualização, cumpre ressaltar que há vários anos a UnB realiza, no primeiro dia de aula de cada semestre letivo, uma ação de recepção aos novos estudantes, a qual é denominada "Boas Vindas aos Calouros". A recepção tem sido organizada pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG) com o apoio dos decanatos de Extensão (DEX) e de Assuntos Comunitários (DAC), da Secretaria de Comunicação (SECOM), da a Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), além do Diretório Central dos Estudantes (DCE). Em linhas gerais, a recepção contemplava a apresentação da equipe da Administração Superior, realização de uma aula magna proferida por uma

personalidade convidada, entrega do guia do calouro (manual com informações acadêmicas), de brindes e materiais informativos, e realização de atividades esportivas e culturais. Partindo dessa iniciativa institucional já consolidada, e à luz de indicadores institucionais acerca da retenção, abandono e formatura na UnB, associados aos estudos científicos que reiteram a importância da permanência do estudante no 1º ano do curso, decidiu-se investir mais nas ações de apoio à transição e adaptação dos novos estudantes. Nessa direção, a instituição vem trabalhando na ampliação da ação de boas-vindas aos calouros de modo a instituir o Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica da UnB que tem como objetivo central implementar ações integradas de acolhimento ao calouro, visando favorecer sua integração ao contexto acadêmico e promover a vinculação e o sentimento de pertencimento à universidade.

Consoante a este objetivo, o Programa contempla ações realizadas em, pelo menos, seis momentos específicos da transição e integração dos novos estudantes à Universidade: a) Saudações aos aprovados; b) Registro de matrícula; c) Cerimônia de Boas-Vindas; d) Programação artístico-cultural, distribuída ao longo de diversas etapas do Programa; e) Recepção nos cursos; f) Acompanhamento nos cursos. A definição desses momentos foi feita de modo a contemplar as principais ocasiões pelas quais os calouros passam desde a divulgação do resultado dos processos seletivos até o primeiro ano de frequência às aulas.

A divulgação do resultado dos processos seletivos da UnB marca o início do Programa cujo primeiro passo é saudar os recém-aprovados assim que tiveram a confirmação da aprovação no processo seletivo, inserindo-os na campanha de boas vindas aos calouros. A campanha tem temática anual e é difundida nas redes sociais para contextualizar a Universidade de Brasília. Em 2016, teve como tema *UnB Diversa e Plural*. A experiência da criação de um site exclusivo (<http://boasvindas.unb.br/>) para dar as boas-vindas aos calouros foi repetida nos anos de 2014 a 2016, com versões para acesso em desktop e em

mobile. Elaborado por jovens veteranos da universidade, os novos estudantes encontram no site o Guia do Calouro, além de dicas sobre transporte, alimentação, intercâmbio, projetos de pesquisa, de extensão, assistência estudantil e outras oportunidades que a Universidade oferece.

Após as saudações (via *facebook* e e-mail) aos recém-aprovados, o Programa direciona-se para o momento do registro de matrícula, ocasião na qual os postos avançados da Secretaria de Administração Acadêmica (SAA) recebem os documentos dos futuros alunos. O registro é uma grande ação coordenada, pois que, durante dois dias, nove postos avançados da SAA atendem no *campus* Darcy Ribeiro, e outros três postos atendem em cada *campi*, todos em simultâneo. Tradicionalmente, o registro de matrícula acontece em até 15 dias após a divulgação do resultado, havendo uma grande lacuna temporal entre o registro e a efetiva imersão nas atividades estudantis, já que o primeiro dia de aula (com realização da Cerimônia de Boas-vindas) ocorre por volta de um mês após o registro. Se, por um lado, o registro de matrícula é o primeiro contato presencial e formal do recém-aprovado com a UnB, por outro, a aproximação com a instituição vai ocorrendo de maneira informal e por iniciativas pessoais e/ou familiares durante essa 'lacuna'. Por essas razões, um importante objetivo do Programa de Apoio à Integração Acadêmica foi antecipar suas próprias ações de acolhimento de modo a ocorrerem já no momento do registro de matrícula. Para tanto, o registro de matrícula foi organizado em quatro ações:

- *Posso Ajudar?* – Cerca de 75 estudantes veteranos foram capacitados como tutores para recepcionar e orientar os calouros e seus familiares.
- *Tour no Campus* – Visita guiada ao *campus*, com percurso a locais simbólicos da Universidade, incluindo visita guiada à Biblioteca Central.
- *Mostra de Oportunidades* – Estandes com informações e prestação de serviços sobre Assistência Estudantil, Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais, Programas Acadêmicos, Serviço de Orientação ao Universitário, Identidade Estudantil, Direitos das

mulheres, dos negros, dos índios e dos LGBTs, Mobilização estudantil, Exames de proficiência em Inglês e Espanhol, Passe Livre Estudantil, entre outras.

- *Primeira selfie na UnB e entrevista à TVUnB* – registro do momento e das primeiras impressões e do significado do ingresso para cada um.

Para tornar o processo de recepção mais humanizado e personalizado, e visando fomentar a criação de vínculos, estudantes foram selecionados por edital de chamada pública para atuarem voluntariamente na orientação dos calouros. Esse processo incluiu três fases: Formação dos estudantes em um curso de 8 horas, Execução da atividade de orientação e Avaliação do trabalho. Em contrapartida, os participantes receberam dois créditos a título de atividades de extensão, o que equivale a 30 horas de atividades.

O terceiro momento do Programa é a Cerimônia de Boas-vindas, uma recepção coletiva, de larga escala, que celebra o ingresso dos estudantes na Universidade e busca dar continuidade à divulgação das oportunidades que envolvem a vida acadêmica. A cerimônia acontece nos dois turnos, diurno e noturno, sempre com a presença da Administração Superior da UnB (equipe da reitoria), a realização de uma aula magna proferida por palestrante convidado, distribuição de kits informativos e apresentações culturais. Uma atração da aula magna que tem tido cada vez mais a adesão dos novos estudantes é a Pintura Comunitária, em uma grande tela, cuja proposta é que os calouros registrem, em cores e traços, a emoção de pertencer à UnB, as expectativas para a vida acadêmica e as impressões sobre o tema da campanha escolhida para aquele ano.

O quarto momento do Programa refere-se à ampla programação artístico-cultural com atividades esportivas, culturais e sociais que são realizadas ao longo do Programa, com maior intensidade na primeira semana de aulas. A escolha das propostas foi feita em 2016 por meio de edital de

chamada pública direcionada aos alunos artistas da UnB. A ideia era integrar calouros e veteranos, além de oferecer oportunidades para os estudantes mostrarem seus talentos e trabalhos. Por exemplo, atividades circenses, jogos, brincadeiras, dança, roda de música, oficinas de teatro e exposições fotográficas fazem parte da programação cultural. Outras atividades de caráter solidário e de responsabilidade social também foram realizadas, como a campanha de doação de sangue e o trote ecológico do Dia Z (Zika Zero), com ações de combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

Dando continuidade ao Programa de Apoio à Integração Acadêmica, os próximos momentos referem-se a ações desenvolvidas no âmbito de cada curso de graduação, envolvendo, portanto, o corpo docente específico do curso. O quinto momento do Programa, a recepção nos cursos, dá continuidade às ações de acolhida e envolve a apresentação do corpo docente e dos orientadores acadêmicos, do projeto pedagógico do curso, das saídas profissionais, das atividades curriculares e complementares. Visa proporcionar aos estudantes uma visão abrangente da Universidade e do Curso no qual estão inseridos, fomentando um espaço de convivência mais próximo entre docentes e discentes, com intercâmbio de experiências que podem favorecer uma melhor adaptação.

O sexto momento, de acompanhamento nos cursos diz respeito ao acompanhamento dos alunos no 1º e no 2º semestre do curso, de forma a contemplar o 1º ano de curso dos novos estudantes. O acompanhamento acadêmico, realizado de forma coletiva e também individual, constitui uma ação de Orientação Acadêmica (regulamentada pela instituição) que visa favorecer a integração dos alunos à dinâmica da vida universitária, oferecendo-lhes apoio no encaminhamento de suas atividades acadêmicas e, na medida do possível, colaborando em questões que possam afetar o desempenho acadêmico. Contempla essencialmente aspectos pedagógicos relativos ao percurso curricular, orientações científica e intelectual, informações sobre políticas e normas da Universidade, recomendações de participação em

eventos culturais, realização de estágios, carreira profissional, orientação sobre procedimento de matrículas; avaliação de disciplinas, entre outros.

Considerações finais

Políticas recentes de inclusão no âmbito da Educação Superior brasileira vêm possibilitando o ingresso de grupos historicamente excluídos deste nível educacional, o que começa a alterar o perfil do estudante de graduação. Ainda que essa alteração seja ainda pouco perceptível na Universidade de Brasília, a instituição tem investido em ações que têm como objetivo apoiar o processo de transição para a universidade e a integração dos novos estudantes.

De forma geral, todos estudantes enfrentam desafios em se adaptarem e integrarem à vida universitária, sendo esse processo crítico para o alcance do sucesso acadêmico. Diferentemente da vida escolar da educação básica, mecanismos de controle e de suporte mudam radicalmente na Educação Superior em virtude do fato de que os estudantes deixam de ser considerados jovens e alcançam o *status* de adultos, sendo-lhes dada mais liberdade e menos apoio diretivo para gerir o tempo e realizar suas conquistas (Wolf, Loker, Ertle, Justus & Kelly, 2016). Sendo assim, do ponto de vista institucional, é extremamente importante ter claro que se tornar um adulto não ocorre de forma automática quando se completa 18 anos, sendo necessário dar oportunidades para que o estudante possa explorar as múltiplas faces da vida universitária de forma a construir um significado próprio e pessoal do que a trajetória acadêmica pode representar em sua vida, integrando suas experiências, expectativas e objetivos. Nessa perspectiva, o Programa Institucional de Apoio à Integração Acadêmica da Universidade de Brasília decorre do compromisso em apoiar a transição, adaptação e vinculação à UnB por meio do envolvimento em um conjunto de iniciativas institucionais.

O Programa, com suas ampliações conforme apresentadas neste trabalho, só foi implantado em 2016, portanto, seus impactos ainda estão sendo avaliados. O monitoramento da trajetória dos estudantes ao longo dos próximos

anos dará melhor dimensão da sua efetividade. Entretanto, os calouros têm revelado surpresa e boa receptividade em relação às ações de acolhimento, do mesmo modo, os estudantes veteranos que atuaram como tutores durante o registro, avaliaram positivamente as ações desenvolvidas. Para o próximo ano, pretende-se investir mais nas recepções realizadas em cada curso, com dimensões reduzidas e potencialmente mais favorecedoras da criação de vínculos.

Desde já, a efetiva integração de diferentes setores e parceiros institucionais, superando ações que até então ocorriam de forma isolada e pouco articuladas, bem como a ampla adesão dos estudantes veteranos é uma conquista sem precedentes. Importante destacar que a crescente adesão dos estudantes mais avançados nos cursos é ponto fulcral para obter mudança na cultura do trote também almejada pela UnB. O relato de estudantes que participaram de forma protagonista nesse Programa evidencia como a estratégia de envolvê-los têm importante significado para sua formação: "Achei a parceria maravilhosa. Eu e meus colegas não achávamos que ela seria levada muito a sério. Foi incrível quando descobrimos que todo o nosso esforço valeu a pena, e que iriam dar continuidade à nossa proposta de campanha. Foi quase como ganhar presente de Natal em dobro" (Estudante do 7º semestre de Comunicação Organizacional).

Por fim, conscientes de que são múltiplas as variáveis intervenientes na qualidade da transição e da adaptação dos estudantes à Universidade, bem como no sucesso acadêmico entendido do ponto de vista da aprendizagem, a instituição não pode descuidar da infraestrutura de apoio ao estudo e aprendizagem dos alunos, do envolvimento dos alunos em projetos e atividades de estágio, das práticas pedagógicas dos docentes, especialmente por meio de métodos ativos de ensino-aprendizagem com estímulo à aprendizagem projetos ou resolução de problemas, da avaliação contínua, entre outros aspectos.

Referências

- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. (2015). Expectativas acadêmicas dos ingressantes da Universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & Rui V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 15-31). Braga: Universidade do Minho, CIEd.
- Brasil. (2012a). *Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República.
- Brasil. (2012b). *Portaria normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. Brasília: Ministério da Educação.
- Rabelo M. L., Bisinoto, C., Marinho-Araújo, C., Griboski, C. M., & Meneghel, S. M. (2015). Educação superior brasileira: perfil dos concluintes e sua percepção sobre a formação. *Estudios y Investigación en Psicología y Educación, Extra*, (14), 72-76.
- Ristoff, D. (2013a). Perfil socioeconômico do estudante de graduação: Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, 4. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Ristoff, D. (2013b). Vinte e um anos de Educação Superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA*, nº 3. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Ristoff, D. (2014). O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, 19(3), 723-747.
- UnB/DEG. (2014). *Política de Acolhimento Acadêmico*. Brasília: Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação.
- Wolf, T., Loker, W. M, Ertle, E., Justus, Z., & Kelly, A. (2016). Being and Becoming a College Student: Pedagogy as Rite of Passage. *Change: The magazine of Higher Learning*, 48(3), 6-13.

4 O USO DO QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÊMICAS (QVA-R) COMO FERRAMENTA DE TRIAGEM PARA ESTUDANTES DE MEDICINA EM RISCO

Luciana Scapin Teixeira & Leandro S. Almeida
Instituto de Educação, Universidade do Minho
luscapin@gmail.com

Resumo

As vivências acadêmicas no 1.º ano de Medicina são determinantes para o sucesso subsequente dos estudantes pois que alguns deles apresentam dificuldades pessoais e/ou acadêmicas. A identificação dos estudantes em risco e seu apoio torna-se imperativo. O objetivo deste estudo foi o de identificar e classificar os problemas apresentados pelos estudantes visando atuar na melhoria da sua adaptação à vida acadêmica e organizar formas de apoio. Realizamos o levantamento dos problemas mais comuns apresentados pelos estudantes de Medicina atendidos no Núcleo de Apoio Psicopedagógico de uma Faculdade Privada, situada na região sudeste do Brasil e utilizamos a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r), nas suas cinco dimensões: pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional. A amostra foi constituída pelos estudantes dos três primeiros semestres do curso de Medicina (n=135). Os estudantes mostraram um elevado nível de satisfação em relação ao curso escolhido, à instituição e às relações interpessoais. Na dimensão estudo, apenas 30% relataram não possuir dificuldades na administração do tempo e em manter em dia as tarefas escolares. Quanto aos aspectos emocionais, foram altos os percentuais referentes a sentimentos de angústia e variações de humor (30 a 35%). Cansaço, sonolência durante o dia e ansiedade, apresentaram também percentuais elevados (42 a 45%). A aplicação do QVA-r serviu de triagem e identificação de risco para estes estudantes, possibilitando a estratificação de dimensões específicas das dificuldades e, portanto, facilitando uma possível intervenção.

Introdução

Para a maioria dos estudantes ingressantes no ensino superior (ES), em especial na área da saúde, adaptar-se a uma nova cidade, às exigências acadêmicas e novas metodologias de ensino e aprendizagem, viver afastados da família e amigos ou relacionar-se com novos colegas e fazer novos amigos não é uma tarefa fácil. A adaptação acadêmica com êxito, nestas circunstâncias, requer do estudante certas competências cognitivas e socioemocionais, bem

como um nível adequado de autonomia desenvolvida (Almeida, 2007; Almeida, Araújo, & Martins, 2016).

A investigação na área mostra que o primeiro ano é determinante para o sucesso acadêmico subsequente, sendo considerado como um período crítico, potencializador de crises e, também, de desafios desenvolvimentais (Soares et al., 2014). O ingresso na universidade representa, portanto, uma transição bastante significativa na vida destes adolescentes ou jovens-adultos, mais ainda quando se encontram a atravessar uma fase rica do seu desenvolvimento psicossocial: a busca da identidade, a separação dos pais, o namoro e relacionamento interpessoal, os projetos de carreira profissional ou o sistema de valores, dentre outros (Aberastury & Knobel, 2003; Levisky, 1995). Trata-se, segundo Melman (1995), de um fenômeno universal, biológico e historicamente determinado, de uma transformação psicológica que se dá no campo da constituição da identidade, da singularidade do sujeito e que não está, necessariamente, presa à cronologia e papéis sociais.

Neste quadro amplo de desafios, tensões e vivências, podemos caracterizar esse processo adaptativo como complexo, multifacetado e multidimensional, que inclui aspectos do próprio estudante, de suas interações sociais, da instituição e do curso, ou dos projetos de carreira (Almeida, 2007; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Granado, 2004; Granado et al., 2005; Nadelson et al., 2013). Compreender esse processo transitório e organizar formas de apoio a esses estudantes torna-se um imperativo face às dificuldades significativas de um número expressivo de estudantes, ou à emergência de sinais de alguma psicopatologia associada a níveis elevados de ansiedade, solidão, consumo de substâncias ou alterações nos padrões alimentares e de sono (Almeida, 2007; Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Joly, Dias, Almeida, & Franco, 2012; Mendonça & Rocha, 2005; Teixeira, Dias, Wottrich, & Oliveira, 2008).

Dentre os estudantes universitários, interessam-nos, neste artigo, os que frequentam o curso de medicina. Estes estudantes possuem um perfil

acadêmico diferenciado que envolve boa capacidade cognitiva e intelectual (Hahn & Ferraz,1998; Millan & Arruda, 2008); muitos são procedentes de escolas particulares ou de ambientes familiares com bom nível sociocultural e de supervisão. Contudo, como os colegas de outros cursos, ao ingressarem no ES são impelidos à maturidade, mas incapazes de responderem prontamente a essa demanda e, nem sempre, encontram as ajudas necessárias (Daltro & Pondé, 2011). Por norma, fruto de esquemas formais ou informais de *numerus clausus*, o estudante de medicina vivencia um período de grande estresse emocional no processo seletivo dado ser extremamente competitivo. Por outro lado, ultrapassada essa fase, a expectativa é que mantenha esse nível de êxito e se comporte de maneira adulta frente às exigências do ES e às expectativas dos pais e outros significativos, assumindo ser estudante de medicina e um futuro médico (Millan, Rossi, & Marco,1999; Tardivo, 2007).

Neste contexto, segundo Zonta e colaboradores (2006), o prolongamento das características psíquicas da fase de adolescência, de algum modo apoiadas em fantasias e ilusões, se constituem como uma base frágil para a construção identitária do estudante de medicina. Os desafios e exigências do curso, o contacto com o sofrimento, a doença e a morte, podem ilustrar uma realidade extremamente crua que atravessa de forma violenta a sua subjetividade. Sem condições de elaboração dessas realidades em tempo, o estudante tende a optar por se identificar com o modelo do médico idealizado, socialmente valorizado e onipotente, pois, desta forma, não precisa de entrar em contato direto com os seus lutos ou com as suas fragilidades, impotências e impossibilidades (Zonta, Robles, & Grosseman, 2006). Nesta altura, algumas das características pessoais que justificaram a sua escolha pela medicina também os podem predispor a distúrbios emocionais, como o abuso e/ou dependência de álcool e drogas, e outras perturbações psicológicas. Essas características incluem compulsividade, rigidez psíquica, negação das emoções, formação de fantasias irrealistas sobre o futuro, entre outras, e

tendencialmente, predispõem os estudantes a uma maior vulnerabilidade psíquica para o stresse e a depressão (Nogueira-Martins, 2002).

Num estudo sobre as motivações dos estudantes para a carreira médica verifica-se, em alguns estudantes, uma certa tentativa de reparação de experiências emocionais infantis vinculadas a vivências de impotência e/ou de abandono emocional (Nogueira-Martins, 2003). Os dois mecanismos básicos envolvidos nas motivações de alguns estudantes seriam "dar aos outros aquilo que gostariam de ter dado" (reparação da impotência) e "dar aos outros aquilo que gostariam de ter recebido" (reparação do abandono emocional). A escolha da medicina, em alguns destes casos, seria uma resposta adaptativa a uma vivência de fragilidade e de baixa autoestima, o que pode levar ao desenvolvimento de relações futuras simbióticas ou de afastamento em relação aos pacientes, como forma de negar ou superar as vulnerabilidades pessoais (Nogueira-Martins, 2003). Neste quadro, reforça-se a necessidade de serviços de apoio à adaptação e integração do estudante de medicina, atendendo a estas particularidades e necessidades específicas (Grinspun, 1992; Hoirisch et al., 2009).

Como citado anteriormente, o processo de formação no ensino superior é multifacetado, indo muito para além da aprendizagem de conteúdos ou instrumentalização para o uso de uma ou outra técnica. Com efeito, esse processo abrange um campo complexo que envolve maturidade psicoafetiva, aprendizagens múltiplas, habilidades específicas e competências diversas. No campo da saúde, tal complexidade se expande e põe em jogo a vida, a morte e o sofrimento humano. O ambiente universitário pode ser o lugar privilegiado para a vivência de experiências que podem ajudar muito no processo de amadurecimento, pela possibilidade de problematização da realidade e da adoção de posturas críticas e reflexivas (Aguilar da Silva & Teixeira, 2011).

Em geral, os alunos, quando iniciantes, exibem posições mais rígidas e suas crenças são balizadas em verdades absolutas que, aos poucos, vão evoluindo para o reconhecimento da existência de pontos de vistas distintos e

posicionamentos cognitivos mais relativistas (Pinheiro, 2003). Os estudantes ingressam com esquemas cognitivos essencialmente dualistas, pretendendo ver a verdade ou a falsidade das coisas e teorias em termos absolutos. O ES exige, no entanto, uma postura cognitiva mais relativista e que atenda à complexidade e forte dependência do valor das ideias e das teorias em função do momento e do contexto (Faria, 2008). Nesta linha, importa ajudar os estudantes no seu desenvolvimento cognitivo e não apenas esperar que este salto qualitativo, na forma de pensar e de resolver os problemas, se instale.

O trabalho em pequenos grupos ou a aprendizagem que se baseia na resolução de problemas, tendem a favorecer esta mudança epistémica. O processo de aprendizagem como "Função do Eu" descrito por Sara Pain (1994), considera a aprendizagem como um só processo que reúne a educação e o pensamento. Entende-se que o sujeito só aprende a partir de um processo de apropriação construtiva do conhecimento, ou seja, utilizando seus recursos cognitivos e significantes para reconstruir o conhecimento. Por outro lado, o papel das escolas médicas é o de contribuir para que a formação não se restrinja apenas às condições técnicas e/ou instrumentais, mas que possibilite a formação humanística de médicos comprometidos com pessoas e não somente com doenças. Alguém que possa compreender seu papel ético/político e que tenha a capacidade de trabalhar os fatos da vida cotidiana considerando o outro nas suas necessidades de saúde (Tsuji & Aguilar-da-Silva, 2010). Assim, os novos paradigmas da educação médica buscam o desenvolvimento de competências técnicas, mas também humanas, de forma que o sujeito possa reconhecer e lidar com os aspetos físicos, sociais e subjetivos envolvidos no processo saúde-doença. Para isso, propõem estratégias educativas que equilibrem a construção do conhecimento científico e humano, com o desenvolvimento de habilidades e atitudes voltadas para a prática profissional (Aguilar, 2010).

Com este estudo, pretendemos identificar as principais características apresentadas pelos estudantes de Medicina atendidos pelo Núcleo de Apoio

Psicopedagógico e descrever as suas vivências acadêmicas na fase da sua adaptação acadêmica ao curso e à instituição. Em função dos perfis de estudantes e das suas vivências será mais fácil pensar em estratégias que sejam condizentes com os problemas mais frequentemente apresentados por estes estudantes.

Método

Amostra

A pesquisa foi realizada em duas etapas. No primeiro momento buscou-se identificar e classificar os problemas mais frequentes apresentados pelos estudantes atendidos no Núcleo de Apoio Psicopedagógico pela análise dos registros de atendimento no período compreendido entre 2010 a 2013. No curso de Medicina temos aproximadamente 650 estudantes regularmente matriculados e nesse período foram atendidos no total de 137 estudantes (21%), sendo 54% homens e 46% mulheres. A maioria (75,8%) estava matriculada entre o 1º e 5º período do curso. Destes, 44% procuraram o serviço espontaneamente, ou seja, por iniciativa própria.

Instrumento

Para a coleta de informações foi utilizada a versão reduzida do Questionário de Vivências Acadêmicas - QVA-r (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002).

No Brasil, esta escala portuguesa foi submetida às adaptações linguísticas necessárias para utilização em estudantes brasileiros e foi alvo de alguns estudos de validação (Granado, 2004; Santos, Noronha, Amaro, & Villar, 2005; Villar, 2003). A versão brasileira do QVA-r dispõe de 55 itens, distribuídos em cinco dimensões relativas a áreas de adaptação acadêmica - pessoal (14 itens), interpessoal (12 itens), carreira (12 itens), estudo (9 itens) e institucional (8

itens). A dimensão pessoal refere-se ao bem-estar físico e psicológico e aborda aspetos como o equilíbrio emocional, a estabilidade afetiva, o otimismo, a tomada de decisões e a autoconfiança. A dimensão interpessoal refere-se às relações com os colegas e a competências de relacionamento em situações de maior intimidade e inclui o estabelecimento de amizades e a procura de ajuda entre pares. A dimensão carreira refere-se a sentimentos relacionados com o curso, as perspectivas de carreira e inclui a satisfação e a percepção de competências para o curso. A dimensão estudo refere-se a hábitos de estudo, à gestão de tempo e inclui as rotinas de estudo, o planeamento do tempo, a utilização de recursos de aprendizagem e a preparação para as avaliações. A dimensão institucional refere-se à apreciação que os alunos têm da instituição de ensino e inclui os sentimentos relacionados à instituição, o desejo de permanecer ou mudar de instituição, bem como o conhecimento e a apreciação da infraestrutura (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002). Cada item do QVA-r foi respondido a partir da escolha de uma entre cinco alternativas, desde 1 ou nada a ver comigo (totalmente em desacordo, nunca acontece comigo) e 5 ou tudo a ver comigo (totalmente de acordo, acontece sempre).

Procedimentos

O projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da faculdade em que o estudo se realizou, sob o nº 0060-12. Exemplares do QVAr foram entregues aos discentes em suas salas de aula. Os estudantes foram informados dos objetivos deste estudo e consentiram livremente na avaliação, mediante assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido. O inventário foi preenchido durante o tempo de aulas em horário cedido pelos professores.

Resultados

Os resultados da primeira etapa do estudo envolveram 137 estudantes que representaram 21% do total de estudantes regularmente matriculados, atendidos pelo Núcleo de Apoio entre 2010 a 2013. A maioria (75,8%) foi de iniciantes no curso médico e do sexo masculino; observou-se que, após o terceiro período do curso, a procura de atendimento caiu drasticamente, chegando a zero no décimo segundo período - o último do curso. Do total de estudantes sem período definido (SP), 2% foram convocados devido às frequentes reprovações.

Quanto às formas de encaminhamento, quase a metade dos estudantes (44%) procuraram o atendimento por iniciativa própria, 15% foram identificados por apresentarem problemas de mau aproveitamento acadêmico pelo monitoramento realizado bimestralmente após cada etapa de avaliação que afere o aproveitamento de todos os estudantes matriculados, 14% foram ao Núcleo a pedido do coordenador do curso e, 13% e 12%, por professores e pais dos estudantes respectivamente, e 2% de encaminhamentos por solicitação de colegas da turma, conforme os gráficos a seguir.

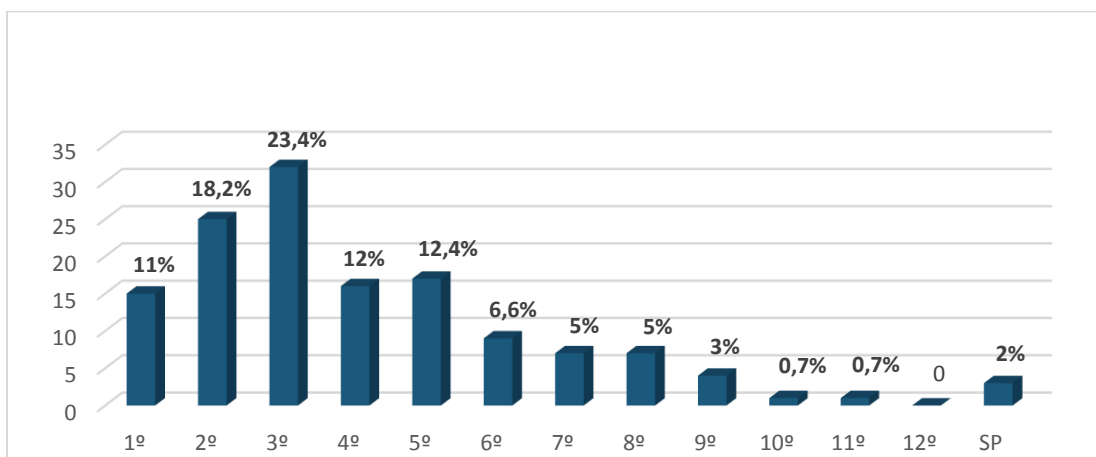


Figura 1. Estudantes atendidos pelo núcleo de apoio por períodos (n=137)

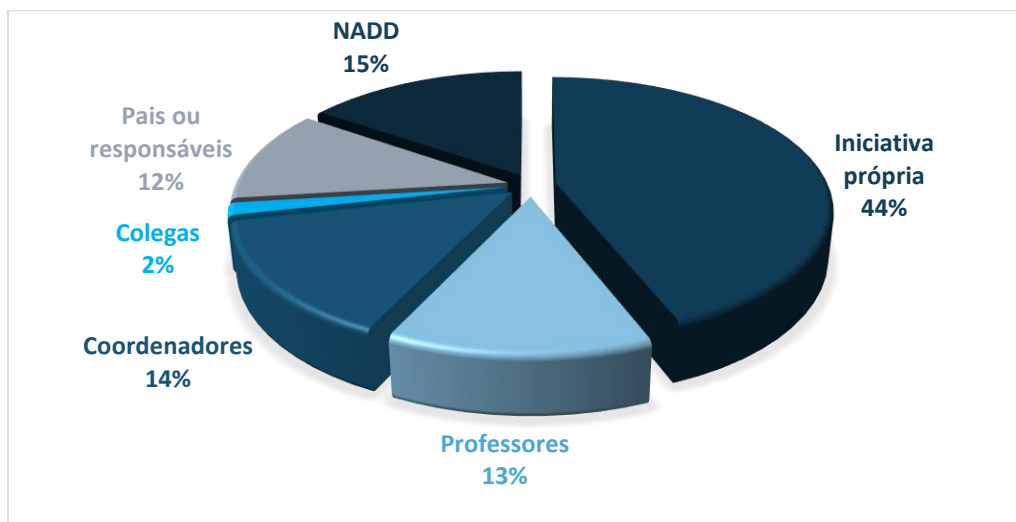


Figura 2. Encaminhamentos ao Núcleo de Apoio de 2010 a 2013 (n=137)

Em relação aos motivos que levaram os estudantes a procurarem o apoio psicopedagógico, foi possível separá-los em nove categorias: queixas físicas; problemas emocionais; problemas de aproveitamento acadêmico; dificuldades adaptativas (incluindo adaptação ao curso, aos métodos pedagógicos, à cidade, ao afastamento da família, etc.); problemas com professores; problemas de relacionamentos interpessoais em geral; problemas disciplinares; problemas familiares; problemas financeiros. As dificuldades adaptativas lideram com 45,3% seguidas pelos problemas emocionais e o aproveitamento acadêmico (ambos com 38,7%). As percentagens foram obtidas levando em consideração a frequência com que os problemas apareceram em cada um dos prontuários de registros. Nesse sentido, um mesmo estudante pode ter apresentado vários problemas.

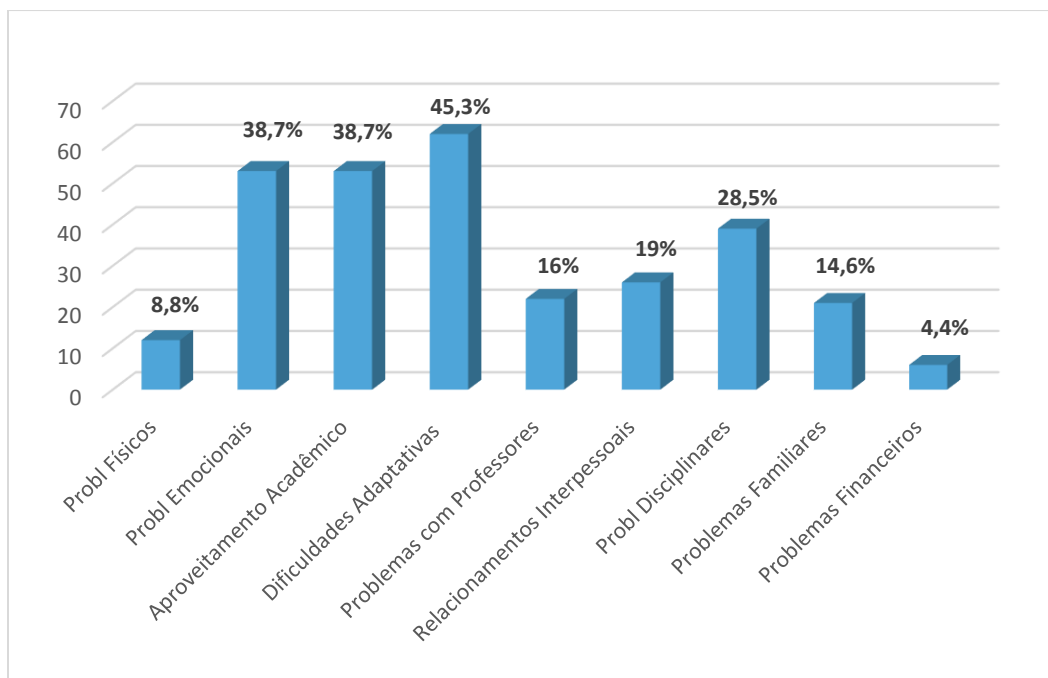


Figura 3. Motivos que levaram os estudantes ao núcleo de apoio de 2010 a 2013
(n=137)

A partir da identificação e classificação dos problemas apresentados pelos 137 estudantes de Medicina, foi realizada a aplicação do QVA-r em um total de 135 estudantes iniciantes do primeiro, segundo e terceiro períodos do curso médico. Apresentaremos os resultados das cinco dimensões do questionário com as maiores pontuações registradas. As pontuações aqui descritas representam os somatórios dos resultados em percentuais das respostas com valores entre 4 e 5, que respectivamente correspondem a *"bastante a ver comigo"* e *"tudo a ver comigo"*. A amostra foi composta por 135 estudantes (90%) do total, sendo 51 (37,8%) do sexo masculino e 84 (62,2%) feminino. Quanto à distribuição da amostra nos três períodos, temos 45 no primeiro, 40 no segundo e 50 no terceiro. Dos 135 estudantes, 131 (97%) pretendem continuar o curso de Medicina e 4 (3%) não responderam. A idade média dos estudantes foi de 19 anos; 5 estudantes (3,7%) exercem atividade remunerada em períodos alternados ou sem horário fixo. Essas atividades compreendem as monitorias na faculdade.

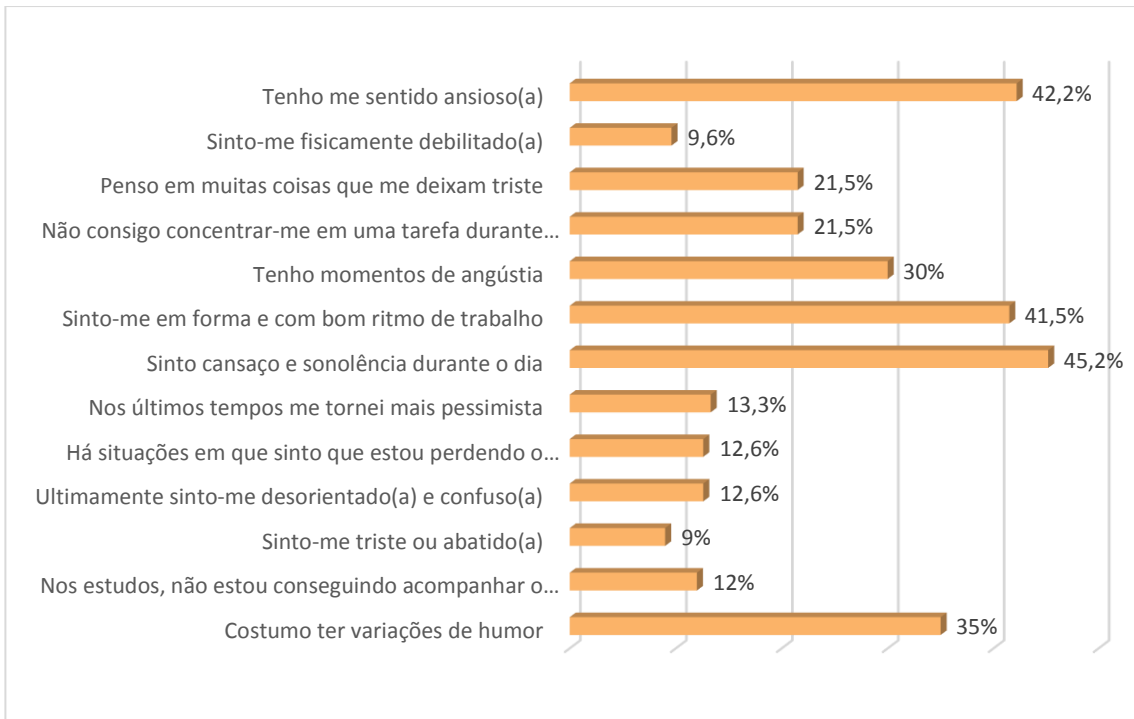


Figura 4. Resultados da Dimensão Pessoal do QVAr (n=135)

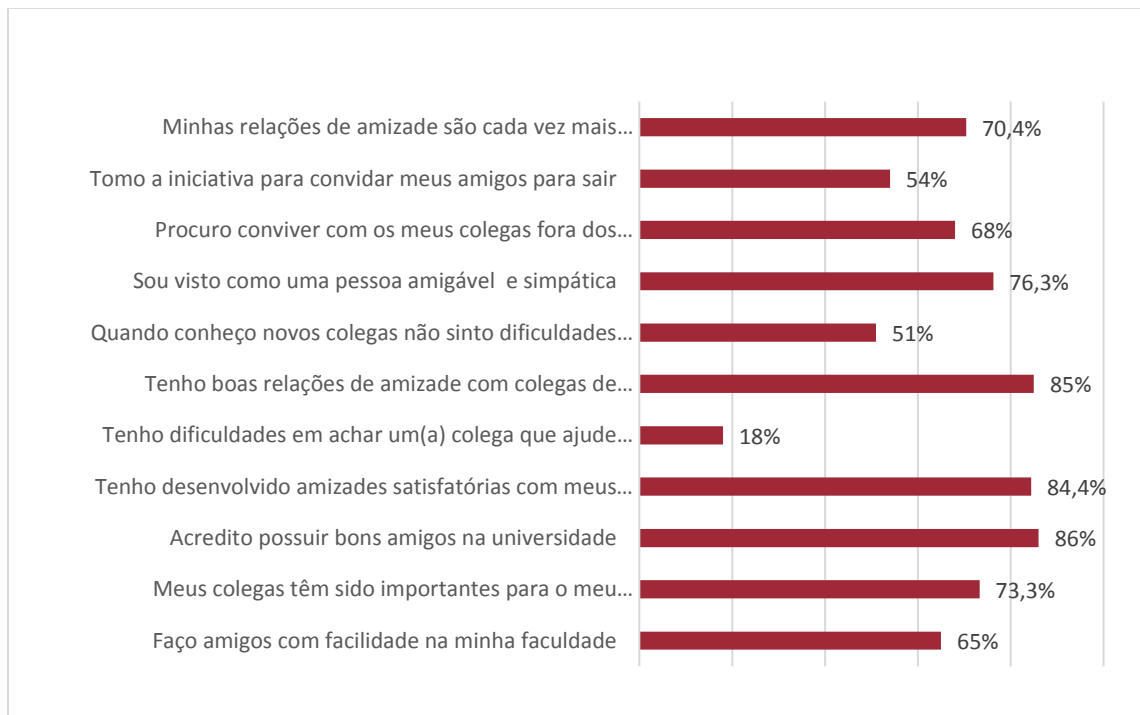


Figura 5. Resultados da Dimensão Interpessoal do QVAr (n=135)

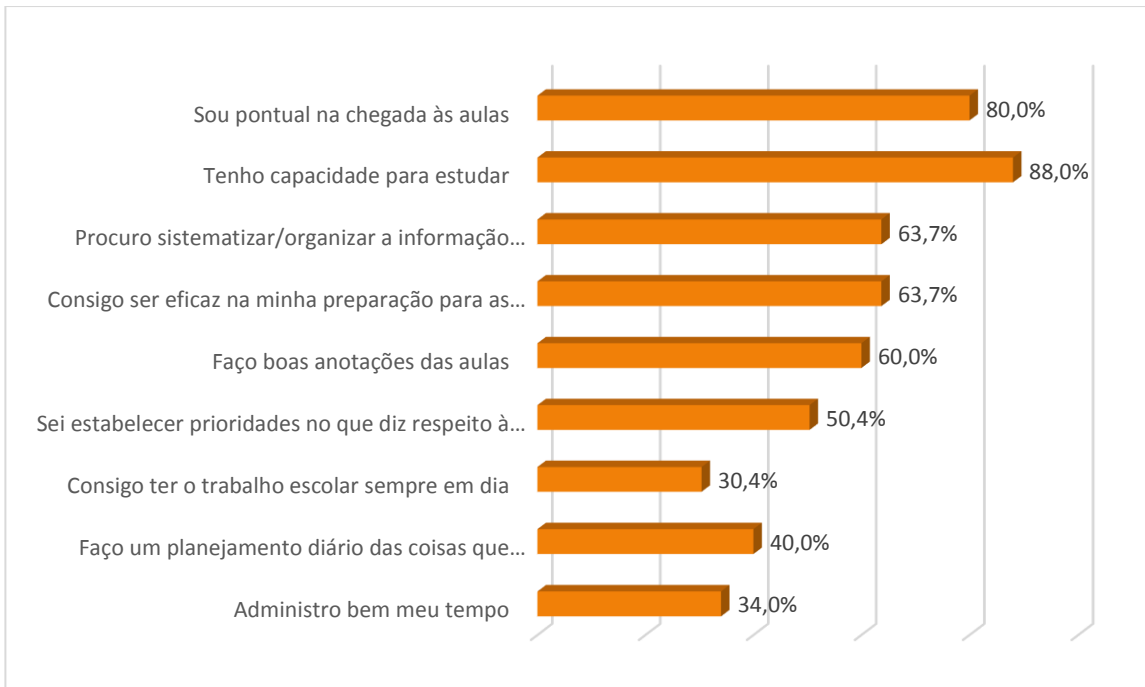


Figura 6 . Resultados da Dimensão Estudo do QVAr (n=135)

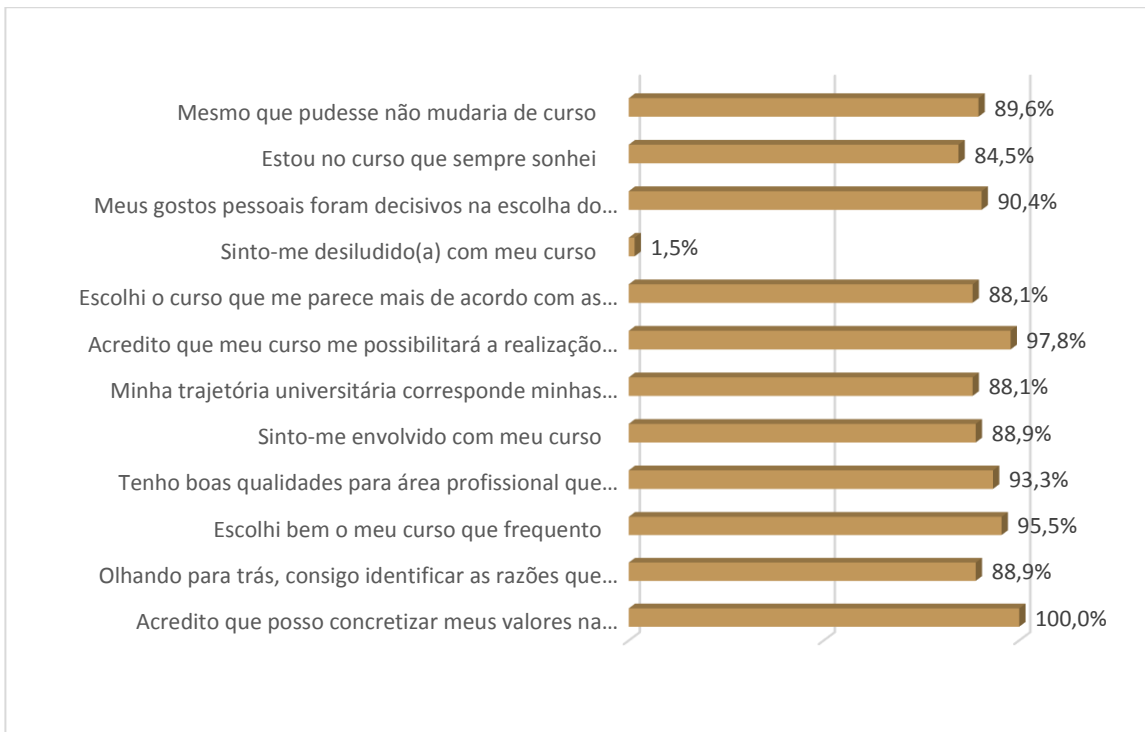


Figura 7. Resultados da Dimensão Carreira do QVAr (n=135)

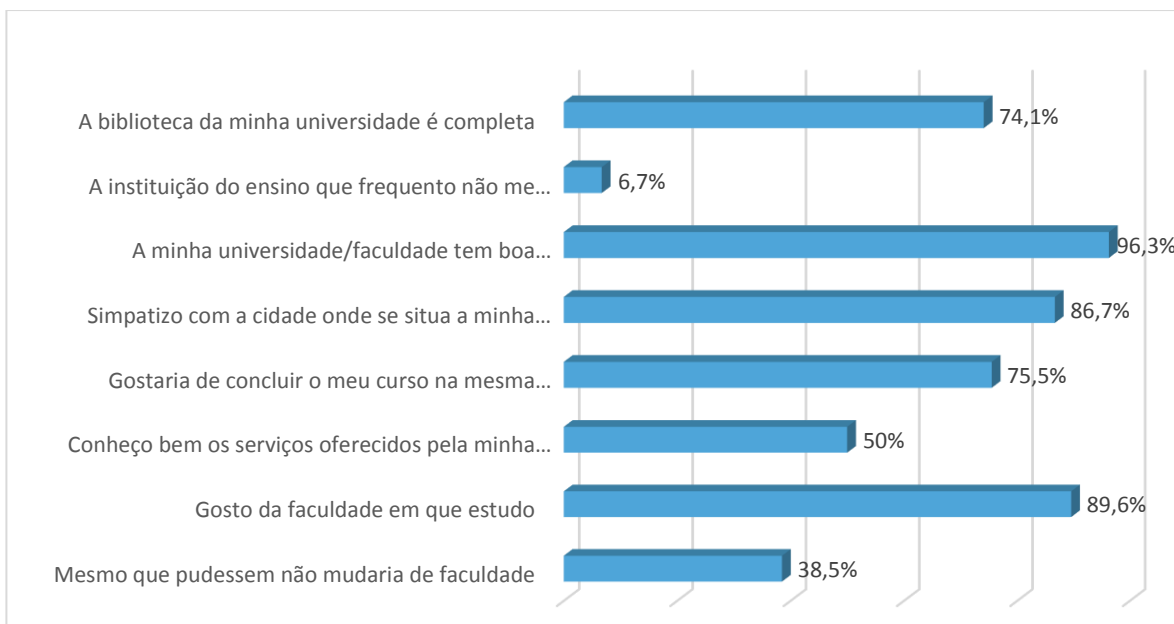


Figura 8. Resultados da Dimensão Institucional do QVAr (N= 135)

Discussão

Os resultados da primeira etapa do estudo em que os objetivos foram identificar e classificar os alunos atendidos pelo Núcleo de Apoio mostraram alguns elementos importantes do comportamento dos estudantes. A grande procura dos alunos iniciantes (75,8%) demonstra uma similaridade com estudos estrangeiros consultados sugerindo maiores dificuldades de adaptação académica por parte dos estudantes do 1º ano (Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Yazedjian, Purswell, Sevin, & Toews, 2007). A maior procura do Núcleo pelos estudantes do sexo masculino constitui um dado diferenciado e talvez esteja relacionado ao elevado número de estudantes que deixaram a casa dos pais e vieram residir sozinhos, tendo que dar conta dos afazeres domésticos e, ao mesmo tempo, conciliar o cuidado de si com os estudos (as estudantes do sexo feminino tendem a apresentar maiores competências nesta gestão das atividades diárias). Com relação ao percentual mais elevado de procura dos estudantes do terceiro período do curso, esse pode ter relação com a organização curricular em que as disciplinas humanísticas estão mais

concentradas nesse período, inclusive a de Psicologia Médica, que aborda conteúdos referentes aos processos identitários na formação médica, psicopatologias inerentes à atividade médica, aspetos do sofrimento de pacientes e de profissionais, incluindo os próprios estudantes. Quanto aos encaminhamentos ao Núcleo de Apoio, observa-se uma parceria da coordenação do curso e dos professores que passaram a encaminhar com maior frequência ao Núcleo. O que aparece como um diferencial é a presença dos pais no encaminhamento, sugerindo aliás um acompanhamento dos filhos no processo de formação acadêmica e profissional. De referir, no entanto, que com a implantação do núcleo em 2005, o projeto de aproximar a família da escola começou a ser implantado em conjunto com as reformas curriculares. Os pais e responsáveis são convidados para uma reunião no primeiro dia de aula a fim de conhecerem a estrutura física, material e humana, seus responsáveis e o trabalho psicopedagógico realizado.

Os dados recolhidos neste estudo sugerem que os motivos que levaram os estudantes a procurar ajuda evidenciaram um contingente maior de problemas adaptativos de 45,3%, seguidos pelos problemas emocionais e problemas de aproveitamento acadêmico, na ordem dos 38,7%. Estes resultados também são mencionados nos estudos com o QVA-r em Portugal (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006) e também no Brasil (Igue et al., 2008; Soares et al., 2014), quando comparam os estudantes ingressantes e concluintes.

A iniciativa de utilizar o QVA-r como um instrumento de triagem se deu com o intuito de obtermos um perfil dos estudantes de forma mais padronizada que abrangesse as dimensões mais relevantes para o entendimento dos sentimentos e de como as vivências acadêmicas estão sendo experienciadas pelos mesmos, para pensarmos em estratégias mais abrangentes, de caráter preventivo quanto aos problemas normalmente apresentados. Os resultados nos trouxeram importantes revelações quanto ao comportamento dos estudantes de Medicina e já estamos realizando estudos comparativos com

estudantes de outros cursos para que possamos compreender as nuances dos perfis de cada grupo. Ao analisarmos a dimensão pessoal do instrumento, que aborda os aspetos subjetivos como ansiedade, tristeza, estado do humor, além de queixas físicas, os resultados revelaram características também encontradas em outros estudos (Millan & Arruda, 2008). Cansaço e sonolência durante o dia foi referido por quase a metade dos estudantes (45,2%) como algo que tem bastante a ver com eles. Sobre sentimentos de ansiedade, o índice foi bem alto também, de 42,2%. Variação do humor, com 35% e sentimentos de angústia, 30%. Dificuldades em se concentrar em uma tarefa durante muito tempo e possuir pensamentos sobre muitas coisas que os deixam tristes receberam pontuações idênticas, de 21,5%. Há evidências de que uma parcela dos estudantes de medicina - entre 8% a 10% - faça parte de um grupo de risco em relação a distúrbios ou transtornos emocionais (Martins, 2002; Lima, Domingues, & Cerqueira, 2006)

Os altos índices de percentuais das respostas encontradas na dimensão interpessoal revelam aspetos muito positivos, pois se tratam de sentimentos sobre pertença a um grupo, de criação e fortalecimento de vínculos, do reconhecimento do outro como importante para o seu próprio crescimento. Tudo isso, como mencionado anteriormente, pode compensar a falta dos pais e ajudar no processo de formação identitária dos estudantes de Medicina. Entendemos que esses sentimentos que retratam uma significativa satisfação com as relações interpessoais funcionam como fatores de proteção para esses estudantes. Mesmo assim, observamos que quase a metade dos alunos (49%) apresenta algum grau de dificuldade em iniciar conversa com novos colegas. Acreditamos que essa situação seja importante do ponto de vista psicopedagógico, e, tendo em vista acolher os estudantes transferidos, foi implementado no Núcleo de Apoio um projeto que contempla o atendimento a todos os estudantes transferidos ainda na primeira semana de aula, a fim de minimizar esses impactos e ajudar na adaptação.

A análise da dimensão estudo revela situações claramente percebidas ao longo do tempo no trabalho de atendimento. Os estudantes de Medicina são, em geral, aqueles que tiveram uma excelente preparação para passar em um processo seletivo competitivo e possuem qualidades acadêmicas que os colocam como um dos melhores em termos de aproveitamento. Entretanto, devido à idade e às condições de adaptação e de organização da personalidade, nos chama a atenção as questões relacionadas à administração do tempo. Apenas 34%, conseguem manter um planejamento diário das coisas que eles têm para fazer, e somente 30% dão conta de manter o trabalho escolar sempre em dia. Essas questões referentes à organização e gestão do tempo são as que mais aparecem como dificuldades, estando também mais relacionados com o mau aproveitamento acadêmico na escola. Existem, em paralelo, as dificuldades de aprendizagem, como as dislexias e outros, assim como dificuldades relacionadas à metodologia de ensino e às avaliações, mas é muito comum observamos o mau rendimento associado à dificuldade de organização de uma agenda que contemple os estudos e as demais atividades diárias e sociais. Uma das ofertas no atendimento psicopedagógico, cada vez mais procurada, é o auxílio na organização de uma rotina de estudos que permita ao estudante administrar melhor o seu tempo e atender à diversidade de atividades diárias.

A dimensão carreira foi aquela em que as pontuações situadas entre 4 e 5 tiveram seus maiores percentuais quando comparadas com as demais dimensões. Todos os estudantes da amostra (100%) acreditam que o curso de Medicina lhes possibilitará concretizar seus anseios na profissão que escolheram; 97,8% consideram que o curso lhes possibilitará a realização profissional; 95,5% julgam que escolheram bem o curso que frequentam; 93,3% consideram ter boas qualidades para área profissional que escolheram; 90% entendem que seus gostos pessoais foram decisivos na escolha do curso; 88,9% conseguem identificar as razões que os levaram a escolher o curso de Medicina; e 88,9% sentem-se envolvidos com curso. Mesmo que pudessem,

89,6% não mudariam de curso e apenas 1,5% referem sentir-se desiludidos com o curso (de referir que o resultado dessa questão demonstra a seriedade com que os estudantes preencheram os questionários, pois quando uma única pergunta apresentou um caráter negativo em relação ao curso, o percentual caiu vertiginosamente).

A dimensão institucional reflete a satisfação dos estudantes com a faculdade. Do total da amostra, 96,3% consideram boa a infraestrutura; 90% gostam da faculdade; 86,7% simpatizam com a cidade; 75,5% gostariam de concluir o curso de Medicina na mesma faculdade; 74% consideram a biblioteca completa; apenas 6,7% referem que a faculdade não lhes desperta interesse; 50% consideram conhecer bem os serviços oferecidos e 38,5%, mesmo se pudessem, não mudariam de faculdade, mesmo sendo ela uma instituição privada.

Considerações finais

Atender o estudante de Medicina implica conhecer e reconhecer seu momento dentro do contexto da formação médica, podendo representar um ponto de apoio para o seu desenvolvimento pessoal, com repercussões importantes para a carreira. Infelizmente, esses aspetos mais subjetivos ainda se constituem como entraves na relação do estudante com os demais segmentos da Instituição de Ensino. Em certo sentido, procurar ajuda pode representar para eles, a falência do ideal do eu, por se contrapor ao perfeccionismo idealizado e expor uma fragilidade que "não combina" com a faceta do profissional "desejável", sendo muitas vezes nutrida pelos próprios professores. Sob o prisma da saúde mental, os sintomas, dificuldades ou dúvidas podem ser e, em geral são, expressões de um aspeto de si mesmo que foi rejeitado, mas que se faz presente e é importante ser incluído para se ganhar em termos de uma nova e mais abrangente organização interna.

Na linha das dificuldades apontadas, os docentes possuem um importantíssimo papel e devem ser orientados a identificar e auxiliar estudantes que apresentam comportamentos de aparente incapacidade, desinteresse e inatividade. A investigação na área sugere que tais dificuldades aumentam progressivamente uma vez instaladas, sugerindo então que a melhor medida para condução do apoio ao universitário é a prevenção. Ao conhecer os alunos, suas características, potencialidades, formas de entrar em contato com a aprendizagem ou o seu desenvolvimento pessoal, social e acadêmico, o professor pode atuar preventivamente diminuindo a frequência e intensidade de tais dificuldades, promovendo a adaptação acadêmica e o sucesso dos seus estudantes.

A utilização do QVA-r mostrou-se interessante na identificação das vivências acadêmicas disfuncionais dos estudantes de medicina, podendo assim ser muito útil como um instrumento de triagem e identificação de risco para estudantes do curso de Medicina. Por outro lado, classificando as dificuldades encontradas por grandes áreas da vida acadêmica, a informação assim recolhida facilita a organização de intervenções de apoio mais direcionadas e de forma mais rápida, a fim de evitar maiores danos no processo formativo do futuro médico.

Referências

- Aberastury, A., & Knobel, M. (2003). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Aguilar da Silva, R. H., & Teixeira, L. S. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-552.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.

- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação acadêmica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. *Actas do Congresso Ibérico Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 429-440). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Santos, A. C., Dias, P. B., Botelho, S. G., & Ramalho, V. M. (1998). Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no Ensino Superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2(2), 41-48.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Araújo, S., & Vila-Chã, M. C. (2000). Questionário de Vivências Acadêmicas: Precisão das subescalas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 81-90). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas. *Methodus*, 1, 3-20.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Benevides-Pereira, A. M. T., & Goncalves, M.B. (2009). Transtornos emocionais e a formação em Medicina: Um estudo longitudinal. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(1), 10-23.
- Daltro, M. R., & Pondé, M. P. (2011). Atenção psicopedagógica no ensino superior: Uma experiência inovadora na graduação de medicina. *Construção Psicopedagógica*, 19(18), 104-23.
- Dias, G. F. (2001). Serviços de aconselhamento psicológico no Ensino Superior: Uma encruzilhada de questões. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17(18), 59-67.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior: Métodos, técnicas e experiências*. Portugal: Edições Asa.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologica*, 40, 267-278.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.
- Furtado, E. S., Falcone, E. M. O., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.
- Gerk, E., & Cunha, S. (2006). Habilidades sociais na adaptação de estudantes ao ensino superior. In Bandeira, M., Prette, A., & Del Prette, Z. (Orgs.), *Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal* (pp. 181-198). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Gomes, G., & Soares, A. B. (2013). Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 780-789.
- Granado, J. I. F. (2004). *Vivência acadêmica de universitários brasileiros: Estudo de validade e precisão do QVA-r*. Dissertação de Mestrado. Itatiba: Universidade São Francisco.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 4(1), 33-43.
- Grinspun, M. P. S. Z. (1992). *O Espaço Filosófico da Orientação Educacional na Realidade Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- Hahn, M. S., & Ferraz, M. P. T. (1998). Características da clientela de um programa de saúde mental para estudantes universitários brasileiros. *Revista da Associação Brasileira de Psiquiatria*, 20(2), 45-53.
- Hoirisch, A., Barros, D. I. M., & Souza, I. S. (1993). *Orientação Psicopedagógica no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 13(2), 155-164.
- Joly, M. C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. In L.S. Almeida, B. D. Silva, & A. Franco (Orgs.), *Actas do II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos"* (pp.1023-1030). Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Levisky, D. L. (1995). *Adolescência: Reflexões psicanalíticas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lima, V. V. (2005). Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface*, 9(17), 369-379.
- Lima, M. C. P., Domingues, M. S., & Ramos-Cerqueira, A. T. A. (2006). Prevalência e fatores de risco para transtornos mentais comuns entre estudantes de medicina. *Revista de Saúde Pública*, 40(6), 1035-1041.
- Magalhães, M. O. (2013). Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 215-226.
- Marco, O. L. N. (2009). O estudante de Medicina e a procura de ajuda. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(3), 476-481.
- Marinho-Araújo, C. M., Fleith, D. S., Almeida, L. S., Bisinoto, C., & Rabelo, M. L. (2015). Adaptação da Escala Expectativas Acadêmicas de Estudantes Ingressantes na Educação Superior. *Avaliação Psicológica*, 14(1), 133-141.
- Mello Filho, J. (1999). Depoimento de Júlio Mello Filho ao GRAPAL. In Millan, L. R. et al. (Eds.), *O universo psicológico do futuro médico* (pp. 260-267). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendonça, L., & Rocha, A. (2005). A influência das expectativas dos estudantes do 1.º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP). In B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 387-404). Braga: Universidade do Minho.
- Melman, C. (1995). Haveria uma questão particular do pai na adolescência? *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 5(11), 7-15.
- Milan, L. R., & Arruda, P. C. V. (2008). Assistência psicológica ao estudante de medicina: 21 anos de experiência. *Revista da Associação Médica Brasileira*, 54(1), 90-94.
- Millan, L., Rossi, E., & Marco, O. L. N. (1999). A psicopatologia do estudante de medicina. In Millan, L. R. et al. (Eds.), *O universo psicológico do futuro médico* (pp. 83-94). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Nogueira-Martins, L. A. (2003). Saúde mental dos profissionais de saúde. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, 1(1), 56-68.
- Nogueira-Martins, L. A. (2002). Saúde mental dos profissionais de saúde. In Botega, N. J. (Org.), *Prática psiquiátrica no hospital geral: Interconsulta e emergência* (pp. 30-144). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pain, S. (1994). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem* (4ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pinheiro, M. A. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutorado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ramos-Cerqueira, A. T. A., & Lima, M. C. P. (2002). A formação da identidade do médico: Implicações para o ensino de graduação em Medicina. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 6(11), 107-116.
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Amaro, C. B., & Villar, J. (2005). Questionário de vivência acadêmica: Estudo da consistência interna do instrumento no contexto brasileiro. In Joly, M. C. R. A., Santos, A. A. A., & Sisto, F. F. (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 159-177). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Soares, A. B., Franceschetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M., Nogueira, C. C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no ensino superior. *Revista Psico-USF*, 19(1), 49-60.
- Tardivo, L. S. P. C. (2007). Psicodiagnóstico interventivo: Uma proposta de ensino em Atendimento Clínico. *Mudanças - Psicologia da Saúde*, 15(2), 128-134.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 158-202.
- Teixeira, L. S., Aguilar da Silva, R. H., & Cavalcanti, M. T. (2013). Papel do núcleo de apoio psicopedagógico (NADD) no processo de adaptação às vivências acadêmicas. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica*, Recife. <http://abem-educmed.org.br/publicacoes/anais-congresso/#>.
- Teixeira, L. S., Aguilar da Silva, R. H., & Júnior, C. A. M. (2014). Questionário de vivências acadêmicas (QVA-r): Uma ferramenta de triagem para estudantes de medicina em risco? Resultados preliminares. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Médica*, 2014, Joinville. <http://abem-educmed.org.br/publicacoes/anais-congresso/#>.
- Trindade, L. M. D. F., & Vieira, M. J. (2009). Curso de medicina: Motivações e expectativas de estudantes iniciantes. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 33(4), 542-554.
- Tsuji, H., & Aguilar da Silva, R. H. (2010). *Aprender e ensinar na escola vestida de branco: Do modelo biomédico ao humanístico*. São Paulo: Phorte.
- Zonta, R., Robles, A. C. C., & Grosseman, S. (2006). Estratégias de enfrentamento do estresse desenvolvidas por estudantes de Medicina da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(3), 149-152.

5 A ENTRADA NO ENSINO SUPERIOR: UMA COMPARAÇÃO ENTRE INSTITUIÇÕES DE PORTUGAL E DO BRASIL

Suzana Nunes Caldeira¹, Osvaldo Silva¹, Maria Mendes², Maria José Martins³, Raquel Miranda⁴ & Nayara Silva⁴

¹Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

² Universidade dos Açores, Gabinete de Psicologia Escolar Orientação e Supervisão – GaPEOS

³ Instituto Politécnico de Portalegre, UIDEF-IEUL, CIEP

⁴ Universidade Federal de Viçosa-Campus Rio Paranaíba
suzana.n.caldeira@uac.pt

Resumo

A entrada no ensino superior (ES) constitui um marco importante no percurso de vida de muitos estudantes, pelo que representa em termos de escolhas realizadas e aspirações futuras. Mas, por vezes, tem ficado marcada por pungentes acontecimentos, alguns dos quais cerceadores da vida dos jovens. Esses acontecimentos tendem a ocorrer no âmbito das atividades de praxe, conceito aparentemente ligado à tradição de acolher os novatos nas instituições de ensino e na vida académica. Em Portugal, a intensidade negativa das situações de praxe tem levado a que a entidade que tutela o ES faça diversas recomendações às instituições e reiterados alertas aos estudantes. No Brasil as práticas praxistas vexatórias não são consentidas no interior das instituições de ensino. Procurar conhecer esta realidade de forma mais próxima e circunstanciada esteve na origem do Projeto PRAX_ES, cujas primeiras evidências públicas datam de 2014. Neste trabalho apresentam-se alguns elementos que permitem observar que estudantes da Universidade dos Açores e da Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba, duas universidades relativamente jovens no quadro das instituições de ensino superior de cada país, através da resposta à EASBPES (Matos, Jesus, Simões, & Nave, 2010), tendem a expressar mais acordo do que desacordo com as atividades de praxe por parte dos estudantes.

Introdução

A entrada no ensino superior (ES) constitui um marco importante no percurso de vida de muitos estudantes, pois representa uma decisão e uma escolha relativamente a aspirações e trajetos de vida. A entrada neste nível de ensino é voluntária, isto é, não imposta pelo sistema de educação e ensino,

situação que, supostamente, cria diferenciação positiva em termos de motivação, persistência e empenho para o sucesso durante todo este trajeto. No entanto, a investigação vem destacar "a importância do 1.º ano de transição e ajustamento do estudante ao novo contexto académico" (Castro & Almeida, 2016, p. 5) como um fator particularmente saliente para o almejado sucesso. E, nos dias de hoje, quando se fala em sucesso académico, não se restringe a sua operacionalização ao êxito ou aprovação nas unidades curriculares. Contempla-se, igualmente, o desenvolvimento do bem-estar psicossocial dos estudantes (Castro & Almeida, 2016), uma vez que sentimentos de bem-estar têm sido associados, por exemplo, a menor prevalência de problemas de saúde mental naqueles (Pérez-Villalobos, Bonnefoy-Dibarrat, Cabrera Flores, Peine-Grandón, Muñoz-Ruiz, Baquedano-Rodríguez, & Jiménez-Espinoza, 2011).

Com efeito, na transição para o ES o estudante pode sentir-se mais vulnerável ou afetado por alguma insegurança inicial associada à falta de familiarização com a nova instituição, ao confronto com distintos métodos de ensino-aprendizagem, à necessidade de construção autónoma de horários e rotinas, ao desafio de conhecer novas pessoas e estabelecer novas redes de sociabilidade, e ao eventual afastamento do contexto familiar de origem, entre outros fatores. Para além disso, há a considerar que nem todos os estudantes entram no ensino superior com os mesmos recursos pessoais, em termos de "*background* cultural, conhecimentos curriculares, métodos de trabalho, clareza do seu projeto vocacional, níveis de maturidade psicossocial e autonomia" (Castro & Almeida, 2016, p.6), e nem todos são colocados na 1ª opção na escolha do curso (*e.g.*, Silva, Lisboa, & Bessa, 2016), embora tendam, genericamente, a encarar a entrada no ensino superior como "uma oportunidade de promoção do seu desenvolvimento intelectual, pessoal e social" (Seco, Pereira, Filipe, & Alves, 2016, p. 123) que ocorre em simultâneo à sua preparação científica e profissional.

Considerando todos estes aspetos, o acolhimento que é feito ao estudante do 1º ano pode ser muito importante, no sentido de lhe ativar o

sentimento de pertença a uma nova comunidade, uma vez que esse sentimento e o apoio social percebido têm surgido positivamente associados o bem-estar psicológico (Ahern & Hendryx, 1997). Quando se fala em sentimento de pertença à nova comunidade, tomam-se as duas dimensões que lhe estão subjacentes: a geográfica, definida pelos seus limites em termos de espaço, remetendo para a noção física ou territorial (Amaro, 2007) do *campus* universitário, onde as relações se desenvolvem sobretudo pela proximidade e não pela escolha (Ornelas, 2008); a relacional, definida por interesses, propósitos, valores e, até, uma cultura comuns, onde as relações se desenvolvem com base na partilha desses aspetos, na sensação de segurança proporcionada e no estabelecimento de vínculos afetivos (Ornelas, 2008).

Algumas instituições de ensino superior (IES) já desenvolvem ações com vista à promoção da integração institucional dos seus estudantes. Referindo apenas dois exemplos apresentados no I Seminário *Ser Estudante no Ensino Superior*, um português e um brasileiro, alude-se à Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), que realiza o *Programa de Acolhimento para o Novo Estudante* (Silva et al., 2016), e a Universidade de Brasília (UnB), que no início de cada semestre letivo concretiza um conjunto articulado de iniciativas sob a denominação de “Boas-Vindas aos Calouros” (Bisinoto, Rabelo, Marinho-Araújo, & Fleith, 2016). Em ambos os casos, as ações englobam orientações e informações sobre as instituições e os *campi* universitários, para facilitar as relações de índole funcional com pessoas e serviços, e uma vertente cultural e lúdica, propiciadora da comunicação, do estabelecimento de novas relações de suporte social, da criação de vínculos e de sentido de pertença.

Até esta preocupação ser mais assumida pelas IES, o acolhimento dos novatos tem sido efetuado, essencialmente, pelos pares veteranos, no âmbito das atividades de praxe. Embora haja alguma alusão a praxes de índole solidária, voltadas para a ações de utilidade social para a comunidade envolvente das instituições de ensino superior (Mascarenhas, Matos, Jesus, & Galdino, s/d), na maioria dos casos, aquelas tendem a ser vistas como práticas hegemónicas dos

estudantes experientes sobre os recém-chegados, onde estes se veem compelidos a cumprir obrigações a favor daqueles, havendo “imensos os mecanismos de persuasão para quem tenha alguma reticência em participar” (Cabral & Mineiro, 2015, p. 16).

Em Portugal, o cariz negativo associado a muitas das situações noticiadas relacionadas com a praxe tem levado à produção de legislação contentora e sancionatória da «prática de atos de violência ou coação física ou psicológica sobre outros estudantes, designadamente no quadro da praxe académica» (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro) e a diversas recomendações às instituições e reiterados alertas aos estudantes, criando, inclusivamente, um endereço eletrónico (praxesabusivas@mec.gov.pt), onde podem ser denunciados abusos sofridos ou testemunhados. Do mesmo modo, no Brasil as práticas praxistas ultrajantes não são consentidas no interior das instituições de ensino, havendo indicação clara de que “são proibidas as atividades de recepção de novos alunos em instituições de ensino superior, de qualquer natureza, que: I – atentem contra sua integridade física, moral ou psicológica; II – imponham-lhes constrangimento; III – obriguem a prática de atos vexatórios ou humilhantes; IV – impliquem pedido de doação de bens, dinheiro ou prestação de serviços pelos novos alunos” (art. 2.º, projeto de lei, n.º117/2015).

Apesar de todo este cenário de carga negativa e da oferta, cada vez maior e mais consistente, de ações institucionalmente organizadas com vista à promoção da integração dos estudantes, observa-se que os rituais da praxe académica se mantêm pujantes, continuando a agregar participantes. Procurar conhecer esta realidade de forma mais próxima, esteve na origem do Projeto PRAX_ES (2014-16) (cf. Silva, Caldeira, Mendes, & Botelho, 2014; Caldeira, Silva, Mendes, & Botelho, 2015; Caldeira, Silva, Sousa, Martins, Mendes, & Botelho, 2016). Neste trabalho, em particular, dá-se conta da forma como estudantes recém-entrados numa universidade portuguesa e numa universidade brasileira, se relacionam com a praxe. Pretende-se perceber se eles afirmam viver a praxe com animação ou com receio, e, também, partindo das suas respostas,

considerar a possibilidade de outros mecanismos de receção organizados pelos estudantes.

Método

Amostra

Participaram no estudo 722 estudantes do 1.º ano, 346 da Universidade dos Açores (UAc) e 376 da Universidade Federal de Viçosa (UFV-CRP). A Universidade dos Açores é uma universidade pública portuguesa com sede na cidade de Ponta Delgada, localizada na Região Autónoma dos Açores, e conta com cerca de 2700 alunos. A Universidade Federal de Viçosa-Campus Rio Paranaíba é uma universidade pública brasileira, localizada na cidade de Rio Paranaíba, no estado de Minas Gerais, e conta com cerca de 1800 alunos. Na amostra em estudo, a maioria dos estudantes de 1.º ano é do sexo masculino (54.8%), situação mais expressiva na UAc (61% são rapazes) do que na UFV-CRP (50.8% são rapazes). A maioria dos estudantes está situada na faixa etária dos 18 aos 22 anos, sendo, assim, prioritariamente considerados jovens e jovens adultos. No caso dos estudantes da UAc, cerca de 83% encontra-se nessa faixa etária, enquanto na UFV-CRP, nessa faixa etária, encontra-se cerca de 77% dos estudantes. Também se observa que a UAc não tem estudantes de 1.º ano com idade inferior a 18 anos, enquanto na UFV-CRP essa faixa etária ainda tem alguma expressão (11.2%). A distribuição dos estudantes de cada universidade, segundo a área de formação, é apresentada na Figura 1.

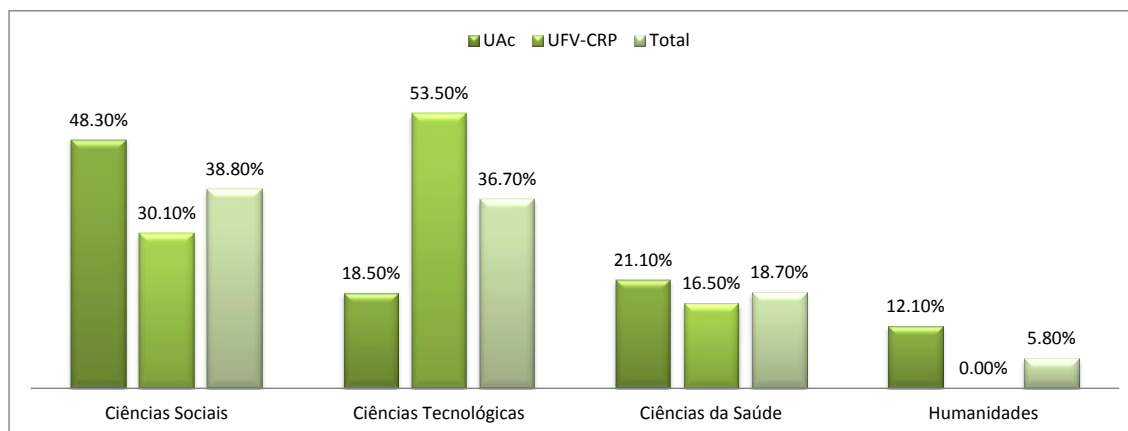


Figura 1. Distribuição dos estudantes segundo a área de estudo, em cada uma das instituições de formação e no total da amostra
Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os estudantes da UAc frequentam em grande parte cursos na área das Ciências Sociais (48,3%), enquanto na UFV-CRP a maioria dos estudantes (53,5%) frequenta cursos na área das Ciências Tecnológicas.

Instrumentos

O protocolo de recolha de dados contou com uma componente de dados sociodemográficos e académicos, com a Escala de Avaliação das Situações de *Bullying* nas Praxes do Ensino Superior - EASBPES (Matos, Jesus, Simões, & Nave, 2010) e com um item em que se pedia para os estudantes escreverem dois adjetivos qualificativos da praxe. A EASBPES avalia a relação dos estudantes com as praxes. Tem uma estrutura fatorial com três fatores (Tabela 1), uma variância explicada de 63,19%, um KMO de 0,905 e uma consistência interna de *Alpha* de *Cronbach* de 0,904 (Matos *et al.*, 2010). Na amostra em estudo o valor do coeficiente *Alpha* de *Cronbach* é ligeiramente mais baixo (UAc = 0,859 e UFV-CRP = 0,823). É uma escala de autopreenchimento em formato *Likert*. Quanto mais elevada a pontuação na escala total e nas subescalas, melhor a relação com a praxe. Os itens do fator II pontuam de forma invertida, com exceção do item 13.

Tabela 1

EASBPES: distribuição dos itens por fator (Fonte: Elaboração própria a partir de Matos, Jesus, Simões, & Nave, 2010)

Fator	Item
I Relação positiva com as praxes (RPP)	3 Fico satisfeito(a) quando sou praxado (a)
	5 Acredito que as praxes contribuem para a minha integração na universidade
	6 Os que me praxaram gostaram de mim
	7 Gosto de ser praxado(a)
	9 Gosto de participar nas praxes
	10 Respeitaram a minha vontade de ser ou não praxado(a)
II Relação negativa com as praxes (RNP)	8 Estou desejoso (a) que acabem as praxes
	11 As praxes continham alguma violência
	12 Fui agredido(a) por atos ou palavras
	13 Conseguir lidar bem com as praxes
	14 Fiquei revoltado (a)
15 Fui prejudicado (a) na minha autoestima	
III Dimensão social (DS)	1 Há regras para quem faz as praxes
	2 Consigo falar sobre as praxes sempre que acho necessário
	4 Posso contar com a minha família quando preciso

Procedimentos

Os dados foram recolhidos em sala de aula, com participação esclarecida e voluntária dos estudantes. Para o tratamento daqueles, foram calculados indicadores da estatística descritiva (média aritmética e desvio-padrão), os quais facultam uma avaliação comparativa a nível descritivo dos resultados da EASBPES e dos seus fatores nas duas instituições. Para o estudo da significância das diferenças entre as duas instituições, a nível das pontuações obtidas na EASBPES, foi utilizado o teste *U* de *Mann-Whitney* (teste não paramétrico) para o caso de duas amostras independentes. Esta decisão assentou no facto do teste de *Kolmogorov-Smirnov* ter apontado para a rejeição da hipótese de cada uma das amostras em estudo ser proveniente de uma população com distribuição normal.

O tratamento de dados contemplou, ainda, o apuramento da proporção de opiniões de teor positivo (P), negativo (N) ou ambivalente (A), assim recodificadas com base em dois adjetivos verbalizados pelos estudantes. Para averiguar a existência ou não de diferenças significativas entre as duas instituições a nível da proporção de opiniões de teor positivo, negativo e ambivalente foi aplicado o teste de hipóteses para a diferença entre duas proporções (duas amostras independentes).

Resultados

Foram calculados, para cada uma das instituições, os valores da média aritmética e do desvio-padrão das pontuações obtidas na escala total da EASBPES e em cada um dos seus fatores, conforme é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2

Valores da média aritmética e do desvio padrão das pontuações obtidas na escala total e nos seus fatores da EASBPES

Instituição	EASBPES			
	Total [15-75] (média e dp)	RPP [6-30] (média e dp)	RNP [6-30] (média e dp)	DS [3-15] (média e dp)
UAc	51.87	17.74	14.33	12.44
	9.596	5.566	4.507	2.149
UFV-CRP	54.66	17.69	24.98	11.78
	10.197	5.771	4.394	2.577

Fonte: Elaboração própria.

Com base na Tabela 2, observa-se que em cada uma das universidades as pontuações obtidas no total da escala situam-se acima do ponto médio da EASBPES (45), indicando que os estudantes afirmam relacionar-se relativamente bem com a praxe. Numa comparação, a nível descritivo, entre as instituições, constata-se que a UAc apresenta valores médios das pontuações inferiores aos da UFV-CRP na escala total e no fator "relação negativa", e

superiores aos da UFV-CRP nos fatores “relação positiva” e “dimensão social”. Com o objetivo de se verificar se existem ou não diferenças significativas as duas instituições, foi aplicado o teste *U* de *Mann-Whitney*, apresentando-se os resultados obtidos na Tabela 3.

Tabela 3

Resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney para a comparação das pontuações da EASBPES e dos seus fatores entre as duas instituições

Instituição	EASBPES			
	Total U=44918; p=0.000	Relação + U=56430; p=0.709	Relação - U=5989; p=0.000	Dimensão social U=51189; p=0.002
UAc	MR=300.24	MR=343.55	MR=176.57	MR=369.75
UFV-CRP	MR=355.33	MR=337.93	MR=479.50	MR=323.66

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 3 evidencia a existência de diferenças estatisticamente significativas: (i) na pontuação total da EASBPES (U=44918; p=0.000), constatando-se que os estudantes da UFV-CRP (MR=355.33) expressam melhor relação com a praxe do que os da UAc (MR=300.24); (ii) na pontuação referente ao fator “relação negativa” com as praxes (U=5989; p=0.000), sugerindo que os estudantes da UFV-CRP (MR=479.50) expressam maior concordância com a praxe e maior distanciamento de qualidades negativas associadas àquela do que os da UAc (MR=176.57); (iii) na pontuação referente ao fator “dimensão social” (U=51189; p=0.002), indiciando que os estudantes da UAc (MR=369.75) expressam contar com mais apoio social do que os da UFV-CRP (MR=323.66). É, ainda, de mencionar que embora não se verifiquem diferenças significativas a nível da pontuação referente ao fator “relação positiva” observa-se que são os estudantes da UAc (MR=343.55) os que a expressam maior satisfação com a praxe comparativamente aos da UFV-CRP (MR=337.93). Estes resultados obtidos com recurso a testes de hipóteses ajudam a confirmar e apontam todos

eles no mesmo sentido das conclusões obtidas a partir da observação das medidas sumárias apresentadas na Tabela 2, isto é, os estudantes inquiridos nestas duas universidades declaram ter uma relação amigável com a praxe.

Na Tabela 4 apresenta-se a média das ordens das pontuações por item nas duas instituições e os resultados do estudo da significância das diferenças.

Tabela 4
Resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney para a comparação das pontuações nos itens da EASBPES nas duas instituições

	Item	MR	MR	Significância das diferenças
		UAc	UFV-CRP	
1	Há regras para quem faz as praxes	382.71	317.87	U=48868 p=0.000
2	Consigo falar sobre as praxes sempre que acho necessário	363.41	338.14	U=56444 p=0.084
3	Fico satisfeito(a) quando sou praxado (a)	369.82	325.81	U=51729 p=0.003
4	Posso contar com a minha família quando preciso	333.18	375.66	U=55329.5 p=0.000
5	Acredito que as praxes contribuem para a minha integração na universidade	345.59	351.03	U=59321.5 p=0.714
6	Os que me praxaram gostaram de mim	277.86	398.91	U=37792.5 p=0.002
7	Gosto de ser praxado(a)	395.39	303.64	U=43577 p=0.000
8	Estou desejoso (a) que acabem as praxes	327.36	361.01	U=53378 p=0.024
9	Gosto de participar nas praxes	352.84	341.99	U=57811 p=0.463
10	Respeitaram a minha vontade de ser ou não praxado(a)	296.66	395.81	U=43410 p=0.000
11	As praxes continham alguma violência	286.13	394.67	U=49267 p=0.000
12	Fui agredido(a) por atos ou palavras	279.87	401.16	U=38237.5 p=0.000
13	Consegui lidar bem com as praxes	294.54	387.18	U=42967.5 p=0.000
14	Fiquei revoltado(a)	263.51	416.41	U=32963 p=0.000
15	Fui prejudicado (a) na minha autoestima	277.29	407.15	U=37329.5 p=0.000

Fonte: Elaboração própria.

A partir da leitura da Tabela 4, verifica-se que na maioria dos itens da EASBPES a média das ordens é mais elevada na UFV-CRP e, ainda, que na maioria dos casos existem diferenças significativas entre as duas instituições, com os estudantes da UFV-CRP a manifestarem uma melhor relação com a praxe, como seria expectável, tendo em atenção os resultados anteriores (Tabelas 2 e 3). Excetuam-se os itens 1, 2, 3, 7 e 9, da "dimensão social" e da "relação positiva", onde as diferenças são a favor da UAc, sendo significativas em três dos cinco casos. Além disso, observa-se que o item com a média das ordens mais elevada, na UAc é o 7. Gosto de ser praxado(a), enquanto na UFV-CRP é 14. [Não] Fiquei revoltado(a) com a praxe (lembra-se que este item pontua de forma invertida). Estes resultados vêm robustecer a ideia antes apresentada de que os estudantes da UAc se posicionam, sobretudo, numa atitude positiva em relação à praxe, enquanto os da UFV-CRP, apreciando também a praxe, colocam-se, principalmente, numa posição de negação de aspetos negativos daquela.

Na Tabela 5 apresentam-se os resultados referentes à comparação das duas instituições, tendo em conta as subamostras por sexo.

Tabela 5

Resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney para a comparação entre sexos das pontuações da EASBPES e dos seus fatores

Sexo	Instituição	EASBPES			
		Total	RPP	RNP	DS
Fem	UAc	MR=162.12	MR=183.58	MR=100.53	MR=197.46
	UFV-CRP	MR=196.02	MR=182.40	MR=272.09	MR=176.76
		U=12810.5; p=0.002	U=16540; p=0.915	U=1045.5; p=0.000	U=15527; p=0.061
Masc	UAc	MR=136.33	MR=159.54	MR=77.15	MR=170.44
	UFV-CRP	MR=160.59	MR=155.31	MR=207.89	MR=148.07
		U=9083.5; p=0.018	U=11432.5; p=0.685	U=1768.5; p=0.000	U=10070.5; p=0.030

Fonte: Elaboração própria.

A informação retirada da Tabela 5 replica, de alguma forma, a da Tabela 3, mas evidencia que a existência de diferenças significativas a favor da UFV-CRP, quando se atende à escala geral e ao fator "relação negativa", decorre de uma posição sintónica dos estudantes nas respetivas universidades. Isto é, tanto as raparigas (U=12810.5; p=0.002) como os rapazes (U=9883.5; p=0.018) da UFV-CRP, comparativamente aos da UAc, pontuam mais alto nestes dois casos. No caso das diferenças antes encontradas na "dimensão social" a favor da UAc (Tabela 3), parecem dever-se sobretudo à opinião dos rapazes (U=10070.5; p=0.030) desta universidade, já que as raparigas da UAc e da UFV-CRP apresentam um perfil de resposta mais próximo entre si.

Na Tabela 6 apresentam-se os resultados referentes à comparação das duas instituições, tendo em conta as áreas de formação dos respondentes.

Tabela 6

Resultados da aplicação do teste U de Mann-Whitney para a comparação entre áreas de formação das pontuações da EASBPES e dos seus fatores

Áreas	Instituição	EASBPES			
		Total	RPP	RNP	DS
Ciências Sociais	UAc	MR=126.31	MR=140.24	MR=78.28	MR=148.94
	UFV-CRP	MR=115.00	MR=108.76	MR=188.61	MR=105.15
		U=6489.5; p=0.214	U=5858.5; p= 0.001	U=897.5; p=0.000	U=5448.5; p=0.000
Ciências Tecnológ	UAc	MR=89.44	MR=109.63	MR=43.90	MR=111.18
	UFV-CRP	MR=140.12	MR=138.42	MR=157.67	MR=135.17
		U= 3565; p=0.000	U=4891; p=0.000	U=750; p=0.000	U=4891; p= 0.027
C. Saúde	UAc	MR=58.34	MR=66.75	MR=36.96	MR=74.64
	UFV-CRP	MR=69.36	MR=64.04	MR=98.08	MR=56.09
		U=1630.5; p=0.090	U=2012.5; p=0.682	U=102; p=0.000	U=1530.5; p=0.005
Humanid.	UAc	Não é possível efetuar o teste U de Mann-Whitney para comparação da área de Humanidades referente às pontuações da EASBPES e dos seus fatores dado que na UFV-CRP não foram recolhidos dados com alunos desta área de formação.			
	UFV-CRP				

Fonte: Elaboração própria.

A leitura da Tabela 6 indica que mesmo quando os estudantes de cada instituição frequentam cursos análogos, enquadrados na mesma grande área de formação, apresentam diferença na veemência das suas opiniões sobre a praxe.

Assim, no caso da área das Ciências Tecnológicas, verifica-se a existência de diferenças significativas na pontuação total da EASBPES (3565; $p=0.000$) e de todos os seus fatores ($U=4891$; $p=0.000$; $U=750$; $p=0.000$; $U=4891$; $p=0.027$), com os estudantes da UFV-CRP (MR=140.12) a manifestarem uma melhor relação com a praxe comparativamente aos da UAc (MR=89.44). No caso das Ciências Sociais, verifica-se a existência de diferenças significativas nos fatores "relação positiva" ($U=5858.5$; $p=0.001$) e "dimensão social" ($U=5448.5$; $p=0.000$), revelando os estudantes da UAc uma melhor relação com a praxe, nestes dois fatores, do que os da UFV-CRP. Finalmente, na área das Ciências da Saúde, registam-se diferenças significativas entre os estudantes na "relação negativa" ($U=102$; $p=0.000$), com resultados mais expressivos na UFV-CRP, e na "dimensão social" ($U=1530.5$; $p=0.005$), com resultados mais expressivos na UAc. Poder-se-ia atribuir estas diferenças a uma representação mais expressiva da área de Ciências Tecnológicas na UFV-CRP e de Ciências Sociais na UAc (Figura 3). No entanto, este argumento não serve para explicar as diferenças registadas na área de Ciências da Saúde. Regista-se, porém, alguma firmeza de posições quanto ao que é mais valorizado em cada instituição, quando se toma por referência área de estudos, já que, entre outros aspetos, na UFV-CRP mantém saliência a "relação negativa" (Ciências Tecnológicas e Ciências da Saúde) e na UAc mantém saliência a "dimensão social" (Ciências Sociais e Ciências da Saúde).

A Tabela 7 diz respeito à repartição dos estudantes da UAc e da UFV-CRP segundo a opinião em relação à praxe (positiva, negativa e ambivalente), obtida a partir dos dois adjetivos indicados pelos estudantes de cada uma das instituições. Caso o estudante tenha referido dois adjetivos de teor positivo, a opinião é positiva, no caso dos dois adjetivos assinalados serem negativos, a

opinião acerca da praxe é negativa, e quando um adjetivo é de cariz positivo e outro de cariz negativo a opinião é considerada ambivalente.

Tabela 7

Opinião em relação à praxe com base nos adjetivos

Instituição	Opinião					
	Positiva		Negativa		Ambivalente	
UAc	163	58.0%	70	24.9%	48	17.1%
UFV-CRP	202	56.7%	92	25.8%	62	17.4%

Fonte: Elaboração própria.

Numa leitura dos resultados considerando separadamente cada instituição, evidencia-se que a proporção de opiniões positivas em relação à praxe é superior à das negativas e à das ambivalentes. Com o intuito de se aferir a existência, ou não, de diferenças significativas entre a proporção das opiniões de teor positivo, negativo e ambivalente, em cada uma das instituições, procedeu-se ao teste de aderência do qui-quadrado, para testar a hipótese de equiprobabilidade da proporção de opiniões verbalizadas. Verificaram-se diferenças significativas entre a proporção de opiniões de teor positivo, negativo e ambivalente, em cada uma das instituições ($p < 0.05$), sublinhando, assim, a saliência das opiniões favoráveis.

No que se refere à comparação das duas instituições em relação à opinião acerca da praxe com base nos valores percentuais dos adjetivos verbalizados (Tabela 7), não se observam diferenças muito acentuadas. Esta observação ganha mais pertinência com base na aplicação do teste para a diferença entre duas proporções, cujo valor observado da estatística de teste é designado por z . Com efeito, confirma-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre a proporção de opiniões positivas referidas pelos estudantes da UAc e da UFV-CRP ($Z = 0.321$; $p = 0.75$); o mesmo sucedendo relativamente ao caso das opiniões negativas ($Z = -0.248$; $p = 0.80$) e

também no caso das opiniões ambivalentes ($Z = -0.109$; $p = 0.91$). A opinião em relação à praxe expressa através da indicação de adjetivos é concordante com a alcançada com a EASBPES e ambas indicam que os estudantes do 1.º ano inquiridos afirmam ter uma boa relação com este tipo de atividade.

Considerações finais

Este trabalho deu a conhecer o que estudantes recém-entrados em duas universidades públicas de pequena dimensão, uma portuguesa (UAc) e uma brasileira (UFV-CRP), afirmam sobre a forma como se relacionam com a praxe académica, a partir de um instrumento de resposta fechada e de uma oportunidade de expressão livre.

No primeiro caso, os resultados indicam que a opinião prevalecente é a de que os respondentes de ambas as instituições encaram as atividades de praxe com animação e evidenciam fruir com as mesmas, não obstante esta opinião seja mais vincada nos estudantes da UFV-CRP. As respostas destes sobressaem, sobretudo, pela rejeição de aspetos negativos associados às praxes, enquanto as da UAc sobressaem pela dimensão referente às questões sociais. A comparação entre os estudantes da UAc e da UFV-CRP ainda informa que a concordância com a praxe e a negação de aspetos negativos atribuídos a esta é mais forte nas raparigas e nos rapazes da UFV-CRP, comparativamente aos da UAc. Para além disso, a comparação entre as duas instituições, tomando como referência a área de estudos, dá a conhecer que o afastamento de aspetos negativos da praxe é significativamente mais acentuado nos cursos das Ciências Tecnológicas e Ciências da Saúde da UFV-CRP, em relação aos mesmos cursos na UAc, enquanto a saliência dos aspetos sociais é significativamente mais destacado nos cursos de Ciências Sociais e Ciências da Saúde da UAc, relativamente aos mesmos cursos na UFV-CRP.

Em síntese, observa-se alguma comunalidade entre os estudantes das duas instituições no que toca à opinião favorável em relação às praxes, pese

embora a existência de alguma diferenciação quanto à intensidade desta opinião, mais acentuada na UFV-CRP, e quanto à orientação para aspetos mais específicos de repúdio de ideias negativas sobre a praxe, na UFV-CRP, ou de robustecimento de aspetos sociais, na UAc.

No segundo caso, isto é, através da livre expressão, constatou-se que a opinião prevalecente era, igualmente, positiva entre os estudantes das duas instituições.

Como interpretação final, presume-se que os estudantes caloiros inquiridos, ao evidenciarem boa relação com a praxe académica, não verão motivos para a sua supressão ou substituição por outros mecanismos de integração organizados pelas instituições ou pelos próprios estudantes, não obstante estes possam coexistir com aquela. Esta posição de concordância por parte dos estudantes não deixa, contudo, de ser dissonante com o que é observado localmente, onde os primeiranistas continuam a ser expostos a situações de subserviência aos veteranos.

Eventualmente, poder-se-á conjecturar que a pequena dimensão das universidades estudadas poderá contribuir para que os comportamentos de aparente obediência absoluta aos veteranos e de sujeição às suas ordens e vontades sejam realizados num clima de alguma camaradagem. Ou supor que os caloiros enfrentam estas práticas como ritos de passagem (Dias & Sá, 2013) para uma etapa ambicionada da vida, e por isso, os descrevem como positivos e divertidos. De acrescentar que resultados análogos aos do presente estudo foram encontrados noutros trabalhos dos autores, com outras amostras portuguesas (*e.g.*, Caldeira et al., 2015; Martins, Caldeira, Silva, Mendes, & Botelho, 2015; Mendes et al., 2016) e em outras investigações com estudantes portugueses e brasileiros (*e.g.*, Mascarenhas et al. (n.d.)).

Face aos resultados, as instituições de ensino superior têm sentido necessidade de tomar medidas protetoras dos estudantes recém-entrados, face aos casos de alegado abuso anualmente noticiados na comunicação

social (e.g., Diário de Notícias, 15/12/2013). No fundo, a informação disponível ainda parece ser inconcludente e este tema necessita de continuados e aprofundados estudos.

Referências

- Ahern, M., & Hendryx, M. (1997). Mental health functioning and community problems. *Journal of Community Psychology, 25*(2), 147–157.
- Amaro, J. (2007). Sentimento psicológico de comunidade: Uma revisão. *Análise Psicológica, 1*(25), 25-33.
- Bisinoto, C., Rabelo, M. L., Marinho-Araújo, C., & Fleith, D. S. (2016). Expectativas académicas dos ingressantes da universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.15-31). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Cabral, B. M., & Mineiro, J. (2015). *Desobedecer à Praxe*. Porto: Deriva Editores.
- Caldeira, N. S., Silva, O., Sousa, A., Martins, D. M. J., Mendes, M., & Botelho, P. S. (2016). Estudantes do Ensino Superior, Praxe Académica e Satisfação com a Vida. *Revista Configurações, 16*, 97-112.
- Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. P. (2015). Hazing practices in higher education: a study with Portuguese students. *International Journal of Current Research, 7*(4) 15444-15447.
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Diário de Notícias* (15 de dezembro de 2013), *Sete jovens desaparecidos na praia do Meco*. Acedido a 27 de junho de 2015 em http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=3588892.
- Dias, D., & Sá, M. (2013), "Rituais de transição no ensino superior português: A praxe enquanto processo de reconfiguração identitária". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 21*(1). Disponível em http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12618/1/RGP_21_2013_art_2.pdf.
- Martins, M. J. D., Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. (2015). O que pensam os estudantes de enfermagem sobre as praxes académicas? In L. Mata *et al.* (Eds.) *Atas do XIII Colóquio Internacional 2015 - Psicologia e Educação – Diversidade e educação – desafios atuais*. (pp.431-446). Lisboa: ISPA. Acedido em dezembro de 2015 em: http://eventos.ispa.pt/xiiicoloiopsicologiaeeducacao/files/2015/06/Livro-Atas_XIII_ColPsiEducacao_Junho2015.pdf
- Mascarenhas, S., Matos, F., Jesus, S., & Galdino, Z. (n.d.). *Diagnóstico e avaliação das praxes ou trotes – Um estudo transcultural com universitários de Portugal e do Brasil*. Acedido em Abril 2014: <http://portal.metodista.br/metodista.br/ev/psicologia-dasaude/anais1/2011/comunicacaooral/co22/TEXTO%20INTEGRAL%20%20E>

- scala%20Para%20Avaliacao%20Das%20Situacoes%20De%20Bullying%20Nos%20oTrotos%20Do%20Ensino%20Superior%20Ap.pdf/view
- Mascarenhas, S., Matos, F., Jesus, S., & Galdino, Z. (n.d.), *Diagnóstico e avaliação das praxes ou trotes – Um estudo transcultural com universitários de Portugal e do Brasil*. Acedido em abril 2014: <http://portal.metodista.br/metodista.br/ev/psicologia-da-saude/anais1/2011/comunicacaooral/co22/TEXT0%20INTEGRAL%20%20Escala%20Para%20Avaliacao%20Das%20Situacoes%20De%20Bullying%20Nos%20Trotos%20Do%20Ensino%20Superior%20Ap.pdf/view>.
- Matos, F., Jesus, S., Simões, H., & Nave, F. (2010). Escala para avaliação das situações de *bullying* nas praxes do ensino superior. *Psyc@w@re*, 3 (1). Acedido em maio de 2015: <http://www1.ci.uc.pt/ipc/2002010/revista/c6944bcebo8cb00930b00b6645171101.pdf>
- Mendes, M., Miranda, R. F., Silva, N. N., Silva, O., Vial, F. D. L., Damasceno, F. R., & Branquinho, M. I. C. (2016). *Trotos académicos (praxes): implicações para o envolvimento do aluno na universidade*. Comunicação apresentada no *Congresso Internacional Envolvimento do Aluno na Escola*. Lisboa: Instituto de Educação.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pérez-Villalobos, C., Bonnefoy-Dibarrat, C., Cabrera Flores, A., Peine-Grandón, S., Muñoz-Ruiz, C., Baquedano-Rodríguez, M., & Jiménez-Espinoza, J. (2011). Análisis, desde la psicología positiva, de la salud mental en alumnos universitarios de primer año de Concepción (Chile). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29, 148-160.
- Projeto de Lei nº 117/2015. (2015). Disciplina a recepção dos novos alunos nas instituições de ensino superior e acrescenta o art. 65-A ao Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941, para prever como contravenção penal a realização de trote vexatório. Brasília: Senado Federal. Disponível em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120100>
- Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, publicada em Diário da República).
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do ipl: alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.123-145). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Silva, A. P., Lisboa, S., & Bessa, F. (2016). Perfil dos alunos ingressados na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro através do concurso nacional de acesso ao ensino superior. In L. S. Almeida & R. V. de Castro, *Ser estudante no ensino superior* (pp.32-38). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED) e Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Silva, O., Caldeira, S. N., Mendes, M., & Botelho, S. (2014). Bullying in hazing practices: A study on higher education. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *ICERI2014 Proceedings 7th International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville: IATED Academy http://iated.org/concrete3/view_virtual_online.php?abstract_id=39800

6 CARATERIZAÇÃO E SUCESSO ESCOLAR DOS ESTUDANTES DO 1º ANO DA UNIVERSIDADE DO MINHO: DADOS RELATIVOS A 2015/2016

Leandro S. Almeida, Joana R. Casanova & Elisabete T. Gonçalves

(Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação,

Universidade do Minho)

leandro@ie.uminho.pt

Resumo

Caraterísticas próprias do Ensino Superior (ES) e níveis de desenvolvimento psicossocial dos estudantes tornam desafiante a transição e adaptação académica destes mesmos estudantes. Estes desafios, quando não devidamente superados, podem proporcionar situações de insucesso e de abandono. Com base num conjunto alargado de caraterísticas dos estudantes no momento do seu ingresso na Universidade do Minho (habilitações académicas dos pais, métodos de estudo no ensino secundário, expectativas, média de acesso e opção do curso/instituição), e tomando em consideração as áreas de formação, procura-se ver o contributo de tais variáveis na explicação do rendimento escolar (média aritmética das classificações nas UC com nota positiva e número de UC realizadas com sucesso) no final do 1.º semestre. Os resultados sugerem um maior impacto das variáveis associadas ao percurso escolar anterior dos estudantes (média de acesso, métodos de estudo), contudo o seu peso no rendimento escolar é muito flutuante em função dos cursos ou áreas científicas. Em geral, tais variáveis não superam os 20% da variância explicada na média das classificações (mais reduzida ainda a percentagem de variância explicada relativamente à taxa de UC concluídas). Algumas ilações destes dados, sobretudo em termos curriculares e das metodologias de ensino-aprendizagem, são evidenciadas.

Introdução

O insucesso escolar no ensino superior (ES) tem vindo a ganhar maior espaço de debate, sendo um tópico novo face à tradicional referência ao insucesso escolar nos ensinos básico e secundário (Alarcon & Edwards, 2013; Almeida, 2007). Pelos custos pessoais, familiares e sociais dele advindo, em particular porque este insucesso nos primeiros tempos da universidade aparece na investigação como fortemente associado ao abandono e à não

conclusão dos cursos iniciados (Veenstra, Dey, & Herrin, 2009), o tema tem merecido maior atenção por parte das autoridades académicas e com particular enfoque nos estudantes do 1.º ano.

O primeiro ano dos estudantes no ES é entendido como um período crítico da sua adaptação, sucesso e permanência no curso, estando este problema sinalizado em Portugal (Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2007; Soares & Almeida, 2005; Tavares, Santiago, Lencastre, & Soares, 1996) e a nível internacional (Crissman & Upcraft, 2004; Lotkowski, Robbins, & Noeth, 2007; Kitsantas, Winsler & Huie, 2008; Nelson & Clark, 2014; Araque, Roldán, & Salguero, 2009; Hall et al., 2015). Estes vários estudos apontam diversas dificuldades experienciadas pelos estudantes na sua transição e adaptação ao ES, convergindo em tais dificuldades fatores pessoais, curriculares e institucionais (Almeida, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2012; Vieira de Castro & Almeida, 2016).

A generalidade dos autores entende o insucesso e o abandono do ES como fenómenos complexos e necessariamente multivariados (Lotkowski, Robbins, & Noeth, 2007; Crissman & Upcraft, 2004; Robbins et al., 2004; Zepke, Leach, & Butler, 2011; Tinto, 2012; Willis, 2008). Com a chegada dos “novos públicos” e a progressiva heterogeneidade de estudantes que acedem ao ES podemos referir que nem sempre os estudantes ingressam com as competências académicas necessárias, fruto da menor qualidade da sua formação no secundário ou da sua origem sociocultural menos favorecida (Richardson, Abraham, & Bond, 2012; Ruiz, Trillos, & Morales, 2006). Em Portugal tais dificuldades podem também decorrer da percentagem significativa de estudantes que não são colocados no par curso/instituição de primeira escolha em virtude do sistema de *numerus clausus* em que as colocações são seriadas de acordo com as notas de candidatura (Soares, Almeida, Diniz, & Guisande, 2006).

No nosso país, uma das variáveis mais estudadas na explicação das dificuldades de adaptação dos estudantes prende-se com a sua origem social.

Desde logo, o estatuto socioeconómico e o *background* cultural das famílias condicionam as escolhas dos estudantes, sendo um determinante dos cursos escolhidos ou da opção pelo ensino universitário ou politécnico (Dias, 2015; Magalhães, Tavares, & Amaral, 2009; Tavares & Cardoso, 2013). Alunos dos grupos socioculturais menos favorecidos tendem a escolher em percentagem superior o ensino politécnico e cursos com menor visibilidade ou estatuto social, podendo aqui também refletir-se a sua mais fraca preparação académica.

A investigação aponta que estudantes de famílias com menos recursos socioculturais ou provenientes de famílias sem frequência do ES apresentam maiores dificuldades na sua adaptação e sucesso (Delaney, Harmon, & Redmond, 2011; Dias, 2015; Robbins et al., 2004). A percentagem de estudantes que abandona ou que não conclui o seu curso é mais elevada em grupos sociais mais desfavorecidos, sugerindo a sua pior preparação e motivação académica (Perna, 2005; Rose & Betts, 2001). Esta preparação insuficiente parece ser, aliás, mais frequente na área das ciências exatas e da matemática (Kreysa, 2006), havendo autores a sugerir a necessidade de aulas iniciais de compensação nos cursos de ciências e de engenharia (Bettinger & Long, 2009; Boatman & Long, 2010; Doyle, 2012; Harrington, Lloyd, Smolinski, & Shalin, 2016).

Falando da preparação académica dos candidatos, uma das variáveis internacionalmente consideradas na predição do rendimento académico no final do primeiro ano é a prestação do aluno em exames de candidatura ao ES, que nalguns países, é substituída por uma nota de candidatura tomando as classificações em disciplinas do ensino secundário consoante o curso superior a que concorrem. Mesmo sendo objeto de críticas, esta nota de candidatura ou a classificação em exames de acesso tem-se afirmado, ao longo das últimas décadas, como o preditor isolado mais seguro do rendimento escolar ao longo do 1.º ano no ES (Arias, Cabanach, Pérez, Gonzalez-Pienda, 1998; Marques & Miranda, 1991; Ting & Robinson, 1998; Vieira, 2005). A investigação aponta que essa nota de candidatura não explica mais de 25% da variância do rendimento

escolar no final do 1.º ano, contudo esse valor não pode ser entendido como desprezível, mesmo sugerindo a necessidade de inclusão de outras variáveis pessoais e contextuais na equação. A investigação mostra, ainda, que a relevância dessa classificação oscila bastante em função da natureza curricular dos cursos, significando também que a aprendizagem e o rendimento dos estudantes não podem ser dissociados do currículo e das práticas pedagógicas dos seus docentes.

Face a esta diversidade de variáveis dos estudantes à entrada no ES, iremos considerar neste estudo informações relativas à origem sociocultural do aluno, ao seu passado escolar, à nota de acesso e às suas escolhas vocacionais na candidatura ao ES. Da mesma forma iremos atender ao género e à idade, entre outras variáveis pessoais dos estudantes. Nomeadamente, se em relação à idade existe maior controvérsia de resultados, em relação ao género existe um maior volume de estudos apontando que as estudantes apresentam atitudes mais proactivas, são mais motivadas e reguladas na sua aprendizagem e obtêm melhores classificações escolares (Córdoba, 2010; Crosnoe, 2002; Kovacs et al., 2008; Ruiz de Miguel, 2009). Este conjunto de variáveis irá ser relacionado com o rendimento académico no final do 1.º semestre, considerando como medida do rendimento as classificações nas unidades curriculares (UC) na linha de outros autores (Córdoba, 2010; Corea, 2001; Fullana, 2008; Moriana et al., 2006). Assim, duas grandes questões presidem a este estudo: (i) como o *background* sociocultural do estudante explica o seu (in)sucesso escolar no final do 1.º semestre do 1.º ano? e, (ii) que papel particular tem a “nota de acesso” na explicação desse mesmo (in)sucesso escolar?

Método

Amostra

Este estudo foi realizado com 2146 estudantes que frequentavam o 1º ano dos diversos cursos de 1.º ciclo e de mestrado integrado da Universidade

do Minho no ano letivo de 2015/2016. A maioria destes estudantes (56.2%) eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 17 e os 56 anos ($M = 18.23$, $DP = 1.79$), sendo que apenas 5.9% referiram serem trabalhadores-estudantes e 40.3% referiram a necessidade de mudar de residência para frequentarem o ES. Ainda com base nas suas respostas, 53.7% e 74.3% destes estudantes frequentavam, respetivamente, o curso e a universidade de sua 1ª opção. A sua nota de candidatura ao ES (média de acesso) oscilou entre 10.5 e 19.97 ($M = 15.16$, $DP = 1.77$), referindo 42.7% que realizaram orientação vocacional no final da escolaridade básica ou no decurso do ensino secundário. Ao mesmo tempo, 15.6% referem ter tido alguma retenção escolar ao longo da sua escolaridade anterior, e que no último ano do ensino secundário gastavam regularmente entre 0 e 50hs por semana no seu estudo ($M = 8.06$, $DP = 6.59$), oscilação esta fortemente associada ao curso superior que frequentavam. Por último, a escolaridade do pai situava-se maioritariamente no ensino básico (52.0%), havendo apenas 19.3% com o ensino superior. Esta situação repete-se relativamente à mãe, ainda que menos acentuada a diferença (43.8% com o ensino básico e 25.6% com ensino superior).

Variáveis

Com base num inquérito aplicado aos estudantes aquando da sua matrícula na Universidade do Minho, recolhemos diversa informação sobre os seguintes aspetos a correlacionar com o rendimento escolar dos estudantes no final do 1.º semestre do 1.º ano: (i) *Background* escolar: média de acesso, retenções anteriores, hábitos de estudo; (ii) *Background familiar*: habilitações académicas do pai, e habilitações académicas da mãe; (iii) Transição/adaptação: orientação vocacional, opção de curso, opção de universidade, expectativas académicas, dificuldades antecipadas; e (iv) Outras variáveis pessoais: género, idade, estatuto estudante, Mudança residência. Para a avaliação das expectativas iniciais dos estudantes recorreremos ao Questionário de Expectativas Académicas (Almeida et al., 2012), o qual

contempla sete dimensões: Formação para o Emprego e Carreira, Desenvolvimento Pessoal e Social, Mobilidade Estudantil, Envolvimento Político e Cidadania, Pressão Social, Qualidade da Formação, e Interação Social. Itens soltos de outros dois questionários em uso pelo ObservatoriUM foram utilizados neste estudo concreto. Para as dificuldades antecipadas pelos ingressantes utilizamos uma lista tipificando as seguintes dificuldades: *Aprender os conteúdos das disciplinas; Suportar as despesas diárias; Relação com novos colegas; Interação com os professores; Confiar nas capacidades; e, Organizar as atividades de estudo.* Em relação aos hábitos de estudo dos estudantes no ensino secundário, incluíram-se os seguintes itens: *Fazia um plano antes de começar a estudar ou antes de começar um trabalho escolar; Se me ajudava a compreender, fazia resumos, tirava notas ou resolvia mais exercícios; e, Quando não percebia um assunto ou exercício pedia ajuda ao professor/a ou aos colegas.*

Por último, para efeitos de avaliação do rendimento dos estudantes no final do 1.º semestre (2015/2016), consideramos dois indicadores do sucesso escolar: (i) Média das classificações com base nas UC realizadas com aproveitamento; e (ii) Taxa de UC realizadas com aproveitamento face às UC em que se havia inscrito no início do ano letivo. Como veremos mais à frente, este segundo indicador não veio a ser considerado em todas as análises realizadas por menor consistência da informação inerente.

Procedimentos

Os estudantes foram informados do objetivo do estudo, da existência de um observatório dos percursos académicos dos estudantes ao longo da sua formação na Universidade do Minho (ObservatoriUM), e participaram mediante um consentimento informado por escrito. A análise dos resultados recorre a métodos correlacionais, em particular à análise de regressão linear, através do

procedimento passo-a-passo (*stepwise*), utilizando o programa IBM/SPSS (versão 23.0 para *windows*).

Resultados

Tomando o conjunto da amostra, e numa lógica estritamente exploratória de dados, verificou-se um efeito significativo do conjunto de variáveis na predição da taxa de UC realizadas com sucesso ($F(4,1831) = 14.490$, $p < .001$), havendo no entanto apenas 4% da variância explicada. Neste caso concreto, quatro variáveis de forma sequencial assumem um impacto significativo: média de acesso, habilitação académica da mãe, fazer resumos ou resolver exercícios no ensino secundário, e género. Esta percentagem de variância explicada aumenta quando passamos a considerar a média das classificações nas UC realizadas com sucesso, subindo agora esse valor para 20%. Neste caso, o modelo mostra-se também estatisticamente significativo ($F(7, 1827) = 62.518$, $p < .001$), surgindo agora sete variáveis com contributo significativo e pela seguinte ordem: média de acesso (tomado exclusivamente explica 15% da variância), género, opção pela universidade, habilitação académica da mãe, fazer um plano antes de começar a estudar no ensino secundário, e opção do curso.

Este primeiro conjunto de dados mostra que, mais que o número de UC realizadas, as classificações obtidas parecem estar associadas ao conjunto alargado de variáveis consideradas neste estudo. Por outro lado, a média de acesso surge como a variável mais relevante na explicação do rendimento escolar no final do 1.º semestre, sendo o seu peso isolado considerável em relação à média das classificações (15% da variância explicada). De seguida, surge o género dos estudantes (maior sucesso por parte das estudantes), a habilitação académica da mãe (de forma surpreendente, um melhor rendimento dos estudantes está associado a menores habilitações académicas por parte da mãe, situação inesperada e justificando estudo posterior), assim

como frequentar o curso e a universidade de 1ª opção. Por último, alguns hábitos de estudo no ensino secundário aparecem associadas ao rendimento no 1.º ano, verificando-se classificações mais elevadas por parte dos estudantes que no ensino secundário realizavam um plano antes de começar a estudar ou que, com maior frequência, faziam resumos ou resolviam exercícios no decurso do seu estudo.

De seguida avançamos com estas análises de regressão do rendimento académico, mas considerando apenas Escolas/Institutos da Universidade do Minho com maior número de cursos e de estudantes. Assim, efetuamos esta análise com os estudantes de cinco Unidades Orgânicas: Escola de Engenharia (EEng) com 736 estudantes, Escola de Ciências (EC) com 365 estudantes, Escola de Economia e Gestão (EEG) com 421 estudantes, Instituto de Ciências Sociais (ICS) com 185 estudantes, e Instituto de Línguas e Ciências Humanas (ILCH) com 193 estudantes. Mantendo-nos num registo apenas exploratório, esta opção permite-nos trabalhar com números mais elevados e com maior heterogeneidade de alunos, pese embora alguma diversidade de cursos mesmo quando pertencentes a uma mesma Unidade Orgânica. Por outro lado, face a alguma inconsistência na informação relativa à taxa de UC concluídas, utilizamos apenas a média das classificações neste primeiro estudo.

Na Tabela 1 apresentamos os dados mais relevantes da análise de regressão do rendimento escolar (média das classificações) dos estudantes no final do 1.º semestre, em cursos da Escola de Engenharia.

Tabela 1

Análise de regressão do rendimento académico junto de estudantes da Escola de Engenharia

Sequência de variáveis	R	R2 Adj	B	Beta	t	Prob.
(Constante)	-	-	7.624	-	12.391	.000
Média de Acesso	.423	.178	.040	.433	10.911	.000
Sexo	.454	.204	.479	.138	3.719	.000
Universidade 1ª Opção	.478	.224	-.419	-.115	-2.990	.003
Habilitação da Mãe	.493	.238	-.251	-.125	-3.430	.001
Fazer um plano antes de começar a estudar (HE)	.502	.246	.143	.106	2.881	.004
Curso1ª Opção	.508	.251	-.290	-.087	-2.250	.025

Este conjunto de dados aponta que 25% (R2 Adj) da variância nas médias das classificações nas UC no final do 1.º semestre em estudantes de cursos de Engenharia está explicado por seis variáveis, assumindo a média de acesso um peso mais expressivo (18%). Nestes alunos, é ainda relevante se frequentam ou não a universidade e o curso de 1ª opção, havendo pior rendimento junto dos estudantes que não estão a frequentar o curso e a universidade de 1ª escolha. Ainda neste grupo de estudantes, de algum modo inesperado, temos um pior rendimento por parte dos estudantes cujas mães apresentam maiores habilitações académicas, sendo já expectável um melhor rendimento por parte dos estudantes que no ensino secundário apresentavam, em termos de hábitos de estudo, maior frequência de elaboração de um plano de estudo antes de começarem a estudar.

Na Tabela 2 apresentamos os resultados da análise de regressão da média das classificações dos estudantes pertencentes aos cursos da Escola de Ciências, no final do 1.º semestre.

Tabela 2

Análise de regressão do rendimento acadêmico junto de estudantes da Escola de Ciências

Sequência de variáveis	R	R2 Adj	B	Beta	t	Prob.
(Constante)			3,229		4,618	,000
Média de Acesso	,607	,366	,057	,591	13,218	,000
Confiar capacidades (DA)	,628	,390	,326	,170	3,788	,000
Mudança de Residência	,638	,401	,396	,112	2,528	,012

Os valores obtidos junto dos estudantes dos cursos de Ciências mostram algumas particularidades. Desde logo, e apenas três variáveis, conseguem explicar 40% da variância nas médias das classificações obtidas no final do 1.º semestre. De novo a média de acesso surge como a variável mais importante na análise de regressão realizada, explicando isoladamente 37% dessa variância (um valor bastante elevado, ou seja, mais de um terço da variabilidade das classificações destes estudantes está associada à média com que ingressam na Universidade). Duas outras variáveis surgem com contributo significativo na análise de regressão, explicando em conjunto mais 13% da variância: melhores classificações por parte dos estudantes que aquando do seu ingresso no ES têm confiança nas suas capacidades para obterem sucesso académico e por parte dos estudantes que não mudaram de residência (os alunos que indicaram que não precisavam de mudar de residência para frequentar o ES apresentam melhor rendimento académico no final do 1.º semestre).

Na Tabela 3 apresentamos os dados mais relevantes da análise de regressão considerando a média das classificações dos estudantes da Escola de Economia e Gestão, no final do 1.º semestre.

Tabela 3

Análise de regressão do rendimento académico em estudantes da Escola de Economia e Gestão

Sequência de variáveis	R	R2 Adj	B	Beta	t	Prob.
(Constante)			4.303	-	4.526	.000
Média de Acesso	.427	.179	.043	.430	8.078	.000
HE: Fazer resumos e mais exercícios	.473	.219	.377	.206	4.001	.000
Mudança de Residência	.495	.238	.526	.165	3.191	.002
Habilitação da Mãe	.513	.253	-.257	-.130	-2.578	.010
DA: Fazer novos amigos	.525	.263	.345	.186	3.013	.003
DA: Interação com os professores	.535	.271	-.227	-.128	-2.066	.040

Junto dos estudantes dos cursos da Escola de Economia e Gestão, seis variáveis assumem um contributo estatisticamente significativo na explicação da variância da média das classificações no final do 1.º semestre. No seu conjunto estas seis variáveis explicam 27% da variância, surgindo a média de acesso como a mais relevante tomada isoladamente (18%). A prática de fazer resumos ou fazer mais exercícios enquanto método de estudo no ensino secundário aparece positivamente associada ao rendimento no 1.º semestre destes alunos no ES, havendo ainda melhor rendimento por parte dos estudantes que não precisaram de mudar de residência ou cujas mães possuem menores habilitações académicas. Ainda nesta subamostra de alunos, observa-se melhor rendimento no final do 1.º semestre por parte dos estudantes que, aquando do seu ingresso no ES, antecipam menos dificuldades de interação com os professores e maiores dificuldades em fazer novos amigos.

Na Tabela 4 apresentamos os resultados da análise de regressão considerando a média das classificações dos estudantes dos cursos afetos ao Instituto de Ciências Sociais, no final do 1.º semestre.

Tabela 4
Análise de regressão do rendimento académico com estudantes do Instituto de Ciências Sociais

Sequência de variáveis	R	R2 Adj	B	Beta	t	Prob.
(Constante)			4.148		4.156	.000
Média de Acesso	.699	.485	.055	.624	10.040	.000
Sexo	.725	.518	.637	.192	3.239	.002
Curso 1ª Opção	.737	.532	-.516	-.175	-2.736	.007
Universidade 1ª Opção	.748	.546	.480	-.135	-2.222	.028

Os resultados obtidos junto dos estudantes do Instituto de Ciências Sociais, mostram que apenas quatro variáveis do conjunto considerado neste estudo conseguem explicar 55% da variância da média das classificações dos estudantes no final do 1.º semestre, ou seja, um valor muito elevado. Esta situação torna-se ainda mais insólita quando a média de acesso, tomada isoladamente, explica já 49% dessa variância. Sem outra explicação, quase 50% da variância das classificações que os estudantes nos cursos do ICS obtêm no final do 1.º semestre está associada à média de candidatura com que entraram no ES. De mencionar que 6% da variância do rendimento destes estudantes reparte-se pelas variáveis género e opção do curso e da universidade, observando-se melhores classificações por parte dos estudantes do sexo feminino e daqueles que estão a frequentar um curso e uma instituição de 1ª opção.

Finalmente, na Tabela 5 apresentamos os dados mais relevantes da análise de regressão tomando a média das classificações dos estudantes do Instituto de Letras e Ciências Humanas no final do 1.º semestre.

Tabela 5
Análise de regressão do rendimento acadêmico de estudantes do Instituto de Letras e Ciências Humanas

Sequência de variáveis	R	R2 Adj	B	Beta	t	Prob.
(Constante)			8.797		6.843	.000
Média de Acesso	.348	.114	.032	.327	3.974	.000
HE: Pedir ajuda ao professor ou a colegas	.410	.154	.366	.263	3.092	.002
DA: Aprender as matérias	.455	.186	-.458	-.250	-2.939	.004
DA: Completar trabalhos escolares	.488	.211	.298	.191	-2.169	.032

Um conjunto de quatro variáveis aparecem com contributo estatisticamente significativo na explicação da variância da média das classificações dos estudantes dos cursos do ILCH no final do 1.º semestre. Esse conjunto explica apenas 21% dessa variância, sendo que a média de acesso, tomada isoladamente, também só explica 11%. Por outro lado, os hábitos de estudo no ensino secundário, como o pedir ajuda ao professor e/ou aos colegas aparecem positivamente associados ao rendimento acadêmico no final do 1.º semestre, assim como a não antecipação de dificuldades no aprender as matérias ou no completar os trabalhos escolares dentro dos prazos. Este conjunto de três variáveis, explicando 10% da variância, parecem denotar a relevância dos hábitos e competências de estudo junto dos estudantes do 1.º ano dos cursos afetos ao Instituto de Letras e Ciências Humanas.

Discussão e conclusões

O rendimento académico no Ensino Superior, e conseqüente sucesso ou insucesso dos estudantes, tem uma natureza complexa e multivariada na sua ocorrência e explicação. Os autores elencam diversas variáveis intervenientes, sejam mais associadas ao próprio estudante, sejam relacionadas com a instituição e o currículo, incluindo aqui as práticas pedagógicas dos professores. Neste estudo exploratório, tomamos apenas variáveis relacionadas com o estudante, muito embora dentro de um amplo espectro (origem sociocultural, família, experiência académica no secundário, média de acesso, opção do curso e da instituição, antecipação de dificuldades na adaptação ao Ensino Superior...).

Este conjunto alargado de variáveis explica melhor a variância da média das classificações nas UC realizadas (os Serviços Académicos apenas possuem classificações numéricas quando o estudante atinge uma nota mínima de 10 valores ou é aprovado na disciplina) do que a variância relativa ao número de UC realizadas, ou respetivo ratio face ao número de UC em que se os estudantes se inscreveram. Por este facto, as análises de regressão realizadas passaram a ser feitas apenas com a média das classificações, voltando-se ao número de UC apenas após um melhor conhecimento do seu significado para os estudantes na generalidade dos cursos. Assim, cerca de 20% da variância na média das classificações do total da amostra no final do 1º semestre é explicada por este conjunto de variáveis, destacando-se o papel isolado da nota de candidatura do estudante ao ES. A relevância da nota de acesso oscila em função da natureza dos cursos, sendo particularmente elevada nos cursos afetos ao Instituto de Ciências Sociais e à Escola de Ciências (respetivamente 49% e 37% da variância explicada), descendo para valores em torno de 20% nos cursos da Escola de Engenharia e da Escola de Economia e Gestão, e ficando em apenas 11% nos cursos afetos ao Instituto de Letras e Ciências Humanas.

Sem grande esforço de interpretação destes resultados no atual momento do estudo em curso, importa destacar que, mesmo que a nota de

acesso não possa ser entendida como uma classificação dos conhecimentos ou competências dos estudantes no acesso ao ES, como aliás tem sido apontado por alguns investigadores nacionais quando apontam para vicissitudes na componente que tem a ver com a classificação interna à escola de pertença consoante os alunos frequentam escolas públicas ou privadas (Nata & Neves, 2015), ela acaba por traduzir de algum modo o *background* académico que o estudante mobiliza para as suas aprendizagens e rendimento no ES. Lógico que essa mobilização é mais fácil de entender quando, no 1.º ano dos cursos, os estudantes frequentam UC próximas ou na continuidade dos conteúdos curriculares do ensino secundário.

Uma menor percentagem, mesmo assim estatisticamente significativa, da variância da média das classificações no final do 1.º semestre aparece associada a um conjunto diverso de variáveis, destacando-se neste estudo as habilitações académicas da mãe (inesperadamente em sentido negativo), a mudança de residência para frequentar a Universidade (melhor rendimento por parte dos estudantes que não precisam de mudar, ou seja, também aqueles que residem no perímetro urbano dos dois *campi* da Universidade), a opção da escolha do curso e da instituição (melhor rendimento por parte dos estudantes que frequentam o curso/instituição de 1ª escolha), os hábitos de estudo (melhor rendimento por parte dos estudantes com melhores hábitos de estudo no ensino secundário) e as dificuldades académicas antecipadas na transição e adaptação ao ES (melhor rendimento por parte dos estudantes que no momento de ingresso antecipavam menos dificuldades, situação que apenas não ocorre relativamente às dificuldades antecipadas no relacionamento com os colegas nos cursos afetos à Escola de Economia e Gestão). Este conjunto de dados estão genericamente em sintonia com os dados de outras investigações em Portugal e noutros países, sugerindo a importância das instituições académicas organizarem medidas de acolhimento e de acompanhamento dos seus estudantes por forma a prevenir o insucesso (Nadelson et al., 2013; Seymour & Hewitt, 1997). Alguns estudantes necessitam de desenvolver

melhores métodos de estudo e aprender a serem autorregulados na sua aprendizagem (Britton & Tesser, 1991; Claessen, van Eerde, Rutte, & Roe, 2007; García-Ros & Pérez-González, 2011, 2012). Esta autorregulação e os métodos mais eficientes de estudo expressam-se na melhor organização e gestão do tempo, maior presença e participação nas aulas, melhor planificação das tarefas e realização atempada dos trabalhos indicados pelo professor (Corea, 2001; Fullana, 2008; Macan, 1996; Nonis & Hudson, 2010), sendo esta uma área a que os professores, nas suas salas e nos trabalhos sugeridos para os estudantes, podem dar particular atenção. Esta atitude proactiva por parte dos docentes decorre das diferenças nas práticas de ensino e de avaliação, e conseqüentemente das aprendizagens esperadas por parte dos estudantes, quando se transita do secundário para superior, por exemplo um ensino menos estruturado e não seguindo um manual, ou num processo de ensino aprendizagem tendencialmente apoiado num relacionamento mais esporádico e distante entre professor-estudante (Bariani & Pavani, 2008; Hagenauer & Volet, 2014). Mesmo que neste estudo nos tenhamos centrado em variáveis do estudante, certo que algumas delas (métodos de estudo, dificuldades antecipadas na transição) decorrem da interação com o contexto académico e pedagógico, mormente quando as mesmas aparecem associadas ao rendimento escolar no final do 1º semestre.

Nesta linha, sugere-se o esforço no 1.º ano de situações de aprendizagem assentes no trabalho de grupo e no feedback contínuo por parte dos professores. Esta prática parece favorecer a integração académica dos estudantes e a autorregulação da sua aprendizagem.

Referências

- Alarcon, G. M., & Edwards, J. M. (2013). Ability and motivation: Assessing individual factors that contribute to university retention. *Journal of Educational Psychology, 105*, 129-137.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica, e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 14*, 203-215.

- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). Questionário de Perceções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E). Braga/Ourense: Universidade do Minho/Universidade de Vigo.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education*, 53(3), 563-574.
- Arias, A. V., Cabanach, R. G., Pérez, J. N., & Gonzalez-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Bariani, I. C. D., & Pavani, R. (2008). Sala de aula na universidade: Espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. *Estudos de Psicologia*(Campinas), 25(1), 67-75.
- Bettinger, A., & Long, B. T. (2009). Addressing the needs of underprepared students in higher education: Does college remediation work? *Journal of Human Resources*, 44(3), 736-771.
- Boatman, A., & Long, B. T. (2010). Does remediation work for all students? How the effects of postsecondary remedial and developmental courses vary by level of academic preparation. *National Center for Postsecondary Research (NCPER)*, Working Paper.
- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Claessen, B., van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
- Córdoba, L. G. (2010). *Hábitos de estilo de vida en relación con el rendimiento académico en alumnos de la ESO de Extremadura-Badajoz*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Corea, N. C. (2001). *Régimen de vida de los escolares y rendimiento académico*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. <http://www.tdx.cat/handle/10803/5002>
- Crissman, J. L., & Upcraft, M. L. (2004). The keys to first-year student persistence. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, & B. O. Barefoot (Eds.), *Challenging and supporting the first-year student* (pp. 27-46). San Francisco: Jossey-Bass.
- Crosnoe, R. (2002). Academic and health-related trajectories in adolescence: The intersection of gender and athletics. *Journal of Health and Social Behaviour*, 43(3), 317-335. <http://www.jstor.org/stable/3090207>
- Delaney, L., Harmon, C., & Redmond, C. (2011). *Parental education, grade attainment and earning expectations among universities students*. Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA), IZA Discussion Paper No. 5646.
- Dias, D. (2015). Democratização versus massificação: Um olhar do acesso ao sucesso. In CNE (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 68-77). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Doyle, W. R. (2012). Playing the numbers: Remediation: No Easy answers. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(6), 60-63. <http://dx.doi.org/10.1080/00091383.2012.728956>
- Fullana, J. (2008). *La investigació sobre l'exit i el fracàs escolar des de la perspectiva dels factors de risc. Implicacions per a la recerca i la pràctica*, tesis doctoral, Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2011). Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.

- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). The time management behavior questionnaire (TMBQ): Spanish adaptation for University students. *Spanish Journal of Psychology*, 15, 1485-1494.
- Hagenauer, G., & Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370–388. <http://doi.org/10.1080/03054985.2014.921613>
- Hall, C. W., Kauffmann, P. J., Wuensch, K. L., Swart, W. E., DeUrquidi, K. A., Griffin, O. H., & Duncan, C. S. (2015). Aptitude and personality traits in retention of engineering students. *Journal of Engineering Education*, 104(2), 167-188.
- Harrington, M. A., Lloyd, A., Smolinski, T., & Shalin, M. (2016). Closing the gap: First year success in college mathematics at an HBCU. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(5), 93-107.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Kovacs, F. M., Gil, M. T., Gestoso, M., López, J., Mufraggi, N., & Palou, P. (2008). La influencia de los padres sobre el consumo de alcohol y tabaco y otros hábitos de los adolescentes de Palma de Mallorca en 2003. *Revista Española de Salud Pública*, 82(6), 677-689. http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1135-57272008000600008&script=sci_arttext
- Kreysa, P. G. (2006). The impact of remediation on persistence of underprepared college students. *Journal of College Students Retention: Research, Theory & Practice*, 8(2), 251-270. <http://doi.org/10.2190/c90c-phwy-g6b2-1n5e>.
- Lotkowski, V., Robbins, S. B., & Noeth, R. J. (2007). *The role of academic and non-academic factors in improving college retention*. ACT Policy Report.
- Macan, T. H. (1996). Time-management training: Effects on time behaviors, attitudes, and job performance. *Journal of Psychology*, 130(3), 229-236.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Marques, J. F., & Miranda, M. J. (1991). Acesso, ingresso e sucesso no ensino superior: Estudo preliminar sobre uma amostra de estudantes universitários. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(2), 155-176.
- Moriana, J. A., Alós, F., Alcalá, R., Pino, M. J., Herruzo, J., & Ruiz, R. (2006). Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 35-46. http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/622/2/Art_8_82_spa.pdf
- Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G. Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why did they come here? The influences and expectations of first-year students' college experience. *Higher Education Studies*, 3(1), 50-62.
- Nata, G., & Neves, T. (2015). "Inflação" de notas e o seu impacto no acesso ao ensino superior. In CNE (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 54-67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nelson, K., & Clarke, J. (2014). The first year experience: Looking back to inform the future. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 23-46.
- Nonis, S. A., & Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business*, 85(4), 229-238. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08832320903449550>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (2nd Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Perna, L. W. (2005). The key to college access: Rigorous academic preparation. In W. G. Tierney, Z. B. Corwin, & J. E. Colyar (Eds.), *Preparing for college: Nine elements of effective outreach* (pp. 113-134). Albany, NY: SUNY Press.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*, 353-387.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychological and study skills factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 130*, 261-288.
- Rose, H., & Betts, J. R. (2001). *Math matters: The links between high school curriculum, college graduation, and earnings*. San Francisco, CA: Public Policy Institute of California.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). The effective schools: A multinivel study of explanatory factors of the school performance in the area of mathematics. *Revista de Educación, 348*, 355-376.
- Ruiz, B., Trillos, J., & Morales, J. (2006). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 11-12(13)*, 440-45.
- Seymour, E. & Hewitt, N. (1997). *Talking about leaving: Why undergraduates leave the sciences*. Boulder: Westview Press.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 2*, 139-158.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema, 18*, 249-255.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, 24(1)*, 15-27.
- Tavares, J., Santiago, R. A., Lencastre, L., & Soares, I. (1996). *Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Relatório.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese Higher Education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education, 66(3)*, 297-309.
- Ting, R. S., & Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction model combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African Americans. *Journal of College Student Development, 39*, 599-610.
- Tinto, V. (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press.
- Veenstra, C. P., Dey, E. L., & Herrin, G. D. (2009). A model for freshman engineering retention. *Advances in Engineering Education, 1*, 1-31.
- Vieira de Castro, R., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In Almeida, L. S., & Vieira de Castro, R. (Orgs.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1-14). Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Vieira, I. (2005). Uma avaliação do processo de selecção de candidatos ao Ensino Superior. In CNE (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI* (pp. 46-53). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Willis, L. (2008). *Enhancing the first year experience for engineering students*. Higher Educational Academy Engineering Subject Center: United Kingdom.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2011). Non-institutional influences and student perceptions of success. *Studies in Higher Education*, 36(2), 227-242.

7 PERCEÇÕES SOBRE A VIOLÊNCIA DE GÉNERO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: RELAÇÃO COM A ADESÃO À UNIVERSIDADE E COM O RENDIMENTO ACADÉMICO

Suzana Nunes Caldeira & Áurea Sousa

¹ Universidade dos Açores, Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais – CICS.UAc/CICS.NOVA.UAc

² Universidade dos Açores, Centro de Estudos de Economia Aplicada do Atlântico – CEEAplA
suzana.n.caldeira@uac.pt

Resumo

Assiste-se a uma forte presença feminina no Ensino Superior (ES), a qual pode ser considerada como um indicador de igualdade de género entre homens e mulheres. No entanto, nos Açores, e de acordo com o II Plano Regional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014-2018, a violência de género é uma das marcas sociais mais negativas, continuando as mulheres a aparecer como o grupo em que se verifica uma maior vitimização. Neste trabalho, procura-se conhecer o que pensam os estudantes da Universidade dos Açores sobre a violência de género, mais especificamente sobre a violência no namoro, já que esta é um fator preditivo de violência numa futura relação de tipo conjugal. Procura-se, ainda, relacionar essa percepção com a adesão dos estudantes à Universidade e o seu rendimento académico.

Introdução

Nos dias de hoje as instituições de ensino superior (IES) começam a prestar atenção a condições promotoras do desenvolvimento psicossocial dos seus estudantes, para além do enfoque que tradicionalmente atribuíam às aprendizagens técnico-científicas e instrumentais (Castro & Almeida, 2016). Nesta ótica, a par dos conhecimentos específicos de cada área científica, começam a desenvolver processos e mecanismos destinados à promoção, nos estudantes, de competências transversais, tais como as relativas à promoção da cidadania ativa e responsável.

Neste contexto e pensando em termos de cidadania, a Universidade dos Açores (UAc) não podia deixar de prestar atenção a um dos maiores problemas

que caracteriza a Região: a violência de género, continuando as mulheres a aparecer como o grupo em que se verifica uma maior vitimização. Nesta IES já haviam sido efetuados trabalhos sobre a problemática feminina, de que os seis livros sob título comum "*A Mulher nos Açores e nas Comunidades (2003-2008)*", coordenados por Rosa Simas, constituem um exemplo. Embora nesta coletânea não exista um volume especificamente dirigido para a violência de género, alguns capítulos versam sobre esta problemática. Em termos de um enfoque mais específico nas questões da violência de género e do conhecimento do fenómeno na Região a partir de relatos/descrições na primeira pessoa, os estudos sobre o tema realizados até ao momento no âmbito da Universidade dos Açores recaíram sobre a população adolescente (Freitas, 2015; Gonçalves, 2013) e adulta (Rocha, Lalanda, Caldeira, Sousa, Palos, & Soares, 2010).

No respeitante à população adolescente, os estudos mais representativos em termos de amostra (n=450 e n=267; respetivamente, Freitas, 2015 e Gonçalves, 2013) incidiram sobre perceções relativas à violência no namoro, usando, para o efeito, a *Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro* (EAVN) (Saavedra, 2010). Os resultados foram indicativos de que, no geral, a maioria dos participantes parecia não legitimar o uso de violência nas relações amorosas. Estes resultados posicionaram-se na mesma linha dos encontrados num estudo anterior realizado com jovens açorianos, mas com uma amostra de menor dimensão (n=46) e com outro procedimento de levantamento de dados (questionário contendo, entre outros elementos, um item relativo à perceção de vitimização) (Caldeira, 2012). Foram, ainda, ao encontro de outros estudos, efetuados por membros de outras instituições de formação/investigação, com outros jovens portugueses, onde a prevalência de relatos de violência no namoro foi relativamente baixa (Beserra, Leitão, Fabião, Dixe, Veríssimo, & Ferriani, 2016). Em todo o caso, nos estudos com jovens açorianos, os rapazes apresentavam, em regra, resultados mais elevados do que as raparigas, sendo sinónimo de maior tolerância à violência de género.

Esta distinção em função do género apareceu também noutros trabalhos empíricos nacionais (*e.g.*, Caridade & Machado, 2006; Caridade, 2008) e internacionais (*e.g.*, Jackson, Cram, & Seymour, 2000; Miller, 2011; Cameron, Byers, Miller, McKay, Pierre, Glenn, & Provincial Strategy Team for Dating Violence Prevention, 2007), não obstante se registe, igualmente, investigação a apontar para uma simetria da violência entre namorados (Medeiros & Straus, 2006; Schiff & Zeira, 2005).

No caso da população adulta, um dos primeiros estudos realizados no âmbito da Universidade dos Açores sobre a situação social das mulheres foi efetuado há quase duas décadas (Rocha, Medeiros, Diogo, Tomás, Borralho, & Madeira, 1999), e nele fazia-se clara referência à violência a que as mulheres estavam sujeitas no ambiente doméstico, designadamente no âmbito da conjugalidade. Mais recentemente, foi realizado um outro trabalho, intitulado “A violência doméstica na Região Autónoma dos Açores: Estudo sócio-criminal” (Rocha, Laland, Caldeira, Sousa, & Soares, 2010), que visou “o conhecimento da violência conjugal, tendo como ponto de partida as denúncias registadas junto das Forças de Segurança” nos Açores (Rocha et al., 2010, p. 23), mas também procedimentos de questionamento (entrevistas e instrumentos de avaliação de crenças e atitudes) centrados na perceção de agentes das Forças de Segurança, das vítimas e de outros intervenientes no processo. As principais conclusões dão a conhecer que a vítima de violência conjugal nos Açores é maioritariamente do sexo feminino, com idade compreendida entre 25 e 44 anos, com baixa escolaridade, e com filhos; na maior parte dos casos não depende economicamente do marido, por estar empregada ou por usufruir de outro tipo de rendimento. As conclusões indicam também que a violência conjugal registada é expressão de um clima familiar deteriorado e conflituoso, mas, em regra, não está associada a lesões físicas graves, havendo alguma complacência por parte das vítimas em relação aos comportamentos agressivos dos seus companheiros ou cônjuges.

Faça-se, ainda, referência a mais um contributo produzido no seio da Universidade dos Açores, privilegiando uma abordagem histórica ao tema da violência e centrada na análise de processos penais na época oitocentista. A autora deste trabalho, Susana Silva (2003, 2012), dá conta de que a violência, à época, na sociedade açoriana, também se inscrevia de forma acentuada nos quadros da domesticidade e das relações de parentesco, onde as mulheres eram as grandes vítimas de estupros, atentados ao pudor e raptos de sedução.

Assim, até ao momento os estudos realizados com jovens universitários a frequentar a Universidade dos Açores eram praticamente inexistentes. Caldeira e Soares (2015) fizeram um primeiro ensaio, ao comparar perceções de estudantes da Universidade dos Açores e estudantes norte americanos (Universidade de Berkeley, Califórnia, sem lusodescendência) sobre a existência de violência nas suas relações de namoro. Não obstante terem sido contactados 146 jovens, apenas 50 (20 açorianos e 30 americanos) mantinham uma relação de namoro na época da recolha de dados e, por isso, se encontravam em condições de responder ao questionário elaborado para o efeito. Apesar do cuidado que deve merecer a leitura dos resultados, tendo em conta o número de participantes, as principais conclusões retiradas indicam uma tendência de respostas semelhantes nos dois grupos. Tanto os respondentes dos Açores como os dos Estados Unidos se consideravam numa relação íntima, estável e não violenta, mas reconheceram existir algumas dificuldades em termos da comunicação (verbal e não verbal), assim como alguns comportamentos de restrição e controlo.

Feito este itinerário, necessariamente breve, sobre os estudos referentes à violência de género realizados no âmbito da Universidade dos Açores, observa-se que a população universitária tem sido a menos focada sobre o tema. Assim, o presente estudo pretendeu atingir um melhor conhecimento acerca da problemática relativa à violência, com enfoque no namoro, tendo como universo de partida os jovens estudantes da Universidade dos Açores, instituição de ensino superior inserida numa região do país que, nos últimos

anos registou uma das mais elevadas taxas de denúncia/participação de casos de violência doméstica, tal como consta no Relatório Violência Doméstica-2015 da Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa. O tema da violência doméstica e violência de género persiste com elevada relevância a nível internacional e nacional, como atestam a continuidade de estudos na área e a sua introdução na agenda política, nomeadamente, no caso dos Açores, no II Plano Regional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014-2018.

Num universo de cerca de 2700 estudantes, onde a maior proporção é do sexo feminino, procura-se perceber a atitude dos estudantes da Universidade dos Açores sobre a violência de género, mais especificamente sobre a violência no namoro, já que esta é um fator preditivo de violência numa futura relação de tipo conjugal e, por isso, contrária ao desenvolvimento de uma cidadania responsável. Procura-se, ainda, perceber se a frequência da instituição de ensino superior é uma variável diferencial na atitude dos estudantes face à violência no namoro, uma vez que a formação do estilo de vida do/a jovem é crucial para o próprio, mas também para as gerações subsequentes. Procura-se, finalmente, relacionar a atitude face à violência no namoro com a adesão dos estudantes à Universidade e o rendimento académico daqueles.

Método

Amostra

Participaram no estudo 253 estudantes do 1.º ciclo de estudos da Universidade dos Açores, 62.5% do sexo feminino e 37.5% do sexo masculino, com uma média de idades de 21.6 anos ($DP = 4.20$). No que se refere ao ano frequentado, 36.6% frequentam o 1º ano, 37.5% o 2º ano e 25.9% o 3º ano. Do total de inquiridos, 24.9% frequentam cursos do Departamento de Economia e Gestão, 16.6% do Departamento de História, Filosofia e Ciências Sociais, 11.1% do Departamento de Ciências da Educação, 11.0% do Departamento de

Matemática, 9.5% do Departamento de Línguas e Literaturas Modernas, 8.3% do Departamento de Biologia, 7.5% do Departamento de Ciências Tecnológicas e de Desenvolvimento, 7.5 da área de Enfermagem e 3.6% do Departamento de Biologia-Geologia.

Instrumentos

O protocolo de recolha de dados contou com uma componente de dados sociodemográficos e académicos e a *Escala de Atitudes acerca da Violência no Namoro* (EAVN) (Saavedra, 2010). A EAVN é composta por setenta e seis itens, divididos em seis subescalas: (1) Atitudes acerca da violência psicológica masculina (VPM – parte A); (2) Atitudes acerca da violência física masculina (VFM – parte B); (3) Atitudes acerca da violência sexual masculina (VSM – parte C); (4) Atitudes acerca da violência psicológica feminina (VPF – parte D); (5) Atitudes acerca da violência física feminina (VFF – parte E); e (6) Atitudes acerca da violência sexual feminina (VSF – parte F). É uma escala de autopreenchimento em formato Likert em que a maioria dos itens é pontuada da seguinte forma: 1-*Discordo Totalmente* (DT); 2-*Discordo* (D); 3-*Não Concordo Nem Discordo* (NCND); 4-*Concordo*; 5-*Concordo Totalmente* (CT). Alguns dos itens desta escala são pontuados de forma invertida. Quanto mais elevada for a pontuação na escala/subescalas, maior é a legitimação da violência no namoro (Saavedra, 2010). As subescalas da EAVN apresentam, em geral, bons níveis de consistência interna, conforme pode ser observado na Tabela 1, na coluna *Alpha de Cronbach (Versão Pt Original)*. Na Tabela 1 são também apresentados os valores referentes à avaliação da consistência interna para a amostra em estudo, na coluna *Alpha de Cronbach (Amostra)*, havendo uma consistência interna muito boa no caso da escala total (0.94, valor idêntico ao da escala original) e níveis satisfatórios no caso das suas subescalas (VPM: 0.76; VFM: 0.85; VSM: 0.80; VPF: 0.82; VFF: 0.81; VSF: 0.83).

Tabela 1

Número de itens por subescala e Valores do Coeficiente Alpha de Cronbach

Nº de itens das subescalas da EAVN		<i>Alpha de Cronbach (Versão Pt Original)</i>	<i>Alpha de Cronbach (Amostra)</i>
VPM	15	.77	.76
VFM	12	.81	.85
VSM	12	.80	.80
VPF	13	.79	.82
VFF	12	.84	.81
VSF	12	.83	.83

Fonte: Elaboração própria, conjugando com Saavedra, 2010.

Além da EAVN, foram consideradas, no presente estudo, algumas variáveis relacionadas com a "Adesão à Universidade", nomeadamente Assiduidade, Pontualidade, Participação, Empenho e Iniciativa, sendo estas cinco variáveis qualitativas ordinais, com três modalidades de resposta (1- Não, 2- Às vezes, 3- Sim), e "Rendimento académico" (1- Fraco, 2- Médio, 3-Bom). Foi, ainda, considerada uma variável qualitativa nominal, "Razão da escolha do curso", recodificada em duas modalidades de resposta: 1- Por ser o mais adequado aos interesses e aptidões; 2- Outra. A categoria "Outra" inclui razões, tais como as seguintes: "Para seguir a tradição familiar", "Por ser pouco exigente e de rápida conclusão", "Por não ter outra opção".

Procedimentos

Os dados foram recolhidos em sala de aula, com uma participação esclarecida e voluntária dos estudantes. O tratamento de dados foi efetuado com base em algumas medidas sumárias no âmbito da Estatística Descritiva e na utilização do coeficiente de correlação de *Spearman* e do teste de significância a este associado, do teste de *Mann-Whitney*, do teste de independência do qui-quadrado e do método (não hierárquico) das *k*-médias

(MacQueen, 1967). O teste de *Mann-Whitney* foi aplicado para avaliar a significância das diferenças, uma vez que não se verificou o pressuposto da normalidade das distribuições (de acordo com o teste de *Kolmogorov-Smirnov* com a correção de *Lilliefors*). O método das *k*-médias foi aplicado com vista à obtenção de uma partição dos inquiridos num número apropriado de classes, com base nas pontuações obtidas em cada uma das subescalas da EAVN, após a standardização dos valores dessas pontuações, uma vez que as subescalas não têm todas o mesmo número de itens e a Análise de *Clusters* é sensível às diferenças de magnitude das escalas. Após uma tentativa prévia de considerar uma partição em três classes, concluiu-se, através da caracterização dos grupos com base em algumas medidas sumárias (média, desvio padrão, mínimo e máximo) que, no conjunto de dados em consideração, uma partição em duas classes se afigura como mais apropriada por discriminar mais os grupos. Uma vez obtida uma partição dos estudantes em duas classes ("Classe 1" e "Classe 2"), foi aplicado o teste de independência do qui-quadrado, com vista a descortinar eventuais associações entre as classes a que os indivíduos pertencem e as variáveis "Rendimento académico", "Assiduidade", "Pontualidade", "Participação", "Empenho", "Iniciativa" e "Razão da escolha do curso".

Resultados

Esta secção inicia com a caracterização da atitude face à violência no namoro nos estudantes da Universidade dos Açores. A Tabela 2 contém os valores da média e do desvio padrão (DP) das pontuações obtidas na EAVN e nas suas subescalas, referentes à amostra global e às subamostras por sexo.

Tabela 2

Atitudes dos estudantes face à violência no namoro: média e desvio padrão das pontuações obtidas na EAVN e nas suas subescalas

EAVN	Total Amostra		Sexo Feminino		Sexo Masculino	
	Média	DP	Média	DP	Média	DP
Escala global [76-380]	138.51	36.12	134.05	36.42	146.13	34.53
VPM [15-75]	28.43	8.10	26.89	7.04	30.96	9.07
VFM [12-60]	20.90	8.81	20.78	8.96	21.10	8.61
VSM [12-60]	19.50	7.05	18.68	6.83	20.87	7.24
VPF [13-65]	23.68	7.55	23.12	7.73	24.61	7.18
VFF [12-60]	24.06	8.47	23.58	8.76	24.93	7.92
VSF [12-60]	23.40	8.48	22.19	8.37	25.45	8.32

Fonte: Elaboração própria

Tendo em conta o total da amostra e os resultados na escala total, observa-se que os participantes obtiveram uma pontuação média de 138.51, inferior ao ponto médio (228) do intervalo de variação da EAVN (76-380). A mesma leitura é feita para os resultados nas seis subescalas. Deste modo, pode afirmar-se que os estudantes da Universidade dos Açores expressam, em geral, baixa tolerância à violência no namoro. Numa análise por sexo, verifica-se que as pontuações obtidas pelas raparigas são sempre inferiores às dos rapazes, existindo diferenças significativas ao nível da escala global ($U=3153.5$; $p=0.010$) e das subescalas VPM ($U=4863$; $p=0.000$), VSM ($U=5525$; $p=0.010$) e VSF ($U=5077.5$; $p=0.002$). Conclui-se, assim, que os rapazes se descrevem como mais tolerantes à violência no namoro, comparativamente às raparigas.

A Tabela 3 apresenta os valores da média das pontuações obtidas na EAVN e nas suas subescalas pelos estudantes dos 1º e 3º anos, isto é, à entrada e à saída da licenciatura, referentes à amostra global e a cada um dos sexos.

Tabela 3

Atitudes dos estudantes dos 1º e 3º anos face à violência no namoro: média das pontuações obtidas na EAVN e nas suas subescalas

EAVN	Total Amostra Média		Sexo Feminino Média		Sexo Masculino Média	
	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano	1º ano	3º ano
Escala global [76-380]	139.54	144.88	135.75	144.31	142.30	146.36
VPM [15-75]	29.05	28.29	28.24	28.07	29.58	28.87
VFM [12-60]	20.34	22.02	19.65	22.55	20.82	20.69
VSM [12-60]	19.21	19.89	16.69	20.00	21.00	19.63
VPF [13-65]	23.43	24.12	21.57	24.68	24.84	22.87
VFF [12-60]	24.67	24.62	23.84	24.64	25.29	24.57
VSF [12-60]	23.57	23.62	21.34	23.17	25.18	24.93

Fonte: Elaboração própria.

A leitura da Tabela 3 mostra que as pontuações obtidas na EAVN pelos estudantes do 3.º ano são em média superiores às obtidas pelos alunos do 1.º ano, quer no caso da amostra global, quer no caso da subamostra feminina. Contudo, segundo o teste de *Mann-Whitney*, as diferenças registadas não são estatisticamente significativas ($p > 0.05$), admitindo-se que as duas amostras provêm de populações com a mesma distribuição no que se refere às pontuações em análise. Esta conclusão é consistente com a ideia de que a frequência do ensino superior não é uma variável diferencial no respeitante à tolerância / não tolerância da violência, designadamente nas relações íntimas de género.

Passa-se, em seguida, à apresentação de resultados sobre a relação entre atitude face à violência no namoro e "Adesão à Universidade". A Tabela 4 contém os valores do coeficiente de correlação de *Spearman* relativos às pontuações obtidas na EAVN, escala global e subescalas, e às variáveis Assiduidade, Pontualidade, Participação, Empenho e Iniciativa.

Tabela 4

Valores do coeficiente de correlação de Spearman: EAVN/Subescalas da EAVN versus "Adesão à Universidade"

EAVN	Adesão à Universidade				
	Assiduidade	Pontualidade	Participação	Empenho	Iniciativa
Escala global	-.13	-.08	-.07	-.22**	-.17*
VPM	-.04	-.04	-.04	-.05	-.04
VFM	-.15*	-.11	-.12	-.20**	-.17**
VSM	-.08	-.06	-.07	-.18**	-.16*
VPF	-.09	-.04	-.20**	-.09	-.16*
VFF	-.16*	-.08	-.09	-.26**	-.14*
VSF	-.04	.01	-.08	-.13*	-.13

Legenda: * $p < 0.05$, ** $p < 0,01$; Fonte: Elaboração própria.

Há correlações negativas fracas entre a pontuação total da EAVN e as variáveis *Assiduidade*, *Pontualidade*, *Participação*, *Empenho* e *Iniciativa*, embora só sejam estatisticamente significativas as referentes ao *Empenho* ($r_s = -0.22$; $p = 0.003$) e à *Iniciativa* ($r_s = -0.17$, $p = 0.023$), considerando um nível de significância de 0.05. No respeitante às subescalas da EAVN, excetuando o caso da correlação entre a VSF e a *Pontualidade*, constata-se, globalmente, a existência de correlações negativas fracas entre as pontuações destas e as variáveis *Assiduidade*, *Pontualidade*, *Participação*, *Empenho* e *Iniciativa*, embora nem todos os resultados tenham significância estatística, conforme mostra a Tabela 4. Note-se que em todos os casos a relação é inversa. De um modo geral, as correlações estatisticamente significativas são maioritariamente as referentes às correlações entre a EAVN/subescalas da EAVN e *Empenho* e *Iniciativa*, quando se toma este conjunto de cinco variáveis para perceber a relação entre a atitude face à violência no namoro e "Adesão à Universidade".

Passa-se à apresentação de resultados sobre a relação entre atitude face à violência no namoro e rendimento académico. Na Tabela 5 são apresentados

os valores das correlações entre as pontuações referentes à EAVN e subescalas e o "Rendimento Académico".

Tabela 5

Coefficientes de correlação entre as EAVN/Subescalas da EAVN e o rendimento académico

EAVN / Rendimento Académico	
Escala global	-.12
VPM	-.08
VFM	-.15*
VSM	-.08
VPF	-.09
VFF	-.16*
VSF	-.13

Legenda: * $p < 0.05$; Fonte: Elaboração própria

Na amostra em estudo, conforme pode ser observado a partir da Tabela 5, as correlações entre as pontuações obtidas na EAVN/subescalas da EAVN e o "Rendimento Académico" são todas negativas fracas, embora só sejam estatisticamente significativas as referentes às subescalas VFM ($r_s = -0.15$, $p = 0.028$) e VFF ($r_s = -0.16$, $p = 0.024$), considerando um nível de significância de 0.05.

Finaliza-se esta secção com a apresentação de resultados relativos ao Método das k -médias. A aplicação do método das k -médias foi efetuada considerando uma partição dos estudantes em duas classes ("Classe 1" e "Classe 2"), de forma a maximizar as diferenças entre os indivíduos incluídos em classes diferentes. A "Classe 1" inclui 66.8% dos indivíduos, estando os restantes 33.2% incluídos na "Classe 2". As variáveis mais relevantes (isto é, com uma maior influência discriminante) para a definição destas classes são, por ordem decrescente, as pontuações obtidas nas subescalas VFM ($F=204.72$), VSM

($F=171.03$), VPF ($F=132.59$), VFF ($F=111.37$), VSF ($F=104.48$) e VPM ($F=95.98$). Os valores da estatística F, aqui apresentados, são os da Tabela ANOVA do output referente ao método das k -médias, os quais, embora tenham apenas um valor descritivo no âmbito da Análise de Clusters, fornecem uma indicação da influência discriminante de cada uma das variáveis (quanto maior é o valor observado da estatística F, maior é relevância da variável). A Figura 1 contém as pontuações médias obtidas pelos indivíduos incluídos em cada uma das classes no que se refere a cada uma das subescalas.

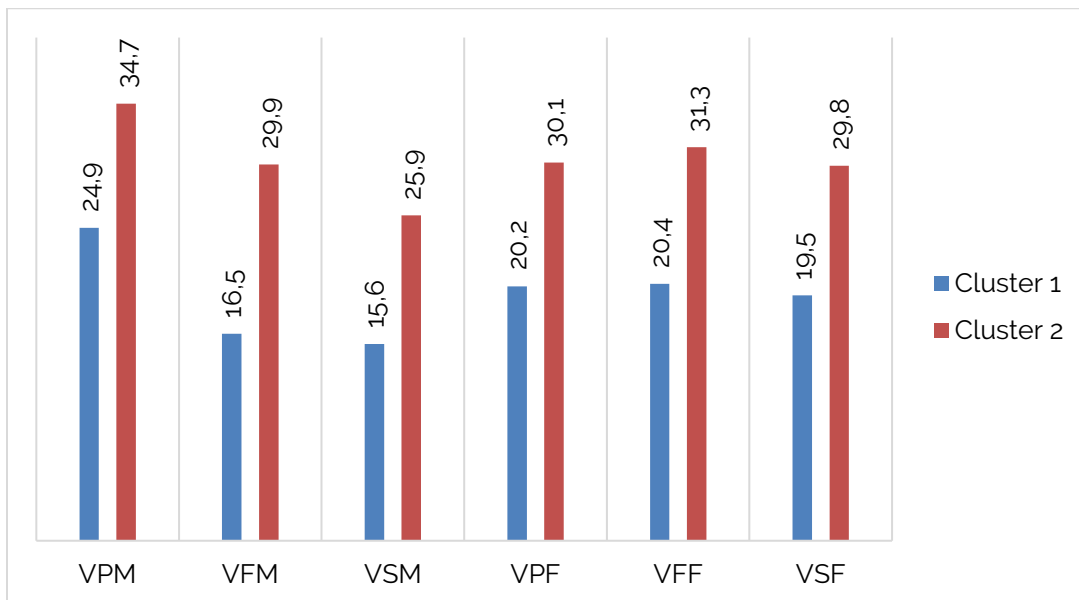


Figura 1. Média das pontuações obtidas nas subescalas da EAVN segundo as classes resultantes do método das k -médias

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 6 contém os intervalos de variação das pontuações obtidas em cada uma das subescalas, segundo as classes em que os estudantes da amostra foram incluídos.

Tabela 6

Intervalos de variação das pontuações obtidas nas subescalas da EAVN segundo as classes

	VPM	VFM	VSM	VPF	VFF	VSF
Cluster 1	[16, 38]	[12, 34]	[12, 26]	[13, 37]	[12, 41]	[12, 44]
Cluster 2	[15, 68]	[14, 44]	[12, 41]	[17, 51]	[12, 55]	[16, 52]

Fonte: Elaboração própria.

A partir da observação da Figura 1 e da Tabela 6, verifica-se que os estudantes incluídos na “Classe 1” têm, em geral, pontuações mais baixas nas seis subescalas da EAVN (isto é, mostram-se menos complacentes com a violência no namoro), enquanto os incluídos na “Classe 2” têm em geral pontuações mais elevadas, comparativamente às dos primeiros.

Foi aplicado o teste de independência do qui-quadrado, com vista a descortinar eventuais associações entre a classe a que cada indivíduo pertence (“Classe 1” ou “Classe 2”), as cinco variáveis indicadoras de “Adesão à Universidade”, *ie*, *Assiduidade*, *Pontualidade*, *Participação*, *Empenho* e *Iniciativa*, “Rendimento Académico” e “Escolha do Curso”. A Tabela 7 contém os valores da estatística de teste e do *p-value* (*p*) referentes à aplicação deste teste.

Tabela 7

Resultados da aplicação do teste de independência do qui-quadrado

Variáveis	χ^2	<i>p-value</i>
Adesão à Universidade		
Assiduidade	a	a
Pontualidade	3.91	0.142
Participação	9.99**	0.007
Empenho	11.08**	0.004
Iniciativa	2.69	0.260
Rendimento académico	3.48	0.176
Razão da escolha do curso	1.34	0.247

Legenda: a - Não se verificam os pressupostos para a aplicação do teste;** $p < 0.01$

Fonte: Elaboração própria.

Conforme mostra a Tabela 7, podemos concluir, considerando um nível de significância de 0.05, que há relação/associação entre a classe em que os estudantes foram incluídos ("Classe 1" ou "Classe 2") e as variáveis "Participação" e "Empenho". No que se refere a estas duas últimas variáveis, cuja associação com a classe em que os estudantes da amostra foram incluídos é estatisticamente significativa, é de salientar que há na "Classe 1", comparativamente à "Classe 2", uma maior percentagem de estudantes participativos às vezes ou sempre (82.3% versus 65.6%) e de estudantes muito empenhados (68.5% versus 43.3%). Note-se que, indiretamente, estes resultados sugerem a existência de uma associação entre pontuações mais baixa nas seis subescalas da EAVN (características dos estudantes que integram a "Classe 1") e níveis mais elevados de participação e de empenho). Salienta-se, ainda, que embora não tenham sido encontradas associações estatisticamente significativas entre a classe em que os estudantes foram incluídos e as restantes variáveis da Tabela 7, na amostra em estudo há na "Classe 1", comparativamente à "Classe 2", uma maior percentagem de inquiridos: com rendimento académico "Bom" (38.2% versus 25.4%); muito assíduos (82.4% versus 75.4%); muito pontuais (68.5% versus 61.3%), com muita iniciativa (46.8% versus 37.3%); e cuja principal Razão para a escolha do curso foi "Por ser o mais adequado aos seus interesses e aptidões" (77.9% versus 70%). No que se refere às variáveis "Rendimento académico", "Assiduidade", "Pontualidade", "Participação", "Empenho" e "Iniciativa", estas informações, conjuntamente com as obtidas a partir da Tabela 7, permitem complementar as conclusões obtidas a partir da Tabela 4 e reafirmar a existência de relação entre a atitude/percepção em relação à violência no namoro e o envolvimento do estudante.

Considerações finais

Os estudantes da Universidade dos Açores expressam, em geral, baixa tolerância à violência no namoro, sendo os do sexo masculino os que se

descrevem como mais tolerantes. As pontuações obtidas pelas raparigas foram inferiores às dos rapazes, existindo diferenças significativas ao nível da escala global e de três das suas subescalas (VPM, VSM e VSF). Estes resultados, globalmente, são concordantes com investigações prévias, referentes a estudantes açorianos do ensino não superior, alguns estudos com amostras de estudantes no território nacional e a trabalhos empíricos internacionais.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do 1.º e 3.º anos a nível das pontuações obtidas na EAVN e nas suas subescalas, o que apoia a ideia de que a frequência do ensino superior não é uma variável diferencial no respeitante à tolerância/não tolerância da violência, designadamente nas relações íntimas de género. Contudo, este aspeto não deixa de ser merecedor de atenção, até porque as pontuações dos estudantes do 3.º ano são, em regra, superiores às do 1.º ano, sobretudo no caso do sexo feminino. Se é certo que as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, também é certo que esta tendência de crescimento da tolerância à violência com a progressão nos estudos superiores apela à reflexão sobre o papel da Universidade dos Açores na formação Humanista, nomeadamente no que toca à erradicação de atitudes e de preconceitos discriminatórios com base no género e à promoção de uma cidadania ativa e responsável.

Na amostra em estudo, há correlações negativas fracas entre a pontuação total da EAVN e as variáveis *Assiduidade*, *Pontualidade*, *Participação*, *Empenho* e *Iniciativa*, embora só sejam estatisticamente significativas as referentes ao *Empenho* e à *Iniciativa*. Assim, quanto maior é a pontuação obtida na escala/subescalas (isto é tanto mais acentuada é a tolerância à violência no namoro), mais baixa tende a ser a adesão à universidade, especialmente em termos de empenho e de iniciativa.

Na amostra em estudo, as correlações entre as pontuações obtidas na EAVN/subescalas da EAVN e o "*Rendimento Académico*" são todas negativas fracas, embora só sejam estatisticamente significativas as referentes a duas das subescalas (VFM e VFF), ambas referentes à violência física, considerando um

nível de significância de 0.05. Há, assim, uma relação inversa entre tolerância à violência e rendimento acadêmico, que ganha particular expressão quando se trata de violência física perpetrada por rapazes ou raparigas (quanto maior é a pontuação obtida nas subescalas VFM e VFF, isto é quanto mais acentuada é a tolerância à violência física no namoro, mais baixo tende a ser o rendimento acadêmico). No entanto, a magnitude dos resultados não permite conjecturar que a atitude face à violência no namoro tem efeito considerável no sucesso acadêmico dos estudantes da Universidade dos Açores, não esquecendo também que a existência de correlação não é sinónimo de causalidade.

A aplicação do método das k -médias permitiu obter uma partição dos estudantes em duas classes ("*Classe 1*" e "*Classe 2*"), de forma a maximizar as diferenças entre os indivíduos incluídos em classes diferentes, no que se refere às pontuações obtidas nas seis subescalas da EAVN (dados standardizados). A "*Classe 1*" integra os estudantes que têm, em geral, pontuações mais baixas nas seis subescalas da EAVN (isto é, toleram menos a violência no namoro), enquanto os incluídos na "*Classe 2*" têm em geral pontuações mais elevadas comparativamente aos da "*Classe 1*".

A aplicação do teste de independência do qui-quadrado, com vista a descortinar eventuais associações entre a classe a que cada indivíduo pertence ("*Classe 1*" ou "*Classe 2*") e as variáveis ligadas à "*Adesão à Universidade*", nomeadamente, *Assiduidade*, *Pontualidade*, *Participação*, *Empenho* e *Iniciativa*, e ao "*Rendimento Académico*" indicia a existência de uma relação/associação, estatisticamente significativa, entre a classe em que os estudantes foram incluídos ("*Classe 1*" ou "*Classe 2*") e as variáveis *Participação* e *Empenho*. Este resultado sugere a existência de uma associação entre pontuações mais baixas nas seis subescalas da EAVN (características dos estudantes que integram a "*Classe 1*") e níveis mais elevados de participação e de empenho.

Em última análise, a "*Adesão à Universidade*", sobretudo no que se refere ao envolvimento do estudante, está mais associada a uma atitude não legitimadora da violência no namoro do que o "*Rendimento Académico*" e do

que a principal "Razão da escolha do curso". Este aspeto alerta para a importância de a instituição fomentar medidas de acolhimento, acompanhamento e envolvimento dos seus estudantes, como meio, embora indireto, de ativar uma cultura de igualdade e equidade.

Referências

- Beserra, M. A., Leitão, M., Fabião, J., Dixe, M., Veríssimo, C., & Ferriani, M. (2016). Prevalência e características da violência no namoro entre adolescentes escolares de Portugal. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, 20(1), 183-191.
- Caldeira, S. (2012). As relações de namoro na adolescência. Comunicação no *Congresso Internacional Adolescência. Desafios e Riscos*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Caldeira, S. N., & Soares, S. M. (2015). Violência nas relações de namoro: uma abordagem comparativa entre jovens açorianos e americanos. In Rocha, G. & Borralho, A. (Coords.), *Novas e Velhas Tendências Populacionais* (pp.177-193). Lisboa: Colibri.
- Cameron, C. A., Byers, E. S., Miller, S. A., McKay, S. L., Pierre, M. St., Glenn, S., & Provincial Strategy Team for Dating Violence Prevention (2007). *Dating violence prevention in New Brunswick*. Muriel McQueen Fergusson Centre for Family Violence Research: University of New Brunswick.
- Caridade, S., & Machado, C. (2006). Violência na intimidade juvenil: Da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, 4, 485-493.
- Caridade, S. (2008). *Violência nas relações de intimidade: Comportamentos e atitudes dos jovens*. Dissertação de doutoramento. Universidade do Minho.
- Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. de Castro (Eds.), *Ser estudante no ensino superior* (pp.1-14). Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho.
- Direção Regional da Solidariedade Social (2014). *II Plano Regional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género 2014 | 2018*. Secretaria Regional Da Solidariedade Social.
- Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127744318024>
- Freitas, C. P. F. (2015). *A submissão associada à violência no namoro: Um contributo para a promoção de competências sociais e emocionais*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Gonçalves, M. (2013). *Namoro na adolescência: atitudes de legitimação de violência e estratégias de resolução de conflitos em adolescente nos Açores*. Dissertação de Mestrado. Universidade dos Açores.
- Jackson, S. M., Cram, F., & Seymour, F. W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15(1), 23-36.
- MacQueen, J. (1967). Some methods for classification and analysis of multivariate observations. In L. M. LeCam & J. Neyman (Eds.), *Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability* (pp. 281-297). Berkeley: University of California Press.

- Medeiros, R. A., & Straus, M. A. (2006). Risk factors for physical violence between dating partners: Implications for gender-inclusive prevention and treatment of family violence. In Hamel, J. C., & Nicholls, T. (Eds.), *Family approaches to domestic violence: a practitioner's guide to genderinclusive research and treatment*. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.589.1677&rep=rep1&type=pdf>
- Miller, L. (2011). Physical abuse in a college setting: a study of perceptions and participation in abusive dating relationships. *Journal of Family Violence*, 26, 71-80
- Procuradoria-Geral Distrital de Lisboa (2015). *Relatório Violência Doméstica*. Disponível em <https://www.google.pt/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Procuradoria-Geral+Distrital+de+Lisboa+-+Relat%C3%B3rio+Viol%C3%Aancia+Dom%C3%Astica%2C+Julho+2015>
- Rocha, G, Medeiros, O., Diogo, F., Tomás, L., Borrhalho A., & Madeira, A. (1999). *A situação das mulheres nos Açores*. Ponta Delgada: Assembleia Legislativa Regional dos Açores.
- Rocha, G., Lalanda, P., Caldeira, S. N., Sousa, Á., Palos, A. C., & Soares, D. (2010). *A violência doméstica na Região Autónoma dos Açores. Estudo sócio-criminal*. Lisboa: Ministério da Administração Interna – Direcção Geral da Administração Interna.
- Saavedra, R. M. M. (2010). *Prevenir antes de remediar: Prevenção da violência nos relacionamentos íntimos juvenis*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Schiff, M., & Zeira, A. T. (2005) Dating violence and sexual risk behaviors in a sample of at-risk Israeli youth. *Child Abuse & Neglect*. Disponível em: <http://www.ncbi.http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213405002334>
- Silva, S. S. (2003). *Criminalidade e Justiça na Comarca de Ponta Delgada: Uma abordagem com base nos processos penais, 1830-1841*. Ponta Delgada: Instituto Cultural de Ponta Delgada.
- Silva, S. S. (2012). *Violência, desvio e exclusão na sociedade micaelense oitocentista (1842-1910)*. Ponta Delgada: CHAM.
- Simas, R. M. N. (2003-2008). *A Mulher nos Açores e nas Comunidades* (vols I – VI). Ponta Delgada: Ed. R. Simas..

8 “ACESSO BLOQUEADO”⁴?: UM ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS SOBRE O ACESSO DE ESTUDANTES “MAIORES DE 23” A UMA UNIVERSIDADE PRESTIGIADA EM PORTUGAL

Elane Cristina Tonin, José Pedro Amorim⁵ & Isabel Menezes

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
jpamorim@fpce.up.pt

Resumo

O acesso de estudantes adultos ao ensino superior é permeado por dimensões políticas e institucionais. Com esse pressuposto, este trabalho centra-se numa via “alternativa” de acesso – o concurso especial para “maiores de 23” – através de um estudo de casos múltiplos, como sejam diferentes cursos e faculdades de uma prestigiada universidade pública em Portugal. Os objetivos são (i) compreender como é realizada a seleção, (ii) perceber qual o grau de exigência subjacente às provas, e (iii) verificar se este dispositivo de acesso é realmente “alternativo” e adequado a públicos adultos “não tradicionais”. Para tal, realizou-se uma observação não participante das entrevistas realizadas pelos diferentes júris e, posteriormente, entrevistas com estudantes “maiores de 23”, membros dos júris, diretores/as e professores/as. Entre os resultados, destaca-se o facto de este concurso procurar seleccionar, por vezes, estudantes com percursos académicos “tradicionais”, com capacidade financeira e disponíveis a tempo inteiro. Dito de outro modo: com frequência, o acesso às ofertas mais prestigiadas de ensino superior continua a estar “bloqueado” para estudantes adultos não tradicionais.

Introdução

A tentativa de alargar o acesso e a participação de estudantes adultas/os ao e no ensino superior (ES) tem motivado a produção de políticas em diversos países, designadamente da União Europeia (Busher et al., 2012; Davies et al., 2002; Gallacher et al., 1996; Murphy et al., 2002; Osborne, 2003; Osborne et al., 2015). Em Portugal, o decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, criou um

⁴ O título toma de empréstimo uma canção de Sérgio Godinho: “Agora adivinhar o presente / Mesmo se fosses vidente / Isso é que é mais complicado / Tem o acesso bloqueado.”

⁵ Com bolsa de pós-doutoramento da FCT (SFRH/BPD/96307/2013).

“concurso especial” de acesso ao ES, para “maiores de 23 anos” (M23, por diante), segundo o qual cada instituição de ensino superior (IES) define os critérios, os métodos e o grau de exigência das “provas”.

A investigação sobre este tema tem evidenciado que os/as estudantes ditos “não tradicionais” ou “maduros/as” são “indesejados/as” (Alheit 2014) pelas IES e/ou pelos cursos mais prestigiados (por exemplo, Buchler et al., 2007; EUROSTUDENT, 2015; Gallacher, 2006; Osborne, 2003; Read et al., 2003; Schuetze & Slowey, 2002). Em Portugal, e com base no universo de estudantes que ingressam anualmente no ES, tem sido observada uma recetividade muito variável relativamente aos/às estudantes M23, de acordo não só com o setor de ES – público ou privado – e o tipo das IES – universidades ou politécnicos (Amaral & Magalhães, 2009; Amorim, Azevedo, & Coimbra, 2011; Amorim, 2013), mas também com a área de educação e formação (Amorim, Azevedo, & Coimbra, 2011; Amorim, 2013).

Neste trabalho, propomos algo inédito, ao menos na investigação que conhecemos: entrar dentro da “caixa negra” das provas para M23, de modo a tentar perceber o funcionamento deste processo de seleção e as possibilidades de sucesso destes/as estudantes. Para tal, realizámos um estudo de casos múltiplos, com duas fases distintas, em quatro faculdades diferentes de uma prestigiada universidade portuguesa. Na primeira fase, realizámos observação não participante das entrevistas de seis júris a 35 candidatos/as de nove cursos de quatro diferentes faculdades. Na segunda fase, entrevistamos um membro de cada júri, posteriormente dez estudantes (aprovados no concurso M23 no respetivo ano, e sendo três desses estudantes dos júris observados e sete de faculdades/cursos diferentes), doze diretores/as e professores/as (nove desses das faculdades/cursos dos júris observados e três de outras faculdades/cursos).

O acesso e a participação de estudantes adultos/as “não tradicionais” ao e no ensino superior: um aumento sem alargamento?

Mas, afinal, quem são os estudantes adultos “não tradicionais” (EANT)? Em primeiro lugar, ressalta-se que qualquer tentativa de definição única corre o risco de incorrer em rótulos e reducionismos (Sissel et al., 2001), pois os/as EANT podem ser reconhecidos ou reagrupados simultaneamente em diversas categorias: formas de acesso, idade, género, contexto socioeconómico, com filhos/as, entre outras. Em segundo lugar, podemos identificar como “não tradicional” um/a estudante que se autoidentifique como “tradicional” – em termos de pertença, dedicação, sucesso, notas e outros –, até mesmo como mecanismo de sobrevivência no meio académico. Em terceiro lugar, o contrário também é válido: há estudantes que consideramos “tradicionais” e que não se identificam com a maioria, surgindo distintas categorias de EANT (cf. Trowler, 2015).

No presente estudo, esta dificuldade de definição do conceito de EANT é mitigada – ao menos inicialmente – pelo facto de nos focarmos em estudantes M23. Em tese, há pelo menos dois fatores que fazem destes/as estudantes “não tradicionais”. O primeiro desses fatores é a via de acesso: o concurso especial para M23. Existem vias de acesso alternativas em diversos países, mas a maioria deles não tem dados precisos sobre o número de estudantes que entram por essas vias. Nos países que recolhem dados, é muito comum existir uma via de entrada dominante: em regra, as/os estudantes entram pelos regimes gerais de acesso e as vias alternativas não contam mais que 10% de entradas. Nos países em que as vias de acesso alternativas têm mais peso, estas servem de entrada sobretudo para o ensino vocacional ou politécnico (EURYDICE, 2014). Um relatório recente sobre as condições sociais, económicas e de vida de estudantes do ES, demonstrou que, em 18 dos 25 países que participam na pesquisa, pelo menos quatro em cada cinco estudantes ingressaram por meio de vias regulares (qualificações do ensino secundário e/ou exame de admissão), enquanto o acesso ao ES por concursos

especiais teve lugar em apenas 11 países, com a percentagem de estudantes que entraram por estas vias a variar entre menos de 1% na Estónia e 9% na Irlanda (EUROSTUDENT, 2015).

O segundo fator é a idade. Com efeito, há pessoas com 23 anos ou mais que entram no ES através de outros regimes de ingresso, nomeadamente o geral. Seja como for, os estudantes europeus ingressam no ES com uma idade média de 22 anos. Nos países nórdicos, a entrada é em geral mais tardia: 25 anos, na Islândia; 24, na Dinamarca e na Suécia; e 23, na Finlândia e na Noruega. Em Portugal, como em Espanha, na Eslovénia, na Hungria, na Irlanda, na Itália e na Lituânia, os/as estudantes ingressam mais cedo no ES, com uma média de 21 anos. Mais novos, só na Grécia e na Holanda, com 20 anos, e na Bélgica, com 19. A par do que se disse, 85% dos novos ingressantes no ES europeu têm menos de 25 anos. Um olhar mais fino, por país, mostra uma variação significativa, entre os 71%, da Islândia, e os 96%, da Bélgica. Portugal, com 86%, está um ponto percentual acima da média europeia (OCDE, 2016).

A investigação tem mostrado que a participação no ES tem aumentado, mas não tem alargado da mesma forma (Osborne, 2003). Isto porque os diferentes sistemas educativos, apesar das suas configurações e designações diversas, são estratificados e, no mínimo, binários, havendo normalmente um setor mais seletivo e outro mais aberto (Schuetze & Slowey, 2002). Dito de outro modo, quer os sistemas sejam "seletivos" (como é o caso na maior parte dos países europeus) quer sejam de "acesso livre" (em 15 países europeus), o direito formal de admissão ao ES traduz-se, na prática, por "uma seleção" (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2014). A França é um exemplo a ter em conta. Ainda que seja considerado um sistema de "acesso livre", a garantia do direito de admissão aplica-se apenas às universidades, excluindo setores de elite, e altamente seletivos, como as *grandes écoles*, os institutos universitários especializados em tecnologia ou os cursos de ensino superior destinados a técnicos superiores (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2014). A este respeito, o estudo de McGrath e colaboradores (2014) é revelador: não só não

há evidência de que os países de “acesso livre” apresentem sistemas com níveis mais elevados de equidade do que os dos países com sistemas ditos “seletivos”, como, em alguns casos, a equidade é até menor.

Contudo, e apesar de um sistema geral de acesso regulado por *numerus clausus*, o número de estudantes matriculados no ES em Portugal octuplicou entre 1970, quando eram quase 50 mil, e os anos recorde de 2003 e de 2011, nos quais os estudantes matriculados rondaram os 400 mil. A Figura 1 mostra o efeito inequívoco do 25 de abril, que produziu um aumento muito significativo sobretudo nos dois anos seguintes, passando de 56.982, em 1974, para 86.189, em 1976, o que representa, em apenas dois anos, um aumento de cerca de 50%. Seguiu-se um ligeiro decréscimo e, entre 1979 e 1986, um crescimento gradual, de cerca de 79 mil para 106 mil. A partir daí, e até 2003, assistiu-se a um crescimento exponencial, atingindo-se, nesse ano, o valor recorde de 400.831. Verificou-se um novo decréscimo até 2007, contrariado por uma curva ascendente até 2011. Desde então, a diminuição tem sido contínua, cifrando-se, em 2015, nos 349.658 estudantes.

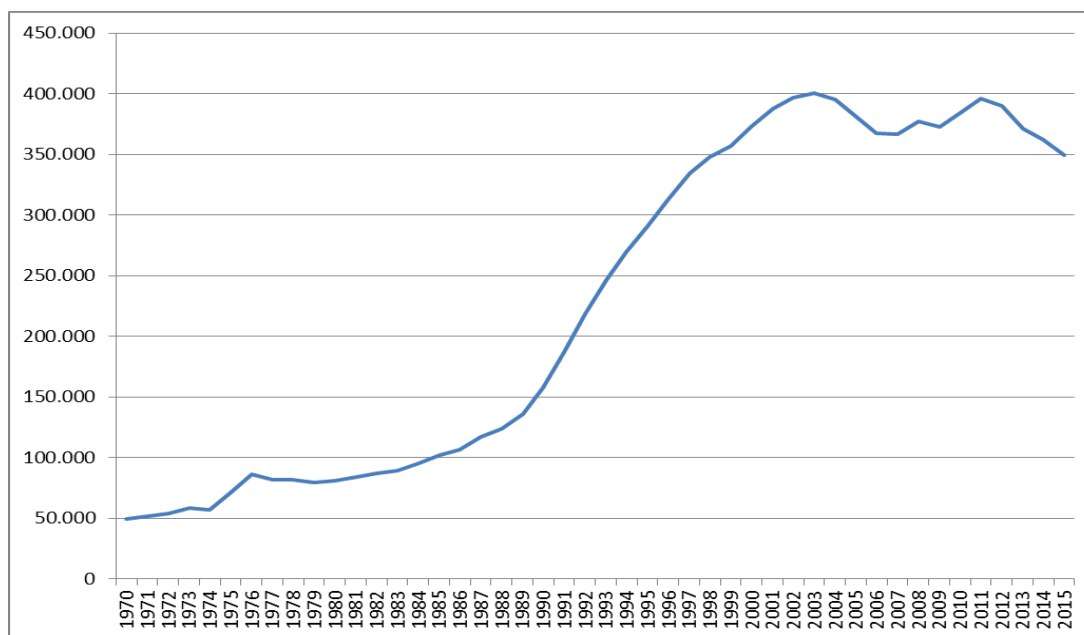


Gráfico 1: Estudantes matriculados/as no ensino superior em Portugal

Fonte: INE, Estatísticas da Educação (1970-1977) e Pordata, 2016

A evolução da percentagem de inscritos no primeiro ano pela primeira vez através das provas para M23 tem sido bem distinta, verificando-se uma tendência global de decréscimo, particularmente nas universidades privadas (Amorim, no prelo). No ES público, em 2006/2007 (o primeiro ano de vigência desta política), os 4.257 M23 inscritos no primeiro ano pela primeira vez representavam 8,3% do total. Nove anos depois, em 2014/2015, os 2.832 M23 corresponderam apenas a 6,3% do total. No ES privado, a redução foi maior, passando, no mesmo período, de 29,3% (6.599 M23) para 16,3% (1.833 M23) (DGEEC, 2014, 2016).

A política de “maiores de 23”

Para melhor perceber a política M23 enquanto iniciativa de alargamento do ES a estudantes adultas/os, faz sentido lembrar a tripla tipologia de dispositivos de acesso definida por Michael Osborne (2003), constituída por “dispositivos internos” (*in-reach provision*), “dispositivos externos” (*out-reach provision*) e “dispositivos flexíveis” (*flexible provision*). Os “dispositivos internos” referem-se a novas formas de os/as estudantes acederem à oferta de ensino superior existente, nomeadamente provas de acesso alternativas para pessoas adultas, cursos personalizados e outros dispositivos que conferem uma segunda oportunidade para demonstrar potencial – ou “capacidade”, como tem sido habitual dizer-se no contexto português (Amorim, 2013). Dispositivos deste tipo estão, com frequência, associados a uma redução dos requisitos de entrada (p. 14), ainda que repliquem muitas vezes as provas “específicas”, “tradicionais”, realizadas no final do ensino secundário, e sejam, por essa razão, inadequados para pessoas adultas (p. 15). Os “dispositivos externos”, por sua vez, implicam um maior envolvimento das IES no estabelecimento de parcerias com escolas, comunidades e entidades empregadoras, de modo a chegar junto de pessoas que acreditam que o ensino superior “não é para elas”, reduzir as barreiras disposicionais existentes e, assim, estimular a procura do ensino

superior (p. 15). Os “dispositivos flexíveis”, finalmente, implicam a mudança estrutural dos sistemas, a ponto de as/os estudantes poderem fazer escolhas relativamente aos tempos e aos espaços onde ocorre a formação, bem como o desafio do que se toma como conhecimento de nível superior e das formas de aquisição e de demonstração de saberes, logo, dispositivos de reconhecimento de aprendizagens prévias, de ensino a distância, de formação em tempo parcial, em locais de trabalho, *inter alia* (p. 16; cf. Osborne, Rimmer, & Houston, 2015). Então, e segundo esta tipologia de Osborne (2003), a política M23 trata-se de um “dispositivo interno”, que visa aumentar o acesso à oferta existente. Não implica necessariamente que as IES saiam de dentro dos seus muros, como os “dispositivos externos”, nem que introduzam mudanças na estrutura temporal e espacial dos seus cursos, como os “dispositivos flexíveis”.

Esta política surge enquadrada no conjunto de uma “reforma” que tem promovido a autonomia das IES e alargado a base social de recrutamento dos/as estudantes (Heitor & Horta, 2014). Contudo, o atual cenário não representa uma novidade total, tendo em conta que algumas oportunidades já existiam, sob a designação de “experiências pedagógicas” (Decreto-Lei n.º 47.587, de 10 de março de 1967), “exames *ad hoc*” ou “exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior” (EEACAES) (Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de Junho).

As “provas” para M23, tal como regulamentadas pelo decreto-lei n.º 64/2006, de 21 de março, destinam-se “a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos” (artigo 1.º), sendo constituídas por (i) uma “apreciação do currículo escolar e profissional” das pessoas candidatas, (ii) uma avaliação das suas motivações, designadamente através de uma entrevista e (iii) a

“(…) realização de provas teóricas e ou práticas de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso, as quais podem ser organizadas em função dos diferentes perfis dos candidatos e dos cursos a que se candidatam” (artigo 5º).

Os dados existentes sobre o EEACAES mostram como era um exame realmente “extraordinário”, que procurava selecionar candidatos tidos como inquestionavelmente extraordinários. Entre 1997 e 2004, cerca de sete em cada dez candidatos/as reprovaram na prova de língua portuguesa, tendo entrado no ES, e por esta via, uma média de pouco mais de 600 candidatas/os por ano. O aumento das aprovações entre 2003 (o último ano do EEACAES para o qual existem dados disponíveis) e 2006 (o primeiro ano da política M23) é de cerca de 20 vezes, passando de 732 para 14444. Ao longo dos anos, no entanto, o número de aprovações tem vindo a diminuir muito significativamente, e de forma iniludível a partir de 2010 – como efeito da crise e das medidas de austeridade, muito provavelmente –, de tal modo que em 2013 foi de apenas 7641, isto é, cerca de metade do primeiro ano de vigência desta política (Amorim, no prelo).

Ainda assim, porque é que a alteração das políticas de acesso deu origem a um crescimento tão acentuado e súbito? Ao contrário do EEACAES, que envolvia uma prova de língua portuguesa, de âmbito nacional, na qual a maioria dos candidatos reprovava, as provas para M23 são definidas pelas próprias IES, de acordo com os critérios que entendam ser “especialmente adequados” (como refere o Decreto-Lei) para aferir a capacidade para a frequência do ES – com sucesso, entenda-se – por estes estudantes. Então, e como se disse antes,

“Com o controlo de parâmetros, métodos e critérios, as instituições puderam diversificar as formas de avaliação e adequá-las às especificidades de cada curso e de cada faculdade, assim como ajustar a exigência à medida das necessidades. Num limite, a reduzida procura por parte dos candidatos pode levar as instituições a esquecer a exigência. No outro limite, a elevada procura tem conduzido a uma exigência pertinaz” (Amorim, 2013, p. 193).

Estratificação educacional e acesso ao ensino superior

Os estudos no campo da estratificação educacional referem que, quanto mais mobilidade social oferece uma sociedade, mais aberta e possivelmente democrática ela é, portanto, o seu sistema escolar, que é também reflexo dessa

sociedade, torna-se mais flexível ou democrático, sendo menor a correlação entre a origem social do estudante e o seu desempenho escolar (Arum et al., 2007; Buchmann & Hannum, 2001). Nestes estudos, duas grandes vertentes são amplamente citadas. Por um lado, os teóricos da industrialização ou da modernização, como Donald Treiman e Talcott Parsons, para quem a escola é um dos principais dispositivos de mobilidade e de equalização sociais. Por outro lado, as teorias reprodutivistas, em especial Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que concebiam a educação moderna como um instrumento de reprodução e de domínio social (Ayalon & Shavit, 2004).

Nas últimas décadas, têm surgido os modelos analíticos, procurando demonstrar que a estratificação educacional está para além da equalização ou da reprodução social. Estes modelos apontam relações cada vez mais abrangentes e complexas entre questões socioeconómicas e culturais, por um lado, e percursos académicos, por outro. São exemplos a hipótese da desigualdade maximamente mantida – *Maximally Maintained Inequality* (MMI) –, de Adrian E. Raftery e Michael Hout (1993), e a hipótese da desigualdade efetivamente mantida – *Effectively Maintained Inequality* (EMI) –, de Samuel R. Lucas (2001).

A hipótese da “desigualdade maximamente mantida” apresenta três premissas: i) na ausência de outras alterações, a expansão da oferta de ES (e de secundário também) reflete a maior procura gerada pelo aumento populacional e pela evolução gradual das origens sociais ao longo do tempo; ii) se a expansão da oferta é mais rápida do que a procura, devido à redistribuição das origens sociais, aumentam as taxas de transição para todas as origens sociais, ainda que mantendo a razão de possibilidades por classe; iii) se a procura de um dado nível de educação fica saturado para as classes mais favorecidas, isto é, se, para estas, as taxas de transição atingirem ou se aproximarem de 100%, então, a razão de possibilidades diminui, enfraquecendo-se a associação entre origem social e educação (Raftery & Hout, 1993, pp. 56-57).

A fim de verificar a validade da hipótese da “desigualdade maximamente mantida”, Hout (2006) analisou a estratificação educacional em 25 países que participaram do *International Social Survey Programme*, em 1999. Para o autor, a hipótese MMI tem encontrado maior expressão nas economias de mercado, mesmo naquelas ditas “em desenvolvimento”, como Portugal, uma vez que o efeito das variáveis de origem social incluídas nos modelos cai à medida que estes países atingem a saturação nos níveis básicos de educação. Porém, a abordagem da “desigualdade maximamente mantida” tem sido questionada por não considerar importantes aspetos qualitativos, como o maior acesso às melhores escolhas educativas por parte das classes economicamente favorecidas. Com essa preocupação, Lucas (2001) propôs então a hipótese da “desigualdade efetivamente mantida”, segundo a qual as classes sociais favorecidas reafirmam e asseguram a manutenção das suas vantagens educacionais mesmo quando já contam com o acesso garantido a um determinado nível de ensino, por meio do acesso seletivo a determinadas instituições e modalidades educativas que garantem melhores vantagens socioeconómicas e uma formação com mais prestígio. São, por essa razão, diferenciadas as trajetórias dos diferentes grupos sociais.

Em Portugal, alguns estudos têm apontado que fatores como o género, o estatuto socioeconómico, o capital cultural e o perfil académico dos estudantes são categorias que limitam de certa maneira as suas escolhas, bem como a provável maior longevidade dos seus percursos académicos (Magalhães et al., 2009; Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). Dados do EUROSTUDENT (2015) mostram que estudantes de famílias com baixo capital cultural, também designados como “estudantes de primeira geração”, tendem a ingressar no ensino superior mais tarde. Além disso, na maioria dos países europeus, esses estudantes encontram-se em instituições não universitárias, evidenciando que as preferências, as escolhas e o acesso académico são mais restritos para estudantes de contextos sociais mais desfavorecidos (EUROSTUDENT, 2015).

As estatísticas oficiais do acesso de estudantes M23 à universidade em estudo

Como se disse antes, a política M23 visa, fundamentalmente, a promoção de novas formas de aceder à oferta já existente de ES, através da realização de provas alternativas, que reduzem, por um lado, os requisitos de entrada ou replicam, por outro, as provas "tradicionais" (cf. Osborne, 2003). Como é feita a seleção nas diferentes faculdades de uma universidade prestigiada? Qual o grau de exigência subjacente às provas para M23? Até que ponto são realmente "alternativas" e adequadas a públicos adultos "não tradicionais"?

O Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, estipula, no seu artigo 18.º, que a percentagem de vagas abertas anualmente para o concurso M23 não pode ser inferior a 5% do número de vagas fixado para o conjunto dos cursos de uma determinada IES para o regime geral de acesso. Na universidade em estudo, e de acordo com as estatísticas oficiais, a oferta de vagas, desde que esta política existe, é sempre superior ao limite mínimo legal – e chega a ser superior a 8% do total. Mas a percentagem de novos inscritos – relativamente à qual o decreto é omissivo, uma vez que não se trata de uma política de quotas – é inferior, chegando a ser até mais baixa do que 3%. Então, se se pretende efetivamente promover uma medida de discriminação positiva, devia falar-se de inscrições e não de vagas. Além disso, deveria pensar-se em cada curso e não no conjunto dos cursos de uma IES. No caso desta Universidade, a percentagem varia entre os 0% (dos cursos de Medicina, Direito e algumas Engenharias, por exemplo) e os 16% (de Criminologia). Devem os cursos com mais elevado prestígio social, e maior procura, permanecer desligados deste concurso especial? Porquê?

No interior da "caixa negra" das provas M23

Com o objetivo de perceber como as diferentes faculdades e cursos entendem e implementam o decreto-lei, procurámos entrar na "caixa negra"

das provas realizadas pelas pessoas M23. Vemos, pois, este estudo de casos múltiplos não como "metodologia específica", mas como "forma de organizar dados preservando o caráter único do objeto social em estudo" (Punch, 1998). Como se disse, este estudo compreendeu duas fases: na primeira fase, fizemos uma observação não participante das entrevistas realizadas pelos diferentes júris; na segunda fase, entrevistámos estudantes M23, membros dos júris, diretores/as e professores/as. É cada uma destas fases que a seguir se descreve.

1.ª fase: observação não participante dos júris

Nesta primeira fase, observámos de forma não participante as entrevistas realizadas em seis júris diferentes, nos quais foram avaliados 35 candidatos/as a nove cursos das quatro faculdades em estudo. Conforme pode ver-se no Quadro 1, conseguiu abranger-se alguma diversidade de grandes grupos de áreas de educação e formação, com um curso em Educação (142), outro em Ciências sociais, comércio e direito (311), dois em Ciências, matemática e informática (421 e 481), quatro em Engenharia, indústrias transformadoras e construção (521, 523, 524 e 529) e um em Agricultura (640). O número de vagas para M23 é variável, entre as três do curso na área de Tecnologia dos processos químicos e as treze de Metalurgia e metalomecânica. Na maior parte dos casos, estas vagas são mais do que o número de candidatos/as, excetuando os cursos nas áreas de Ciências veterinárias, Ciências da Educação e Psicologia.

Quadro 1

Caraterização dos júris observados

Júris	Área de educação e formação do curso	Vagas para M23	N.º de candidatos/as (fase da entrevista)	N.º de entrevistas observadas	N.º de aprovadas/os
1.º júri	421 Biologia e bioquímica	8	4	1	1
2.º júri	481 Ciências informáticas	4	1	1	1
3.º júri	640 Ciências veterinárias	6	10	10	6
	521 Metalurgia e metalomecânica	13	2	2	2
	523 Eletrónica e automação	6	4	4	4
4.º júri	529 Engenharia e técnicas afins - programas não classificados noutra área de formação	4	1	1	1
	524 Tecnologia dos processos químicos	3	1	1	1
5.º júri	142 Ciências da educação	7	10	7	7
6.º júri	311 Psicologia	4	9	8	7
6 júris	9 áreas	55 vagas	42 candidatos/as	35 entrevistas observadas	30 aprovadas/os

Em termos específicos, observámos, no 1.º júri, uma ênfase da eventual disponibilidade da candidata, isto é, se poderia, ou não, dedicar-se integralmente ao curso. Associado a isto, surgiu a questão da capacidade financeira para conseguir pagar as propinas sem ter a necessidade de trabalhar e, assim, ser capaz de conciliar os diferentes horários das aulas diurnas. Neste curso, que tinha um total de oito vagas, compareceu à entrevista somente uma candidata, que foi aprovada.

O 2.º júri destacou igualmente a dedicação ao curso, mas no sentido do sucesso no curso, ou seja, na capacidade para acompanhar os conteúdos das "ciências mais duras". Isto devido ao período que a estudante ficou distante da sala de aula ou por não ser a área da sua primeira formação. Havia quatro vagas, a candidata foi a única a comparecer, tendo sido aprovada.

O 3.º júri mostrou-se acolhedor e prestativo. Explicou rapidamente como a fase da entrevista é organizada, assim como os itens em avaliação: "motivação", "criticidade/responsabilidade" e "fluência verbal". Este júri evidenciou uma preocupação mais didática e dialógica, mas não deixou de clarificar o que não seria o curso e o que seria cursar essa faculdade. Com seis vagas disponíveis, foram entrevistados/as dez candidatos/as, tendo quatro ficado na lista de não colocados.

O 4.º júri demonstrou grande preocupação com as notas da prova de conhecimentos, que antecederia a fase das entrevistas e com um peso de 50% na nota final (a outra metade era equitativamente distribuída entre a análise do currículo e a entrevista). Seriam os/as estudantes capazes de acompanhar as disciplinas mais "duras"? Esta dúvida perpassou a entrevista e pareceu estender-se a toda a avaliação, uma vez que, apesar do peso dado à entrevista e ao currículo, a avaliação destas componentes afigurou-se como fortemente influenciada pela nota obtida na prova de conhecimentos. Não obstante este rigor no acompanhamento da classificação na prova de conhecimentos, o júri dispunha de 26 vagas, para o conjunto dos quatro cursos, sendo que as oito pessoas entrevistadas foram aprovadas nas suas respetivas escolhas.

O 5.º júri compôs a nota final dos candidatos/as da mesma forma que o anterior: 50% para a prova de conhecimentos, 25% para a entrevista e 25% para o currículo. Ainda assim, pudemos perceber que a avaliação foi marcada pela valorização da experiência não formal do estudante e de diferentes formas de aquisição do conhecimento. Este júri dispunha de um total de sete vagas para o curso, todos os entrevistados foram aprovados.

No 6.º júri, houve uma maior participação de candidatos/as “com mais idade” e, por isso, uma maior diversidade etária. O foco dirigiu-se sobretudo à motivação do/a candidato/a para a escolha do curso e para uma valorização das leituras e da cultura geral. Também foi levado em conta o que as/os candidatas/os acharam da prova, em jeito de *feedback* aos organizadores da prova. Ainda que inicialmente houvesse quatro vagas, acabaram por ser aprovadas sete das oito pessoas entrevistadas.

A observação destes júris permite retirar duas conclusões. A primeira diz respeito à qualificação escolar formal dos candidatos/as. Das 35 pessoas entrevistadas, duas possuíam ensino básico (9 anos de escolaridade) completo; três, ensino secundário incompleto, e dez, ensino secundário completo (12 anos de escolaridade); cinco, curso técnico superior profissional; três, ensino superior incompleto; treze, ensino superior; uma, mestrado; e outra, finalmente, doutoramento. Ressalta-se que o Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março, não determina que a/o candidata/o não possa ter o ensino superior. Apenas refere que poderão inscrever-se no concurso as pessoas “que completem 23 anos até ao dia 31 de dezembro do ano que antecede a realização das provas” (Artigo 8.º). Não obstante, o preâmbulo menciona a atração de “novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida”, “estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas, alargando a respetiva área de recrutamento”, “indivíduos que, não estando habilitados com um curso secundário ou equivalente”. De acordo com esta caracterização, vemos que apenas cinco dos 35 candidatos/as (cerca de 14%) eram afinal EANT.

A segunda conclusão tem que ver com o processo de avaliação em si. Apesar da autonomia conferida pelo decreto para a organização das provas, foi observada uma certa linearidade nas entrevistas. De acordo com alguns júris, as avaliações deveriam combinar as notas da prova de conhecimentos, do currículo e da entrevista. No entanto, em quatro dos seis júris observados, os currículos dos candidatos/as foram pouco enfatizados, ao contrário das notas na prova de conhecimentos e no final do ensino secundário, bem como do

eventual reflexo destas notas na capacidade de o/a estudante adulto/a acompanhar o curso com sucesso.

2.^a fase: entrevistas – explorar diferentes perspetivas

A perspetiva dos/as M23

Entrevistámos dez estudantes M23, sendo sete mulheres e três homens, com uma média de idades de 35 anos. Todos eles ingressavam no 1.º ano, em 2015/16, através do concurso M23, em nove diferentes cursos. Percebe-se que algumas inseguranças surgiram, até mesmo quanto ao que teriam ou não para contar sobre o processo de ingresso na universidade. Para uma das estudantes aceitar falar sobre esse processo no contexto de uma pesquisa académica implicava ter que dizer apenas “coisas boas”, mas:

“(…) eu não tenho muita coisa boa para dizer” (Mulher, 27 anos).

Ou ainda perceber que, no caminho de acesso à universidade, diferentes sentimentos se fazem presentes: medo frente ao desconhecido, inseguranças quanto à aparência, à idade, ao percurso escolar, junto a representações do que seria o ambiente académico e a provável reação dos professores.

“Sinceramente, não estiveram para atacar propriamente, fiquei com um bocado de medo, pois era a Faculdade de xxx, fiquei com medo que estivessem lá pessoas muito importantes na área xxx, portanto fiquei com medo, mas, estava muito nervosa, mas, até fui, vesti um fatinho e tudo, foi difícil arranjar um fatinho sem botões, mas eu consegui e fui com uns sapatos que me doíam como tudo, mas eu consegui, fui para lá com os sapatos giros e muito conservadores e tudo o mais” (Mulher, 25 anos).

“No processo de entrevista, foram pessoas super atenciosas, gostei muito, os senhores também não me acharam nada ridícula, (sorriso nervoso) um bocado ridícula, essa idade é um bocado assim” (Mulher, 50 anos).

“Foi estranho falar sobre mim, pois já havia tentado duas vezes cursar a universidade, em dois cursos, os professores poderiam até achar engraçado a minha história, por um lado, mas por outro poderiam achar que eu era uma pessoa inconsistente, eles poderiam achar será que agora é sério ou está

novamente a tentar ocupar uma vaga e depois abandonar novamente" (Mulher, 37 anos).

"Eu cheguei ali à porta, estacionei o carro, ali no parque do estacionamento e olhei. Como é que se entra? Ou seja, eu nem sequer encontrei a porta disto (sorrisos). É, eu me senti mesmo perdida. Porque assim, eu acho que precisávamos de um apoio logo nos primeiros dias de aulas, alguém que nos explicasse como é que funciona ou onde é que a gente vai buscar informação, como é que a gente consulta as coisas e verificar os pavilhões" (Mulher, 36 anos).

Sobre a prova de conhecimentos, tão preponderante, como vimos, neste processo de seleção, alguns estudantes M23 referiram que estavam a tentar pela segunda vez, implicando tempo, persistência e dedicação, na contramão de um provável apregoado facilitismo (Santos, 2010) no concurso especial M23.

"(...) o exame não foi nada fácil, até os portugueses (a estudante é estrangeira residente em Portugal) tiveram notas mais baixas, 3,4, 4,8, notas muitas baixinhas" (Mulher, 50 anos).

"Olha, foi confuso. Porque é assim, eu já não estudava nada, sei lá, fazia uns dezassete anos que já não pegava nos livros. Ou seja, foi logo quando eu acabei o curso técnico, comecei a trabalhar e estou a trabalhar, sei lá, há 15 anos, não sei bem assim as datas, mas já não estudo há 17 anos. (...) não foi fácil fazer assim, era muita matéria. Eu acho que o programa que a gente tem que estudar para fazer a prova é muito extenso. Teve partes que eu não consegui, ou seja, desde o tempo que saem as listas daquilo que a gente tem que estudar até à prova são quantos? São uns dois ou três meses, já não sei bem a altura, mas é muita matéria, o programa é muito grande" (Mulher, 36 anos).

"(...) fiz a prova pela segunda vez, pois não passei em uma delas, no ano passado, em matemática, colocaram matéria que não era do 12.º, eu e ninguém dos meus conseguimos ser aprovados" (Homem, 26 anos).

"Foi fácil. Foi fácil porque eu também tive tempo para estudar, deram-nos a matriz dos exames, (...) foram três exames que tive que fazer" (Homem, 36 anos).

"Sim, no primeiro ano foi uma surpresa, daí não consegui justamente por não ter conseguido por causa do exame de matemática, no segundo ano já vim preparada para aquilo que ia acontecer na matemática e aí consegui (...) a prova de matemática, embora teoricamente seja com conteúdo do ensino secundário, não tem nada a ver com a forma como aprendemos no secundário, somos muito habituados a coisas diferentes no secundário e aqui necessitamos de raciocínio. Só para ter noção, aqui fazemos matemática sem usar uma calculadora." (Mulher, 25 anos)

A perspetiva de membros do júri, professores/as e diretores/as de curso

Nesta fase, entrevistámos pelo menos um/a professor/a membro de cada um dos júris observados, assim como cinco professores/as e sete diretores/as dos cursos das faculdades em estudo. Quanto aos professores do júri, percebemos serem eles atores imprescindíveis na organização do concurso, na elaboração das provas, fundamentais no processo de avaliar e acolher os estudantes adultos nesse contexto. Porém, as suas falas evidenciam que o desempenho da tarefa de avaliadores não é das mais “fáceis”.

“(…) já tive dois colegas que estiveram como júri do concurso M23 e que não aguentavam com a pressão emocional desse processo seletivo e da exclusão social. (...) é uma missão muito dolorosa para nós, mas muito dolorosa, mas que a instituição nos pede. E nós não podemos dizer não à instituição” (Prof. J6).

“Mas para nós seria muito interessante que não tivéssemos até essas limitações do ponto de vista de ter de deixar umas e colocar outras, porque são sempre decisões muito dolorosas, muito difíceis e que (pausa) como eu vou dizer isso? As vidas não são comparáveis, nós estamos ali num portanto processo de objetivação de algo que não é objetivável, portanto, há um esforço de justificar certas decisões e não outras, que no caso, decisões mesmas, que excluam pessoas, mas que de qualquer maneira tenham que ser fundamentadas. Agora eu reconheço que para quem lida com essas situações em que é muito difícil, porque eu acho que isso, na verdade, subverte um caminho do próprio processo” (Prof. J5).

“(…) já tivemos cento e tal alunos, tem decrescido nos últimos anos porque eu acho que as pessoas vão tomando consciência de que são quatro vagas, têm que pagar a inscrição que para mim é muito caro, 50 euros é caro mesmo. E porque havia muita gente com poucas possibilidades de fazer a prova. Então, conclusão, são poucas vagas e poucos os escolhidos, estar constantemente a candidatar-se, então foi decrescendo, mas mesmo assim todos os anos temos de 35 a 50 alunos a candidatar-se” (Prof. J6).

Em relação aos professores e diretores dos cursos, ambos registam que os estudantes terão dificuldades nos aspetos académicos, devido ao tempo ausente das salas de aula, porém, também ressaltam a facilidade de adaptação dos estudantes M23 e o facto de concluírem o curso no mesmo tempo que os demais estudantes.

"(...) os maiores de 23 já estão sem estudar há alguns anos, e muitos não são da área por exemplo das ciências, tem muitos que pularam e voltaram a estudar matemática, física e química. De uma forma geral, os que concorrem (...) e que estiveram sem estudar, ou que estiveram em cursos completamente diferentes, chegam aqui e têm muita dificuldade e não têm grande sucesso" (Prof.^a 5).

"(...) de uma forma geral, o que eu posso dizer é que são pessoas que obviamente têm algumas limitações, na medida em que a maior parte delas já não estudava há alguns anos, mas acho que foi surpreendente a forma como se adaptaram, conseguiram muitos deles fazer a licenciatura no tempo em que era a licenciatura, 4 anos (...). Outros, obviamente, que tiveram que fazer em mais tempo, mas sobretudo dava uma dinâmica muito importante à licenciatura, é muito interessante as formas como eles se integram com os que vêm do contingente geral" (Prof.^a 4).

Depois do acesso... podemos dizer que a revolução ainda não acabou (Amorim, Azevedo, & Coimbra, 2011). Mais até: o acesso continua a ser uma questão por resolver. Há um longo caminho a ser percorrido pela universidade para a integração e o apoio aos EANT.

"O que acontece é que atualmente todos os anos temos algum cuidado em olhar para os casos de insucesso do primeiro ano, identificar quem não tem essa capacidade, os que prestam o concurso Maiores de 23 demonstram muitas dificuldades na linguagem da informática, ou ainda nas questões básicas da matemática e física e tudo isso cria algumas dificuldades. (...) grande parte dos casos de insucesso no primeiro ano são de quem entra pelos concursos especiais incluindo os Maiores de 23, pois os que entram pelo concurso geral de acesso estão treinados e, portanto, tiveram notas regulares, e o que acontece é que os que entram pelos concursos de regime geral têm muito mais facilidade, pois saíram há pouco do secundário, as vagas são mais concorridas e as notas maiores, quase 1 para 10 candidatos, havendo muito mais sucesso no primeiro ano por parte desses, o insucesso dos que entram pelo regime geral fica em torno de 10%, e os outros regimes são cerca de 50%" (Dir. 1).

Análise e discussão dos resultados

No acompanhamento da trajetória dos candidatos/as que observámos, verifica-se que, dos 35 candidatos, 30 foram aprovados nas faculdades/cursos escolhidos. Os cinco candidatos não colocados eram das áreas de Ciências

Veterinárias e de Psicologia. Apesar de conseguirem média para aprovação – o intervalo 9,5 a 20 valores, previsto no decreto-lei –, ficaram na lista dos não colocados devido à relação candidatos/vagas. Uma candidata foi excluída por motivos não especificados (é citado apenas que a exclusão da candidata se deu conforme os artigos 2.º e 6.º do regulamento do Concurso Especial de Acesso da faculdade).

Verificou-se igualmente um desajustamento entre a oferta e a procura de alguns cursos: uns têm mais vagas do que candidatos (sobretudo depois da seleção inicial feita pela prova de conhecimentos, bem entendido), outros não conseguem disponibilizar as vagas necessárias para atender à procura. Curiosamente, foi no curso com mais vagas disponíveis por candidato (na fase de entrevista) que o júri mais enfatizou a prova de conhecimentos específicos de matemática.

Uma hipótese a ser levantada é que o maior filtro ao acesso dos candidatos/as M23 ocorre entre a prova de conhecimentos e as entrevistas, o que não deixa de constituir uma certa repetição do que acontecia com os exames *ad hoc*. Provavelmente, a barreira da prova de língua portuguesa foi substituída pelo obstáculo da prova de conhecimentos, em alguns dos casos observados a barreira da linguagem matemática. A diferença é que o filtro, antes, era nacional e abrangia todas as IES e, agora, parece ter-se mantido em algumas delas: em princípio, as mais prestigiadas e procuradas. Segundo os dados nacionais, entre 2006 e 2014, inscreveram-se na totalidade 40.991 pessoas em universidades públicas através do Concurso M23 e foram efetivamente aprovadas 19.799, o que configura uma média de quase 50% de não aprovações, seja por “reprovação” seja por desistência em alguma fase do concurso (DGEEC, 2014).

Todavia, o que os casos em estudo evidenciam é que, mesmo quando o número de vagas depois da prova de conhecimento (fase da entrevista) é suficiente para satisfazer a demanda de candidatos M23, os membros do júri mantêm o foco sobre as notas na prova de conhecimentos, no percurso

académico anterior e nas condições financeiras para pagar os estudos a tempo inteiro, numa tentativa de prevenir o insucesso académico dos estudantes M23. Este aspeto foi, de resto, apontado por um dos diretores entrevistados.

Tal perspetiva sinaliza a necessidade de maior apoio por parte da instituição, através de (i) maiores esclarecimentos sobre o concurso especial M23, tais como: número de vagas nos cursos/faculdades, inscrições e etapas do concurso, (ii) formações para ajudar na preparação para a prova de conhecimentos, (iii) orientações sobre como lidar com a ansiedade nas diferentes etapas das provas.

Quanto aos membros do júri, foi notório o desconforto provocado pela seleção dos candidatos, por terem de emitir um veredito final relativamente à aprovação ou não aprovação, mesmo havendo, no momento da entrevista, um menor número de candidatos do que na fase da prova de conhecimentos, e apesar de a avaliação das entrevistas ser feita de acordo com critérios disponibilizados em editais públicos nos *sites* das faculdades.

Por fim, e não menos importante, outro aspeto a ser considerado são as perceções por parte dos professores/diretores das diferentes áreas. Enquanto alguns compreendem a necessidade de uma visão valorativa e abrangente acerca dos/as estudantes adultos/as, outros entendem que as diferentes fases do concurso M23 podem antecipar prováveis perfis académicos dos M23, antever dificuldades que serão ou não encontradas por eles/as, relacionadas com notas e acompanhamento das disciplinas, por exemplo, e, finalmente, a capacidade do adulto de conciliar vida laboral, familiar e académica.

Considerações finais

As teorias da estratificação educacional mostram caminhos que ainda percorremos no ensino superior. As universidades com o seu cunho histórico incidem num interminável ciclo de reprodução (Stoer, 2008), questões já há muito apresentadas na obra "A Reprodução", de Pierre Bourdieu e Jean-Claude

Passeron (1977). O estudo de casos múltiplos realizado sinaliza uma provável reprodução de desigualdades a par do aumento do acesso e da participação de estudantes adultos na universidade, mesmo que através de um mecanismo pensado como uma forma "alternativa" de acesso de EANT ao ensino superior. Assim, o Concurso M23 é, em alguns casos, um dispositivo de seleção dos estudantes mais "tradicionais" (se tivermos em conta, por exemplo, o percurso académico anterior) entre os "não tradicionais" (em alguns casos, a única característica assim designável poderá ser apenas a idade), dos mais aptos a terem sucesso no ambiente académico. Então, e como antes, mantém-se a existência de provas extraordinárias que buscam selecionar candidatos efetivamente extraordinários.

Referências

- Alheit, P. (2014). The Unwanted Students: Closure Tendencies. In The German University System. In F. Finnegan, B. Merrill, & C. Thunborg (Eds.), *Student voices on inequalities in European higher education: Challenges for theory, policy and practice in a time of change* (pp.134-148). Oxon: Routledge.
- Amaral, A., & Magalhães, A. (2009). Between institutional competition and the search for equality of opportunities: Access of mature students. *Higher Education Policy*, 22, 505-521.
- Amorim, J. P. (no prelo). *Access of Mature Students to Higher Education: a critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal*.
- Amorim, J. P. (2013). "Da abertura" das instituições de Ensino Superior a "novos públicos": O caso português. Tese de Doutoramento. Porto: Universidade Católica Portuguesa.
- Amorim, J. P., Azevedo, J., & Coimbra, J. L. (2011). E depois do acesso (de "Novos Públicos" ao Ensino Superior): A revolução não acabou. In L. Alcoforado, J. A. Ferreira, A. G. Ferreira, M. P. Lima, C. Vieira, A. L. Oliveira, & S. M. Ferreira (Eds.), *Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*, (pp. 211-226). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://digitalis.uc.pt/handle/10316.2/31282>.
- Arum, R., Gamoran, A., & Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion: Expansion, differentiation and market structure in Higher Education. In Y. Shavit, A. Arum, & A. Gamoran (Eds.), *Stratification in Higher Education, a comparative study*, (pp. 1-38). Stanford: Stanford University Press.
- Ayalon, H., & Shavit, Y. (2004). Educational reforms and inequalities in Israel: The MMI hypothesis revisited. *Sociology of Education*, 77, 103-120.
- Buchmann, C., & Hannum, E. (2001). Education and stratification in developing countries: A review of theories and research. *Sociology Journal*, 27, 77-102.

- Busher, H., James N., & Suttill, B. (2012). *Opening doors to higher education: Access students learning transitions*. Final project report (phase 1), University of Leicester.
- Davies, P., Osborne, M., & Williams, J. (2002). *For me or not for me - mature student participation in HE*. London: Research Report 297.
- Decreto-Lei 64/2006, 21 de março - Aprova o regulamento de flexibilização da entrada dos novos públicos no ensino superior.
- Decreto-Lei n.º 47.587, de 10 de Março de 1967 - Permite ao Ministro da Educação Nacional determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público.
- Decreto-Lei n.º 88/2006 - Permite uma maior abertura a mais um segmento da população.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostudent (2015). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2012 - 2015. Synopsis of Indicators* (Social and Economic Conditions of Student Life in Europe). Disponível em: <http://www.eurostudent.eu/results/reports> em 09.12.2016
- Gallacher, J., Osborne, M., & Postle, G. (1996). Increasing and widening access to higher education: A comparative study of policy and provision in Scotland and Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 15, 418-437.
- Hout, M. (2006). Maximally maintained inequality and essentially maintained inequality: Crossnational comparisons. *Sociological Theory and Methods*, 21(2), 237-252.
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education, transitions, track mobility and social background effects. *The American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.
- McGrath, C. H., Henham, M. L., Corbett, A., Durazzi, N., Frearson, M., Janta, B., Kamphuis, B. W., Katashiro, E., Brankovic, N., Guerin, B., Manville, C., Schwartz, I., & Schweppenstedde, D. (2014). *Higher Education entrance qualifications and exams in Europe: A comparison*. Brussels: European Parliament, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies.
- Magalhães, A. M. (2001). Higher Education dilemmas and the quest for identity: Needs in Portuguese higher education. *European Journal of Education*, 43(1), 107-122.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional Competition, *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48.
- Ministério de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior/DGES - Direcção Geral de Ensino Superior. OCES - Direcção de Serviços de Estatísticas e Indicadores de 1990/1991 em diante. Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt> em 14.12.2016
- Murphy, M., Morgan-Klein, B., Osborne, M., & Gallacher, J. (2002). Widening Participation in Higher Education: Report to Scottish Executive. Centre for Research in Lifelong Learning.
- Osborne, M., & Young, D. (2006). *Flexibility and Widening Participation. Discussions in Education Series*. Higher Education Academy Education Subject Centre ESCalate. University of Bristol.
- Osborne, M. (2003). Increasing or widening participation in higher education? A European overview. *European Journal of Education*, 38(1), 5-24.

- Osborne, M., Rimmer R., & Houston M. (2015). *Adult access to higher education: An international overview*. Published in by UNESCO. Institute for Lifelong Learning, Hamburg, Germany.
- Pordata (2016). Alunos matriculados: total e por nível de ensino. Disponível em <http://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>, em 7.12.2016.
- Portugal. Direção Geral da Estatística da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/estatisticas/>, em 10.08.2016.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Raftery, A. E., & Hout M. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish Education 1921-75. *Sociology of Education*, 66(1), 41-62.
- Sissel, P. A., Hansman, C. A., & Kasworm C. E. (2001). The politics of neglect: Adult learners in higher education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 91, 17-27.
- Stoer, S. R. (2008). A Genética Cultural da "Reprodução". *Educação, Sociedade & Culturas*, 26, 85-90.
- Tavares, O. (2013). Routes towards Portuguese higher education: Students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99-111.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: Do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309.
- Trowler, V. (2015). Negotiating contestations and 'chaotic conceptions': Engaging 'non-traditional' students in higher education. *Higher Education Quarterly*, 69(3), 295-310.

9 SUCESSO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO COM OS ESTUDANTES M23

Paula Gonçalves & Leandro S. Almeida

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho

paulagoncalves@sapo.pt

Resumo

Volvidos 10 anos de aprovação do decreto-lei nº 64 de 21 de março de 2006 que legislou o acesso dos “maiores de 23 anos” ao ES, podemos apontar o aumento da representatividade deste subgrupo na população estudantil. Neste sentido, importa analisar o seu processo de adaptação e sucesso académico, em particular como estes alunos enfrentam as tarefas de aprendizagem. Tomando 82 estudantes que ingressaram na UMinho através do concurso para M23 anos, aplicamos alguns questionários e realizamos entrevistas semiestruturadas para analisar o seu percurso académico, destacando as expectativas, a realização das tarefas curriculares e o rendimento. Os resultados obtidos permitiram constatar que em termos de expectativas estes estudantes orientam a sua motivação para a realização pessoal e profissional, sugerindo um leque menor de domínios de expectativas face aos alunos tradicionais. Relativamente às competências de estudo, considerando dentro deste grupo estudantes mais novos e mais velhos (até 35 anos e mais de 35 anos, respetivamente), estes últimos apresentam perceções de maior dificuldade na implementação e eficiência de competências de estudo. Estes dados destacam as características particulares destes estudantes e a necessidade das instituições e dos professores que lecionam no primeiro ano atenderem às suas necessidades específicas.

Introdução

Decorrentes das transformações socioeconómicas e da globalização da sociedade de informação, onde se destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida e a igualdade de oportunidades no acesso à educação e à formação, assistiu-se em Portugal a grandes mudanças no acesso ao ES nas últimas décadas. Uma das mudanças tem a ver com o ingresso de públicos mais velhos, acentuado com a legislação que promove o acesso a candidatos maiores de 23 anos (Decreto-Lei nº 64/2006 de 21 de março). Um aspeto interessante a reter e que esta legislação aponta é que, independentemente

das habilitações académicas de que são titulares, os maiores de 23 anos (M23) poderão aceder ao ensino superior desde que demonstrem possuir competências e conhecimentos que lhes assegurem a entrada.

Este grupo dos M23 é particularmente heterogéneo na sua composição. A sua diversidade passa pelas habilitações académicas, experiências de trabalho, proveniências sociais, objetivos e projetos de vida, e, ainda, em termos de idade. Referimo-nos, por exemplo, ao caso dos jovens-adultos que abandonaram o sistema educativo sem a conclusão da escolaridade obrigatória e/ou sem qualificação intermédia, aos adultos pouco qualificados escolar ou profissionalmente inseridos ou não no mercado de trabalho, aos grupos sociais desfavorecidos, bem como aos profissionais ativos qualificados mas que pretendem adquirir outros níveis de qualificação profissional e formação atualizada. A legislação mencionada procura assegurar que qualquer indivíduo possa adquirir conhecimentos necessários para tornar parte no contexto onde se move como cidadão ativo, face a uma sociedade do conhecimento em mutação permanente e onde a aquisição de competências se constitui um elemento essencial à empregabilidade e ao exercício da cidadania ativa.

Assim, se tradicionalmente a Universidade estando centrada numa pequena elite social e cultural respondia aos seus estudantes de modo uniforme (por exemplo, instalações, horários, currículos, métodos de ensino e de avaliação), com esta diversificação dos alunos as instituições de ES em Portugal começaram a preocupar-se com o sucesso académico, a permanência e a conclusão dos cursos por estes novos públicos (Almeida et al., 2003; Almeida & Soares, 2004) Em consequência assiste-se a algumas mudanças nas formas de ensinar e de avaliar, valorizando-se metodologias mais ativas e participativas de ensino-aprendizagem dirigidas ao desenvolvimento de competências e reforçando a autonomia dos estudantes na aprendizagem (Almeida et al., 2003; Almeida & Soares, 2004).

Deste modo, conhecer as características de entrada dos estudantes torna-se importante para a definição de políticas de acolhimento e elaboração de currículos, a adequação das práticas docentes e a criação de serviços de apoio aos estudantes. É sobretudo importante conhecer o nível das suas competências acadêmicas e profissionais, bem como as expectativas dos estudantes mais velhos. Algumas vezes, as expectativas iniciais com que os estudantes acedem ao ES não se concretizam suscitando sentimentos de desilusão e os primeiros sinais de desinvestimento (Almeida et al., 2003). Pela sua especificidade, enquanto adultos “aprendizes”, podemos antecipar que são mais vulneráveis à não concretização das expectativas iniciais.

Alguma investigação no ES aponta para que os estudantes mais velhos obtêm resultados tão bons ou melhores quando comparados com os estudantes tradicionais (Oliveira, 2011). A este propósito, e face aos estudantes tradicionais que ingressam no ES na sequência da conclusão do ensino secundário, a investigação sugere que os estudantes adultos apresentam objetivos melhor definidos e são mais intencionais ou motivados na aprendizagem (Kuh, 1993). Apresentam-se, também, mais empenhados, participativos e curiosos do que os seus colegas mais novos, assumindo desta forma um papel mais ativo nas aulas, fazendo perguntas e manifestando maior participação (Kasworm, 2003). Para Zabalza (2004), estes alunos não-tradicionais sabem o que querem e como pretendem orientar as suas vidas, sendo a curiosidade intelectual e o desejo de aprender bons ingredientes para as suas aprendizagens serem melhor sucedidas. De referir, ainda, que estes alunos, em vez de simplesmente memorizarem as matérias para efeitos das avaliações académicas, procuram obter uma compreensão das mesmas, utilizando para isso uma abordagem mais profunda no seu estudo (Richardson, 1994).

Assim, se uma das principais razões que levam os adultos a regressar à aprendizagem passa pela aquisição de novos conhecimentos tendo em vista o aperfeiçoamento profissional e maiores possibilidades de progressão

profissional, dado que já se encontram integrados no mercado de trabalho (Pope, 2004), encontramos outros indivíduos que ingressam no ES na expectativa de valorização e desenvolvimento pessoal (Bye, Pushkar, & Conway, 2007). Por conseguinte, é nossa pretensão caracterizar estes novos alunos (maiores de 23 anos) que acedem ao ES (mais concretamente neste estudo os alunos da Universidade do Minho) e avaliar a sua transição e adaptação a este contexto académico, inferindo-se as suas expectativas académicas e as suas competências de estudo, enquanto recursos a uma adequada adaptação favorecendo a sua permanência e o seu sucesso académico.

Método

Amostra

Participaram voluntariamente no estudo uma amostra de conveniência constituída por 82 alunos que ingressaram na Universidade do Minho no ano letivo 2012/2013. Em termos etários, as idades deste grupo oscilam entre os 23 e os 65 anos de idade, sendo a média 36,52 ($DP = 10,71$). Ao nível do género, constatamos que 49% pertencem ao sexo feminino. No que se refere às habilitações académicas e dado as condições específicas de acesso ao ES, encontramos 6,2% de alunos que concluíram o 3.º ciclo do ensino básico (9.º ano), e 92% que haviam concluído o 11.º ou o 12.º ano do ensino secundário, uma minoria da amostra, ou seja 1,8%, é constituída por estudantes que frequentaram estudos superiores a nível de licenciatura ou de cursos de especialização tecnológica de nível 4. Em termos de cursos em que se inscrevem, predominam as áreas de ciências sociais e educação. Quanto à sua situação profissional atual, 86,3% encontra-se a trabalhar a tempo inteiro, sendo que 54,5% é trabalhador por conta de outrem e 13,6% trabalha por conta própria. Do total da amostra, 13,7% encontra-se desempregado e à procura de novo emprego.

Instrumentos

Escala de Expectativas Acadêmicas: Face à especificidade dos estudantes maiores de 23 anos, decidimo-nos pela construção e validação de uma escala que avaliasse as suas expectativas acadêmicas aquando do ingresso no ES. Assim iniciamos por uma entrevista, semiestruturada, a 10 estudantes maiores de 23 anos, solicitando que mencionassem as suas expectativas e as ordenassem ou comentassem conforme a sua importância. Da análise e tipificação do conteúdo das entrevistas, foram codificadas várias categorias de expectativas, nomeadamente: (i) *Formação para o emprego/carreira*, (ii) *Desenvolvimento pessoal* (iii) *Relacionamento interpessoal / Interação social com colegas*, (iv) *Qualidade da instituição*, e (v) *Envolvimento político e cidadania*. Estas categorias, deliberadamente, aproximam-se de uma escala já existente para avaliar as expectativas dos estudantes do ES (Soares, 2003). A versão da escala então construída foi aplicada a esta amostra de estudantes, procedendo-se a uma análise fatorial dos itens através do método dos componentes principais. Esta análise permitiu apenas identificar três das cinco dimensões com alguma consistência no número de itens e nas saturações de acordo com o seu conteúdo. Ao nível dos índices de homogeneidade e esfericidade das correlações obtidas entre os itens, obtivemos valores claramente positivos para se prosseguir à análise fatorial (KMO = .94; Bartlett's Test of Sphericity = 3201,655; $gl = 496$; $p < .001$). Efetuada a análise estatística, 10 itens integram o primeiro fator designado por “*expectativas de relacionamento com colegas*”; também 10 itens integram o segundo fator designado por “*Desenvolvimento pessoal*”, e 7 itens integram o terceiro fator designado “*qualidade da formação para o emprego e carreira*”. Os índices de consistência dos resultados nestes três fatores são elevados, respetivamente .96, .97 e .94 (*alpha de Cronbach*).

Escala de Competências de Estudo: recorreu-se, ainda, a uma adaptação da *Escala de Competências de Estudo (ECE – Sup)* em desenvolvimento por docentes da Universidade do Minho e da Universidade de São Francisco, Itatiba

- São Paulo (Almeida & Joly, 2008). A escala é formada por 13 itens com resposta numa escala de tipo *Likert* de 6 pontos, em que 1 significa totalmente em desacordo e 6 significa totalmente de acordo. A análise por componentes principais permitiu identificar um único fator com valor próprio, igual ou superior à unidade, o qual consegue explicar 87.8% da variância dos itens da escala. Também aqui encontrou-se uma elevada consistência interna dos itens (*alpha de Cronbach* = .98).

Resultados

De seguida apresentar-se-ão os resultados obtidos, tomando os objetivos e as questões concretas que presidiram à realização do presente estudo: (i) motivações e expetativas que trazem os alunos maiores de 23 anos para a frequência de um curso no ES; (ii) e, como estes alunos enfrentam as tarefas académicas relacionadas com a aprendizagem, em particular na sua forma de estudar e aprender.

Reportando-nos aos dados obtidos na tabela 1, apresentamos as médias e demais estatísticas descritivas, tendo em conta os resultados dos alunos nas três dimensões da escala de expetativas usadas: relacionamento com os colegas, desenvolvimento pessoal e formação para o emprego. Nesta fase, a amostra de alunos era formada por 82 respondentes.

Tabela 1
Resultados nas três dimensões das expetativas

Dimensões Expectativas	N	Min	Max	M	DP	Assimetria	Curtose
Expetativas Relacionamento com os Colegas	82	1.00	4.80	3.19	1.02	-1.47	2.64
Expetativas de Desenvolvimento Pessoal	82	1.00	5.00	3.92	1.07	-2.52	7.03
Expetativas Formação para o Emprego	82	1.00	5.00	3.99	1.08	-2.55	7.11

Como podemos observar, atendendo a que os alunos pontuaram os itens numa escala de 1 a 5, consoante o grau de importância atribuída, em termos de motivação ou razão da sua entrada no ES, verificamos que a média nas três dimensões se situa perto de um valor intermédio no caso das expectativas de relacionamento com colegas, sendo mais elevadas (e já perto da pontuação de 4.0) nas dimensões desenvolvimento pessoal e formação para o emprego, sugerindo que estes estudantes são mais "motivados" pela formação para o emprego e pelas oportunidades de desenvolvimento pessoal no seu acesso ao ES do que por razões de maiores e melhores experiências de relacionamento com colegas.

No que concerne à análise qualitativa, os resultados obtidos nas entrevistas relativas à categoria "motivos de ingresso no Ensino Superior", os estudantes entrevistados mostram-se também mais motivados por aspetos de desenvolvimento pessoal e progressão profissional na frequência do ES, sendo, por vezes, difícil discriminar aquela que terá maior predominância. Por sua vez, é também importante realçar que enquanto, em idades mais novas, as questões de empregabilidade tendem a ocupar a maior prioridade, com o avanço da idade dos alunos M23 denotam-se preocupações mais centralizadas com a autorrealização e o desenvolvimento pessoal. Contudo, nunca é demais considerar o próprio discurso dos estudantes entrevistados:

"O que me levou a frequentar o ensino superior foi sem sombra de dúvida o progresso na minha carreira profissional" (J., 33 anos).

"Sempre foi um sonho para mim frequentar o ensino superior" (M., 55 anos).

"Uma questão de realização pessoal. E provar a mim mesmo e aos que me rodeiam que nada é impossível" (L., 59 anos).

Tais resultados corroboram investigações recentes realizadas, em contexto nacional. Para o efeito, Brás, Jezine, Fonseca e Gonçalves (2012) referem as motivações apresentadas pelos estudantes adultos, para o ingresso em cursos superiores, por ordem decrescente de importância: (i) progressão na carreira, (ii) desenvolvimento pessoal, (iii) mudança de área profissional, e (iv)

prestígio social. Por sua vez, Somer e colaboradores (2010) encontram como razões para o investimento neste projeto a necessidade de atualização de conhecimentos e progressão na carreira. À semelhança, Curado e Soares (2008) salientam igualmente o enriquecimento e desenvolvimento pessoal, como sendo os fatores preponderantes para o ingresso no ES desta população estudantil mais adulta. Poder-se-á, assim, concluir que razões pessoais e profissionais, evocadas pelos participantes M23 da presente investigação, justificam o seu investimento na entrada no Ensino Superior, emergindo a necessidade de autorrealização como fator decisivo para o seu ingresso (Sommer, Nunes, Hipólito, Brites, Pires, & Pires, 2011).

Ao nível das competências de estudo, os valores nesta escala oscilam entre 13 e 65, situando-se a média em 29.02 ($DP = 23.95$). Face à acentuada variabilidade nos valores obtidos, traduzida na amplitude de valores entre a pontuação mínima e máxima na escala, ou ainda o elevado desvio-padrão, procurou-se aprofundar tais resultados procurando verificar a sua eventual associação dos níveis de dificuldade de estudo a certos subgrupos de estudantes. Assim, analisamos se algumas diferenças nas competências de estudo dos alunos da amostra ocorrem em função do género e da idade. Dado que a amostra ficou mais reduzida no momento de recolha desta informação, pois vários alunos não se mostraram disponíveis para responderem (também tendo-se passado um ano da nossa abordagem e primeira recolha de informação, alguns desses estudantes podem ter abandonado ou interrompido a frequência do ES), optamos por, nesta análise, considerar dois grupos etário, formando-se assim um grupo com estudantes até aos 35 anos de idade e outro com idades superiores a 35 anos.

Na tabela 2, apresentamos a média e desvio padrão dos resultados na escala de dificuldades de estudo, tomando em conta, simultaneamente, o género e as duas faixas etárias dos estudantes (por simplicidade, designamos por mais novos e mais velhos), alertando para o sentido exploratório desta análise em função do escasso número de estudantes em presença.

Tabela 2

Resultados na escala de competências de estudo, por idade e sexo

Sexo	Grupo	N	Média	DP
F	Mais novos	10	38.9	21.61
	Mais velhos	9	20.2	24.43
M	Mais novos	8	35.3	22.46
	Mais velhos	12	22.5	25.03

Na base das discrepâncias observadas nas médias, seja considerando o género (favorável ao sexo feminino) seja considerando o grupo etário (níveis mais elevados de competências de estudo por parte dos estudantes mais novos), avançamos para uma análise de variância, considerando os dois fatores (*F-Anova* - 2 x 2). Os resultados apontam, apenas, para um efeito significativo da idade ($F(1, 41) = 4.14, p = .049, \eta^2 = .101$), apresentando os estudantes mais novos perceções de melhores competências de estudo. Assim, seja no grupo dos homens, seja no grupo das mulheres, os estudantes mais novos apresentam uma média claramente superior aos colegas mais velhos nas suas competências de estudo (autoavaliação). De acrescentar que é nas mulheres que se assiste a uma maior oscilação nas médias das competências de estudo com a idade. Conforme na tabela anterior, essa média vai de 22.0, no grupo das mais velhas até 39.0, no grupo das mais novas, situação que não é tanto evidente no caso dos estudantes do sexo masculino. Esta situação pode significar que, no grupo das mulheres, a maior idade, ou seja, também a maior distância entre experiência académica anterior e a agora iniciada com o acesso ao ES, parece favorecer atitudes pessoais de menor adequação para as exigências inerentes às tarefas de aprendizagem ou, pelo menos, a sensação que se sabe menos como estudar ou como tornar o estudo mais eficiente em termos de aprendizagem e de rendimento. Também se pode pensar que, alunos mais velhos e, em particular, as mulheres, são mais conscientes das suas reais competências e fazem avaliações mais realistas (autoavaliações mais

objetivas e menos marcadas pela deseabilidade social). Por último, progressivamente no grupo de M23 entram estudantes com o 12º ano de escolaridade ou com frequência do ensino secundário, podendo essa maior escolarização ou maior proximidade com a experiência de estudante também explicar as percepções de melhores competências junto dos estudantes do subgrupo mais novo.

Considerações finais

Tendo por base o levantamento de dados relativos à nossa amostra, poderemos concluir que os estudantes maiores de 23 anos da Universidade do Minho apresentam um perfil semelhante ao encontrado noutros estudos nacionais: (i) predomínio de estudantes do sexo masculino; (ii) casados; (iii) trabalhadores, na sua maioria por conta de outrem; (iv) com responsabilidades familiares; (v) vivem essencialmente de rendimentos próprios; (vi) e apresentam uma média de idades superior aos 30 anos de idade (Correia & Mesquita, 2006; Curado & Ribeiro, 2008; Ribeiro & Medeiros, 2012). Tais características não diferem das observadas na investigação internacional com estudantes mais velhos (Myers & De Broucker, 2006). Estes alunos apresentam, ainda, uma taxa superior de frequência de cursos mais ligados às Ciências Sociais e à Educação, o que também tem sido corroborado por outros estudos (Rautopuro & Vaisanen, 2001).

No que concerne aos resultados obtidos, e estando referenciado na literatura que a adaptação influencia o sucesso académico dos estudantes (em particular quando falamos em alunos do 1º ano), os nossos resultados sugerem que, não apontando os estudantes da nossa amostra problemas na sua adaptação à Universidade, também a grande maioria dos alunos realizou com sucesso a generalidade das disciplinas do 1º ano dos seus cursos. A boa prestação académica destes estudantes tem sido observada noutros estudos. Por exemplo, Ribeiro e Medeiros (2012) mostram que a larga maioria destes estudantes apresentam boas percepções da sua adaptação e do seu rendimento

acadêmico, uma vez ingressados no Ensino Superior. A literatura refere que os alunos mais velhos tendem a utilizar a sua vasta experiência e conhecimentos como um valioso recurso para dar sentido às novas aprendizagens e para transformar os seus conhecimentos anteriores (Correia & Mesquita, 2006), ainda que dentro deste subgrupo os estudantes mais velhos percecionem maiores dificuldades em realizar ou rentabilizar o seu estudo. Os estudantes M23, mesmo estando afastados há algum tempo do sistema de ensino, demonstram possuir uma grande diversidade de experiências de vida que lhes permite acomodar e acompanhar com sentido de responsabilidade e empenhamento as tarefas de aprendizagem. Por outro lado, investindo no Ensino Superior como oportunidade de realização pessoal e profissional, os estudantes M23 assumem esta sua decisão de frequência do ES com maior sentido de responsabilidade e autorregulação, até porque muitas vezes acumulam responsabilidades profissionais e familiares ao papel de estudante. Por último, os resultados apontam que dentro dos M23, os estudantes mais velhos (sobretudo no caso das mulheres) percecionam maiores dificuldades no seu estudo, justificando alguma atenção por parte dos professores às atividades de aprendizagem e trabalhos de grupo solicitados, pois estes alunos podem necessitar de maior acompanhamento e de um *feedback* mais contínuo e orientador face às exigências colocadas. Sobretudo importante reconhecer que as expetativas ou objetivos académicos destes estudantes, não cobrem um leque tão variado como os colegas "tradicionais" (estudantes que ingressam na continuidade da conclusão do ensino secundário), estando essencialmente centrados no desenvolvimento pessoal e na qualidade da formação e formação para o emprego. Neste sentido, são alunos particularmente sensíveis à qualidade da vida académica e às oportunidades de formação e desenvolvimento, investindo menos no relacionamento interpessoal ou questões sociais. Ainda em termos práticos, importa que as instituições e os professores que lecionam no 1º ano conheçam estas expetativas pois, face a eventuais dificuldades na sua concretização, estes estudantes podem mais facilmente abandonar a

frequência do Ensino Superior pelo leque menor de fatores justificando essa frequência.

Referências

- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J., & Vasconcelos, R. (2003). Expetativas de envolvimento acadêmico à entrada na universidade: estudo com estudantes da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 8, 3-15.
- Almeida, L. S., & Joly, M. C. R. A. (2008). Escala de Competências de Estudo. Projeto em desenvolvimento na Universidade do Minho e Universidade São Francisco.
- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). São Paulo: Cabra.
- Bye, D., Pushkar, D., & Conway, M. (2007). Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 57,141-158.
- Brás, J., Jézine, J., Fonseca, S., & Gonçalves, M. (2012). A Universidade Portuguesa: O abrir do fecho de acesso – o caso dos maiores de 23 anos. *Revista Lusófona de Educação*, 21,163-178.
- Correia, A. M., & Mesquita A. (2006). *Novos Públicos no Ensino Superior: Desafios da Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Curado, A. P., & Soares, J. (2008). *Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 na universidade de Lisboa*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Myers, K., & De Broucker, P. (2006). *Too many left behind: Canada's adult education and training system*. Ottawa: CPRN.
- Oliveira, A. (2007). Quem são e como são eles? O caso dos adultos no ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 43-76.
- Kuh, G. (1993). In its proper words: what the pupils learn outside of the classroom. *American Educational Research Journal*, 30(2), 277-304.
- Kasworm, C. (2003). Setting the stage: Adults in higher education. *New Directions for Student Services*, 102, 3-10. doi:10.1002/ss.83
- Pope, J. (2004). Community colleges retrain unemployed. *The Town Talk*, 3, 6.
- Rautopuro, J., & Vaisanen, P. (2001). Non-traditional students at university: A follow-up study of young and adult students' orientations, satisfaction and learning outcomes. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lille, 5-8 September 2001. Retirado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001880.htm>.
- Ribeira, A., & Medeiros, T. (2012). Estudantes maiores de 23 anos: Adaptação ao Ensino Superior e Suporte Social. In C. Rego, & S. Caldeira (Coords.), *Prevenir ou Remediar. Contextos para a intervenção em Psicologia* (pp.73-78). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Richardson, J. (1994). Adult students in superior education: Academic performance and intellectual capacity. *Higher Education*, 28, 373-386.

- Soares, A. P. (2003). Transição e adaptação ao ensino superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Zabalza, M. A. (2004). La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. Madrid: Narcea Ediciones

10 ¿POR QUÉ ABANDONAN LOS ESTUDIOS LOS UNIVERSITARIOS?

Ana Bernardo & María Esteban

Universidad de Oviedo

bernardoana@uniovi.es

Resumen

La transición de Educación Secundaria a Educación Superior es un proceso que abarca desde el inicio del último curso de secundaria a la finalización del primer año de universidad. Durante dicho periodo el estudiante ha de tomar importantes decisiones que no dependen exclusivamente de sí mismo, al tiempo que ha de cuidar su desempeño académico de manera que asegure su ingreso y permanencia en la titulación predilecta. Múltiples problemas se pueden presentar durante el primer año de universidad si la elección de los estudios no es la adecuada, si las expectativas del estudiante para con la institución no son ajustadas, si el ambiente académico no es adecuado, etc. En este artículo se examinará la posible relación de variables relativas a los procesos de elección vocacional, desempeño académico y condicionantes sociales con el abandono de titulación en la Universidad de Oviedo. Tras discutir los resultados, se propondrán aquellas medidas de intervención que han probado ser eficientes para la prevención y/o mejora de los diversos factores influyentes en el abandono y se enunciarán las conclusiones pertinentes.

Introducción

El abandono de los estudios universitarios es un tema cuyas primeras investigaciones datan de los años 30 del siglo XX (Berger & Lyon, 2005) y como consecuencia de los análisis sistemáticos realizados por Astin (1975) y Spady (1970) y de la publicación del modelo interaccionista de Tinto (1975), su atención por parte de la comunidad científica internacional se ha visto incrementada durante el último tercio del siglo XX (Torres, 2012). En los últimos años, además las instituciones educativas han incrementado su interés por el fenómeno debido al importante coste tanto económico como social que supone la deserción.

La tasa de incidencia del fenómeno del abandono tampoco permite tener una visión optimista. En los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) la tasa media de abandono de los estudios universitarios se sitúa en torno al 30% (OECD, 2013). En España, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD), unos 1.500 millones de euros anuales. El reciente informe presentado por el MECD, "Datos y cifras del sistema universitario español 2015", nos presenta algunos datos necesarios para trabajar en la reforma de la educación y asegurar el crecimiento de las instituciones para el bien de los estudiantes, empleadores y la sociedad española en su conjunto. Uno de los nuevos y más preocupantes datos es del abandono universitario, ya que el informe asegura que un 22% de los universitarios españoles abandona sus estudios en el primer año de carrera.

Abandono universitario: pérdida de capital humano cualificado

Actualmente en España hay 84 universidades, compuestas por 234 campus presenciales y 113 sedes especiales y no presenciales. Cada universidad tiene una media de 19.000 estudiantes, sostiene el informe del MECD. A nivel de estudios de grado, en el curso 2014/2015 se matricularon 1.321.907 alumnos. El informe revela también la tasa de abandono oficial en las universidades. En la tabla 1 podemos ver la tasa de abandono para la cohorte de estudiantes de nuevo ingreso del curso 2010-2011, se observa que las tasas de abandono son 22,5% abandono en primer año y 8% cambio en primer año.

Como se puede observar en la tabla 1 la mayor tasa de abandono se produce en artes y humanidades: el 28,8% abandonan el estudio en primer año y 10,7% en segundo año, es decir, 39,5% en los dos primeros años.

Tabla 1

Datos y cifras Curso escolar 2014/2015. Informe Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

Tasas de abandono y cambio del estudio en primer año en Grado por rama de enseñanza. Cohorte de nuevo ingreso de 2011-2012

	Total		Univ. Públicas		Univ. Privadas	
	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año	Abandono del estudio en 1º año	Cambio del estudio en 1º año
Total	22,5%	8,0%	23,3%	8,3%	17,8%	6,2%
Rama de enseñanza						
Ciencias Sociales y Jurídicas	21,8%	7,2%	22,4%	7,5%	18,5%	5,8%
Ingeniería y Arquitectura	24,5%	10,3%	25,6%	10,9%	16,3%	5,3%
Artes y Humanidades	29,3%	8,8%	29,4%	8,9%	26,2%	6,7%
Ciencias de la Salud	17,4%	6,0%	17,8%	5,7%	15,8%	7,3%
Ciencias	24,5%	11,0%	24,6%	11,0%	19,1%	10,4%

Esta situación se agrava aún más cuando consideramos que el abandono universitario supone un desaprovechamiento de la inversión pública en educación superior cuyo coste en España, se cifra en torno a los mil quinientos millones de euros anuales (Colás, 2015). Además del coste de recursos económicos, el abandono de los estudios universitarios trae consigo consecuencias de diverso tipo entre las que cabe subrayar las siguientes: a nivel personal, la afectación psicológica que conlleva, lo que se puede traducir en una sensación de fracaso, frustración o incremento de la ansiedad que perjudican la autoestima; a nivel familiar, la pérdida de la inversión realizada y la inestabilidad que genera un nuevo comienzo en el proceso de toma de decisiones (González, Álvarez, Cabrera, & Bethencourt, 2007); a nivel universitario, el gasto innecesario y el deterioro de la imagen institucional al considerarse el abandono como criterio de calidad de las de las instituciones educativas (Álvarez, Figuera, & Torrado 2011).

En cuanto a los motivos subyacentes al abandono de los estudios de grado, la literatura informa de diversos tipos de determinantes: (i) *Personales* - Competencia cognitiva, motivación, auto concepto académico, expectativas,

autoeficacia percibida, bienestar psicológico, satisfacción y abandono con respecto a los estudios, asistencia a clases, aptitudes, formación académica previa a la Universidad, nota de acceso a la universidad, rendimiento académico en el primer año de estudios universitarios, etc.; (ii) *Sociales* - Entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, contexto socioeconómico, variables demográficas, etc.; (iii) *Institucionales* - Entorno familiar, nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante, contexto socioeconómico, variables demográficas, etc.

En definitiva, el problema del abandono de los estudios universitarios: (i) Es un problema global que afecta a más de 180 países, según ha constatado la Asociación Internacional de Universidades (UNESCO, 2004); (ii) El abandono de los estudios superiores frena el desarrollo integral de la persona y de la sociedad en la que está inserta (Esteban, Bernardo, Tuero, Cerezo, & Núñez, 2016); (iii) Su magnitud se ha visto incrementada a la par que el número de estudiantes en la universidad (Esteban & Bernardo, 2016). En la actualidad, el abandono de los estudios es un problema con altos costes tanto para el individuo como para la sociedad y por ello se ha producido un interés creciente de los investigadores por su estudio en los diferentes niveles educativos.

El PProyecto Integral de ORientación Académico-Profesional de la Universidad de Oviedo (PRIOR)

El PProyecto Integral de ORientación Académico-Profesional de la Universidad de Oviedo (PRIOR) tenía por objetivo dar cobertura, proporcionar respaldo y permitir la intensificación de las líneas de acción que desde el Vicerrectorado de Estudiantes se consideraban prioritarias para ahondar en los sistemas de atención al estudiante. La cohorte estudiada (alumnos de nuevo ingreso en el curso 2010/11) presenta una tasa de abandono tras el primer curso de carrera del 19,58%, no siendo de las más altas del país, pero en todo caso superando los objetivos establecidos por la Unión Europea. En base a éste y

otros problemas presentes en la universidad, el Vicerrectorado de Estudiantes de la Universidad de Oviedo pone en marcha el PProyecto Integral de ORientación Académico-Profesional de la Universidad de Oviedo (PRIOR), cuyo objetivo era dar cobertura e intensificar los sistemas de atención al estudiante.

Método

Participantes

Alumnos de nuevo ingreso en los grados de la Universidad de Oviedo en la cohorte 2010/11. A fin de garantizar una mejor representación de la muestra, se aplicó un muestreo aleatorio estratificado para cada una de las submuestras tomando por estratos las áreas de conocimiento: Muestra total - 1055 alumnos (cohorte 2010 /11); Permanencia - 626 alumnos y Abandono - 429 alumnos (cf. Tabla 2).

Tabla 2

Distribución de las submuestras (abandono y permanencia), según área de conocimiento a la que se adscribe su titulación

Estratos	% alumnos que permanecen	% alumnos que abandonan
Arte y Humanidades	9.90%	13.22%
Ciencias	8.37%	7.74%
Cc. Salud	13.19%	5.58%
Cc. Soc. y Jurídicas	41.23%	42.02%
Ingeniería y Arquitectura	23.32%	31.44%

Fuente: Elaboración propia

Recogida de información

Se han aplicado dos procedimientos para la recogida de datos; por un lado, se han solicitado los datos personales y académicos de los alumnos al servicio de informática de la universidad y, por otro lado, se ha aplicado telefónicamente un cuestionario diseñado ad hoc a la muestra seleccionada.

Instrumento

Cuestionario *ad hoc*, compuesto de 37 ítems de diverso tipo, cuyo objetivo era recoger información sobre las posibles variables que influían en el planteamiento y/o consolidación del abandono. El cuestionario, organizado en los siguientes bloques: Bloque I - finalidad e instrucciones; Bloque II - datos de clasificación; Bloque III - experiencia en la Universidad; Bloque IV - motivos del abandono; Bloque V - alumnos con discapacidad; Bloque VI - retomar los estudios; y Bloque VII - grado de prescripción.

Resultados

En primer lugar, cabe preguntarse si el abandono de titulación viene dado por el motivo de elección de la misma. Los análisis estadísticos muestran una relación significativa, pero de baja intensidad ($r = .096$, $p < .01$). La vocación es el motivo más señalado en ambos grupos, pero en mayor proporción en el grupo de permanencia (71.93% frente al 57.11%).

A pesar de esto y tal y como ilustra la literatura, la vocación esgrimida por los alumnos, no siempre responde a una imagen realista de la titulación o profesión para la que ésta prepara; así, se ha explorado la relación entre grado de cumplimiento de expectativas y abandono de titulación, encontrando una baja correlación con una escasa significación estadística. El rendimiento académico puede influir en la toma de decisiones del alumno sobre su permanencia o incluso motivar su expulsión de la titulación (según establece el

reglamento de permanencia de la Universidad de Oviedo), por lo que se ha explorado la posible relación entre dichas variables, confirmándose ésta ($r = .656, p < .001$). Como se observa en la figura 1 el grupo de alumnos que permanece presenta un rendimiento muy superior al que abandona, estando muy próximos los cuartiles 1 y 3 de ambos grupos.

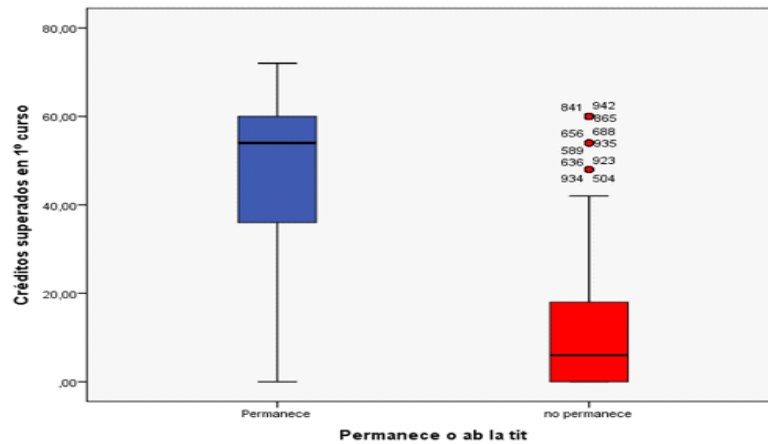


Figura 1. Relación entre rendimiento académico en 1º curso y abandono de titulación

Por su parte, la asistencia a clase intensamente promovida en el contexto de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, es una variable fuertemente relacionada tanto con el rendimiento académico ($r = .444, p < .001$). Tal y como se observa en la figura 2, a mayor asistencia, mayor rendimiento.

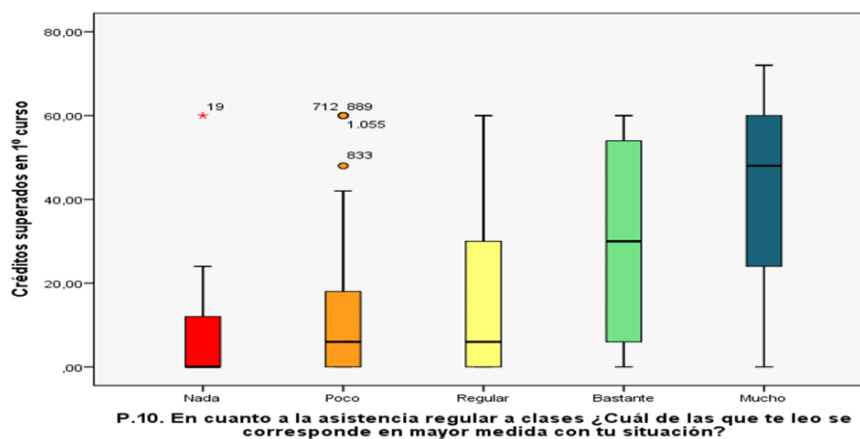


Figura 2. Créditos superados y asistencia a clase

Consecuentemente, esta variable también se relaciona con el abandono de titulación ($r = -.343, p > .001$). Ello implica que no solo es necesario promover la asistencia regular por parte de los alumnos, sino también que es necesario establecer mecanismos que sustituyan a ésta para poder atender a la diversidad de estudiantes, incluyendo aquellos que optan o se ven forzados a ausentarse del centro.

El Proyecto Europeo Alfaguia

Proyecto Europeo Alfaguía ha contado con la participación de 21 Instituciones de Educación Superior de Europa y Latinoamérica y contemplaba entre sus líneas de acción estaba la investigación internacional de la que a continuación se da cuenta.

Participantes

Aproximadamente 11.000 estudiantes de nuevo ingreso en la “cohorte 2009/10” (7.831 abandonan y 3.152 forman parte del grupo control). La Universidad de Oviedo ha contribuido a la muestra total del Proyecto con 715 participantes (541 abandonan y 174 no). Sin embargo y a efectos de la Institución, la Universidad optó por ampliar la submuestra de estudiantes que permanecen, a fin de dotar a ésta de un N.C. 95% y err. 3,3%. Así, los resultados que aquí se presentan se refieren a una muestra de 1311 estudiantes (661 abandonan, 700 permanecen).

Instrumento

Cuestionario diseñado *ad hoc* de manera colaborativa por todas las I.E.S., cuyos ítems se organizan de la siguiente manera: (i) Bloque dirigido a la institución: ítems relativos a las variables de rendimiento y situación académica del estudiante; (ii) Bloque común: cuya finalidad era recoger información

general referente a las características de los participantes (personales, culturales, académicas y económicas, así como relativas a la institución de acogida); (iii) Bloque de posicionamiento, cuyo objetivo era obtener la información necesaria para poder redirigir a los participantes al bloque de preguntas específicas según su situación académica; y (iv) Bloques específicos según itinerario correspondiente.

Procedimiento

La recogida de información en la Universidad de Oviedo se ha llevado a cabo mediante 2 procedimientos: (i) Solicitud de datos personales y expediente académico de los alumnos; y (ii) Aplicación de encuesta telefónica asistida por ordenador (CATI, Computer Assisted Telephone Interviewing).

Resultados

En el cuestionario de recogida de información de nuestro proyecto se incluyeron ítems sobre la situación socioeconómica del estudiante para analizar la posible influencia del estatus socioeconómico de los estudiantes de la Universidad de Oviedo en relación con su progreso y permanencia en los estudios. Cuatro fueron los ítems encaminados a identificar a aquellos participantes que habían atravesado dificultades económicas durante el desarrollo de sus estudios: (i) Disponibilidad de suficientes recursos económicos; (ii) Persona/instancia de la que dependía económicamente por aquel entonces; (iii) Tipo de ayudas económicas percibidas durante el transcurso de sus estudios universitarios; y (iv) Dedicación a un trabajo remunerado.

En la muestra estudiada, el 5.20% de alumnos que permanecen y el 10.80% de alumnos que abandonan la titulación iniciada manifiestan no haber tendido suficientes recursos para su sostenimiento. Aunque afortunadamente estos porcentajes no son altos, sí son significativos y hacen sospechar que la

capacidad económica de las familias vuelve a ser un factor que condicione las oportunidades de sus hijos para cursar estudios superiores.

En cuanto al resto de variables económicas estudiadas, los análisis descriptivos informan de que, aunque la mayor parte de alumnos han dependido económicamente de sus padres durante el desarrollo de sus estudios, el 17.11% de los alumnos que abandonan y el 6.36 de los que permanecen eran responsables de sí mismos en este sentido.

En cuanto a la percepción de ayudas económicas, el 51.74% de los que permanecen y el 45.17 de los que abandonan han sido beneficiarios de programas de becas, sin embargo, dada la reducción presupuestaria actual puede que su importe no haya cubierto ni tan siquiera los costes directos de sus estudios (Colás, 2015). No es de extrañar que una proporción de alumnos (15.61 en el grupo de permanencia y 21.56 en el de abandono) opten por combinar estudios y trabajo.

Considerando los datos anteriormente expuestos, se han implementado técnicas de regresión logística binaria para evaluar el impacto que las variables descritas pudieran tener en la probabilidad de abandonar la titulación universitaria inicialmente matriculada:

Los resultados obtenidos demuestran que el modelo original (que contenía los 19 predictores especificados a priori) resultó significativo estadísticamente, $\chi^2(56, N=380) = 268.586, p < .001$, indicando que dicho modelo es capaz de distinguir entre los estudiantes que permanecieron en la titulación cursada de aquellos que optaron por abandonar ésta. El modelo explica entre el 50.7% (R^2 de Cox y Snell) y el 72.4% (R^2 de Nagelkerke) de la varianza en la situación académica del alumno (abandona o permanece en la titulación iniciada), clasificando correctamente el 91.1% de los casos, lo que supone una mejora del 20% respecto al modelo inicial. Solamente 8 variables contribuyen significativamente al modelo, estas son: Rama de conocimiento, porcentaje de créditos aprobados, disponibilidad de suficientes recursos para su

sostenimiento, dos de motivos tenidos en cuenta para la elección de la titulación (vocación e interés por el mercado laboral asociado), adaptación a la vida en la institución (tanto en su dimensión social como en la académica) y grado de asistencia a clase.

El predictor más fuerte de la situación académica identificados es la *disponibilidad de suficientes recursos económicos* (*odd ratio* de 6.177); aquellos participantes que no han dispuesto de suficientes recursos económicos para su sostenimiento durante su periodo de estudios universitarios, el abandono iniciada era seis veces más probable que para aquellos otros que sí disponían de suficientes recursos para su sostenimiento.

Prevención del abandono

Las variables relacionadas con en el abandono nos proporcionan las claves para el diseño de las intervenciones. Así, según Esteban et al. (2016) habrá que considerar: (i) Variables contextuales (nivel de estudios de los padres, disposición de recursos económicos suficientes, responsabilidades laborales y familiares, apoyos sociales (relativos a la institución, familia y otros grupos sociales); (ii) Variables institucionales (infraestructura, recursos personales y económicos, políticas institucionales – destacando los procedimientos de ingreso y permanencia -, selección, formación y evaluación del profesorado, etc.); (iii) Variables relativas al estudiante, sobretodo relativas a características del estudiante referentes a la etapa previa al ingreso en la universidad (rendimiento académico previo, técnicas de estudio, expectativas sobre la titulación, motivo de elección de la carrera y edad de ingreso), y características relativas al progreso del discente en la universidad (cumplimiento de expectativas, rendimiento académico, asistencia a clase, relación con el profesorado y con los pares y satisfacción con diversos aspectos). Esta diversidad de variables implica necesariamente abordar el problema desde diversos frentes, a continuación, se informa acerca de las medidas establecidas

por la Universidad de Oviedo clasificadas según las variables sobre las que inciden.

Variables contextuales

La mayor parte de investigaciones sobre abandono de los estudios en educación superior ponen en relieve la influencia del contexto socio-económico del estudiante en la toma de decisiones sobre su permanencia en la institución. Así, las políticas de becas (tanto a nivel nacional, como regional, local e institucional) son las que mayor eficiencia han demostrado para disminuir el abandono (Tinto, 2006).

Los alumnos de la Universidad de Oviedo se benefician de diverso tipo de ayudas económicas al estudio; Ayudas al estudio de carácter general (Ministerio de Educación), Ayudas para deportistas de élite, Becas de colaboración en departamentos universitarios. Sin embargo y a tenor de la reducción de cantidad y cuantía de las ayudas, la Universidad de Oviedo ha implantado las llamadas Ayudas para estudiantes en situación de urgente necesidad, destinadas a estudiantes cuyas familias presentan un nivel de renta muy bajo o se han visto afectados por circunstancias sobrevenidas – fallecimiento progenitores, pérdida de empleo, maternidad/ paternidad, enfermedad grave, etc.

Sin embargo, estas ayudas en ningún caso consideran los costes indirectos del estudio obviando que estudiar en la universidad implica gastos que van más allá de las tasas de matrícula (alojamiento, manutención, materiales de estudio, etc.) y que, adicionalmente, muchos alumnos tienen responsabilidades laborales y familiares, contribuyendo al sostenimiento de la unidad familiar, por lo que se hace necesario favorecer la conciliación de estudios y trabajo (sea doméstico o remunerado).

Variables institucionales

Aunque son diversos los factores institucionales que pueden influir en la toma de decisiones del alumnado universitario sobre su permanencia, tal y como Tinto (1975) ha puesto de relieve, en la presente comunicación nos limitaremos a comentar algunas de las políticas institucionales que mayor peso ejercen en el problema del abandono, concretamente hablaremos de los procedimientos de ingreso y permanencia en la Universidad y de los procedimientos de selección, formación y evaluación del profesorado.

Procedimientos de ingreso y permanencia en la Universidad: En el caso de la Universidad de Oviedo solamente se contempla como requisito para el acceso el haber obtenido el título de bachillerato (salvo en las titulaciones con límite en el número de plazas, donde se requiere superar una determinada nota de corte). Ello implica una desconexión entre uno y otro itinerario formativo, al tiempo que fomenta la elección de titulación basada en estereotipos y unas inadecuadas actitudes y aptitudes académicas. Por ello se hace pertinente establecer mecanismos de coordinación entre Universidad e Instituciones de Educación Secundaria, así como promover un considerable impulso a la orientación educativa.

Procedimientos de selección, formación y evaluación del profesorado: Los procedimientos de selección, formación y evaluación del profesorado son fundamentales, ya que garantizan la calidad de la docencia (Gibbs & Coffey, 2004). Sin embargo, el modelo español no favorece que los aspirantes se preocupen por formarse en este sentido, ya que los criterios habitualmente aplicados otorgan mayor importancia a los méritos de investigación que a la experiencia y formación docente (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Adicionalmente es preciso tener en cuenta que el esfuerzo empleado para la obtención del grado de Doctor no suele revertir en la adquisición de competencias docentes per se y es preciso compensar esta carencia. Por ello, la Universidad de Oviedo lleva años promoviendo la excelencia docente a través de diversas acciones entre las que destacan las

formativas (relativas a la formación inicial y permanente de los docentes), evaluación de la docencia y las jornadas de innovación docente.

Variables relativas al estudiante

Asegurar un adecuado conocimiento de la titulación destino, así como su compatibilidad con la vocación, actitudes y aptitudes del alumno es fundamental para asegurar un adecuado progreso académico (Tortosa, Latorre, Moncho, Sabroso, & Francés, 2016). Así, se hace preciso trabajar algunos aspectos desde la Universidad en coordinación con los centros de Educación Secundaria, difícil labor teniendo en cuenta la escasez de personal en una y otra institución.

La Universidad de Oviedo desarrolla principalmente dos tipos de actividades: Jornadas de Orientación Universitaria, y Ferias formativas por el territorio nacional. La universidad, complementariamente y condicionadas a los medios existentes en cada período, implementa también otras acciones de orientación preuniversitaria; charlas en los IES, jornadas de puertas abiertas, información en la página web, etc.

Una vez que el estudiante ha accedido a la Universidad de Oviedo, se beneficia de acciones transversales durante el desarrollo de los estudios que -incardinadas en el Plan de acción tutorial- responden a diverso tipo de necesidades de orientación (de asignatura, de titulación, orientación profesional, orientación personal, etc.), acciones necesarias ya que no siempre sus características personales son compatibles con los estudios universitarios (Valadas, Almeida, & Araújo, 2016). De esta manera, la Universidad de Oviedo está mejorando los sistemas de atención al estudiante que promueven un adecuado progreso académico y terminación de los estudios, disminuyendo las tasas de abandono y el desaprovechamiento de recursos públicos. Adicionalmente, el grupo Aprendizaje, Dificultades y Rendimiento Académico (ADIR) de la Universidad de Oviedo, ha adaptado diversos programas de

entrenamiento en autorregulación del aprendizaje enfocados a mejorar la adquisición de conocimientos y el rendimiento del alumnado universitario. La instauración de estos programas viene justificada por la relación entre aprendizaje autorregulado y resultados académicos; tal y como Broadbent y Poon (2015) han puesto de relieve, tras realizar una revisión sistemática de la literatura, se identifica una relación positiva entre la gestión del tiempo y el éxito académico en la práctica totalidad de los estudios revisados.

Aunque sería deseable que el estudiante universitario hubiera adquirido los conocimientos y destrezas necesarios para autorregular su aprendizaje a lo largo de las etapas educativas que preceden su ingreso en la universidad, esto no siempre es así, ya que como Azevedo, Jonhson, Chauncey y Burkett (2010) constatan que, aun teniendo el potencial necesario para regular su aprendizaje, los estudiantes universitarios no siempre tienen éxito en este sentido.

METATUTOR, empleando los CBLE como herramienta para el aprendizaje autorregulado

La Universidad de Oviedo está adaptando el software MetaTutor (de Roger Azevedo) a la población española. MetaTutor es una herramienta para el diagnóstico y entrenamiento en Autorregulación del Aprendizaje en entornos virtuales, según el modelo de Winne y Hadwin (1998). El software posibilita evaluar e intervenir sobre los procesos metacognitivos desarrollados en este entorno virtual de aprendizaje. Así, la tabla 3 da cuenta de las herramientas disponibles y las tareas a las que dan soporte.

Tabla 3
Actividades y herramientas disponibles en el software MetaTutor

Tareas	Herramientas
Asistente para el establecimiento de objetivos	Objetivo general y objetivos específicos
Materiales de aprendizaje	Conocimientos previos, vídeos, lecturas, gráficos y figuras
Herramientas de aprendizaje	Toma de notas, dibujos, esquemas, resúmenes, inferencias, verificación de aprendizajes, relectura/revisión, etc.
Seguimiento de procesos metacognitivos	Creencias epistemológicas, aplicación de estrategias de monitoreo, juicios de aprendizaje, sentimientos, evaluación de los contenidos, seguimiento del proceso para alcanzar metas, monitoreo del tiempo, etc.
Seguimiento de los procesos afectivos	Programa de reconocimiento facial y sensor psicogalvánico.
Herramientas de evaluación	Pretest/Postest, quizzes, notas, resúmenes y juicios metacognitivos

Los resultados obtenidos por Azevedo y colaboradores (2010) permite afirmar que el software contribuye a: Detectar de Dificultades Específicas del Aprendizaje, Desarrollar las capacidades para la autorregulación del aprendizaje, Aumentar de la motivación, Mejorar del rendimiento académico, y Fomentar el aprendizaje significativo y en mayor profundidad

Conclusiones

El abandono de los estudios es un problema con altos costes tanto a nivel individual, para el propio estudiante, como a nivel económico y social. En los últimos años se ha producido un interés creciente, tanto por parte de los gobiernos como de las instituciones educativas, por su estudio en los diferentes niveles educativos. Este fenómeno ha sido abordado desde diferentes perspectivas y de diversas maneras. Esta multiplicidad conceptual condiciona,

por tanto, la recogida y comparación de datos y entorpece la unificación de criterios a la hora de poner en marcha medidas y políticas específicas de prevención (Juncker, 2014; Jugović & Doolan 2013). No obstante, las instituciones educativas, sus profesores e investigadores no cesa en el empeño de prevenir y/o paliar los efectos del abandono de los estudios. Gracias a la multitud de investigaciones y programas que a día de hoy están produciendo todas las investigaciones sobre el fenómeno nutren a los sistemas educativos de medidas facilitadoras para que la transición a la universidad y la orientación en la propia institución educativa se produzca de la manera más exitosa posible. El refuerzo y/o creación de oficinas universitarias para la orientación psicoeducativa o la mejora de los lazos de trabajo entre la educación secundaria y la educación superior son importantes claves para conseguir enfrentarse a este fenómeno.

En esta línea de trabajo hemos propuesto los proyectos aquí presentados de los que se pueden obtener algunas conclusiones generales. Así, según la investigación realizada en el contexto del proyecto PRIOR, los alumnos que abandonan se diferencian notablemente de aquellos que optan por persistir en la titulación iniciada. Algunas de sus diferencias se resumen a continuación:

Los alumnos del grupo que permanece manifiestan las siguientes características: el principal motivo de elección de titulación es *por vocación* en la mayoría de los casos (71.93%); estos alumnos asisten a clase regularmente, lo que favorece su integración social y académica en la universidad; e obtienen un rendimiento alto (el 75% del grupo aprueba 37 créditos o más en 1º curso). Los alumnos del grupo que abandona manifiestan las siguientes características: el principal motivo de elección de titulación es *por vocación* en la mayoría de los casos (57.11%), considerando el 42.99% de la submuestra otros motivos (nota de corte, recomendación familiar, consejo de un orientador u otra persona que le conoce bien, etc.); su asistencia a clase es regular o baja en la mayor parte

de los casos; y su rendimiento académico deja mucho que desear (el 75% del grupo no llega a superar 20 créditos en primer curso.)

Adicionalmente y aunque varios colectivos son beneficiarios de programas de becas, el porcentaje de alumnado que presenta dificultades económicas para su sostenimiento durante el transcurso de sus estudios universitarios es prácticamente el doble en el grupo de abandono, respecto al de permanencia según el estudio desarrollado en el contexto del proyecto europeo Alfagua. Es por ello, que los programas de becas que den soporte al alumnado son fundamentales y resultan el complemento ideal para el resto de estrategias de prevención que han sido comentadas en la presente comunicación.

Finalmente, y a manera de conclusión, el fenómeno del abandono universitario por su importancia individual, social y económica merece el esfuerzo, por parte de los investigadores y de las instituciones, de seguir trabajando y arrojando luz para prevenir y paliar sus efectos negativos.

Referencias

- Álvarez, M., Figuera, P., & Torrado, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27.
- Astin, A. (1975). *Preventing student from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A., & Burkett, C. (2010). Self-regulated learning with MetaTutor: Advancing the science of learning with MetaCognitive tools. In *New science of learning* (pp. 225-247). New York: Springer.
- Berger, J. B., & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 1-29). Westport: Praeger Publishers.
- Bethencourt, J. T., & Cabrera, L. (2011). Personality and career decision making in undergraduates. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 17(1), 1-15.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies y academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cabrera, L., Behtencourt, J.T., Álvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y*

- Colás, P. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 16, presentación.
- Esteban, M., & Bernardo, A. (2016). Desigualdad y Educación superior: influencia de la microeconomía familiar en el abandono de los estudios. En José L. García (Ed.), *Racismo y Desigualdad* (in press). México
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cerezo, R., & Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. *European Journal of Education y Psychology*, 9(2), 79-88.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.
- González, M. C., Álvarez, P. R., Cabrera, L., & Bethencourt, J. T. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, LXV, 236, 71-85.
- Jugović, I., & Doolan, K. (2013). Is there anything specific about early school leaving in Southeast Europe? A review of research and policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363-377.
- Juncker, J. C. (2014). A new start for Europe: my agenda for jobs, growth, fairness and democratic change. *Political Guidelines for the next European Commission. Opening Statement in the European Parliament Plenary Session*. http://www.confindustriaenergia.org/allegati/SPEECH-14-546_EN.pdf
- MECD (2015). *Datos básicos del sistema universitario español. Curso 2014-2015*. Recuperado de <http://bit.ly/1HOh84K>.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013*. OECD indicators. Paris: OECD.
- Sánchez, M. F. (2001). La Orientación Universitaria y las circunstancias de elección de los estudios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 39-61.
- Spady, W. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 19(1), 109-121.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next?. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 8(1), 1-19.
- Torres, L. E. (2012). *Estado del arte de la retención de estudiantes de la Educación Superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- UNESCO (2004). World higher education database, en <http://www.unesco.org/iau/directories/index.html>
- Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2016). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 93, 27-30.

11 INTERVIR PARA REDUZIR O ABANDONO: RECURSOS, RESPOSTAS INSTITUCIONAIS E INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES DE RISCO DE ABANDONO NA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Fernando Bessa Ribeiro, Cristiana Cabreira, Ana Paula Silva & José Paulo Cravino
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
fbessa@utad.pt

Resumo

O abandono escolar constitui uma crescente preocupação das instituições de ensino superior em Portugal, em linha com o que ocorre em muitos outros países europeus. Exprimindo uma forma grave de fracasso pessoal, sempre inaceitável, sobretudo quando é decorrente de situações de privação económica, exige a atenção da comunidade educativa, em especial dos seus órgãos decisores. Neste contexto, a presente comunicação pretende apresentar e submeter ao escrutínio público as respostas institucionais, a mobilização de recursos e os modos de intervenção em situações de risco de abandono escolar na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro. Tendo por base o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo pelo Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar, a quem cabe um papel fundamental no dispositivo de luta contra o abandono na UTAD, a comunicação começa por dar a conhecer as respostas institucionais e os recursos disponíveis na Instituição. De seguida serão apresentados os modos de intervenção, com a análise detalhada de casos concretos que permitiram reverter situações de risco e mesmo de abandono. Com este exercício, pretende-se colocar em evidência a importância da intervenção atempada e adequada junto dos alunos sinalizados para se obterem resultados positivos.

Introdução

O abandono escolar constitui uma crescente preocupação das instituições de ensino superior em Portugal, em linha com o que ocorre em muitos outros países europeus, sendo que o fator económico apresenta especial relevância. Em Espanha, Lassibille e Gómez (2008) e Arca, Crespo e Míguez-Alvarez (2015), exprimindo a preocupação crescente para com o fenómeno do abandono nas universidades espanholas, trazem à discussão os alunos com maior risco de desistência dos estudos. Destacando a influência das características socioeconómicas das famílias no percurso dos estudantes,

sublinham a importância do suporte financeiro para a permanência no ensino superior. Na mesma linha, na Alemanha, Hublein (2014) revela que os fatores financeiros, a par do desempenho académico, se apresentam como as principais razões para o abandono no ensino superior. Já na Itália, um dos países europeus com uma das taxas mais elevadas de abandono no ensino superior, estudos como o de Aina (2012) demonstram que, para além da influência da componente económica, também existe uma relação do background familiar no percurso e desempenho académico dos estudantes.⁶ Numa perspetiva mais ampla, temos a análise conduzida por Quinn (2013). Escrutinando o fenómeno do abandono à escala europeia, argumentou que as questões económicas e a proveniência social do estudante têm impacto no percurso no ensino superior. No caso português, e apontando os estudos mais recentes, é de referir o estudo realizado pela Universidade de Évora (2016)⁷, onde as questões económicas são apontadas como fazendo parte das principais razões

⁶ Apontar o background familiar no percurso e desempenho académico dos estudantes como fator relevante, eventualmente determinante, para o sucesso (ou o fracasso) dos alunos convoca ao debate tópicos teóricos bem conhecidos da sociologia da educação e das classes sociais. Como foi já por nós discutido em texto recente (Ribeiro *et al.* 2016), a escola, incluindo a pública, suportada pelo Estado, não é imune aos efeitos do capital social e das desigualdades no destino escolar das crianças e jovens, como há muito demonstraram Bourdieu e Passeron (1970) e Bernstein (1975). O fracasso e o seu contraponto, o sucesso, não podem ser devidamente explicados por via do “talento inato” e do mérito individual do aluno, mas sim considerando que a instituição escolar, incluindo a universitária, não é indiferente aos modos de reprodução social e cultural que condicionam as oportunidades de cada indivíduo desde o nascimento. Ou seja, a compreensão das razões que explicam o desigual desempenho dos alunos na escola deve considerar as origens e posição de classe dos seus progenitores e recursos, com destaque não apenas para o económico, mas também para o cultural e seus códigos de linguagem (Bernstein 1975). Ainda que nem sempre presentes em igual medida nas famílias, um não vive, em regra, sem o outro, podendo também ser sempre objeto de conversão. Fazendo sentir os seus efeitos nos mais diversos aspetos do campo escolar e mesmo fora dele, nomeadamente na família, o capital cultural é crucial para o trajeto escolar das crianças e jovens, fazendo com que as desigualdades sociais se inscrevam no seu destino escolar, como reafirmou em texto recente Lahire (2011), aliás na esteira de Bourdieu e Passeron. Assim, a escola e a universidade constituem-se como instrumentos muito relevantes dos mecanismos de reprodução social, por via da seleção e abandono dos alunos, sem se negar a existência de uma relativa agência para os atores sociais contrariarem estes mecanismos, tanto maior quanto mais robustas são as políticas públicas e a capacidade do Estado em apoiar as crianças e jovens mais pobres.

⁷ Relatório Final: Identificação das Causas de abandono escolar na Universidade de Évora, elaborado no âmbito do grupo de trabalho para identificação das causas de abandono na Universidade de Évora (Despacho n.º 17/2015 de 29 de janeiro).

pelas quais os estudantes abandonam o ensino superior, sendo que o número de estudantes com apoio social que desiste desta Universidade é três vezes menor em comparação com o número de estudantes sem qualquer apoio. Outro estudo nacional, neste caso conduzido por Ferreira e Fernandes (2015), analisou o fenómeno do abandono na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, concluindo também que a questão económica se apresentou como uma das principais razões apontadas pelos estudantes para a sua desistência.

Embora a compreensão acima apresentada implica que se considere, em especial, as distintas origens e situação socioeconómica e cultural dos alunos, os dados apresentados apontam para a relevância do fator económico. Sobretudo quando este, enquanto expressão de privação familiar e/ou individual, surge associado à inexistência de apoio por parte do Estado e dos serviços sociais da instituição que o aluno frequenta, situação em que o risco de abandono se agrava de forma muito significativa, como aliás é também observado na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) (Ribeiro *et al.* 2014). Não sendo interpelável a força do fator económico, ele não é, porém, o único responsável pelo abandono, existindo outros fatores que importa assinalar e considerar em qualquer intervenção.

Exprimindo uma forma grave de fracasso pessoal, sempre inaceitável, sobretudo quando é decorrente de situações de privação económica, o abandono escolar, assim como o insucesso sob a forma de morosidade na conclusão do curso, exige a atenção da comunidade educativa, em especial dos seus órgãos decisores. Neste contexto, pretende-se apresentar os recursos e as respostas institucionais existentes na UTAD e descrever o modo como são mobilizados em situações de risco de abandono escolar. Tendo por base o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2015/16 pelo Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar (OPAPSE), a quem cabe um papel fundamental no dispositivo de luta contra o abandono na UTAD, o texto começa por enquadrar o abandono escolar como um problema social. De seguida apresentam-se os recursos existentes e as

respostas institucionais aplicadas pela Instituição para, finalmente, se analisarem os modos de intervenção, com a descrição detalhada de casos concretos que permitiram reduzir situações de risco e mesmo reverter casos de abandono. Com este exercício, pretende-se colocar em evidência a importância da intervenção atempada e adequada junto dos alunos sinalizados para se obterem resultados positivos.

O abandono como problema social na UTAD: conhecer para intervir

A criação do OPAPSE na UTAD tem uma história, cujas origens remontam às inquietações sobre o insucesso e, sobretudo, o abandono, suscitadas pelos representantes dos alunos no Conselho Geral da Instituição em 2014. Confrontado com a questão, o OPAPSE é consequência direta destas pertinentes inquietações estudantis. Detalhando o seu processo de criação, no ano letivo de 2013/14, o Conselho Geral, em boa medida por pressão dos representantes dos estudantes, decidiu conhecer a situação do abandono na Instituição. Por solicitação do atual Reitor da UTAD, António Fontainhas Fernandes, foi organizado um grupo de trabalho, coordenado por Fernando Bessa Ribeiro, para elaborar um estudo preliminar sobre este problema. Os resultados apurados demonstraram que não existia, nem existe, como corroboram os dados apurados pelo OPAPSE para o ano letivo passado (v. Tabela 1. Alunos em situação de abandono ou com propinas em atraso), em termos estritamente estatísticos, uma situação grave de abandono escolar, o que não quer dizer que não exista um problema social – que muitas vezes pode não se expressar sob a forma de abandono – que é necessário conhecer para intervir. Foi assim criado o OPAPSE, beneficiando desde o passado ano letivo de um pequeno apoio do ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, que permitiu nomeadamente a contratação de uma bolseira a tempo inteiro e a organização de uma estrutura ligeira, mas muito ativa na monitorização e intervenção em situações de risco de abandono escolar.

Quando olhamos para o abandono na UTAD, observando novamente os dados apresentados na tabela 1 (Alunos em situação de abandono ou com propinas em atraso), percebemos que entre 2013/2014 e 2015/2016 se verificou um aumento das anulações de matrícula, passando de 86 para 111 alunos, num contexto de redução de alunos matriculados. De notar que embora a morosidade no pagamento atempado das propinas tenha diminuído – passou de 697 em 2013/2014 para 492 em 2015/16 – o número daqueles que se encontravam neste grupo em situação de facto de abandono é agora superior (catorze, enquanto em 2014 envolveu apenas seis alunos).

Tabela 1

Alunos em situação de abandono ou com propinas em atraso

	2013/2014		2014/2015	
Total de matriculados (1.º Ciclo e MI)	5360		4976	
	Identificados	Confirmados ⁸	Identificados	Confirmados ³
Nº de anulações de matrícula	86	31	111	64
Nº de alunos com propinas em atraso	657	6	492	14
Total	743	37	603	78
Data de referência	Último dia do mês de março de 2014 e 2016			

O estudo exploratório realizado em 2014 (Ribeiro et al., 2014) já havia demonstrado que estamos perante uma tendência que remonta a, pelo menos, 2009/2010, ano letivo a partir do qual existem dados fiáveis. Daqui decorre que até ao presente ano letivo saíram 514 estudantes de 1º ciclo e de mestrado integrado da UTAD sem terem concluído o seu curso (v. Figura 1. Número de

⁸ Estudantes que confirmaram saída da UTAD através da realização de um inquérito por questionário aplicado em 2013/2014 e 2015/2016.

anulações de matrícula na UTAD desde 2009 a 2015). De sublinhar que a sinalização de estudantes com propinas em atraso apresentou-se como um indicador importante para identificar estudantes em risco de abandono escolar. Se em 2014 foi possível identificar seis estudantes em situação de facto de abandono escolar, em 2016 este número passou para dezoito.

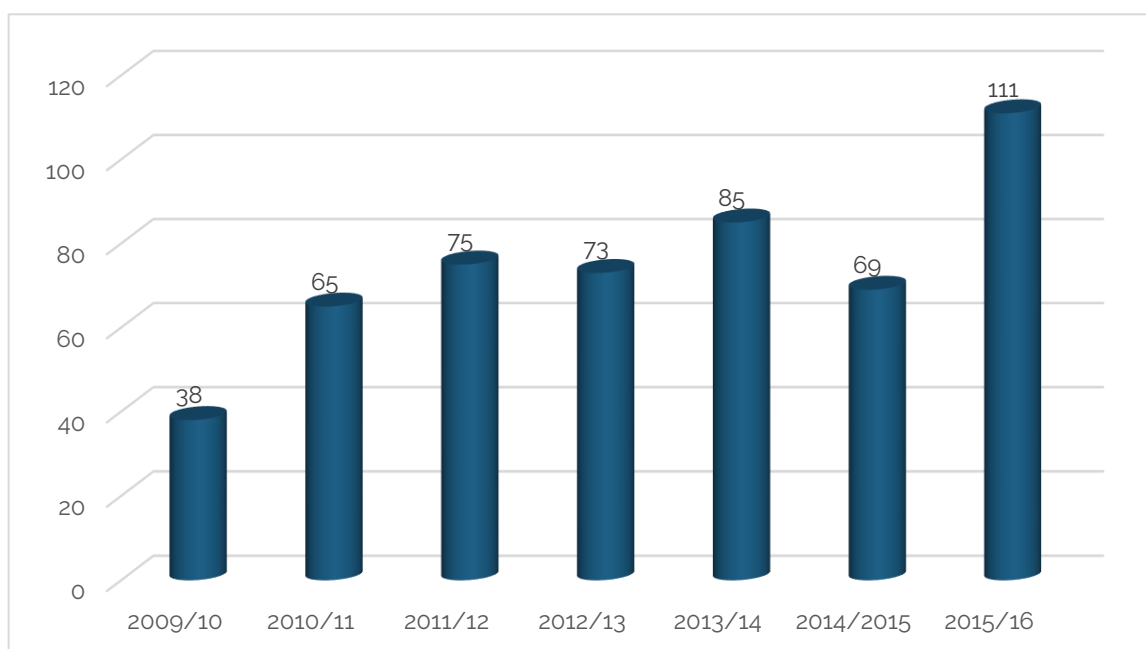


Figura 1. Número de anulações de matrícula na UTAD desde 2009 a 2015

Quando analisamos os motivos – dados provenientes do inquérito por questionário aplicado em 2013/2014 e 2015/2016 – verificamos que são diversos os que justificam o abandono da UTAD pelos estudantes (v. Figura 2. Motivos apresentados pelos estudantes para a sua saída da UTAD). Numa análise mais fina, constata-se que não existe um motivo que sobressaia relativamente aos restantes, mas antes um conjunto de motivos que leva o estudante à saída. Assim, os principais motivos apresentados pelos estudantes foram os seguintes: (i) “a licenciatura não correspondeu às expectativas/desapontamento” presente nos dois momentos de inquirição (2014 e 2016), sendo este o mais mencionado pelos estudantes inquiridos; (ii) em segundo lugar surgem as “dificuldades económicas”, também presente em

ambos os momentos de inquirição, sobressaindo-se em 2016 o motivo “conciliação dos estudos com o trabalho”; (iii) em 2016, o motivo “surgimento de uma oportunidade de trabalho” apresentou-se como uma causa importante para a saída dos alunos, mas não foi mencionado pelos estudantes no estudo de 2013/2014 como causa para o abandono.

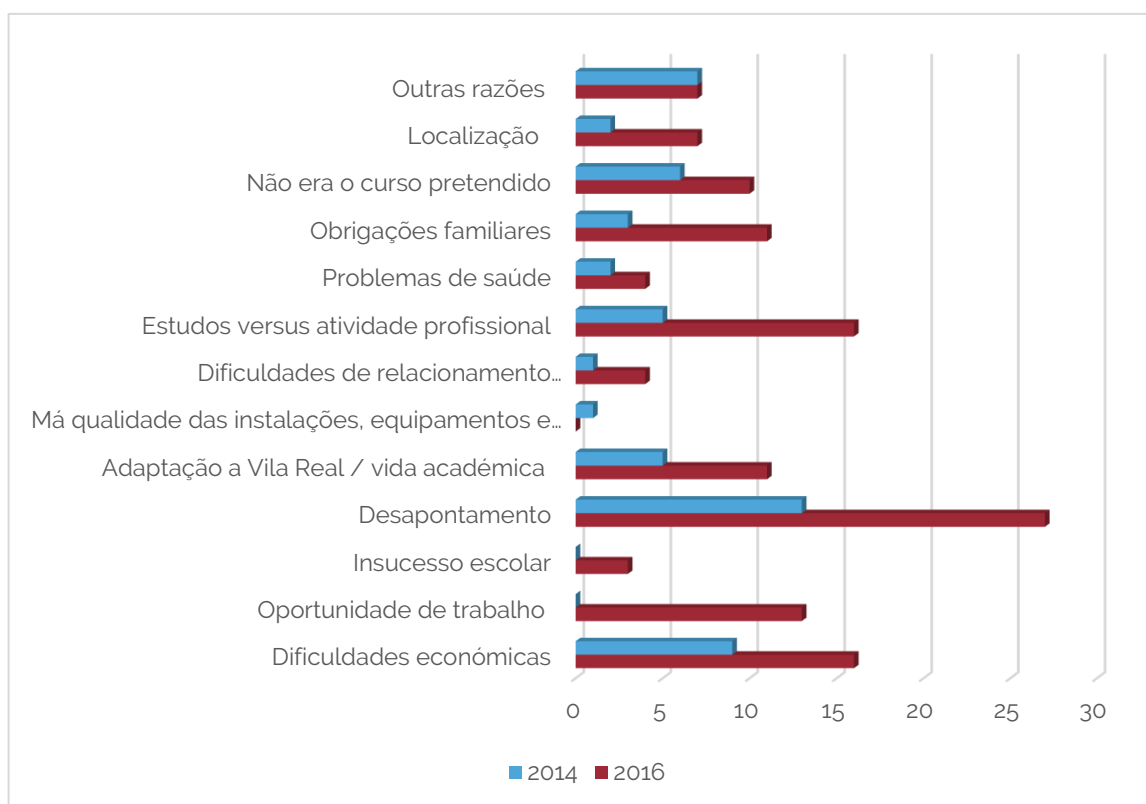


Figura 2. Motivos apresentados pelos estudantes para a sua saída da UTAD

Em linha com o apurado em outros estudos, acima mencionados, são diversas as causas do abandono escolar na UTAD. Embora nenhum dos fatores económicos apareça como sendo o principal motivo para o abandono escolar, eles são destacados como relevantes nos dois momentos da inquirição, expondo assim a força dos constrangimentos económicos no destino académico dos alunos. Temos as dificuldades económicas como o segundo motivo mais relevante, a que se juntam os problemas de conciliação dos

estudos com as atividades profissionais, bem como a opção pelo trabalho. Estes últimos foram mais evidentes na inquirição de 2015/2016.

Às dificuldades económicas junta-se o “desapontamento” relativo ao curso frequentado. Amiúde referido, não deixa de se relacionar com o facto de estarmos perante estudantes provenientes das classes trabalhadoras sem contacto com o ensino superior. Em concreto, prevalecem os trabalhadores por conta de outrem, sem grandes recursos organizacionais, em posições subordinadas e de execução, nomeadamente manual. São estudantes que consideram estar no “curso errado”, evidenciando que a sua escolha poderá ter sido construída sobre falsas expectativas, nomeadamente as relacionadas com a organização do curso e as saídas profissionais. Esta falta de conhecimento acerca dos cursos e do próprio ensino superior poderá ser explicada por estarmos, mais uma vez, perante estudantes sem contacto com este nível escolar. Apesar de as famílias os apoiarem e motivarem os seus filhos a prosseguir estudos superiores, a universidade representa para muitos destes alunos um contexto agreste e mesmo hostil, concorrendo para a construção do abandono. Por outras palavras, o abandono atinge sobretudo os alunos que pertencem a famílias com contacto escasso com o ensino superior, sem referências familiares de frequência deste nível de ensino, com profissões pouco qualificadas e baixo rendimento mensal.

Recurso e respostas institucionais na UTAD

De forma a dar resposta às diferentes necessidades dos estudantes que frequentam este nível de ensino, a UTAD tem ao dispor do estudante um conjunto de respostas e recursos institucionais que permitem fazer face às variadas dificuldades que podem perturbar o percurso de um estudante, a saber: (i) Serviços de Ação Social (SAS); (ii) Programa de Tutoria (PT); (iii) Provedor do Estudante (PE); (iv) Gabinete de Inclusão Social (GIS); (v) Observatório Permanente do Abandono e Promoção do Sucesso Escolar (OPAPSE)

Importa fazer referência ao importante papel das Pró-Reitorias mais envolvidas na promoção de projetos e ações de apoio ao estudante: Gestão da Qualidade e Organização Pedagógica. Estas Pró-Reitorias têm desenvolvido intervenções coordenadas, mobilizando a intervenção de apoio ao estudante, nomeadamente através da articulação entre o OPAPSE, na dependência direta da Pró-Reitoria para Gestão da Qualidade, com o PT, sob a alçada da Pró-Reitoria para a Organização Pedagógica.

Passando à descrição das competências e atividades desenvolvidas pelos serviços, estruturas e programas acima enumerados, os SAS desenvolvem um trabalho junto dos estudantes com grande enfoque na minimização dos efeitos provocados pelas dificuldades económicas dos alunos. Existe um sítio na Internet (www.sas.utad.pt/) com informação útil para os estudantes. Para além das bolsas de estudo disponibilizadas pelo governo da República, cuja instrução dos processos e sua atribuição é uma competência dos SAS, estes são também responsáveis pela gestão do alojamento nas residências universitárias e do Fundo de Apoio Social (FAS). O FAS foi criado em 2014 e visa apoiar financeiramente estudantes em comprovado estado de necessidade económica. O FAS é constituído pelas vertentes Subsídio de Emergência, em forma de prestação pecuniária ou material, atribuída ao estudante e isenta de qualquer taxa, e pela Bolsa de Colaboração, traduzida em compensação monetária, pela participação do estudante em atividades, projetos e ações levadas a cabo pela UTAD. A tabela remuneratória relativa à esta bolsa divide-se em três patamares: (i) apoio a trabalho de dificuldade equiparável ao nível de assistente operacional, com o valor de 2,00 €/hora e direito a refeições gratuitas nas unidades alimentares dos SASUTAD; (ii) apoio a trabalho de dificuldade equiparável ao nível de assistente técnico, valor de 2,75€/h; (iii) apoio a trabalho de dificuldade equiparável ao nível de técnico superior, valor de 4,85€/h (apenas em condições excecionais). Relativamente à carga horária, não podem ser realizadas mais de cinco horas por dia.

Já o PT apresenta-se como um mecanismo de apoio à promoção da integração e sucesso académico dos estudantes na transição do ensino secundário para o ensino superior. Este programa dirige-se a estudantes do 1º e 2º ano de cursos de 1º ciclo e de mestrado integrado e envolve docentes dos cursos que participam neste programa, enquanto tutores de um grupo de estudantes, assumindo o papel de referência e de acompanhamento dos estudantes. A cada tutor está também alocado um grupo de mentores, formado por estudantes mais velhos, que também realizam acompanhamento e ajudam à integração dos novos estudantes. O PT iniciou-se no ano letivo 2015/2016 em seis cursos do 1º ciclo, sendo que no ano letivo 2016/2017 já se estendeu a mais sete ciclos de estudo.

Por sua vez, o PE, enquanto órgão independente da UTAD, tem por função defender e promover os direitos e interesses legítimos dos estudantes da instituição, trabalhando em articulação com os outros órgãos e serviços da UTAD, designadamente com os conselhos pedagógicos das escolas e com a associação académica representativa do coletivo estudantil. Em concreto, os estudantes têm a possibilidade de recorrer a este órgão sempre que se sintam prejudicados em decisões tomadas pelos docentes relativas ao seu percurso escolar, mormente no que se refere à avaliação e a eventuais violações das normas pedagógicas a que aqueles estão obrigados a cumprir. De forma a facilitar o acesso ao PE, existe um sítio na internet com informação acessível a todos estudantes e restantes membros da comunidade académica, a saber: www.utad.pt/vPT/Area2/estudar/prov_estudante/Paginas/prov_estudante.aspx.

O GIS promove a igualdade de oportunidades e presta apoio aos estudantes, docentes e outros trabalhadores com deficiência, necessidades educativas especiais e carências económicas. Este Gabinete é um organismo autónomo da Associação Académica de Estudantes da UTAD e possui, para alcançar os seus objetivos, uma equipa multidisciplinar, que desenvolve um trabalho coordenado com o objetivo comum de promover ao máximo a

inclusão social e académica de todos os estudantes da academia. Este gabinete de inclusão social é um dos únicos que existe a nível nacional em instituições de ensino superior. É possível aceder a mais informações através da sua página, localizada em www.aautad.pt/index.php?pagina=InclusaoSocial.

Por fim, o OPAPSE, como acima foi referido, é a estrutura que está exclusivamente focada na monitorização e acompanhamento do percurso escolar dos estudantes da UTAD, com uma especial preocupação para com as situações de risco de abandono escolar. Para isso, elabora e aplica instrumentos de identificação de alunos nestas situações, independentemente das causas que as originam (deceção em relação ao curso, dificuldades de integração, privação económica, entre outras). O OPAPSE surgiu em 2015, sendo que apenas desde janeiro de 2016 tem uma técnica, na situação contratual de bolseira, a trabalhar a tempo inteiro, dando resposta a uma preocupação da comunidade académica da UTAD em conhecer e acompanhar o percurso escolar dos seus estudantes. Considerando os dados conhecidos, o abandono escolar no ensino superior justifica a existência deste observatório, de forma a tornar efetiva a monitorização deste fenómeno, ao mesmo tempo que se promovem estratégias e ações de promoção do sucesso escolar. A estratégia do OPAPSE não pretende resumir-se a uma ação de investigação e monitoramento, mas apresentar-se, também, como um mecanismo com uma forte componente de intervenção junto de situações de risco e mesmo de abandono escolar. Em concreto, ao OPAPSE compete o desenvolvimento de instrumentos de identificação e de intervenção que sejam eficazes e ativados em tempo útil em casos de alunos que estejam em situação de abandono escolar, sobretudo quando o abandono se deve a razões de ordem económica. No sítio da Internet da UTAD existe um espaço dedicado ao OPAPSE (www.utad.pt/vPT/Area2/autad/programa_apoiar/Paginas/inicio.aspx), onde se disponibiliza, em acesso livre, mas especialmente direcionada à comunidade académica, documentação relacionada com o fenómeno do abandono escolar e sucesso académico.

As situações de risco de abandono e modos de intervenção

Não há intervenção adequada, competente e capaz de cumprir com os objetivos definidos sem um conhecimento adequado do problema e dos indivíduos, neste caso, estudantes da UTAD, sobre os quais se pretende agir. Obviamente, tal exige investigar, coletar dados e analisá-los, de forma a construir um conhecimento denso e compreensivo sobre o problema, essencial para bem organizar a intervenção, sendo esta fundamental para minimizar os riscos e mesmo reverter situações de abandono.

Considerando que o OPAPSE realiza trabalho de investigação através da construção e análise de indicadores acerca do risco de abandono escolar na UTAD, assim como intervenção ao nível da sinalização, encaminhamento e acompanhamento de estudantes em risco de abandono, estamos face a uma estratégia de investigação-ação. Tal implica estar atento ao que acontece no contexto observado e desenvolver a ação a partir daquilo que vamos conhecendo do terreno (Newman, *apud* Zeichner 2001). Esta metodologia apresenta-se como a ideal para o trabalho a ser desenvolvido pelo OPAPSE, uma vez que alia a investigação sobre um fenómeno educativo – o abandono no ensino superior – e a intervenção – trabalho direto em casos específicos de estudantes em risco de abandono com o objetivo de reverter a situação.

Ao longo do trabalho quotidiano de interação com os estudantes em risco procurou-se seguir uma abordagem metodológica plural, articulando diferentes técnicas de forma a minimizar os efeitos do que Bourdieu (1989: 25) há muito designou por “monoteísmo metodológico”. Quer isto dizer que combinamos a aplicação de inquéritos com entrevistas aprofundadas, sem obnubilar os dados estatísticos fornecidos pelos serviços académicos, nomeadamente os relacionados com a assiduidade e o desempenho académico dos alunos. Sendo bem conhecidas as insuficiências das análises assentes exclusivamente em dados quantitativos, a informação produzida pelas entrevistas e mesmo pelos diálogos informais revelou-se crucial para conhecer os problemas concretos dos alunos em dificuldade, ora relacionadas

com a privação económica, ora com outros apuros, como os que se prendem com a inserção no meio académico. No caso deste artigo, como veremos, iremos sobretudo explorar os testemunhos etnográficos recolhidos, considerando que o nosso objetivo é descrever e revelar a importância da intervenção por parte dos membros do OPAPSE no apoio a estudantes em risco de abandono.

Quando nos centramos especificamente no fenómeno do abandono na UTAD, destacamos a intervenção do OPAPSE, enquanto estrutura de sinalização e intervenção em situações de risco de abandono e de mediação entre o estudante e os diferentes recursos de auxílio na UTAD. Apresentaremos de seguida as situações de abandono com as quais o OPAPSE trabalha e seus modos de intervenção. Em concreto, a ação do OPAPSE incide sobre três vertentes: (i) sinalização de situações de risco e de abandono efetivo; (ii) mediação entre os estudantes e os recursos e respostas institucionais existentes; (iii) acompanhamento de estudantes em situação de risco e de reversão de abandono.

Para a sinalização de situações de risco o OPAPSE recorre a diversos indicadores que possibilitam a identificação de situações de abandono, nomeadamente anulações de matrícula, pagamento de propinas em atraso, não renovação de matrícula, apesar da não conclusão do ciclo de estudos, e monitorização do aproveitamento escolar. Apesar de ser menos frequente, existem casos de estudantes que recorrem ao OPAPSE por iniciativa própria. Depois de identificado o estudante, procede-se à avaliação da situação e definem-se as melhores formas de apoio, encaminhando-o para os serviços e programas mais adequados à sua situação. De sublinhar que a partir do momento em que um estudante é sinalizado como estando em risco de abandono ou com baixo aproveitamento escolar, o OPAPSE procede a uma monitorização do seu trajeto na UTAD, incluindo através de reuniões periódicas onde se analisam a adequação dos apoios à situação concreta e a adoção de novas medidas de suporte à permanência na instituição.

As situações de risco de abandono são as mais variadas, podendo, porém, ser agrupadas em três tipos: (i) privação económica; (ii) problemas de integração social e cultural; (iii) dificuldades de gestão do plano curricular. A este junta-se a situação de abandono, sobre a qual o OPAPSE também atua e procura mobilizar os seus recursos para a reverter de imediato ou a médio prazo, "recuperando" o aluno para o ano letivo seguinte.

Descrevendo-as, a situação de tipo (i) envolve estudantes em privação económica, provenientes de famílias onde o desemprego dos progenitores está presente ou a atividade laboral destes produz baixos rendimentos, podendo estar associados a contextos de violência doméstica, acompanhados por um percurso e desempenho escolar cerzido de dificuldades. Nestes casos, a falta ou a reduzida disponibilidade de recursos económicos coloca em causa a subsistência do estudante no ensino superior, sendo que a existência, por vezes, de baixo rendimento escolar impede os estudantes de aceder a apoios financeiros. Face a este cenário, o modo de intervenção realiza-se através de uma estreita colaboração entre o OPAPSE e os SAS da UTAD. Ao OPAPSE cabe a sinalização deste tipo de situações e a sua análise para posterior encaminhamento para os SAS, os quais asseguram a responsabilidade de encontrar respostas de apoio financeiro que permitam aos estudantes a sua continuidade na universidade, nomeadamente através do FAS, onde se enquadra a Bolsa de Colaboração para estudantes, com a qual obtêm uma pequena remuneração como contrapartida das atividades remuneradas.

Ilustrando a ação do OPAPSE, apresentamos o caso de uma estudante de Engenharia Biomédica, com 25 anos de idade, a frequentar o 2º ano e em situação de privação económica. Estudante proveniente de um contexto familiar marcado pela violência doméstica, com efeitos perturbadores no rendimento escolar, encontrava-se, no momento da intervenção, com um elevado número de unidades curriculares UC) para concluir. Devido a este facto perdeu o direito à bolsa de estudo, socorrendo-se de trabalhos sazonais para conseguir fazer face às despesas com a universidade. Os membros do seu

agregado familiar, atingidos severamente pelo desemprego, têm como fonte de rendimento regular o rendimento social de inserção. Avaliada a sua situação, foi encaminhada para o SAS, com o objetivo de obter algum apoio financeiro no âmbito do FAS, a grande urgência da estudante. Considerando que a sua permanência era viável, foi também encaminhada para o PT, uma vez que também tem problemas de aproveitamento e disponibilizado apoio psicológico, considerando a sua história de vida.

Já na situação de tipo (ii) – estudantes com problemas de integração social e cultural – estamos perante estudantes que devido a dificuldades de sociabilidade encontram entraves para a sua integração que acabam por se repercutir negativamente no aproveitamento escolar e, não raro, colocam em causa o prosseguimento dos estudos. Como modo de intervenção, o OPAPSE apresentou-se a estes estudantes enquanto recurso externo ao contexto de sala aula, ao qual podem recorrer para expor as suas dificuldades e preocupações. Sempre que surgem estudantes com dificuldades de integração, o OPAPSE recorre a programas e serviços existentes na universidade que disponibilizam apoio específico, com destaque para o PT e o Serviço Psicopedagógico. Enquanto o primeiro permite um acompanhamento próximo, por parte de docentes, do percurso dos estudantes, o segundo está focado na orientação vocacional e no apoio à gestão de problemas de saúde, como a ansiedade e o *stress*. Ilustrando esta intervenção, temos o caso de um estudante de Biologia, com vinte anos de idade e a frequentar o 2º ano da licenciatura. Com problemas de ansiedade que se agravaram com a entrada na universidade, originando situações de ataques de pânico e fobia social, o estudante demonstrava dificuldades em se relacionar com os colegas de turma, isolando-se da comunidade académica. Tal repercutiu-se no seu rendimento escolar. Tendo chegado ao OPAPSE por iniciativa própria, procedeu-se a uma análise da sua situação, optando-se por encaminhar o estudante para o PT, beneficiando desde a sua incorporação do acompanhamento de um professor-tutor. Dentro deste programa, e a título

excecional, o estudante recebeu acompanhamento psicológico. Rapidamente, em menos de um mês, foi possível reverter a situação em que se encontrava, estado já completamente integrado na comunidade académica.

Por sua vez, na situação de tipo (iii) – estudantes com dificuldades de gestão do plano curricular – estamos face a casos de risco de abandono decorrentes do desinteresse pela continuação dos estudos e de problemas burocráticos. Esta situação abrange estudantes que, no momento em que o OPAPSE dela tomou conhecimento por via de um dos instrumentos de monitorização ou por contacto direto por parte dos afetados, se encontravam em eminente situação de abandono. Em termos de intervenção, neste tipo de situação, a postura do OPAPSE pauta-se pelo estabelecimento de comunicação entre o estudante e os representantes do curso, de forma a permitir restabelecer a integração adequada do estudante no percurso académico, minimizando e, se possível, eliminando os fatores que provocaram as dificuldades. De forma complementar, o OPAPSE estabelece contacto com os serviços académicos da UTAD, de modo a conhecer a situação escolar do estudante e auxiliá-lo na resolução de questões burocráticas que possam entrar a continuidade dos estudos. Ilustrando esta intervenção, temos o caso de uma estudante de Línguas, Literaturas e Culturas, com 23 anos de idade, a frequentar o 3º ano da licenciatura. A estudante apresentou intenções em desistir do curso quando lhe faltavam apenas algumas unidades curriculares para terminar a licenciatura. A mudança no plano de estudo provocou o seu desinteresse e levou-a a equacionar a desistência, em grande medida porque não tinha informações nem acompanhamento adequado, nomeadamente da parte da Direção do curso, acerca dos procedimentos a seguir para realizar as unidades curriculares do antigo plano de estudos. O OPAPSE auxiliou a estudante na organização do seu percurso escolar e na interação com os docentes do curso e com os Serviços Académicos. A estudante foi também encaminhada para o serviço de psicologia para acompanhamento de orientação vocacional. Após este encaminhamento e apoio, a estudante voltou

a frequentar as aulas e geriu com sucesso as questões de avaliação com os docentes.

Por fim, a situação mais dramática, a dos estudantes em situação de abandono. Detetados os casos, nomeadamente através da monitorização do sucesso escolar e a inexistência de atos académicos, os estudantes são contactados pelo OPAPSE, de forma a obter as informações necessárias a um diagnóstico rigoroso da situação em que cada um se encontra. Caso o abandono tenha sido decorrente de causas não desejadas pelo estudante – *v.g.*, problemas económicos –, mantendo este a intenção de reingressar no ensino superior, o OPAPSE assenta a sua intervenção no esclarecimento dos alunos acerca dos apoios sociais e educativos existentes na UTAD, com uma especial atenção para os procedimentos e prazos a observar tendo em vista a concretização do reingresso no ensino superior. Ilustrando esta intervenção, temos o caso de um estudante de Serviço Social, com dezanove anos de idade, a frequentar o 1º ano da licenciatura quando se deu o abandono. Este é decorrente dos seus problemas de saúde e sobretudo dos da mãe. Filho único, o pai já faleceu, pelo que se viu constrangido a fazer o acompanhamento da progenitora. Mantendo a intenção de regressar no próximo ano, mostrou total desconhecimento relativamente aos procedimentos para o reingresso, pelo que o OPAPSE passou a acompanhá-lo, esclarecendo todas as suas dúvidas. Em simultâneo, foram-lhe apresentados todos os recursos disponíveis na UTAD, nomeadamente sociais e económicos, informando-o que o OPAPSE tem completa disponibilidade para o apoiar na instrução das candidaturas para deles beneficiar.

Considerações finais

Como revelam os dados conhecidos para a UTAD (Ribeiro *et al.* 2014 e 2016), não se observa, em termos estritamente estatísticos, uma situação grave de abandono escolar, à semelhança do que se verifica em outras instituições de ensino superior no país, conforme o demonstram os estudos acima

mencionados. Porém, existe um problema social, em muitos casos decorrente de situações de privação económica ou impossibilidade de conciliação dos estudos com as atividades profissionais que asseguram aos alunos, no caso dos estudantes trabalhadores, o rendimento necessário à sua reprodução social. Embora os fatores económicos apareçam como um motivo muito relevante para explicar situações de risco de abandono escolar, a este juntam-se, como vimos, os problemas de integração social e cultural e as dificuldades de gestão do plano curricular. Em qualquer dos casos, tratam-se de situações não desejadas pelos alunos, não deixando de ser sentido por estes como falência pessoal que não deixará de se refletir na sua vida futura, nomeadamente em termos de inserção no mercado laboral e oportunidades de trabalho.

Tal exige uma intervenção a vários níveis, incluindo o da instituição académica onde o aluno em risco estuda. Do nosso ponto de vista, lutar contra o desperdício de talentos e de projetos de vida é um imperativo moral, estreitamente vinculado a um sentido de justiça social constitutivo de um Estado democrático, no qual se deve elevar o compromisso forte pela redução dos efeitos das desigualdades sociais na educação que, não raro, coartam as legítimas e justas aspirações dos jovens cidadãos à formação escolar, inalienável da expectativa de uma vida melhor.

É nestes princípios que a nossa intervenção está escorada. Como vimos, nomeadamente através da apresentação de casos concretos, a ação junto dos estudantes em risco, principalmente quando feita de modo atempado – note-se que, como os nossos dados demonstram, o tempo entre o equacionamento do abandono e a sua concretização é, em regra, escasso, de três a quatro semanas – é extremamente importante e decisiva para a obtenção de resultados positivos.

Por fim, pretendemos que esta exposição permita a reflexão acerca da importância da existência de mecanismos de ação como os utilizados pela OPAPSE, capazes de reverter situações que poderão conduzir a um abandono precoce do ensino superior. O OPAPSE apresenta-se como primeira instância à

qual os estudantes podem recorrer, beneficiando de um elevado grau de proximidade em relação a eles, no qual se destaca a bolseira com disponibilidade a tempo inteiro para os atender, seja no gabinete situado no *campus* da universidade, seja nas residências ou outro local considerado adequado pelos estudantes. O recurso ao OPAPSE desencadeia um processo de intervenção focado na análise individual das situações de risco, permitindo um encaminhamento mais direcionado e fundamentado perante o problema do estudante para outros instrumentos de apoio existentes. O OPAPSE evita, assim, que o estudante fique isolado na resolução dos seus problemas, permitindo uma intervenção individualizada, atempada e em tempo útil que concorre, efetivamente, para a produção de respostas positivas que revertem situações de risco (ou mesmo) de abandono.

Referências

- Aina, C. (2012). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65(4), 437-456.
- Amado, J., & Cardoso, A. (2013). A investigação-ação e suas modalidades. In Amado, J. (Org.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 187-197). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Arce, M. E., Crespo, B., & Míguez-Álvarez, C. (2015). Higher education drop-out in Spain – particular case of universities in Galicia. *International Education Studies*, 8(5), 247-264.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge e Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions du Minuit.
- Costa, R. P., Infante, P., Centeno, C., Lobo, A. S., Cristóvão, D., Castor, M. B., & Pardal, L. (2015). Identificação das Causas do Abandono Escolar na Universidade de Évora - Relatório de Progresso #2. Évora: Universidade de Évora.
- Esteves, A. (1986). A investigação-Ação. In Silva, A. S. & Pinto, J. (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais* (251-269). Porto, Afrontamento.
- Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no Ensino Superior e iniciativas para a sua prevenção – o olhar dos estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas*, 45, 177-197.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513.
- Lahire, B. (2011). A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. *Sociologia*, XXI, 13-22.

- Lassibille, G., & Gómez, L. N. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics*, 16(1), 89-105.
- Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups. Disponível via NESET II em: <http://nesetweb.eu/en/library/library-item-6/>
- Ribeiro, F. B. (coordenação), Cravino, J. P., Sacramento, O., Escola, J., Justino, E., Borges, D., Sequeira, S., Oliveira, A. M., Pereira, J., & Silva, C. C. (2014). Abandono escolar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro: estudo exploratório. Vila Real: Universidade de Trás os-Montes e Alto Douro.
- Ribeiro, F. B., Cabreira, C., Cravino, J. P., & Silva, A. P. (2016). Posição social, recursos e seus efeitos no abandono no ensino superior: um estudo em curso na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). In *Atas do 9º Congresso da Associação Portuguesa de Sociologia* (no prelo).
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In Reason, P. & Bradbury, H. (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry & practice* (pp.273-283). London: Sage Publications Ltd

12 TENDÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO NA ÁREA DE TURISMO

Luís Filipe & Ana Marta Aleixo

Instituto Politécnico de Leiria

luis.filipe@ipleiria.pt

Resumo

As estratégias de recrutamento e seleção têm evoluído no sentido de captar os melhores num mercado de trabalho cada vez mais global e competitivo. Face ao exposto, torna-se elementar que as Instituições de Ensino Superior (IES) tenham a responsabilidade de preparar os profissionais do futuro, tendo para isso, e com as empresas, formar os seus diplomados para um mercado cada vez mais competitivo onde o fator diferenciador distingue não só um candidato mais também uma IES de qualidade. Partindo desta premissa, foi desenvolvido um inquérito por questionário aplicado a empresas na área do Turismo, uma das áreas de intervenção da Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria), que resultou em respostas que permitem pensar em medidas de prática mais ativa junto dos estudantes tendo em vista o desenvolvimento das competências transversais mais valorizadas pelo mercado de trabalho.

Introdução

Existem várias questões que se podem colocar sobre as estratégias utilizadas nos processos de recrutamento e seleção, nomeadamente as técnicas aplicadas e os conteúdos procurados, no contexto do mercado de trabalho. Com frequência, e ainda que haja informação dispersamente disponível, as respostas a estas questões são sempre incompletas e muito diversas. Face ao exposto, realizou-se um estudo com o intuito de obter dados atualizados, capazes de informar recém-diplomados de uma instituição de ensino superior (IES) sobre que estratégias e preocupações devem ter para aumentar a probabilidade de sucesso de integração e empregabilidade no mercado do trabalho.

A empregabilidade depende do domínio das ferramentas de procura de emprego e das competências de um candidato que o permitem diferenciar

positivamente dos restantes. Atualmente o percurso profissional de cada indivíduo deve ser cada vez mais autogerido, num espaço sem fronteiras e planeado com base em várias ocupações possíveis num espectro alargado de organizações (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004), virado para um futuro baseado em dimensões mais pessoais, que trazem vantagens competitivas mais sustentadas e duradouras, e que são as competências e a capacidade de cada indivíduo de se adaptar, criar sinergias e gerar mudanças (Seco, Alves, Filipe, Pereira, & Duarte, 2012). Deste modo, passa-se de uma perspetiva baseada na qualificação para uma perspetiva mais individualista e responsabilizante (Cabral-Cardoso, Estêvão, & Silva, 2006).

Os resultados aqui apresentados permitem identificar as competências-chave que os diplomados devem desenvolver para facilitar a sua inserção no mercado de trabalho e, também, que estratégias concretas devem estes recém-diplomados implementar para aumentarem a sua probabilidade de empregabilidade. Com esse propósito foi desenvolvido um inquérito por questionário aplicado a empresas na área do Turismo, uma das áreas de intervenção da Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar (ESTM) do Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria).

Estratégias de recrutamento e seleção

As estratégias no processo de recrutamento variam consoante o tipo de função, perfil desejado e cultura empresarial. Desde logo há diferenças entre empresas sobre, por exemplo, como divulgar ou preencher uma vaga: publicar anúncios de emprego, aceitar candidaturas espontâneas, solicitar referências, anunciar na Internet, etc. Atualmente, muitas empresas recorrem a estratégias clássicas como o anúncio no jornal, enquanto outras utilizam os seus portais na internet ou as plataformas sociais da internet (Armstrong, 2010; Stone, Lukaszewski, & Isenhour, 2005).

Cada empresa, em função das suas experiências e das suas necessidades, adota estratégias de recrutamento e seleção próprias (Rynes & Cable, 2003), embora sigam aproximadamente a mesma sequência de procedimentos: fase prévia ao recrutamento (definição de perfil e de estratégias), o recrutamento e a seleção (anunciar recrutamento, recolher candidatos, selecionar e escolher candidatos) e uma fase após a seleção (escolha final e integração do candidato) (Correia, 2005). Depois do recrutamento, segue-se a fase de seleção, que corresponde ao processo pelo qual se pretende identificar o(s) melhor(es) candidato(s). Existem diferenças significativas entre pequenas, médias, e grandes empresas. As mais pequenas baseiam-se em entrevistas de emprego (Armstrong, 2010; Behrends, 2007), enquanto as maiores preferem serviços profissionais ou serviços especializados externos ou da própria empresa (Armstrong, 2010; Harvard Business School Press, 2013).

Muita da informação divulgada em Portugal refere-se a grandes empresas ou a realidades muito diferentes da portuguesa, com especial ênfase no contexto norte-americano. Torna-se escassa a informação sobre a maior fatia do contexto empresarial do Turismo português, marcadamente confinado a pequenas e médias empresas.

Competências transversais

O que os indivíduos sabem e o que fazem com aquilo que sabem tem um grande impacto na sua vida (OECD, 2013), e deste modo as organizações passaram a olhar para as competências como uma forma de identificar os comportamentos e atitudes mais ajustados às suas necessidades (Cardoso, Varanda, Madruga, Escária, & Ferreira, 2012). Falamos neste caso das competências transversais e da sua relevância para o nível de empregabilidade dos diplomados.

O conceito de competência surgiu em força por volta da década de 70 do século passado e tem vindo a ser um dos temas mais desenvolvidos na Psicologia, tendo sido difundido inicialmente em França, nos anos 50 (Dubar, 1999). Com a investigação e a diversidade teórica foram surgindo diversas perspetivas sobre este conceito, tornando-o uma temática muito heterogénea e dispersa. Muito dependente do comportamento e do contexto envolvente, foram-se gerando cada vez mais competências, originando muita sobreposição e confusão.

As várias tentativas de definição que têm sido realizadas, teoricamente distintas em função da zona do mundo onde surgem, mantêm algo em comum que é a ênfase na distinção entre as competências relacionadas com a atividade e as competências pessoais ou transversais. Mas, uma coisa parece certa, as competências são necessárias para que *um indivíduo leve uma vida com sucesso, de forma independente, responsável e com significado* (Eurydice, 2002).

A Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional (CIME, 2001) publicou um documento genérico "A Terminologia de Formação Profissional", onde define competência como sendo a *capacidade do indivíduo para realizar uma actividade, uma função ou uma tarefa específica*. E, curiosamente define competências como *um conjunto estabilizado de comportamentos a nível cognitivo, psicomotor ou afectivo, que habilitam o indivíduo para realizar uma actividade, uma função ou uma tarefa específica*.

Neste trabalho foi considerada a definição proposta pelo CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) (2003): *capacidade de mobilizar os resultados da aprendizagem de forma apropriada num contexto definido (educação, trabalho, desenvolvimento pessoal ou profissional), ou capacidade comprovada de utilizar o conhecimento, as aptidões e as capacidades pessoais, sociais e/ou metodológicas, em situações profissionais ou em contextos de estudo e para efeitos de desenvolvimento profissional e/ou pessoal*. E, mais especificamente, foram consideradas as competências

genéricas ou transversais (McCarthy, Sen, & Garrity, 2012) competências úteis em diversos contextos ou transversais a várias áreas da vida da pessoa.

Mais uma vez, colocam-se questões sobre este tema, nomeadamente quais as mais relevantes para os empregadores da área do Turismo e qual a sua importância face a competências mais técnicas?

Que competências transversais?

Havendo uma diversidade de listas de competências transversais, em regra muito díspares entre si, quer seja pela sua nomenclatura quer seja pelo seu número, tornou-se essencial criar uma lista mais uniforme e reduzida de competências. Esta nova lista inclui competências que: não estão diretamente relacionadas com uma determinada função ou tarefa profissional; são observáveis e verificáveis em mais do que um contexto da vida da pessoa; são de alguma forma independentes de outras competências semelhantes; não basta ser algo que se diz ou faz mas remete, de forma mais genérica, para a aplicação de algum conhecimento, habilidade ou aptidão, podendo por isso ser um comportamento ou conjunto de comportamentos; estão já definidas na literatura.

Considerando diversas listas identificadas na literatura da área (e.g.: Ananiadou & Claro, 2009; Andrews & Higson, 2008; Bartram, 2005; Bates & Phelan, 2002; Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci, & Rumble, 2012; Cabral-Cardoso et al., 2006; González & Wagenaar, 2003; OPM, 2007) foi possível criar um conjunto final de 24 competências transversais. Estas competências foram organizadas em grupos de competências ou categorias, em função da semelhança entre si, aqui denominados meta-competências (tabela 1). Estas meta-competências referem-se a traços de personalidade, de relacionamento interpessoal, aspetos cognitivos (cognição e raciocínio), motivacionais e intelectuais. Todos estes domínios contribuem para o desenvolvimento das competências e para uma maior mestria no seu

desenvolvimento profissional e pessoal. A lista de competências, a meta-competência onde se enquadra e a sua definição é apresentada na tabela 1.

Tabela 1
Lista de 24 competências

Meta-competência	Competência	Definição
Cognitivo	Comunicação Oral e Escrita	Facilidade de expressão na língua mãe - português - tanto oralmente como na escrita, facilidade na leitura. Consegue transmitir eficazmente a informação a outras pessoas, de modo a que os outros o compreendam rapidamente.
	Atenção	Tem a capacidade de se manter concentrado e focado na sua tarefa, mesmo que tenha estímulos adversos ao seu redor.
Conhecimento	Cultura geral	Detém conhecimentos diversos de múltiplas áreas e consegue aplicá-los corretamente na sua comunicação ou nas suas tarefas.
	Aprendizagem	Disponibilidade para continuar a aprender e atualizar-se
	Domínio de pelo menos uma língua estrangeira	Conhece e utiliza adequadamente pelo menos uma língua estrangeira
	Uso de novas tecnologias	Utiliza com facilidade ferramentas informáticas e mantém-se atualizado(a)
Raciocínio	Análise e Pensamento crítico	Tem capacidade para procurar, processar e analisar informação procedente de diversas fontes. Consegue analisar com rigor e objetividade o trabalho, seu ou de outro, analisando as vantagens e desvantagens da situação.
	Resolução de problemas e criatividade	Tem capacidade para identificar, definir e resolver problemas implementando comportamentos ou resposta com vista à solução. Reflete sobre o trabalho e eventuais problemas e apresenta ideias inovadoras e criativas. Apresenta abertura a novas ideias e comportamentos.
	Capacidade de decisão	Consegue optar por uma alternativa recorrendo a métodos razoáveis e adequados
Motivação	Autonomia	Consegue trabalhar sem depender de supervisão constante por parte de superiores e colegas.
	Iniciativa	Compreende o seu trabalho e identifica as oportunidades, agindo de forma a desenvolver essas respostas.

	Perseverança	Mantem determinação na execução das suas tarefas, tentando ser eficaz e rigoroso.
Organização	Gestão do Tempo/ Planeamento	Define adequadamente as prioridades e as tarefas a desempenhar
	Adaptabilidade	Tem capacidade para se adaptar positivamente a novas situações, reconhecendo que os procedimentos usuais não são aplicáveis.
	Organização e método	Organiza o seu trabalho de acordo com um método adequado e razoável
Relacionamento Interpessoal	Liderança	Consegue gerir uma equipa de trabalho, mantendo-a focada na tarefa, obtendo resultados e sem a ocorrência de conflitos internos
	Influência/ Persuasão	Tem capacidade para influenciar a opinião dos outros e persuadi-los a seguir as suas ideias, negociando de forma razoável e adequada
	Gestão de conflitos	Consegue gerir e lidar com situações de conflito entre pessoas, incluindo os seus próprios conflitos internos.
	Assertividade	Age de forma correta com os outros, mantendo relacionamento interpessoais adequados. Reflete sobre o impacto das suas palavras e ações nos outros.
	Trabalho em equipa	Participa como membro de uma equipa de forma positiva e com consciência do seu lugar na equipa, fomenta ainda o respeito, a ajuda e a cooperação entre os vários elementos. Tem capacidade de criar laços positivos com os outros, através da sua simpatia ou humor
Personalidade	Resistência ao stress	Capacidade de resistência à frustração e a situações promotoras de ansiedade ou stress, reagindo adequadamente, mantendo o seu desempenho.
	Autoconfiança e apuro	Confia nas suas capacidades e aceita o risco. Preocupa-se com a sua imagem e apresentação perante outros, procurando dar uma imagem adequada de si
	Responsabilidade e autoavaliação	Compreende a relação entre as suas tarefas e os objetivos da organização, realizando-as tendo estes objetivos em mente. Aceita as consequências dos seus atos, tanto os positivos como os negativos. Age com maturidade. Consegue analisar o seu próprio desempenho de forma adequada
	Comportamento ético	Atua de forma responsável e ética, respeitando as regras sociais e cívicas mais importantes, nomeadamente o sigilo profissional.

Esta lista de competências não poderá ser considerada definitiva atendendo aos avanços e recuos que acontecem na área de estudo do comportamento. Mas, para todos os efeitos, foi a lista final utilizada para o presente estudo.

Procedimentos

O inquérito foi enviado através de correio eletrónico, juntamente com os objetivos do estudo e as instruções de preenchimento tendo a recolha de dados decorrido entre março e abril de 2014. No total, foi respondido por 64 empresas. O inquérito foi dividido em 3 secções, uma para a descrição da empresa, uma segunda com questões, de escolha múltipla, sobre as estratégias de recrutamento e seleção e outras informações sobre os contratos (e.g.: "Quando necessário, como é que a sua empresa seleciona os candidatos?"; "Qual o tipo de CV que privilegia?"; "O que valoriza num CV?"; etc.). E por fim uma terceira secção destinada às competências transversais e à avaliação da importância dada, pela empresa, a cada uma das 24 apresentadas, numa escala de 1 a 5 (Nada importante a muito importante).

Resultados

As empresas que responderam dividiram-se em função da sua área de intervenção: hotéis (57,8%); agências de viagem (25%); restaurantes (9,4%); marketing turístico (6,3%); e engenharia alimentar (1,6%). A maior parte das empresas que responderam são pequenas ou médias empresas, localizadas na zona Centro e na região de Lisboa e Vale do Tejo, o que corresponde ao tecido empresarial português e à área de maior influência da ESTM e do IPLeiria. No geral, privilegiam recrutamentos através de anúncios de emprego (19,6%), seguindo-se o recrutamento de candidato que realizou estágio curricular na empresa ou que se apresentou através de candidatura espontânea (ambas com 18,6%) (gráfico 1).

As referências dadas por alguém da empresa (17,6%) é também das estratégias mais utilizadas, seguindo-se o recurso a colaboradores que tenham realizado estágio profissional na empresa (14,6%). As referências dadas por alguém externo (10,1%) não apresentam um peso muito significativo no processo de recrutamento. Metade dos procedimentos adotados no recrutamento é dirigida à procura de pessoas já conhecidas pela empresa, ou por alguém da empresa, num total de 50,8%.

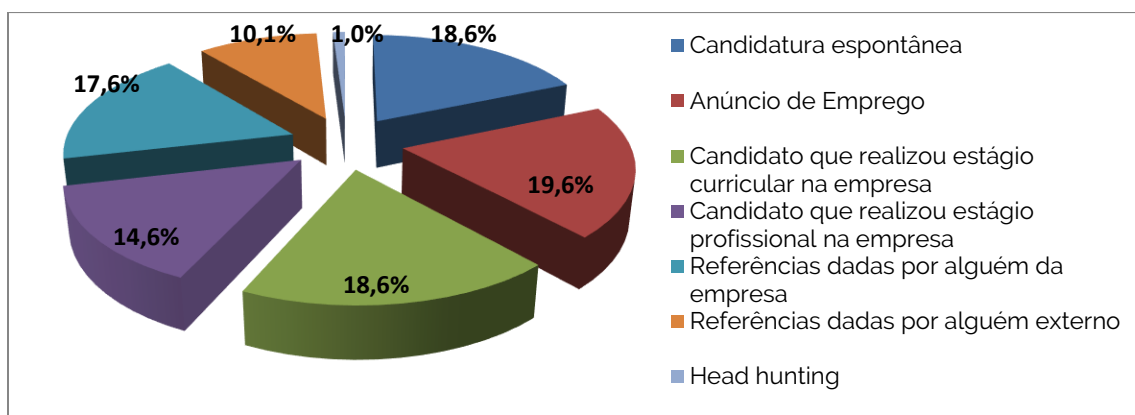


Gráfico 1. Percentagem das empresas por formas de seleção

Os anúncios de emprego e de estágio profissional são divulgados através dos vários canais (gráfico 2). Apesar da maioria dos inquiridos responder que os anúncios são divulgados através dos Centros de Emprego do IEFP (21,8%), verifica-se que as empresas procuram sítios da internet especializados na sua divulgação (19,1%) ou plataformas sociais (*Facebook, Google+, LinkedIn, etc.*) (12,7%).

Os anúncios de jornais não são dos mais utilizados (9,1%) tal como as plataformas próprias das instituições académicas (10,9%). Ainda menos utilizadas são as empresas de seleção (3,6%), as plataformas da própria empresa, os contactos informais e apresentações da empresa em Instituições Académicas (todas com 5,5%) e, por fim, a bolsa própria de candidaturas espontâneas (6,4%).

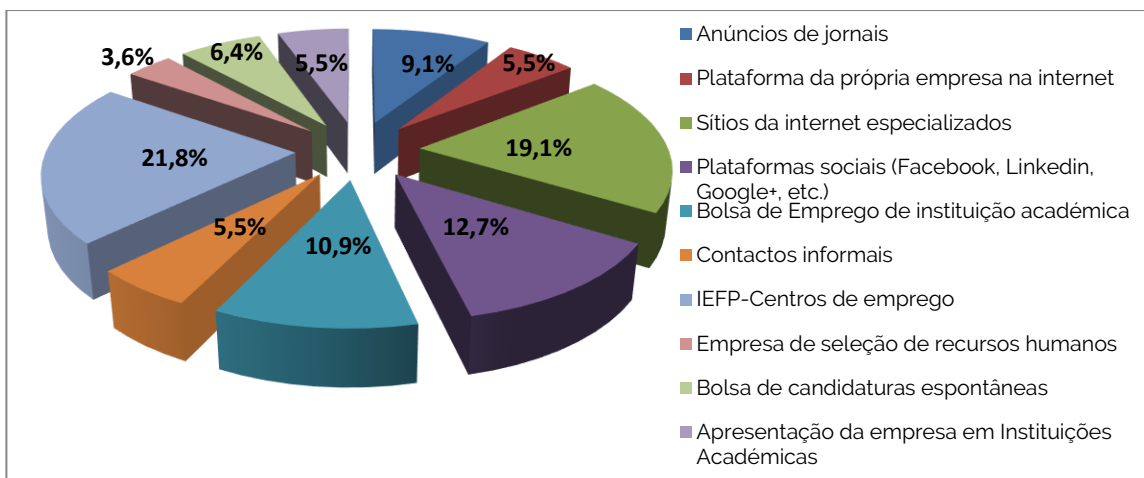


Gráfico 2. Percentagem das empresas por forma de divulgação de anúncio

Quanto ao processo de seleção (gráfico 3), a maioria das empresas inquiridas refere que o processo é realizado maioritariamente recorrendo ao CV (32,9%) e à entrevista pessoal (32,9%). Segue-se a carta de apresentação como um elemento importante (12,9%), tal como as entrevistas de avaliação de competências (12,4%), tal como as entrevistas de avaliação de competências (12,4%), tal como as entrevistas de avaliação de competências (12,4%). As dinâmicas de grupo não são muito utilizadas (4,7%), tal como as entrevistas de grupo (2,4%) ou os testes psicológicos (1,8%). Apesar dos exames médicos serem uma opção de resposta não foi selecionado por nenhum respondente, são provas aplicadas em seleções para funções com grande exigência física ou cognitiva.

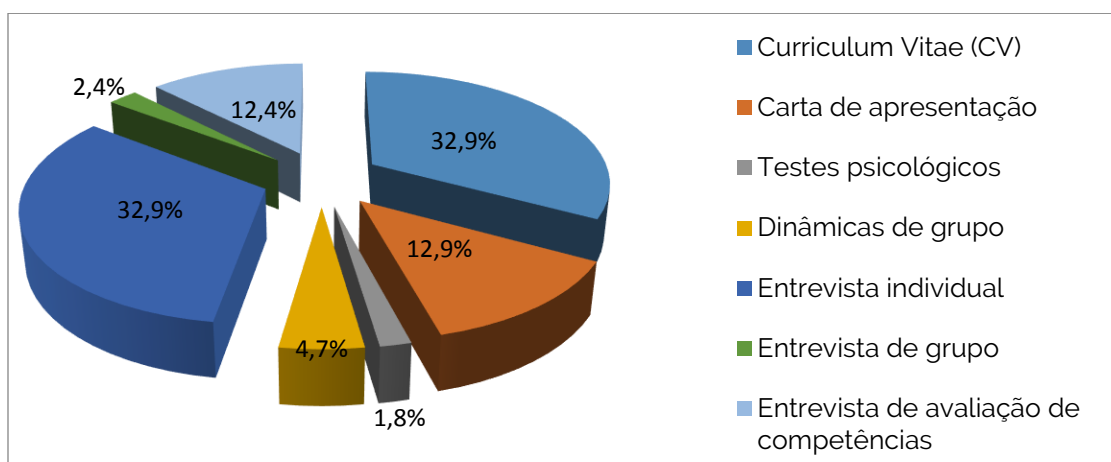


Gráfico 3. Percentagem de empresas por método de seleção

Quanto ao tipo de currículo (gráfico 4), as empresas que integraram o estudo responderam na sua maioria que privilegiam o currículo *Europass* (59,4%). Embora um grande número prefira um CV mais personalizado e adaptado às necessidades da empresa. Apenas 4,7% ainda recorrem ao modelo cronológico, modelo utilizado até ao aparecimento do *Europass*.

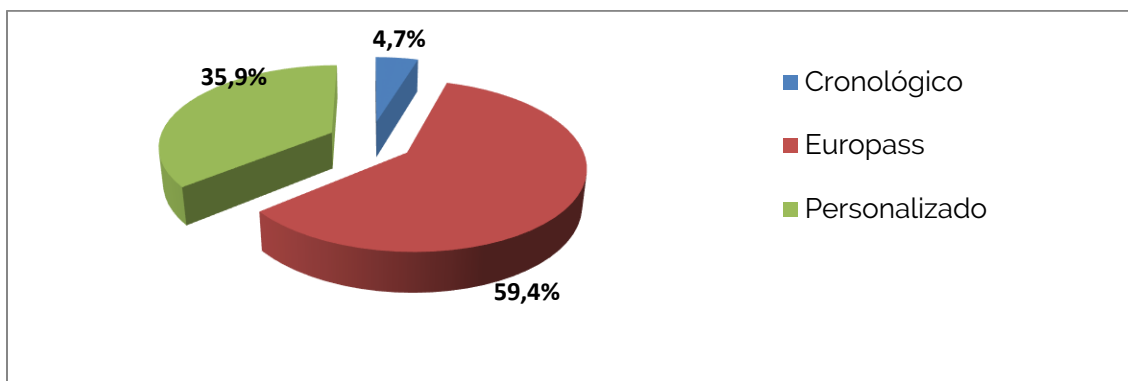


Gráfico 4. Percentagem de empresas por tipo de CV

As empresas preferem que o currículo entregue pelos candidatos contenha fotografia (35,2%) e completo (32,0%) ou seja com toda a informação relevante (gráfico 5). Algumas empresas preferem apenas um CV resumido (9,6%), de preferência com apenas uma página. No total 12% das empresas pretendem indicação de pessoas de referência e seus contactos, ou ainda um CV acompanhado de certificados e comprovativos (9,6%).

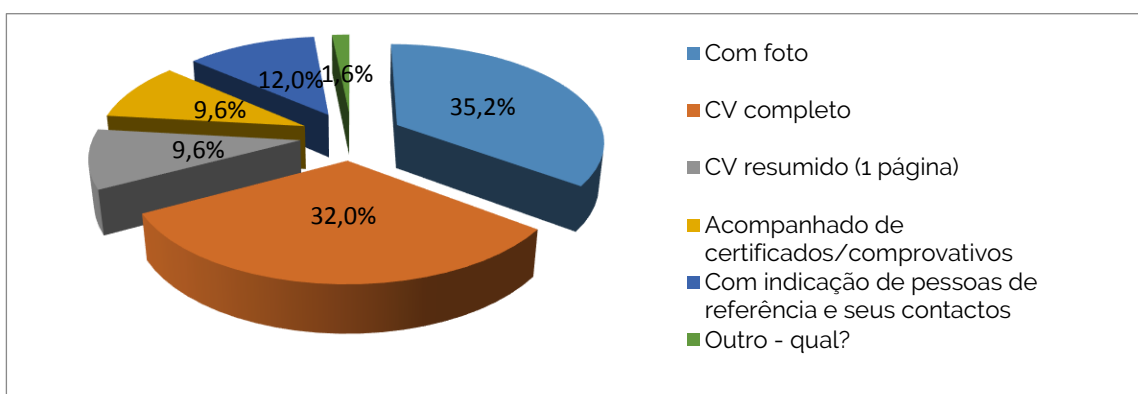


Gráfico 5. Percentagem das empresas por estrutura de CV

As empresas valorizam vários aspetos nos CV apresentados pelos candidatos (gráfico 6) e, por este motivo, podiam optar por mais do que uma opção. Assim, as características mais referidas são a experiência profissional (24,4%) e as competências (23,4%).

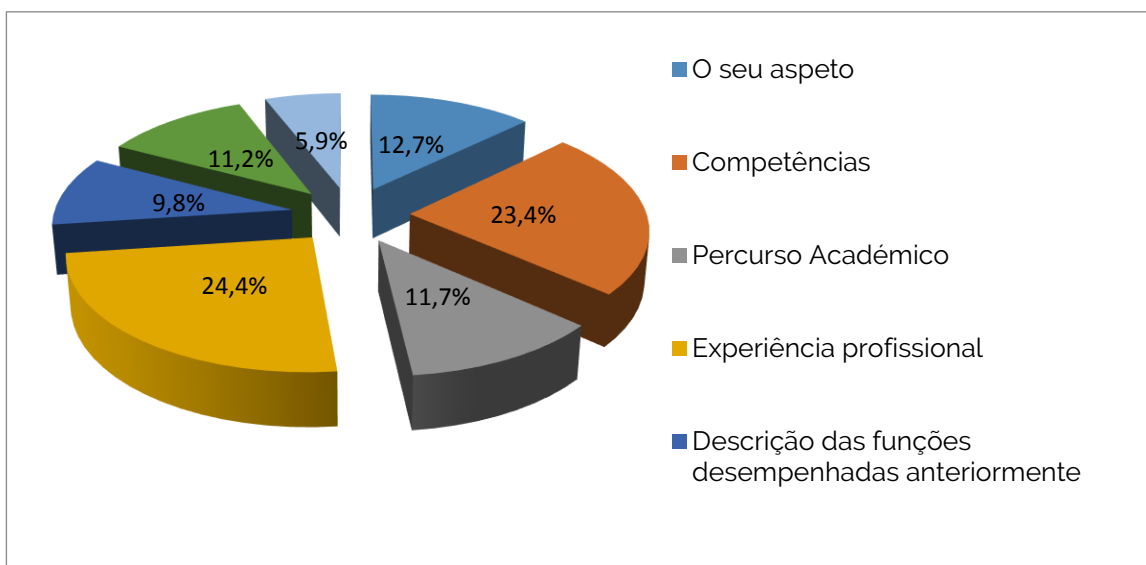


Gráfico 6. Percentagem de empresas por aspetos mais valorizados no CV

O aspeto do CV (12,7%), o percurso académico (11,7%) e a indicação específicas das funções profissionais mais relevantes (11,2%) surgem logo depois e, por fim, surge a descrição das funções desempenhadas (9,8%) e a indicação de atividades extracurriculares ou extraprofissionais (5,9%).

Considerando a experiência profissional requerida pelas empresas, a maior parte pretende colaboradores com pouco experiência profissional (39,1%), enquanto 26,6% preferem muita experiência profissional, 18,8% das empresas preferem sem experiência profissional ou recém-licenciado e, por fim, 15,6% referem outra situação, que corresponde a respostas que indicam que a experiência pretendida depende da função a que se candidatam.

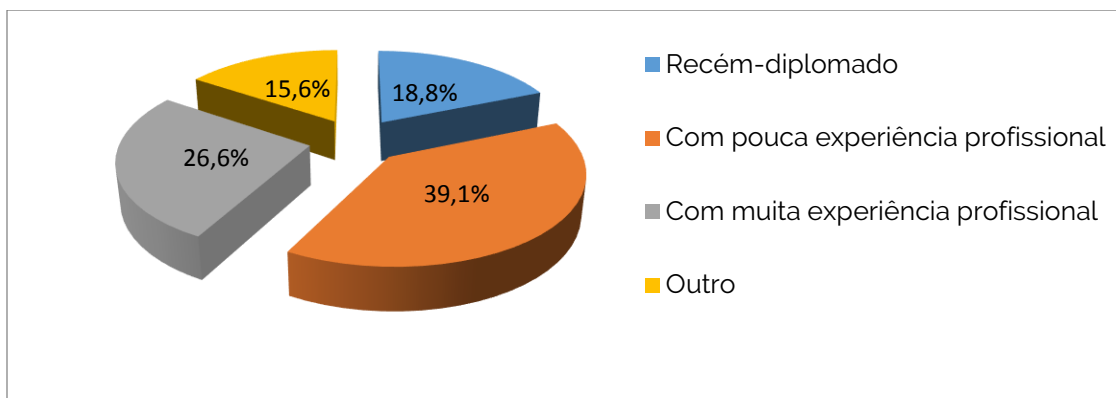


Gráfico 7. Percentagem de empresas por experiência profissional

As empresas foram questionadas sobre quais as competências transversais que consideram mais relevantes para os seus colaboradores (gráfico 8). As respostas foram dadas numa escala de *Likert* de 5 pontos, pedindo-se aos respondentes que indicassem em que medida determinada competência é importante para o desempenho dos recém-licenciados que contratam. Aqui são apresentadas as médias obtidas.

O Comportamento ético foi a competência mais valorizada ($\bar{x}=4.75$), seguindo-se a Aprendizagem ($\bar{x}=4.73$), a Comunicação Oral e Escrita e o Trabalho em Equipa (ambos com $\bar{x}=4.72$), e ainda dentro das 5 mais valorizadas é possível encontrar a Atenção ($\bar{x}=4.69$). As restantes cinco competências que completam a lista das 10 mais valorizadas são: Resistência Ao Stress ($\bar{x}=4.66$), Gestão do tempo/planeamento ($\bar{x}=4.64$), Organização e método ($\bar{x}=4.61$), Assertividade ($\bar{x}=4.59$) e Domínio de pelo menos uma língua estrangeira ($\bar{x}=4.58$). As 5 menos valorizadas foram: Capacidade de decisão ($\bar{x}=4.34$), Análise e Pensamento Crítico ($\bar{x}=4.31$), Cultura geral ($\bar{x}=4.17$), Liderança ($\bar{x}=4.08$) e Influência/Persuasão ($\bar{x}=3.83$).

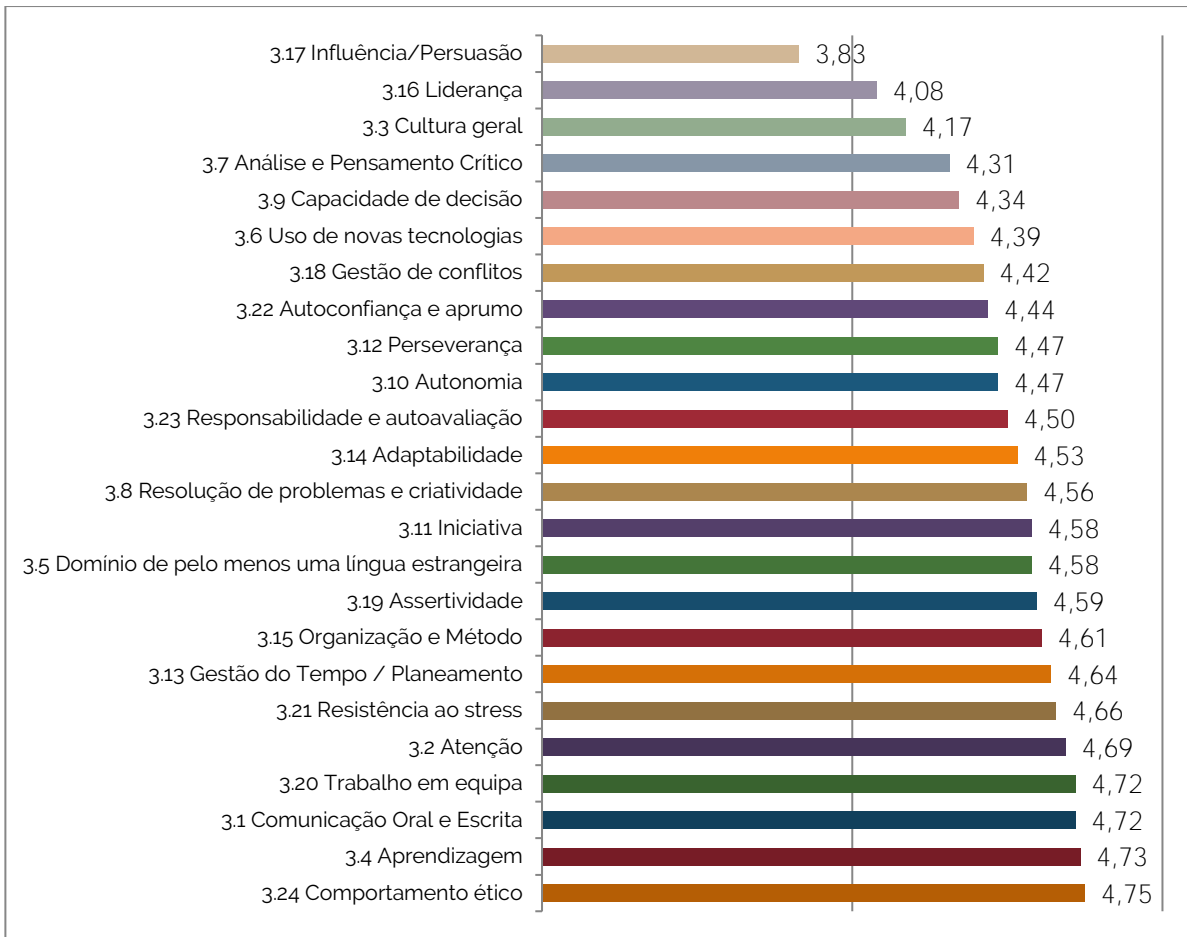


Gráfico 8. Média geral das respostas sobre a importância atribuída a cada competência

Todas as restantes competências obtiveram valores médios que se encontram entre 4.66 e 4.39, ou seja, uma diferença média de 0.27.

Finalmente, no que diz respeito às competências, questionou-se sobre que tipo de competências são mais relevantes para a empresa, as competências técnicas ou as competências transversais (gráfico 9). As respostas dadas apontam, na sua maioria, para as competências transversais como sendo o mais importante para um colaborador da empresa (n=37) com uma percentagem de 58%. Com 30% das respostas aparecem as competências técnicas (n=19), ou seja, as capacidades específicas da profissão, 13% das

respostas são dadas indicando a importância dos 2 tipos de competências, ou seja que ambas são relevantes para qualquer colaborador.

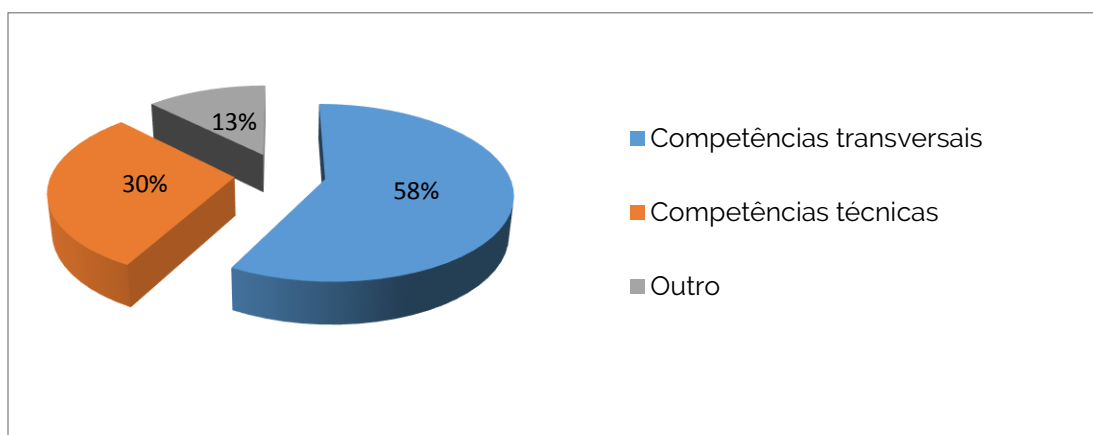


Gráfico 9. Percentagem de respostas por competências mais importante

Em outro enquadram-se as respostas: "ambas", "depende do cargo" ou "ambas se complementam uma à outra para o bom desempenho de uma função". Em certa medida, pode-se dizer que as competências técnicas não são as únicas relevantes para o desenvolvimento profissional, ainda que sejam as mais desenvolvidas em contexto de formação.

Discussão

Comparativamente a estudos similares disponíveis, os resultados obtidos são bastante satisfatórios, e congruentes com outros resultados obtidos (e.g., Correia, 2005; Silva, 2008). Este estudo é temático, centrando-se na área do Turismo, e, portanto, não abrangente de todo o tecido empresarial. Deste modo, o número de respostas obtidas foi satisfatório (n=64) quando comparado com estudos similares.

Foi possível concluir que qualquer candidato deve estar atento a todas as informações disponibilizadas pelas empresas e concorrer através dos métodos que lhe estão mais acessíveis (anúncio de jornal, plataformas sociais, Internet, IEF, etc.). Simultaneamente devem procurar estruturar uma boa rede

contactos, por via da experiência nos estágios ou dos contactos com as empresas durante o seu percurso escolar e profissional. A candidatura espontânea é também muito aceite pelas empresas. As empresas recorrem aos currículos como primeira forma de contacto com o/a candidato/a, seguindo-se geralmente uma entrevista individual de seleção. Os restantes processos de seleção variam em função da empresa e do cargo.

É fácil encontrar na Internet muita informação relativa ao uso do modelo europeu de currículo, vulgo *Europass*, alguma caracteriza-o como desadequado e complexo, porém, as empresas que responderam a este questionário indicam, na sua maioria, preferir este modelo de CV. Assim, é recomendável que os candidatos elaborem um currículo, baseado no modelo EUROPASS, podendo adaptá-lo às suas necessidades e aos interesses da empresa.

Nos currículos, os empresários procuram ou valorizam a experiência profissional e as competências pessoais. O percurso académico não é a única informação relevante num CV. Estes resultados são coincidentes com os de outros estudos também realizados em Portugal, que colocam a experiência profissional como mais importante do que a formação académica (Hays, 2014).

Analisando os dados relativos às competências, constata-se que as empresas inquiridas valorizam mais a/o: Comportamento ético; Aprendizagem; Comunicação Oral e Escrita; Trabalho em Equipa; Atenção; Resistência ao Stress; Gestão do tempo/planeamento; Organização e método; Assertividade; Domínio de pelo menos uma língua estrangeira. Por outro lado, as cinco competências menos valorizadas são a/o: Capacidade de decisão; Análise e Pensamento Crítico; Cultura geral; Liderança; Influência/Persuasão

Nas competências mais valorizadas encontram-se as relacionadas com a capacidade de aprendizagem (Aprendizagem, Atenção) e comportamento organizacional adequado (Comportamento ético, Comunicação oral e escrita, Trabalho em equipa), seguindo-se a organização e o método de trabalho

(Gestão do tempo e Organização e método de trabalho). Nas menos valorizadas, situam-se as competências relacionadas com liderança e com a capacidade de convencer o outro. As empresas valorizam mais o compromisso, o empenho e a desenvoltura profissional, em detrimento de capacidade de liderança e de outras competências que podem, e devem ser desenvolvidas com o tempo e com o percurso profissional. Estes resultados são semelhantes a de outros estudos nacionais e internacionais.

Num estudo realizado pela Hays (2014) em Portugal, relativamente a uma ampla dimensão de área económicas, foram identificadas as seguintes competências como as mais relevantes: a proatividade, a capacidade de trabalho, a orientação para objetivos, a Ética/valores, o potencial de crescimento, a apetência para trabalhar em equipa, o conhecimento do sector, a capacidade de adaptação e a polivalência. No estudo desenvolvido pela empresa CareerBuilder (2014), nos Estados Unidos, e mais uma vez sem ser específico de nenhuma área económica, são apontadas: ética de trabalho; de confiança, atitude positiva; motivação; orientação para a equipa; organização; resistência sobre stress; comunicação eficaz; flexibilidade; segurança na sua atividade.

Por fim, os resultados aqui obtidos são consistentes com os de outros estudos realizados a nível internacional, que salientam a importância cada vez maior das competências transversais em comparação com as competências técnicas ou profissionais. A título de exemplo, o mesmo estudo da CareerBuilder (2014), indica que 77% das empresas inquiridas valorizam tanto as competências transversais como as técnicas e 13% valorizam mais as transversais. No geral as empresas esperam dos diplomados compromisso, capacidade de aprendizagem e que demonstrem alguma autonomia e segurança no desempenho das suas funções.

Considerações finais

As estratégias de recrutamento e seleção das empresas vão variando em função da sua área económica e das suas experiências anteriores. Em resultado destas experiências vão atualizando frequentemente as estratégias à procura de melhorar a qualidade dos procedimentos de seleção.

No que diz respeito às competências transversais, área ainda pouco estudada em Portugal, têm-se vindo a destacar como extremamente relevantes na contratação de recém-licenciados e por isso a exigirem uma maior atenção por parte das IES, de forma a melhorar a taxa da empregabilidade dos seus estudantes. Ainda que estas Instituições tenham um papel relevante na promoção destas competências, muito depende da ação dos próprios estudantes, que devem estar disponíveis para aprender, procurar melhorar as suas competências e capacidades em geral, conhecer o mundo envolvente, e agir ativamente e responsabilmente sobre ele.

Referências

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. doi: 10.1080/03797720802522627
- Armstrong, M. (2010). *Armstrong's Essential Human Resource Management Practice: A Guide to People Management*. Kogan Page.
- Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203
- Bates, R. A., & Phelan, K. C. (2002). Characteristics of a Globally Competitive Workforce. *Advances in Developing Human Resources*, 4(2), 121-132. doi: 10.1177/1523422302004002003
- Behrends, T. (2007). Recruitment practices in small and medium size enterprises: An empirical study among knowledge-intensive professional service firms. *Management Revue*, 18(1), 55-74.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 17-66): Springer Netherlands.

- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior*. Braga: TecMinho/Gabinete de Formação Contínua - Universidade do Minho.
- Cardoso, J. L., Varanda, M., Madruga, P., Escária, V., & Ferreira, V. S. (2012). Empregabilidade e ensino superior em Portugal. In I. d. C. S. d. U. d. Lisboa, C. I. S. d. E. e. G. d. U. T. d. Lisboa & A. d. A. e. A. d. E. Superior (Eds.), *Estudos e Relatórios*.
http://www.ics.ul.pt/publicacoes/workingpapers/wp2012/er2012_1.pdf: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- CareerBuilder. (2014). Overwhelming Majority of Companies Say Soft Skills Are Just as Important as Hard Skills, According to a New CareerBuilder Survey. Retrieved 05-08-2014, 2014, from http://www.careerbuilder.com/share/aboutus/pressreleasesdetail.aspx?sd=4%2f10%2f2014&siteid=cbpr&sc_cmp1=cb_pr817_&id=pr817&ed=12%2f31%2f2014
- CIME, C. I. p. o. E. (2001). *Terminologia de Formação Profissional*. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Correia, A. G. (2005). As práticas de recrutamento e selecção em Portugal. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 1(1), 42-54.
- Dubar, C. (1999). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. *Educação & Sociedade*, 19(64).
- Eurydice. (2002). Key competencies: A developing concept in general compulsory education. Brussels: European Commission (Directorate-General for Education and Culture).
- Fugate, M., Kinicki, A., & Ashforth, B. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. In U. d. Deusto (Series Ed.) Retrieved from http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&temid=59&task=docclick&bid=17&limitstart=0&limit=5
- Harvard Business School Press. (2013). *Hiring and Keeping the Best People*: Perseus Books Group.
- Hays (2014). *Guia do mercado laboral 2014*: Hays.
- Hoyt, J. F., & Brown, A. B. (2003). Identifying College Choice Factors to Successfully Market Your Institution. *College and University*, 78(4), 3-10.
- McCarthy, E. E., Sen, A. K., & Garrity, B. F. (2012). Factors that influence canadian students' choice of higher education institutions in the united states. *Business Education & Accreditation*, 4(2), 85-95.
- OECD. (2013). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*: OECD Publishing.
- OPM, U. S. O. o. P. M. (2007). *Executive core qualifications*. Washington DC: Retrieved from <http://www.chcoc.gov/Transmittals/Attachments/trans751.pdf>.
- Rynes, S. L., & Cable, D. M. (2003). Recruitment Research in the Twenty-First Century. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of Psychology: Industrial and organizational psychology* (Vol. 12). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Duarte, A. L. (2012). Desenvolvimento de competências transversais no Ensino Superior: a experiência do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel, E. Brutton, G. Pires & I. Huet (Eds.), *Ensino Superior: Saberes, experiências e desafios*: Ideia Editora com o apoio AFIRSE.

- Silva, P. A. G. d. (2008). Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho. (Mestrado), Universidade do Minho.
- Stone, D. L., Lukaszewski, K. M., & Isenhour, L. C. (2005). e-Recruiting Online Strategies for Attracting Talent. In H. G. Gueutal & D. L. Stone (Eds.), *The Brave New World of eHR*: Jossey-Bass.
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do ensino superior para o trabalho: o poder da auto eficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.

