

## **Análise Institucional**

### **OS ESTUDANTES E OS SEUS TRAJECTOS NO ENSINO SUPERIOR:**

**Sucesso e Insucesso, Factores e Processos,  
Promoção de Boas Práticas**

#### **RELATÓRIO FINAL**

**António Firmino da Costa  
João Teixeira Lopes  
(coordenadores)**

No âmbito do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES)

Projecto de investigação com financiamento FCT  
PSE/DIV/0001/2006

## 5. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES ORGANIZACIONAIS, REPRESENTAÇÕES DOS ACTORES E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (ESTUDOS DE CASO)

*Hernâni Veloso Neto, Ana Carolina Mendonça, Ana Isabel Couto, Sandra Lima Coelho, e Tânia Leão*

### 5.1 A análise institucional-organizacional enquanto objecto

#### *Pressupostos analíticos*

O presente relatório é o resultado da operacionalização dos procedimentos metodológicos e teóricos delineados para concretizar os objectivos subjacentes ao nível meso de análise do projecto de investigação “Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas”. Este enfoque analítico foi considerado no projecto com o pressuposto de atribuir centralidade às instituições do ensino superior enquanto organizações, na medida em que é no interior das mesmas que se definem percursos escolares específicos, “fortemente dependentes dos circunstancialismos organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões interaccionistas presentes na instituição escolar” (Pinto, 2002: 131).

Toda a estrutura analítica que visa apreender os factores e processos inerentes aos fenómenos em estudo – sucesso, insucesso e abandono – tinha que necessariamente reconhecer a importância de um dos actores-chave envolvido nestes fenómenos – as instituições do ensino superior. Por isso, além de se procurar contribuir para o envolvimento reflexivo das instituições de ensino superior e seus protagonistas na análise destas questões, partiu-se para o terreno com o intuito, por um lado, de perceber de que forma as estruturas e práticas organizacionais poderiam influenciar tanto as dinâmicas de promoção do sucesso e combate ao insucesso e abandono escolar como as de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem e, por outro, de identificar condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono, com vista à recolha de contributos para a identificação de boas práticas na promoção do sucesso, e no combate ao insucesso e ao abandono escolar no ensino superior.

Todavia, desde logo um desafio se colocava, como estudar um objecto caracterizado por uma forte *diferenciação interna* (idem: 122), tal como é o ensino superior em Portugal. A solução passou por analisar e enquadrar os contributos institucionais à luz das características específicas de cada uma das vertentes de ensino (tipo de estabelecimento: universitário ou politécnico; tipo de tutela: público ou privado) e inerentes a cada um dos contextos organizacionais e sociais, até porque, como refere José Madureira Pinto, “afirmar a especificidade do subsistema do ensino superior significa encará-lo como um conjunto de organizações de trabalho dotadas de particularismos” (Pinto, 2002).

Tendo em consideração uma tão elevada amplitude e diversidade do objecto de estudo – as instituições do ensino superior –, tornou-se imperativa uma postura

analítica integrada que considerasse essa heterogeneidade, mas que não desvirtuasse a apreensão da realidade e a concretização da objectividade desejada. Contudo, além desses aspectos, tinha que ser também considerado o facto de o projecto de investigação em causa atender a fortes restrições temporais de execução, pelo que seria necessária privilegiar uma abordagem de maior especialização em detrimento de uma abordagem de generalização. Ou seja, não sendo possível analisar todas as instituições de ensino superior portuguesas, seria necessário definir um conjunto restrito de estudos de caso, sem descurar, obviamente, os pressupostos que anteriormente se mencionaram. O modelo de análise delineado para abordar os estudos de caso e a estratégia metodológica traçada para o concretizar serão apresentados nos pontos seguintes.

### *Modelo de análise*

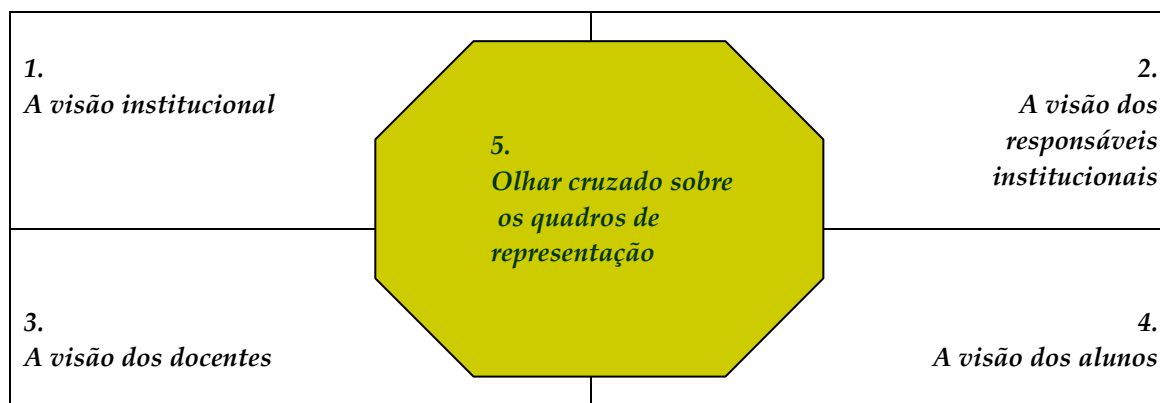
As instituições do ensino superior, enquanto organizações, compreendem estabelecimentos que transmitem conhecimentos das mais variadas áreas do saber, difundindo valores da cultura local e global. São organizações formadas por pessoas e para servir pessoas, caracterizando-se pela produção de símbolos, de ideias, de conhecimentos e de valores. Outra das suas especificidades consiste no facto de comportarem regras e estruturas organizacionais enquadradas governamentalmente, de acordo com políticas de grande abrangência, o que potencia formas de apropriação e aplicação muito particulares.

Uma vez que este nível de análise do projecto procurava focalizar a perspectiva cultural e institucional de alguns estabelecimentos do ensino superior, procurou-se ter presente que o domínio do “informal” e do “invisível” (do simbólico e dos significados construídos subjectivamente) deveria de ser analisado por referência a uma dimensão mais formal, a das regras formais uniformemente difundidas por todas as instituições do ensino superior e, por outro lado, a das regras, normas e padrões de comportamento preceituadas organizacionalmente. Seria a partir desta dimensão, formal, que se deveriam problematizar os sentidos, as lógicas e as racionalidades dos actores. Aliás, já Licínio Lima (1992), ao desenvolver um modelo analítico assente em pressupostos teóricos que visavam problematizar a questão da cultura organizacional em contexto escolar, procurara verificar eventuais desconexões ou inconsistências entre o que chamou de “plano das orientações para a acção” e o “plano da acção organizacional” propriamente dito. As inconsistências (ou *infidelidades normativas*) seriam reveladoras da criação, por parte dos actores, de *regras não formais e informais* – isto é, da existência de uma interessante margem de liberdade. Até porque os actores sociais, como sublinha Sarmiento (2000), apesar de exteriorizarem sob a forma de universos de sentidos e de regras de conduta as formas instituídas, serão seres dotados de capacidade reflexiva, tornando-se-lhes possível o distanciamento crítico necessário à (re)construção reflexiva dos contextos educacionais saturados de significados.

Nesse sentido, procurou-se delinear um modelo de análise que reflectisse e reproduzisse, quer as práticas institucionais concretas (representações formalizadas referentes às problemáticas em estudo), quer as representações sobre as práticas e a própria problemática em estudo. O esquema analítico em questão pode ser

vislumbrado através das figuras que a seguir se expõem<sup>1</sup>. A Figura 5.1 procura sintetizar os principais vectores de análise, realçando o facto de a abordagem considerar cinco vectores analíticos, sendo que um se constitui com base numa síntese relacional entre os outros quatro vectores, isto de forma a evidenciar os principais pontos de convergência e divergência dos ângulos de análise.

**Figura 5.1:** Esquema (modelo) analítico



A Figura 5.2, por sua vez, favorece uma leitura mais desagregada do esquema analítico representado na figura anterior, na medida em que evidencia praticamente toda a estrutura de análise, bem como os respectivos parâmetros analíticos. Em determinada medida, pode funcionar como uma espécie de índice mais detalhado do presente relatório, ou pelo menos de parte do mesmo. No que concerne aos vectores de análise delineados, importa referir que se procurou um enfoque que perspectivasse, quer os aspectos mais formais referentes ao funcionamento organizacional, quer os aspectos mais informais subjacentes às lógicas de apropriação e recriação da missão, visão e burocracia organizacional. Deste modo, o primeiro vector procurou enunciar aquilo que seria a visão das instituições, tendo por base o que se encontrava formalizado documentalmente e/ou o que se poderia encontrar, uma vez que foram acrescentadas neste ponto, sempre que tal foi considerado pertinente, medidas concretas no campo da promoção do sucesso e combate ao insucesso e abandono escolar e da melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Essas recomendações decorreram tanto da reflexividade experimental da equipa de investigação como dos enunciados veiculados pela literatura especializada.

Antes de se avançar para a enumeração dos parâmetros analíticos associados aos vectores esquematizados, importa referir que os contributos veiculados para a identificação e melhoria de condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior foram apresentados como enunciados e não como acções concretas, apesar de considerarem fortes atributos operativos. Tendo em consideração a heterogeneidade a que anteriormente se aludiu, a solução que se encontrou para abarcar o largo espectro de estabelecimentos de ensino superior foi a de considerar apenas os principais domínios e os factores críticos de sucesso para os

<sup>1</sup> Figuras 5.1 e 5.2.

domínios em análise, de modo a que fosse possível veicular enunciados abrangentes e, simultaneamente, o mais específicos possível. Ou seja, foi considerado necessário delinear enunciados gerais com forte capacidade de operacionalização para cada um dos casos considerados, de modo a que pudessem ser convertidos ou adequados às diferentes realidades institucionais.

Feito este pequeno aparte, relembra-se que o modelo delineado para consubstanciar a análise institucional-organizacional circunscreve cinco enfoques analíticos, que se evidenciaram pela potenciação, quer de leituras isoladas, quer de leituras comparadas, quer, ainda, de leituras integradas. O primeiro enfoque, que surge categorizado na Figura 5.2, tem como designação “A visão institucional”. Com esse vector, procurou-se identificar os principais mecanismos, tendo em consideração os domínios-chave definidos, que se encontravam ou poderiam encontrar formalizados. Ficou organizado em torno de domínios como: (i) os valores institucionais, que dizem respeito à missão e à visão estratégica da instituição de ensino e, mais concretamente, ao grau de consideração do sucesso escolar, da melhoria contínua do ensino-aprendizagem e da garantia da qualidade como factores estratégicos a potenciar; (ii) a avaliação e a garantia da qualidade, ou seja, as práticas e estratégias concretas de avaliação institucional e de garantia da qualidade existentes; (iii) a gestão da componente científico-pedagógica, que remete para o campo da planificação e gestão pedagógica, da avaliação e reflexão pedagógica e da monitorização de todo o processo de ensino-aprendizagem; e (iv) as estruturas de apoio, que se referem às práticas e estratégias de suporte que as instituições desenvolvem e/ou poderiam desenvolver para aumentar a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O segundo vector analítico, designado “A visão de responsáveis institucionais do ensino superior”, procurou atribuir ênfase aos agentes responsáveis pela formalização e implementação de grande parte dos mecanismos passíveis de menção no vector retratado no parágrafo anterior. Mais do que registar no discurso desses agentes institucionais os mecanismos formalizados e as intenções com que os mesmos foram colocados em prática, procurou-se vislumbrar as suas representações relativamente à actuação da instituição nos domínios em análise e ao papel assumido e/ou a assumir pelos diferentes interlocutores do quotidiano institucional, bem como as problematizações em torno dos conceitos de sucesso, insucesso e abandono escolar. Foram auscultados, a este nível, agentes com funções nos órgãos de gestão das instituições, tanto no plano científico-pedagógico como no plano administrativo-funcional. E privilegiaram-se os elementos com actuações vincadas nos domínios em análise, com o intuito de salvaguardar a recolha de contributos efectivos para o âmbito do estudo.

O terceiro vector analítico, designado “A visão dos docentes”, procurou perspectivar junto de um dos principais agentes do ensino superior, o corpo docente, quais as principais condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono escolar expressos pelo mesmo. Para esse exercício, tiveram-se como referência alguns dos principais domínios analíticos anteriormente mencionados. Por exemplo: a actuação institucional, o papel das estruturas de apoio, o processo de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, a avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico ou os factores potenciadores de percursos diferenciados no ensino superior [(in)sucesso]. Dentro da mesma lógica, de auscultação e reflexão, procurou-se perspectivar, junto do corpo estudantil, quais as principais condições e

situações, factores e processos que se encontravam associadas ao (in)sucesso escolar no ensino superior.

Por último, considerou-se um quinto vector analítico – designado “Olhar cruzado sobre os quadros de representação” – com o intuito de potenciar uma leitura mais agregada do contexto organizacional e, simultaneamente, mais consistente, na medida em que pretendia contrapor as diferentes visões institucionais e demarcar os principais pontos de convergência e divergência. Nem todos os domínios de análise foram considerados nesse exercício, até porque foram privilegiados, em função do espectro de acção e representação dos agentes, diferentes contextos e elementos de análise. Contudo, através dos pontos comuns, foi possível um olhar cruzado sobre esse quadros de acção e representação, nomeadamente no que se refere ao papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar, ao papel das escolhas vocacionais e ao impacto do processo de transição para o ensino superior no rendimento escolar, à importância da planificação, avaliação e reflexão pedagógica, e às principais circunstâncias potenciadoras, por um lado, de percursos de sucesso, insucesso e abandono e, por outro, de boas práticas de promoção do sucesso escolar no ensino superior.

De uma forma sucinta, estes foram os cinco vectores de análise considerados. Porém, para uma análise mais distribuída desses enfoques, bem como dos elementos que lhes foram associados, será importante realizar-se uma apreciação da figura que a seguir se apresenta.

**Figura 5.2:** Estrutura e parâmetros analíticos

### **1. A visão institucional**

#### **1.1 Valores Institucionais (missão e visão)**

#### **1.2 Avaliação e Garantia da Qualidade**

- Avaliação institucional
- Garantia interna da qualidade

#### **1.3 Gestão da Componente Científico-Pedagógica**

- Metodologia e gestão pedagógica
- Momentos e metodologias de avaliação
- Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

#### **1.3.4 Sistematização estatística do processo de ensino-aprendizagem**

#### **1.4 Estruturas de Apoio**

- Mecanismos de comunicação e atracção de novos alunos
- Mecanismos de integração
- Mecanismos de acompanhamento e orientação
- Mecanismos de inserção profissional

### **2. A visão de responsáveis institucionais do ensino superior**

#### **2.1 Responsáveis de Órgãos de Gestão**

#### **2.1.1 Políticas educativas e científicas (contexto normativo)**

- Autonomia
- Financiamento
- Avaliação do ensino superior

#### **2.1.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior**

- Base de recrutamento

- Escolhas vocacionais
  - Transição para o ensino superior
  - 2.1.3 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar
    - Representações sobre a actuação institucional
    - Papel das estruturas de apoio na actuação institucional
  - 2.1.4 Gestão da componente científico-pedagógica
    - Metodologia e gestão pedagógica
    - Momentos e metodologias de avaliação
    - Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico
  - 2.1.5 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior
    - Representações sobre um percurso de sucesso escolar
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
    - Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono
  - 2.2 *Responsáveis de Estruturas de Apoio*  - 2.2.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar
    - Representações sobre a actuação institucional
    - Papel das estruturas de apoio na actuação institucional
  - 2.2.2 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior
    - Representações sobre um percurso de sucesso escolar
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
    - Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
    - Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono
3. *A visão dos docentes*- 3.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar
  - Representações sobre a actuação institucional
  - Papel das estruturas de apoio na actuação institucional
- 3.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior
  - Base de recrutamento
  - Escolhas vocacionais
  - Transição para o ensino superior
- 3.3 Gestão da componente científico-pedagógica
  - Metodologia e gestão pedagógica
  - Momentos e metodologias de avaliação
  - Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico
- 3.4 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior
  - Representações sobre um percurso de sucesso escolar
  - Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
  - Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
  - Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
  - Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e

abandono

#### **4. A visão dos alunos**

4.1 Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

- Representações sobre a actuação institucional
- Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

4.2 Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

- Escolhas vocacionais
- Transição para o ensino superior

4.3 Gestão da componente científico-pedagógica

- Metodologia e gestão pedagógica
- Momentos e metodologias de avaliação
- Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

4.4 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

#### **5. Olhar cruzado sobre os quadros de representação**

5.1 Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

- Representações sobre um percurso de sucesso escolar
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior
- Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior
- Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

### *Estratégia metodológica*

A plataforma de análise pensada pretendeu espelhar algumas das variáveis consideradas relevantes para a abordagem das estruturas e dinâmicas características das instituições do ensino superior no âmbito da problemática em estudo, nomeadamente variáveis exógenas – como o contexto normativo que tende a moldar e determinar o funcionamento institucional (isto é, todo o conjunto de políticas públicas dirigidas para o ensino superior) –, bem como variáveis de cariz mais endógeno – que remetem, por sua vez, para o interior das instituições de ensino superior e suas especificidades, ao nível da gestão e relação entre três domínios centrais: componente administrativo-funcional, componente científica e componente pedagógica, de cada uma das instituições em análise. A selecção dos casos de estudo não se centrou nas questões de representatividade (desde logo penalizadas por constrangimentos de tempo relacionados com o desenvolvimento do projecto, como foi mencionado), mas na salvaguarda, dentro do possível, da diversidade de estabelecimentos de ensino superior. Diversas instituições foram abordadas, tendo sido realizado, desde logo, um breve rastreio sobre as práticas organizacionais desenvolvidas com vista à gestão e

promoção do sucesso escolar. A partir desse primeiro “olhar”, mais sistematizado, sobre a realidade, foram seleccionados quatro estudos de caso, com vista a uma análise mais consolidada. De modo a salvaguardar a identidade das instituições, não serão referidos os seus nomes. No entanto, importa referir que os critérios de selecção que presidiram à sua escolha foram o tipo de tutela e o tipo de estabelecimento. Nesse sentido, foram estudadas três instituições de ensino público e uma de ensino privado. O estabelecimento de ensino privado é de natureza universitária, tal como dois dos estabelecimentos de ensino públicos seleccionados, correspondendo o quarto estabelecimento de ensino público estudado a um instituto politécnico.

A recolha de dados foi realizada através de três procedimentos metodológicos centrais: (i) análise documental, (ii) entrevistas semi-directivas e (iii) grupos focais. A análise documental incidiu, primordialmente, sobre os documentos que em seguida se inventariam. Contudo, importa referir que os mesmos não se encontravam disponíveis de igual modo em todas as instituições, e que foram alvo de análise outro tipo de documentos. No entanto, devido à sua especificidade e relação com contextos institucionais próprios, optou-se por não os evidenciar. Deste modo, os principais documentos consultados foram os seguintes:

- > Planos de actividade;
- > Relatórios de actividade;
- > Balanço social;
- > Organigrama e lei orgânica;
- > Estatutos;
- > Plano estratégico;
- > Manual da qualidade;
- > Regulamentos do campo pedagógico;
- > Actas de reuniões dos órgãos de gestão (pedagógico, científico, directivo);
- > Regulamentos de código académico e/ou administrativo;
- > Regulamentos de atribuição de bolsas de estudo e prémios escolares;
- > Inquéritos pedagógicos e respectivos relatórios de análise;
- > Inquéritos de satisfação dos funcionários e respectivos relatórios de análise (docentes e não-docentes);
- > Inquéritos de satisfação dos alunos e respectivos relatórios de análise;
- > Guias do estudante (alunos ordinários, alunos estrangeiros, alunos com necessidades educativas especiais);
- > Guia do candidato;
- > Manuais de boas práticas (ensino-aprendizagem, empregabilidade, integração escolar, métodos de estudo, etc.)
- > Guiões de auto-avaliação;
- > Relatórios de auto-avaliação e de avaliação externa
- > Relatórios de curso e relatórios de disciplina;
- > Relatórios de estudos referentes à inserção profissional dos diplomados;
- > Relatórios técnicos específicos que envolvessem ou se reportassem a:
  - Políticas e mecanismos desenvolvidos no sentido de se realizar um acompanhamento do processo académico, de modo a sinalizar disciplinas críticas, alunos com dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, casos potenciais de abandono escolar, entre outros aspectos;

- Políticas e processos de socialização instituídos ou conduzidos de forma informal, procurando sinalizar estruturas, agentes e iniciativas concretas;
- Políticas e mecanismos de acção social que favoreçam, quer a promoção do sucesso escolar, quer a minimização das situações de exclusão escolar;
- Políticas e mecanismos de orientação e apoio a candidatos, favorecendo, entre outras coisas, informação sobre os conteúdos programáticos dos cursos e perfis de entrada e saída em cada área científica;
- Políticas e mecanismos de orientação e apoio à integração no mercado de trabalho.

O segundo procedimento metodológico preconizado para a recolha de informação consistiu na *entrevista semi-directiva*. Este instrumento incidiu sobre os órgãos de gestão (nomeadamente ao nível da componente administrativa, pedagógica e científica) e sobre as estruturas de apoio (em particular ao nível de unidades com actuação nos domínios da gestão académica e do apoio/acompanhamento aos alunos). As entrevistas permitiram que se obtivesse a posição dos responsáveis das instituições relativamente às problemáticas em estudo. Convém sublinhar que tendem a ser estes agentes institucionais quem define os programas estratégicos, os planos de acção e as iniciativas institucionais no campo da promoção do sucesso escolar, bem como nos principais domínios com ele relacionados. No total, foram realizadas dez entrevistas semi-directivas, o que correspondeu a duas ou três entrevistas por instituição. A diferença no número de entrevistas realizadas por instituição ficou a dever-se ao facto de determinados representantes assumirem diversos cargos institucionais (Conselho Directivo, Conselho Científico e/ou Conselho Pedagógico), o que favorecia, desde logo, um olhar sistematizado sobre os quadros de actuação da instituição em causa nas diferentes componentes organizacionais em análise.

O terceiro grande momento de recolha de informação foi concretizado através da realização de *grupos focais*. A dinamização desses grupos de reflexão adveio da necessidade de se registar tanto a visão dos docentes, como a dos alunos, relativamente às problemáticas em estudo. A realização de entrevistas individuais afigurava-se, desde logo, inadequada, na medida em que exigia um calendário de investigação mais alargado. Desse modo, optou-se por constituir pequenos grupos focalizados de discussão por instituição, um com docentes e outro com alunos, de modo a perspectivar a visão dos mesmos relativamente à actuação da instituição, e recolher mais contributos para a identificação de condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Cada grupo focal de docentes contou com a presença de quatro ou cinco elementos. O número total de docentes que participou nas iniciativas ascendeu a dezoito. A selecção foi realizada com a colaboração das instituições, na medida em que se pensou ser pertinente obter contributos de elementos que possuíssem alguma reflexividade e afinidade relativamente às temáticas em discussão. Contudo, procurou-se assegurar a presença de docentes provenientes de áreas científicas heterogéneas e com níveis de antiguidade diferenciados.

No caso dos grupos focais com alunos, o número de presenças por grupo oscilou entre os três e os quatro elementos. No total, participaram catorze alunos, cada um deles com estatutos ou posições diferenciadas no interior da instituição. Apesar da selecção ter sido realizada com o contributo das instituições, pelas razões que

anteriormente se mencionaram, procurou-se salvaguardar alguma heterogeneidade. Assim, teve-se a preocupação de contar quer com a presença de alunos que não ocupavam cargos em nenhuma das unidades orgânicas da instituição (ou associadas à mesma), quer com a presença de alunos que ocupavam cargos dessa natureza. Relativamente aos estudantes com funções em órgãos de governo da instituição, fez-se um esforço no sentido de garantir a presença de representantes dos alunos no Conselho Pedagógico, bem como de representantes eleitos pelos alunos para a Associação de Estudantes. O intuito foi observar, dentro do possível, os fenómenos de diversos ângulos.

Esta foi, em termos genéricos, a estratégia metodológica delineada com vista à concretização dos objectivos predefinidos para este nível de análise do projecto. No capítulo seguinte, será possível conferir e analisar os resultados obtidos com a implementação dos pressupostos aqui enunciados.

## **5.2 A gestão e promoção do sucesso escolar como “princípio” e “fim”: deambulações entre as acções e representações organizacionais apreendidas e as oportunidades de desenvolvimento perspectivadas**

### *5.2.1 A Visão Institucional*

#### Valores Institucionais (Missão e Visão)

A construção e modelação dos traços culturais de uma organização encontra-se ancorada, quer no conjunto de valores declarados, quer no conjunto de valores em uso. Porém, grande parte dos valores interiorizados, em particular nos domínios da acção institucional, advém das orientações, normas e padrões comportamentais que são determinados no interior de cada organização. Dois dos principais mecanismos que potenciam essas bases de actuação são a missão e a visão organizacional. A missão, independentemente da sua estirpe, remete para os intuítos de existência de uma organização. Assente nos valores e propósitos que sustentam determinada existência e actuação, funciona como fonte de orientação, delimitação e motivação de todo o processo de modelação e concretização da filosofia, da estratégia e da acção organizacional. Por sua vez, a visão organizacional remete para a objectivação estratégica da acção organizacional. Ou seja, para a definição dos objectivos de médio-longo prazo, bem como dos mecanismos que possibilitarão a sua concretização.

São estes os mecanismos que balizam a acção no interior das organizações que procuram, através de um processo de formalização dos valores que a instituição preceitua, mobilizar todos os agentes institucionais para a materialização, por um lado, dos seus intuítos de criação e de actuação (razão de existência), e, por outro lado, do que é e representa, assim como do que deseja ser. Tendo em consideração este quadro, facilmente se depreende a importância de os documentos que identificam os valores que a instituição ambiciona considerarem menções explícitas à atenção dedicada, ou a dedicar, às práticas organizacionais, em matéria de promoção do sucesso escolar e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Os documentos que consideram e delimitam estes traços da instituição são os seus estatutos, os seus planos estratégicos e os seus planos de actividade.

Tradicionalmente, a orientação interna contemplada nos estatutos tem em vista garantir a constituição de uma estrutura central forte, capaz de assegurar a correcta utilização da autonomia que lhe compete, bem como afirmar e manter uma identidade própria e garantir uma gestão adequada dos meios colocados ao seu dispor. Nos casos em estudo não se identificou uma alusão directa a compromissos no campo da integração e orientação dos seus alunos, da promoção do sucesso escolar e da inovação pedagógica. Mesmo que uma instituição de ensino superior tenha por missão (i) a formação de profissionais de elevado nível, (ii) a criação, transmissão e difusão de conhecimento de excelência e (iii) o desenvolvimento científico, (e) tecnológico (em primeira instância), económico, cultural e social (em segunda instância) da sua envolvente, não ficam explícitos o seu empenhamento e compromissos para com os domínios da integração, apoio e sucesso escolar.

Não que esses compromissos estejam completamente omissos, porque não o estão; no entanto, não se encontram vinculados na missão institucional. Todavia, no que toca à planificação estratégica, com maior ou menor pormenor, esses compromissos tendem a ser evidenciados. De seguida, enunciar-se-ão alguns dos objectivos traçados pelas instituições alvo de análise, para os domínios da promoção do sucesso escolar e melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem. Tendo por base uma premissa estratégica fundamental de desenvolvimento do potencial humano, científico e técnico nas suas diversas vertentes, foi possível identificar as seguintes iniciativas estratégicas:

- reforço da capacidade de integração, acompanhamento e orientação dos alunos, quer através de um maior envolvimento dos docentes e órgãos de gestão académica na função de aconselhamento e atendimento, quer através do alargamento do espectro de actuação de infra-estruturas como o Gabinete de Apoio ao Aluno ou o Gabinete de Aconselhamento Psicológico.
- promoção, quer de uma maior integração, quer de um maior acompanhamento, dos alunos estrangeiros, dos alunos deslocados e dos alunos com necessidades educativas especiais, com especial relevo para estes últimos (veiculação da necessidade de se criarem as bases logísticas, técnico-científicas, pedagógicas e de mobilidade de que estes alunos carecem).
- desenvolvimento humano enquanto eixo estratégico do desenvolvimento organizacional, focalizando o investimento na formação integral e na formação ao longo da vida, enquanto mecanismos de capacitação dos actores institucionais (alunos, docentes e não-docentes), quer para o exercício profissional, quer para o exercício da cidadania.
- reforço das parcerias e incentivos à mobilidade nacional e internacional do pessoal docente e não-docente e dos alunos, de modo a promover, quer a partilha de conhecimentos e práticas, quer a inovação e o desenvolvimento organizacional, humano e social.
- aposta na inovação e empreendedorismo pedagógico, procurando, quer o incentivo à integração e desenvolvimento das práticas de *e-learning* e de *blended-learning*, quer a realização de acções de formação, de esclarecimento e/ou de partilha de experiências com o corpo docente.
- criação, por um lado, de espaços de reflexão e inovação pedagógica (círculos de qualidade na relação e prática pedagógica), integrando tanto docentes como alunos, e,

por outro, espaços de reflexão, inovação e articulação técnico-científica (círculos de qualidade na relação academia-mercado e na prática profissional), integrando, tanto docentes e alunos, como empresas e entidades governamentais.

- desenvolvimento do sistema de informação e comunicação, enquanto infra-estrutura de apoio a todo o processo académico (administrativo, pedagógico, etc.) e de interface entre diferentes actores institucionais.

- aumento da capacidade instalada e de prestação do serviço de documentação, seja ao nível do aumento da gama de recursos literários tradicionais e digitais à disposição da comunidade académica e da própria sociedade, seja ao nível dos mecanismos e modalidades de atendimento, seja, ainda, ao nível do desenvolvimento das potencialidades da plataforma digital de consulta e acesso às fontes de informação técnico-científica.

- melhoria das condições materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que toca às tecnologias de comunicação e imagem (a título de exemplo: Internet sem fios, biblioteca digital).

- aposta no interface com o mercado de trabalho, procurando o incremento da oferta de estágio curriculares, a divulgação das potencialidades formadoras e socioprofissionais das áreas técnico-científicas em causa e a realização de acções de formação complementares direccionadas aos interesses dos alunos e às necessidades do mercado de trabalho.

- aumento da capacidade institucional de identificação e análise das tendências ao nível da oferta e procura do ensino e do emprego, através da operacionalização, quer de um Observatório de Ensino, quer de um Observatório de Emprego.

- criação de mecanismos que favoreçam aos docentes o acesso à formação contínua e aos espaços de partilha de experiências, privilegiando as acções no campo da inovação pedagógica.

- fortalecimento dos mecanismos de avaliação e reflexão do processo pedagógico, vincando a preponderância dos inquéritos pedagógicos neste domínio, bem como do empenho dos docentes e alunos na sua preconização, análise e discussão.

- capacitação das infra-estruturas de acompanhamento do processo pedagógico com mecanismos que permitam o aumento da capacidade de detecção e combate ao insucesso escolar. Privilegiando a sistematização estatística de resultados e o desenvolvimento de estudos prospectivos, enquanto mecanismos de caracterização de contextos e de sinalização de casos.

- capacitação das infra-estruturas responsáveis pelos processos de avaliação institucional com mecanismos que permitam uma maior fiabilidade, validade e utilidade nos processos de avaliação da satisfação dos docentes, não-docentes e alunos, dos processos de auto-avaliação e dos processos de avaliação externa. Ou seja, aposta na sistematização, análise e discussão de procedimentos deste género, bem como dos resultados que deles decorrem.

- promoção de uma cultura institucional de excelência balizada na criação objectiva de condições que favoreçam o desenvolvimento de um sistema integrado de avaliação e de um sentimento de melhoria contínua de processos, recorrendo, para o efeito, a conceitos como os de sistema de avaliação em permanência e sistema de gestão da qualidade.

- aposta nas acções de divulgação da instituição e dos seus resultados e impactos na sociedade, como a participação em feiras de emprego e a organização de dias abertos

de interacção com a comunidade, de modo a aumentar a base regional de recrutamento e atrair os melhores alunos.

- reforço dos contextos de partilha de experiências, conhecimentos e necessidades com as organizações, potenciando, quer o envolvimento destas nos processos de estruturação curricular, quer a participação dos activos da academia (alunos, docentes e não-docentes) nas actividades de cariz social e/ou empresarial.

- reforço dos meios de apoio social aos alunos, especialmente através incremento de prémios e bolsas de estudo que incentivem e valorizem o sucesso escolar e a excelência académica. Recorrendo, para o efeito, a verbas da instituição e/ou a verbas/oportunidades externas decorrentes de parcerias com outras entidades.

## Avaliação e Garantia da Qualidade

O quadro normativo-legal português estipula que as instituições de ensino superior devem estabelecer mecanismos de avaliação da qualidade das suas actividades (o processo deve ser transversal, cobrindo todas as unidades orgânicas e ciclos de estudo), seja no plano interno, seja no plano externo. Na actualidade, o princípio norteador de todo o quadro de avaliação institucional no ensino superior corresponde à Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, a qual define o Regime Jurídico da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior.

“A avaliação tem por objecto a qualidade do desempenho dos estabelecimentos de ensino superior, medindo o grau de cumprimento da sua missão através de parâmetros de desempenho relacionados com a respectiva actuação e com os resultados dela decorrentes” (Ponto 1 do Artigo 3º da Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto). O acompanhamento, verificação e validação desses processos encontra-se a cargo da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior<sup>2</sup>, tal como define o Decreto-Lei 369/2007, 5 de Novembro. Constituída como fundação de direito privado de utilidade pública, e tendo como pressupostos a cultura de avaliação e de excelência, a garantia e melhoria contínua da qualidade das instituições e a relação aberta e transparente com a sociedade (conhecimento da eficiência e eficácia das suas instituições de ensino superior), esta agência tem como principal atribuição a avaliação e acreditação das instituições e dos respectivos ciclos de estudos.

O regime jurídico define o quadro geral de actuação, devendo as instituições de ensino superior criar os mecanismos necessários para a operacionalização dos sistemas de avaliação e de garantia da qualidade. Perante estes imperativos, será pertinente conhecer o modo como as organizações os percebem e se posicionam face aos mesmos. Neste ponto, procurar-se-á enquadrar a acção institucional face ao quadro legislativo e, posteriormente, dar-se-á atenção às representações sobre o mesmo (Ponto 5.2.2.1). No entanto, e antes de avançar, importa fazer uma ressalva, já que, tradicionalmente, o sistema de avaliação institucional é parte integrante, se não mesmo o pressuposto, de um sistema de gestão/garantia da qualidade (subsistema). Todavia, dado pretender-se atribuir, também, algum destaque às formas e procedimentos de avaliação, optou-se por criar dois campos analíticos. Primeiramente, enunciar-se-ão

---

<sup>2</sup> Substitui a extinta Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CNAVES).

estratégias no campo da avaliação e, posteriormente, no campo da garantia da qualidade.

### *Avaliação institucional*

Como o processo de acreditação está dependente dos resultados decorrentes da avaliação, as instituições encontram-se, cada vez mais, sensibilizadas/pressionadas para o desenvolvimento efectivo de sistemas integrados de avaliação institucional. Mesmo não dispondo de Guiões de Avaliação, tal como impunha o regime de avaliação anterior, têm procurado desenvolver mecanismos de actuação adaptados às realidades concretas, tendo por base o referencial normativo.

Neste ponto, convém especificar que a lei define o quadro geral de actuação, seja em termos de princípios gerais, seja em termos de formas de avaliação. Por exemplo, o Artigo 7.º da Lei expressa a obrigatoriedade e periodicidade do processo no quadro do sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior. É definido que o mesmo deverá salvaguardar a participação de todos os intervenientes do meio académico, bem como de entidades externas (no caso dos processos de avaliação externa, a independência deverá ser um traço vincado do respectivo comité), a internacionalização, a participação das entidades avaliadas na avaliação externa e a possibilidade de contraditório em relação às avaliações. Por sua vez, no Artigo 3.º, podem encontrar-se expressos os parâmetros de avaliação da qualidade que as instituições devem respeitar. No ponto 1 referem-se os parâmetros relacionados com a actuação dos estabelecimentos. Citam-se, a título de exemplo, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes [alínea a)]; a qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição [alínea b)]; a estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada [alínea c)]; os mecanismos de acção social [alínea d)]. No ponto 2 são indicados os parâmetros relacionados com os resultados decorrentes da actividade dos estabelecimentos como, por exemplo: a adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências que devem ser asseguradas [alínea a)], evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes [alínea c)], capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes [alínea d)], sucesso escolar [alínea e)], inserção dos diplomados no mercado de trabalho [alínea f)], produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição [alínea g)], contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição [alínea m)], informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado [alínea p)].

Este referencial metodológico, em matéria de auto-avaliação (mesmo com o carácter genérico que assume, daí advindo a necessidade de ajustamento às situações concretas), contribui para a criação das bases institucionais de actuação. Em primeira instância, as organizações estão a apreender a importância de granjearem um sistema integrado de avaliação institucional e de estruturas que o conceptualizem, operacionalizem e suportem. Uma das primeiras acções organizacionais passa pela criação de comissões de avaliação, uma de cariz central e as remanescentes de cariz descentralizado (comissão e núcleos ou subcomissões), isto no caso de a instituição estar organizada de forma descentralizada, dispondo de unidades orgânicas dotadas

de autonomia administrativo-financeira e científico-pedagógica. Instituídos os grupos de trabalho, dar-se-á início ao processo de definição da política de avaliação e dos moldes em que o sistema será produzido e funcionará. Aspectos como as orientações estratégicas, os campos de avaliação, a metodologia, os procedimentos formais, a periodicidade, a estruturação dos relatórios, os suportes materiais e humanos, terão necessariamente de ser precisados.

A estabilização de aspectos como os enunciados tem permitido às organizações estabelecer ou a idealizar uma política de avaliação institucional, de um guião de auto-avaliação e de estruturas que salvaguardem a concretização dos enunciados e a operatividade do sistema. Mais do que apresentar os modelos desenvolvidos, ou em desenvolvimento, pelas organizações estudadas, encontrando-se os mesmos adaptados à realidade concreta, tendo, no entanto, como pano de fundo as exigências e orientações normativas na matéria e como propósito principal a identificação das forças, fraquezas, ameaças e oportunidades de melhoria, importa destacar alguns dos desígnios e procedimentos organizacionais que não se encontram expressos no quadro legislativo e que, de um ponto de vista filosófico, poderão ser contributos importantes (práticas a difundir) para aumentar a eficácia e eficiência de um sistema desta natureza.

Os primeiros já foram mencionados e reportam-se ao carácter ontológico do sistema, isto é, à sua formalização institucional, seja em termos de orientações políticas e estratégicas (papel que assume na instituição e aquilo que representa para a mesma), seja em termos de recursos associados ao sistema (melhoria contínua *versus* melhoria esporádica). Outro dos contributos importantes encontra-se associado à metodologia de avaliação. O regime normativo impõe que o processo de avaliação contemple procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa, pelo que cada uma das instituições de ensino superior tem que assumir a responsabilidade de realizar a auto-avaliação. A concretização da avaliação externa está dependente da auto-avaliação, na medida em que o comité de avaliação externa se baseia no relatório resultante desse procedimento. Apesar de as instituições poderem integrar nos processos de auto-avaliação entidades externas que com elas colaborem, essa possibilidade, tradicionalmente, não é activada, na medida em que pode acarretar custos elevados e algumas limitações no plano operativo, tendo em consideração as restrições ao acesso e partilha de determinado tipo de informação, o que deixa as entidades um pouco “desguarnecidas” em termos de garantias de validade e fiabilidade em relação ao processo que conduziram.

Para ultrapassar essa limitação, evidenciou-se uma possibilidade de ajustamento da metodologia proposta na lei. Tendo sempre em conta uma separação entre avaliação interna e externa, possibilitar-se-ia o recurso a mais um mecanismo de avaliação interna, a hetero-avaliação interna, ou avaliação externa-interna, como processo integrado de auto-avaliação. Através deste mecanismo, e após a realização da auto-avaliação, a comissão responsável pelo processo submeteria, aleatoriamente, o relatório à apreciação de um comité de avaliação externo ao âmbito orgânico de avaliação, que correspondesse, contudo, a uma estrutura integrante da instituição de ensino superior em causa (como, por exemplo, uma comissão de avaliação de outro curso, de outra faculdade/escola, ou mesmo uma espécie de comissão de meta-avaliação). Em face da apreciação produzida por esse comité, tendo por base um guião elaborado para o efeito, e salvaguardando a devida compatibilidade com o guião da instituição auto-avaliada, a comissão responsável pelo processo de auto-avaliação

poderia produzir, caso entendesse ser necessário, um documento de contraditório, como se se tratasse de uma avaliação externa na verdadeira acepção do termo.

O relatório final da auto-avaliação institucional seria constituído pelas três peças elencadas: relatório de auto-avaliação, relatório de hetero-avaliação interna e contraditório (quando aplicável), e reflectiria um diagnóstico e uma reflexão mais aprofundados sobre a realidade da instituição, principalmente no que toca às forças e oportunidades de melhoria, que poderão ajudar a ultrapassar as fragilidades e ameaças com que se depara a instituição. O ideal é que este documento, para além da análise SWOT, potencie, caso já não esteja considerado, o delineamento de um plano estratégico de intervenção ou uma espécie de roteiro para a melhoria e desenvolvimento da qualidade organizacional, nos seus diferentes domínios.

Por último, outro contributo interessante reside na existência de uma estrutura com responsabilidades de actuação no campo do apoio, acompanhamento e avaliação, seja do próprio processo de avaliação (meta-avaliação), seja da implementação e impacto das acções de melhoria identificadas. Este tipo de estrutura, que tende a ser formalizada sob a designação de gabinete ou serviço, com o devido reporte às questões da avaliação, da qualidade ou outro tipo de terminologia alusiva aos domínios em causa, pode encontrar-se sob a alçada da Comissão de Avaliação e funcionar como elemento estratégico de suporte técnico a todo o processo. Isto porque a promoção de uma cultura de avaliação e de melhoria contínua, mais do que basear-se na ambição de existência de práticas constantes de avaliação, deve alicerçar-se na existência de condições objectivas e estímulos concretos que as estabeleçam, difundam e potenciem.

#### *Garantia interna da qualidade*

O regime jurídico de avaliação do ensino superior anteriormente enunciado, estipula que os estabelecimentos devem possuir mecanismos, além da avaliação, que resultem na garantia interna da qualidade. O Artigo 17.º refere que os estabelecimentos de ensino superior devem apostar (i) na adopção de uma política de garantia da qualidade organizacional, em particular no que toca aos seus ciclos de estudos, (ii) na institucionalização de “uma cultura da qualidade e da garantia da qualidade na sua actividade” e (iii) na promoção e operacionalização de “uma estratégia para a melhoria contínua da qualidade”.

Esse desígnio passaria pela necessidade de as instituições conceberem e, possivelmente, certificarem um sistema de garantia da qualidade. Idealmente, tal sistema representaria uma orientação e capacitação estratégica no sentido de se desenvolver uma consciência institucional de melhoria contínua, “consolidar uma cultura de exigência e qualidade”, e de assegurar que os processos organizacionais seguem um padrão no seu interior. À lógica da “garantia da qualidade” corresponde precisamente esse preceito, a uniformização de processos e procedimentos, sem descuidar, obviamente, os mecanismos de avaliação e acção correctiva que lhes devem estar associados. Nas instituições de ensino superior analisadas foi possível perceber a vontade teórica de atender aos desafios lançados pelo regime jurídico anteriormente retratado e reconhecer a vontade formal, expressa na existência de um sistema de

garantia da qualidade em fase de implantação ou no lançamento dos processos conducentes à sua preparação e implementação.

Como a constituição de um sistema formal de garantia da qualidade pressupõe diversas hierarquizações estratégico-funcionais e uma revisão profunda e cíclica daquilo que são a missão e a visão institucionais, as instituições enfrentam a imperatividade de serem capazes de envolver todos os seus agentes na concepção, implementação e gestão do sistema (aliás, tal como preceitua o diploma legislativo). Como referido, um sistema de gestão pressupõe um conjunto de hierarquizações estratégico-funcionais, as quais terão de se reflectir no plano documental e processual. Assim, a hierarquia documental implicaria que as instituições elaborassem um Manual da Qualidade (topo da hierarquia), que deveria funcionar como referencial para todo o sistema. Além de considerar todos os pressupostos subjacentes ao manual (objectivos, estruturação e âmbito de aplicação) e à instituição (missão, visão, organigrama, etc.), poderia conter um conjunto de capítulos referentes à política e objectivos da qualidade, à hierarquia documental, à organização estrutural e funcional associada ao sistema, à abordagem por processos e interacção entre processos, e ao registo de actualizações do manual. O segundo nível da hierarquia documental estaria associado ao Manual de Procedimentos Gerais da Qualidade, ou seja, aos procedimentos necessários ao funcionamento do sistema, tendo por base os objectivos que se encontrem vinculados ao mesmo. O terceiro nível estaria relacionado com os Planos de Qualidade, documentos que têm por missão o estabelecimento das práticas e sequências funcionais associadas ao sistema. A estes planos podem estar associados documentos com as instruções de trabalho, as normas e especificações técnicas de determinado procedimento (por exemplo: Glossário Académico, Guia de Realização do Inquérito Pedagógico, Guia de Realização do Inquérito de Avaliação da Satisfação do Pessoal Docente, Guia de Realização do Inquérito de Avaliação da Satisfação do Pessoal Não-Docente, Regulamento de Avaliação), os suportes impressos de recolha e circulação de informação (por exemplo: Minuta de Relatório de Disciplina, Minuta de Relatório de Curso), entre outros. O quarto e último nível da hierarquia documental seria dedicado aos Registos, ou seja, à recolha, tratamento e arquivo dos dados e informações que decorreriam do funcionamento do sistema, fundamentais para a sua gestão.

Os benefícios desta estruturação documental para o processo de ensino-aprendizagem são por demais evidentes, como se foi tentando salientar ao longo da exposição, na medida em que a mesma tem subjacente toda uma lógica de uniformização processual e de definição de procedimentos. Esta constitui, muitas das vezes, uma das barreiras com que se deparam as instituições de ensino superior, especialmente aquelas que se encontram estruturadas sobre o formato de um todo descentralizado, baseadas num conjunto de partes orgânicas dotadas de autonomia administrativo-financeira e científico-pedagógica. É certo que existirão especificidades associadas a cada unidade orgânica (faculdade/escola, instituto, departamento, etc.), mas não é menos verdade que existe um conjunto de procedimentos transversais que poderiam ser padronizados, contribuindo, deste modo, para uma maior harmonização funcional e avaliativa.

No entanto, para que essa harmonização seja uma realidade, tornar-se-á necessário efectuar uma hierarquização processual, considerando quer estruturas quer recursos humanos, que lhe atribuam funcionalidade, que sustentem e garantam a materialização de toda a matriz documental desenvolvida. Essa hierarquia processual

passaria pela definição de um grupo institucional responsável pela coordenação do sistema de garantia da qualidade (composto por um coordenador institucional e por gestores orgânicos, variando o seu número em função dos subsistemas existentes), pela criação de uma unidade orgânica que se incumbisse da concepção, implementação e gestão do sistema central, bem como de unidades descentralizadas que assumissem esse papel ao nível dos subsistemas, e pela definição de um grupo de gestão de processos que se responsabilizasse pela definição, articulação, avaliação e desenvolvimento do mapa de processos (composto por um coordenador institucional e por gestores orgânicos, variando o seu número em função das matrizes processuais).

Apesar de terem sido apresentados apenas os princípios ontológicos e os traços e requisitos gerais de um sistema de garantia da qualidade, ficou bem patente o nível de exigência associado ao seu desenvolvimento e gestão. Todavia, as mais-valias que podem advir dessa operacionalização serão elevadas. Um sistema de garantia da qualidade coloca a tónica na melhoria contínua e, mais concretamente, na sistematização processual que pode conduzir à mesma. A definição dos campos de actuação nos diferentes níveis da esfera institucional pode contribuir, sobremaneira, para aumentar a capacidade interna de gestão e de avaliação, mas, sobretudo, para garantir que as actividades estão a ser desenvolvidas de acordo com os parâmetros de qualidade (eficiência e eficácia) que a instituição definiu. A elaboração de mapas dos principais processos de trabalho (procedimentos, instruções de trabalho, modelos de impressos, etc.) associados às diferentes unidades orgânicas ou níveis operacionais, além de contribuir para o incremento e manutenção da coerência funcional, favorece um maior auto-conhecimento da instituição, nos seus diferentes domínios, e a preparação de planos de melhoria.

Só será possível propor melhorias organizacionais e identificar boas práticas no caso de se dispor de um conhecimento adequado sobre o modo como os processos são conduzidos, já que dificilmente se consegue aperfeiçoar aquilo que se desconhece. Não se podem emitir opiniões sobre o bom ou mau funcionamento sem se analisar o funcionamento e a realização dos processos. É por essa razão que um sistema de garantia da qualidade é, em primeira instância, uma estrutura de auto-conhecimento e uma plataforma de salvaguarda dos níveis de qualidade e da procura da melhoria contínua. Os grupos de reflexão e de trabalho estabelecidos nos diferentes patamares de um sistema desta natureza têm um papel decisivo na forma como o mesmo se vai estruturar e funcionar, na melhor maneira de atingir os pressupostos que lhe estão subjacentes, sempre atentos à oportunidade de inovar, de fazer melhor. São uma espécie de “Círculos da Qualidade” que podem trabalhar, entre outros aspectos, no sentido de reflectir axiológica e ontologicamente o sistema, de definir a matriz de processos, a interacção entre processos e os planos de melhoria considerados necessários, de propor indicadores de avaliação dos processos e recolher, tratar e analisar os dados provenientes dos mesmos, de conduzir ou supervisionar os mecanismos de auditoria, de identificar e difundir as boas práticas organizacionais, efectuando as diligências necessárias para que as mesmas sejam assimiladas e aplicadas.

As estruturas funcionais concebidas no âmbito do sistema são fundamentais, mesmo depois da fase de conceptualização e implementação. Iniciativas como a monitorização e/ou medição são pressupostos básicos do controlo de gestão, os quais, por sua vez, devem consolidar as actividades de planeamento e de programação

estratégica. A própria identificação, difusão e integração de boas práticas, por um lado, e o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de elementos processuais, por outro, são iniciativas essenciais de um sistema de garantia da qualidade. Contudo, em muitas circunstâncias, a possibilidade de inovação encontra-se para lá do âmbito orgânico e institucional, e, nesses casos, as instituições não devem ter “receio” de procurar as melhores práticas, onde sabem (ou “suspeitam”) que elas existem. O *benchmarking* é uma das principais metodologias de melhoria contínua da contemporaneidade. Entendido como um processo sistemático de comparabilidade e partilha, intra e inter instituições, de experiências, procedimentos, processos, padrões de desempenho, etc., revela-se como um factor de aprendizagem regulado que tem subjacente a identificação de oportunidades concretas de melhoria e de formas como a realizar. Tal como refere Boxwell (1996), simboliza a oportunidade de aprender, com os melhores, a possibilidade de adaptar à instituição/unidade orgânica as melhores práticas identificadas noutras instituições/unidades orgânicas (Carvalho, 2001), tendo em vista um reforço das condições operacionais e das capacidades de melhoria e auto-controlo (Raposo *et al.*, 2006).

Em muito pode ficar a ganhar o processo organizacional, em geral, e o de ensino-aprendizagem, em particular, se determinadas práticas, tidas como inovadoras e potenciadoras do sucesso escolar, forem difundidas e integradas nos diferentes contextos institucionais/orgânicos. É esta a razão porque as instituições não se deveriam constranger face à possibilidade de realizarem exercícios de *benchmarking*, especialmente os de cariz interno. Tal opção representaria, sem dúvida, a garantia de aceder a altos padrões de qualidade e à melhoria contínua, e traduzir a procura incessante das condições mais favoráveis para a ocorrência do sucesso escolar.

## Gestão da Componente Científico-Pedagógica

### *Metodologia e gestão pedagógica*

Este ponto visa apresentar alguns dos mecanismos institucionais desenvolvidos no sentido de melhorar as condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem e o próprio impacto do mesmo (eficácia, eficiência e sucesso escolar). Tendo em consideração que a pretensão não seria a inventariação de todas as práticas institucionais desenvolvidas no domínio em causa, optou-se por sistematizar a apresentação em torno de blocos temáticos mais ou menos condensadores:

#### - Inovação e formação pedagógica contínua

Encontra-se bem patente na literatura que o acto pedagógico pode funcionar como elemento potenciador dos factores concorrentes para o (in)sucesso escolar. Isto é, será ao nível da prática e da organização pedagógica que reside parte do binómio sucesso/insucesso.

Nesse contexto, o programa curricular tende a emergir como verdadeiro instrumento de formação (Tavares, 2003), configurando-se como um dos principais “agentes” do processo educativo e o “lugar” onde tudo conflui e se articula. Contudo, é aconselhável que prevaleça uma visão activa e dinâmica do programa curricular, que o

mesmo não se esgote apenas na sua dimensão instituída (conjunto de temas que abrangem determinados conteúdos, consideram referências específicas e métodos e técnicas de enunciação), mas que remeta também para uma dimensão instituinte, mais flexível e que introduza outras actividades em função da formação e necessidade concreta dos alunos. Logo, a forma como é operacionalizado o programa e são geridos, desenvolvidos e transmitidos os conteúdos, face ao que é instituído, assume grande relevância, na medida que remete para a figura do docente como inculcador de outras oportunidades de ensino-aprendizagem e de boas práticas que promovam o sucesso escolar.

A dimensão instituinte remete para as capacidades do docente enquanto pedagogo, num primeiro plano, e enquanto comunicador e gestor pedagógico, num segundo plano. Essas capacidades necessitam de ser continuamente moldadas, de modo a que possam acompanhar as transformações que vão ocorrendo, quer ao nível dos paradigmas pedagógicos, quer ao nível da produção de conhecimento científico. Nas instituições estudadas foi possível identificar preocupações e iniciativas, bem como lacunas relacionadas com a inovação pedagógica e a formação contínua dos profissionais de ensino. Considerando todos esses aspectos, mais os suscitados pelas referências literárias acedidas, poder-se-iam sintetizar tais pressupostos em três grandes pontos de intervenção a este nível: (i) organização de grupos de investigação, reflexão e desenvolvimento pedagógico; e (ii) avaliação de necessidades de formação e desenvolvimento de acções de aperfeiçoamento pedagógico contínuo; (iii) articulação entre docência e investigação.

A constituição de grupos de investigação, reflexão e desenvolvimento pedagógico, possivelmente por grandes áreas científicas, apela à necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista, por um lado, os moldes em que o mesmo está a ser conduzido na instituição, que resultados de avaliação está a obter e que impacto está a evidenciar nos resultados escolares e na atractividade institucional; e, por outro, como se encontra configurado e operacionalizado noutros estabelecimentos de ensino, seja no plano nacional, seja no plano internacional. O fim último será sempre a melhoria contínua e o conhecimento da realidade envolvente.

A instituição de práticas de avaliação de necessidades em termos formativos e a definição de planos de formação que atentem às necessidades diagnosticadas, assenta no pressuposto de “dar” voz aos docentes e aos seus anseios técnico-pedagógicos. A avaliação de necessidades de formação pode funcionar como um primeiro mecanismo de auto-avaliação dos docentes e das respectivas competências e práticas pedagógicas, contribuindo, assim, para o incremento da reflexividade sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem. Além dos planos formativos, anuais ou bianuais, que seriam dotados de maior especificidade técnico-científica e pedagógica, também poderiam ser desenvolvidos ciclos de sessões ou *workshops* de reflexão e inovação pedagógica, incidindo sobre temáticas como, por exemplo: (i) aprendizagem activa e ensino por objectivos; (ii) organização e comunicação curricular; (iii) ambientes e contextos de aprendizagem; (iv) utilização das tecnologias educativas; (v) estruturas e metodologias de ensino à distância; (vi) avaliação da aprendizagem.

A potenciação de mecanismos que favoreçam a articulação entre esferas da vida científica de um docente do ensino superior (docência versus investigação) remete quer para o plano da actualização contínua de competências e saberes, quer para o (desejável) plano da partilha de experiências e de conhecimentos com a sociedade e

seus agentes, quer, ainda, para o plano da oportunidade de envolver os alunos nas acções de investigação e de estreitar o hiato entre teoria e prática. Para Tavares (2003), a função de docente no ensino superior não se esgota no processo de ensino-aprendizagem. No seu entender, ao professor compete, também, ser investigador e interventor na sociedade e nas comunidades em que a instituição se insere. O autor assevera que sem bons professores e formadores ao nível do ensino superior, não será possível formar bons quadros de profissionais, não só para as instituições de ensino, mas também para muitas outras organizações. As carreiras de professor e de investigador devem, portanto, “caminhar de mãos dadas”, considerando, sempre que possível, os alunos como ponto de ligação.

Será importante, por mais que o quadro normativo veicule que os docentes devem despende uma percentagem do seu tempo de serviço para a investigação, que as instituições, elas próprias, desenvolvam mecanismos que favoreçam a concretização dessa percentagem de tempo, da articulação entre docência e investigação. A investigação não deve encontrar-se, exclusivamente, dependente da obtenção de financiamentos. As próprias instituições de ensino superior, com tudo o que subjaz à sua essência, estruturação, lógicas organizacionais e necessidades funcionais, são um campo de investigação muito rico e um palco de formação em contexto de trabalho vastíssimo que pode e deve ser explorado ao máximo. Dentro da mesma lógica, as parcerias institucionais que favoreçam a identificação e construção de palcos de investigação colectiva poderão ser muito pertinentes. Permitiria que alunos e docentes delineassem e concretizassem projectos articulados de investigação e intervenção, mantendo, desde cedo, um contacto muito próximo com a realidade profissional e o exercício da profissão para o qual está a receber formação.

#### - Ensino e Relação Educativa à Distância

O processo de ensino-aprendizagem tem evoluído no sentido de uma maior flexibilização processual e relacional. Longe vão os tempos em que o ensino se encontrava circunscrito às “quatro paredes da sala de aula”. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) têm funcionado como um advento ou um revitalizante da relação educativa, não só, segundo Luísa Miranda e Paulo Dias, pela considerável qualidade e variedade de meios e abordagens que proporciona, mas porque suscita “a alunos e professores um conjunto de meios para poderem partilhar uma complexa rede de informação e recursos” (2003: 240). Um dos principais mecanismos nestes domínios é o sistema de informação e de gestão académica que as instituições de ensino superior tendem a dispor. As especificidades e capacidades do sistema tendem a variar em função das necessidades institucionais, no entanto, como enunciado, um sistema desta natureza procura fomentar o acesso e a circulação de dados e informações (considerando diferentes níveis de restrição), quer no interior da instituição, quer para a relação com o exterior.

No plano pedagógico, pode facilitar a relação educativa, especialmente no que concerne à interacção entre professor-aluno e com a disponibilização e acesso a recursos. Através de mecanismos como o *e-mail* dinâmico, o *web site* da unidade curricular e/ou a plataforma de *e-learning*, docentes e alunos podem estabelecer uma relação educativa de maior proximidade, acompanhamento e troca de conhecimentos e experiências. Isto porque, (i) o *e-mail* dinâmico permite que toda a comunidade

académica possa estabelecer contactos entre si, especialmente alunos e docentes (pode facilitar e/ou potenciar a circulação de informação que seja pertinente, a título de exemplo: marcação e desmarcação de aulas, testes ou atendimentos; divulgação de eventos científicos); (ii) o *web site* da unidade curricular permite a disponibilização de elementos fulcrais para a activação da relação pedagógica, como, por exemplo, o programa, os critérios de avaliação, os horários de atendimento, os recursos bibliográficos em suporte digital, sumários; (iii) a plataforma de *e-learning*, enquanto aplicação informática de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, tem a potencialidade, segundo Carvalho e Cardoso (2003), de organizar, gerir e disponibilizar, de forma integrada, conteúdos, recursos (incluindo os elementos de avaliação) e canais de comunicação que favoreçam, quer sobre a forma de sessões de trabalho síncronas, quer sobre a forma de sessões assíncronas, a transmissão de conteúdos, a aprendizagem, e a participação e interacção dos diferentes agentes do processo educativo.

Um aspecto importante a considerar prende-se com o facto de estes mecanismos, especialmente os Sistemas de Gestão da Aprendizagem (*LMS-Learning Management Systems* ou plataforma de *e-learning*), implicarem um outro nível de relação e metodologia pedagógica e, especialmente, de gestão dos diferentes contextos e momentos do processo de ensino-aprendizagem. A mudança de paradigma pedagógico ou, pelo menos, a tentativa de introdução de mecanismos de inovação no paradigma em vigência, parece ser a estratégia que as instituições procuram seguir, no sentido de flexibilizar, dinamizar e tornar mais atractivo e proveitoso o processo de ensino-aprendizagem. Com essa aposta procuram, também, um maior envolvimento e uma maior responsabilização dos alunos no processo, daí que seja perceptível a consignação de uma “nova” centralidade à aprendizagem. No entanto, a “deslocação” da tónica do ensino para a aprendizagem não decorre exclusivamente da entrada em vigor do figurino de Bolonha, apesar de, com o mesmo, essa tendência acentuar-se. No decurso da última década foi possível identificar diversas iniciativas que visavam a instituição de modalidades de ensino-aprendizagem que concretizassem esse preceito. A grande maioria encontrava-se associada à integração das novas tecnologias ao serviço da educação, enquanto factor coadjuvante ou facilitador da introdução de novas modalidades e metodologias. A mudança de paradigma pedagógico seria uma pretensão mais difícil de alcançar, uma vez que estaria mais dependente de uma política de ensino superior para que lograsse sustentabilidade e possibilidades de concretização.

O ensino à distância, com mediação e suporte por parte das TIC, assumiu-se (e tende a continuar a assumir-se) como a principal estratégia das instituições para criar novos contextos de aprendizagem e metodologias de ensino. Com a implementação do processo de Bolonha, esta modalidade revalidou os contornos de relevância que considerava, na medida em que, além de contribuir para a flexibilização e responsabilização da aprendizagem, passa a ser vislumbrada como um factor explícito de combate ao insucesso e ao abandono escolar. Isso porque é caracterizada como sendo uma modalidade de ensino que reduz ou elimina os marcos fixos de ensino-aprendizagem. Como não implica necessariamente a sincronia física e temporal para alunos e docentes, favorece a criação dos contextos de flexibilização e responsabilização mencionados anteriormente, a configuração de ambientes de

aprendizagem mais personificados, o estabelecimento das bases para a conciliação entre diferentes esferas de vida e a gestão dos tempos e ritmos de aprendizagem.

A quarta geração do ensino à distância fica caracterizada pela emergência dos ambientes virtuais colaborativos de ensino-aprendizagem, num primeiro momento sob o signo de modelos educativos não imersivos e, num segundo momento, sob o signo de modelos educativos imersivos. Através das tecnologias telemáticas, as instituições de ensino superior tendem a conceber estruturas virtuais que funcionem em paralelo às estruturas físicas (seja por substituição, seja por complemento), procurando, através dessas iniciativas, entre outras coisas, minimizar os custos operacionais de funcionamento, racionalizar os recursos existentes, fomentar as bases de interacção intra e inter institucionais, alargar o espectro de públicos, maximizar a eficiência e eficácia pedagógica e criar “ambientes alternativos” de ensino-aprendizagem.

Os ambientes virtuais, quando devidamente delineados e operacionalizados, “podem ser particularmente adequados à aprendizagem interactiva, discursiva e situada, funcionando como suportes sócio-cognitivos da aprendizagem (Laplat, 2002; Miranda e Dias, 2003: 240). O *e-learning* é um dos exemplos mais prementes de ambientes virtuais de ensino colaborativo à distância, podendo, com base nos LMS, ser utilizado como elemento de ensino-aprendizagem exclusivamente virtual ou como elemento complementar do sistema educativo presencial. Nas situações em que se recorre a um sistema misto, ou seja, de complementaridade entre sessões presenciais e sessões à distância, a modalidade assume a designação de *blended-learning* (*b-learning*). No que diz respeito à forma como os momentos de ensino-aprendizagem são realizados e geridos, a modalidade vai determinar a natureza das sessões de *e-learning*, ou seja, existe a possibilidade de ocorrerem períodos de interacção simultânea, designadas por sessões síncronas, em que alunos e docentes se “encontram” online e em que se estabelece uma relação pedagógica directa [tradicionalmente num espaço de conversação (Chat) que as plataformas dispõem], ou momentos de interacção desfasada, designadas por sessões assíncronas, em que os intervenientes operam em momentos diferenciados, recorrendo, para o efeito, aos diferentes mecanismos que as plataformas tendem a dispor [a título de exemplo: correio electrónico; área de trabalho (disponibilização de tarefas por parte do docente), repositório (disponibilização, quer por parte do docente, quer por parte dos alunos, de textos e outro tipo de material de apoio bibliográfico); fórum (espaço de debate colectivo, onde podem ser colocadas dúvidas e questões para todo o grupo).

As sessões síncronas, enquanto modalidade educativa dotada de maiores potencialidades de suscitar a imersão dos intervenientes no ambiente virtual de ensino-aprendizagem, tendem a ser mais apelativas para os intervenientes do que as sessões de interacção assíncrona (dependendo dos mecanismos que implica, tende a ser uma modalidade educativa não imersiva), já que “os ambientes síncronos, tendo como principal característica a interactividade que é gerada pela quase presença dos participantes, criam um clima social que é propício à construção de comunidades de aprendizagem que partilham metas comuns” (Miranda e Dias, 2003: 240). Todavia, tendem a ser as sessões assíncronas que favorecem os momentos de ensino-aprendizagem mais aprofundados, uma vez que as sessões síncronas, pela sua configuração e característica (fluxo de participações mais ou menos constante), propendem para uma utilização nos domínios das dinâmicas de exploração (*brainstorming* grupal) e revisão temática. Isto porque, a necessidade de acompanhar e

contribuir no evoluir da discussão pode acabar por exigir maior espontaneidade e menor reflexividade nas respostas. A articulação das duas funcionalidades parece ser a melhor opção para ultrapassar os pontos menos fortes que cada uma delas possa consignar. Ou seja, “a combinação da função social de um *chat* educacional estruturado, com discussões mais reflectidas em ambientes de comunicação assíncrona e com todos os recursos de informação proporcionados pela *Web*” (idem), podem suscitar ambientes virtuais de aprendizagem que conduzem “os alunos a uma visão profunda dos temas em estudo e, assim conjuntamente com os outros alunos e o professor, à promoção dos processos de partilha e construção do conhecimento” (idem).

O *e-learning* parece ter conquistado um espaço estratégico importante nas instituições de ensino superior, na medida em que lhe atribuem centralidade como factor de inovação pedagógica (seja no plano da metodologia e gestão pedagógica, seja no plano da construção de ambientes favoráveis à aprendizagem) e de potenciação dos resultados escolares. Associam-lhe a construção de “cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de experiências entre todos os participantes, no envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva empreendedorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) empática com a utilização da *Web* enquanto tecnologia de suporte” (Gomes, 2005: 235).

O futuro traçado pela planificação e pelo desenvolvimento estratégico das instituições aponta para o fomento da utilização das TIC, e, mais em específico do *e-learning*, em prol da melhoria do ensino-aprendizagem. Contudo, a posteridade traçada por segmentos importantes da comunidade científica e educativa internacional já se encontra empenhada no desenvolvimento de ambientes educativos virtuais completamente imersivos. A *Immersive Education Initiative*, responsabilidade do consórcio designado por Média Grid (reporta-se ao Grid Institute que integra instituições de ensino superior, centros de investigação, fundações e empresas de todo o mundo), centraliza-se na concepção e desenvolvimento de metodologias de educação imersiva, tendo por referência o paradigma associado ao *Second Life*. O objectivo principal será, com recurso a um ambiente digital em 3D e à combinação de diferentes tecnologias telemáticas, “emergir” alunos e docentes num ambiente completamente interactivo que potencie a aprendizagem e a “experiência sensorial” da partilha e construção do conhecimento.

Em suma, são mais desafios para as instituições de ensino superior, que terão que (re)aprender a lidar com todas os avanços tecno-pedagógicos, percebendo de que modo os mesmos poderão adequar-se e contribuir para o desenvolvimento da metodologia e gestão pedagógica e acarretar transformações e reconfigurações indesejadas das relações sociais de aprendizagem.

#### - Regime tutorial

A literatura científica dedicada à análise e reflexão sobre a problemática do sucesso e insucesso escolar no ensino superior tende a registar no tipo relação pedagógica e pessoal que se estabelece entre docente e aluno um factor importante de

compreensão dos resultados escolares. Num estudo retratado por Tavares (2003), sondagem mundial sobre as melhores práticas de 120 universidades empresariais realizadas pela *Corporate University Exchange*, é possível identificar que (i) a determinação das parcerias de docência e aprendizagem, de acordo com as acções a desenvolver, numa base mais flexível, autónoma e reflexiva e (ii) o desenvolvimento de novos programas-processo de docência e aprendizagem, são dois dos seis factores críticos evidenciados. O regime tutorial enquadra-se perfeitamente nessa lógica de parceria e de metodologia, na medida em que favorece uma relação de proximidade entre ensino e aprendizagem (docente-aluno), uma monitorização mais efectiva das dificuldades de aprendizagem, a adopção de medidas mais ajustadas de combate ao insucesso escolar e o fomento da dialéctica ensino-aprendizagem.

Os benefícios do regime tendem a gerar consenso, contudo, as dificuldades que podem subjazer ou subjazem ao mesmo também o fazem. Ou seja, por mais que as instituições evidenciem abertura, ambição e/ou formalização relativamente à preconização do regime tutorial, a sua concretização efectiva e generalizada tende, ainda, a encontrar-se dependente de outro tipo de requisitos, como por exemplo: a dimensão das turmas, a carga horária das unidades curriculares, a distribuição de serviço. Por isso, mais do que reconhecer que “um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino e de aprendizagem” (Roazzi e Almeida, 1988:p.56), importa salvaguardar que as instituições e/ou unidades orgânicas possuem as condições necessárias para que possam permitir aos alunos encontrar um suporte académico e social adequado e obter retro-informação, de forma continuada, sobre o seu trabalho (Tinto, 2006), isto é, um processo pedagógico colaborativo.

#### *Momentos e metodologias de avaliação*

Num dos estabelecimentos de ensino superior estudados, identificou-se um documento normativo que definia as bases da avaliação da aprendizagem na instituição. Ao funcionar como uma espécie de norma orientadora das práticas no domínio mencionado, será de prever que a mesma, desde que devidamente difundida e discutida pela comunidade académica, possa contribuir para que a actuação da plataforma de ensino se encontre, ainda mais, balizada pelas orientações científicas e pedagógicas da instituição, e beneficie de uma maior fiabilidade e congruência.

As orientações consideradas nesse documento tocam pontos como (i) as modalidades de avaliação, os parâmetros subjacentes (ii) à avaliação contínua, (iii) à avaliação final e (iv) à combinação de modalidades de avaliação, (v) os requisitos associados aos trabalhos de pesquisa e seminários, (vi) os procedimentos referentes à apresentação de resultados, (vii) as condições de prestação e consulta dos exames de avaliação e (viii) de realização de melhorias de classificação, e (ix) as disposições específicas para realizar a avaliação de alunos com necessidades educativas especiais. Sem desconsiderar a importância de todas estas componentes, será pertinente pormenorizar algumas, tendo em consideração o impacto que poderá advir da sua operacionalização para a transparência, harmonização e melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

O primeiro ponto retratado no parágrafo anterior é uma das componentes que interessa especificar. Esta componente centra-se nas questões relacionadas com as

modalidades de avaliação, mas sem as enunciar. Através da mesma é veiculada a importância de os docentes definirem e partilharem com os alunos, logo no início do ano lectivo, o plano de avaliação previsto para a unidade curricular em questão. Nesse plano, além dos parâmetros de avaliação e índices de ponderação, deve constar a calendarização definida para o processo de avaliação da aprendizagem, de modo a que os diferentes protagonistas possam efectuar uma gestão eficaz de todo o processo.

A enunciação das modalidades de avaliação surge destacada em pontos autónomos. Uma dessas modalidades é a avaliação contínua. No documento encontram-se referidos os elementos da avaliação a atender, frisando aspectos como a necessidade de se definir, no início do ano lectivo, um número mínimo de provas, bem como a natureza e interligação das mesmas (sendo que uma das provas deve ser um teste escrito), os momentos de inscrição / desistência nessa modalidade, as bases de funcionamento e presença nas aulas (esta modalidade de avaliação obriga a que o aluno esteja presente, no mínimo, em 75% das aulas ministradas; a sua assiduidade é verificada pela assinatura de folhas de presença), os prazos de afixação das classificações e os efeitos da avaliação contínua (o aluno que obtenha classificação negativa na avaliação contínua é considerado reprovado, tendo, no entanto, direito a realizar um exame final na época de recurso). A outra modalidade de avaliação é a avaliação final. No documento, é referido o tipo de provas, bem como os procedimentos de actuação, que lhe está adjacente. Neste caso, avaliação é constituída por uma prova escrita e, se necessário ou requerido, uma prova oral, devendo aquela anteceder sempre esta.

Outra componente a que importa aludir, diz respeito às disposições específicas para a concretização da avaliação de alunos com necessidades educativas especiais. Será pertinente registar que o regime de avaliação discrimina positivamente aqueles que devem ser tratados de uma forma diferenciada. Não deixa de ser um acto simbólico, mas que em muito pode contribuir para a configuração de um contexto de aprendizagem favorável / ajustado. Os alunos com necessidades educativas especiais gozam, entre outros aspectos, de primazia nos regimes de avaliação contínua e da possibilidade de o enunciado das provas e das respostas aos mesmos se encontrarem num formato ou suporte não convencional e adaptado às suas necessidades especiais. A orientação geral vai no sentido de que no início de cada ano lectivo seja acordado, entre docentes e alunos com necessidades educativas especiais, o regime de avaliação da aprendizagem, bem como os formatos de apresentação dos enunciados e das respostas.

#### *Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico*

Este ponto visa apresentar o conjunto de mecanismos que as instituições de ensino superior podem dispor para avaliar e reflectir o processo pedagógico. Os mecanismos serão apresentados enquanto enunciados, isto é, enquanto conceito, função e processo. As considerações sobre o impacto real dos mesmos e a forma como são perspectivados pelos diferentes actores institucionais, serão apresentadas posteriormente.

O intuito subjacente a este tipo de mecanismos é a recolha de elementos que favoreçam a realização de balanços estruturados sobre o funcionamento de um processo central na vida dos estabelecimentos, como é o do ensino-aprendizagem. De seguida, vai evidenciar-se, então, que tipo de mecanismos podem existir e/ou ser utilizados, e como podem encontrar-se pensados, esquematizados internamente e estruturados processualmente.

#### - Inquérito Pedagógico

Os inquéritos pedagógicos são um dos instrumentos de avaliação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem mais comuns nas instituições de ensino superior. A responsabilidade de desenvolvimento deste tipo de procedimento (concepção, aplicação, tratamento e análise de dados, e comunicação dos resultados) tende a ser assumida pelo Conselho Pedagógico de cada instituição/unidade orgânica. O procedimento padrão passa pelo preenchimento do inquérito, por parte dos alunos (estando salvaguardado o anonimato do participante), no final de cada semestre que compõe um ano lectivo (2 semestres), em cada uma das unidades curriculares que funcionaram no período referenciado. A modalidade de aplicação pode variar de instituição para instituição, ou seja, pode ser aplicado com recurso ao suporte de papel ou ao suporte digital. Quando é distribuído, tende a ser aplicado nas salas de aula, funcionando a presença na aula em causa como factor de filtro dos participantes. O tratamento é realizado através de equipamentos de leitura óptica e da base de dados que desse processo é gerada. Nas situações é que se recorre às plataformas digitais, tradicionalmente através do sistema de informação de que as instituições dispõem, o filtro de participação decorre do interesse e disponibilidade dos alunos para aceder ao *web site* indicado, podendo, ainda, o sistema possuir restrições de acesso, como a assiduidade ou a necessidade do aluno indicar as unidades curriculares e os docentes que pretende avaliar (todavia, as respostas aos inquéritos encontrar-se-ão salvaguardadas pelos requisitos do anonimato). Neste caso, o tratamento seria realizado, num primeiro “falso momento”, de forma automática, já que o sistema descarregaria as respostas de cada inquérito para uma base de dados no momento em que fosse validado o preenchimento, sobre a base de dados gerada pelo sistema.

Formalmente, depois de tratados, os dados seriam enviados ao Conselho Pedagógico, que, além de os reencaminhar para os directores de curso/departamento/secção e para os regentes das diferentes unidades curriculares alvo de avaliação, os analisaria e discutiria, de acordo com o que se considerasse oportuno (dependeria sempre do tipo de resultados obtidos). Por norma, não estaria prevista uma discussão ou disponibilização para a comunidade académica dos resultados do inquérito. Contudo, essa circunstância poderia ocorrer, salvaguardando, todavia, a identificação das unidades curriculares e dos seus regentes. O principal processo de análise dos resultados ocorreria ao nível dos cursos e dos docentes, transitando para o Conselho Pedagógico as situações mais complexas e exigentes no plano da intervenção. Seriam, fundamentalmente, processos de auto-reflexão ou de reflexão condicionada, por estarem dependentes da vontade de partilha e discussão mais alargada dos resultados por parte dos docentes. Todavia, tal não implicaria necessariamente a fragilização do processo, já que, da auto-reflexão, podem advir os sentimentos e as iniciativas necessárias à melhoria contínua.

O modelo de inquérito utilizado nas instituições tende a ser muito variável, isto se se considerar a micro-escala dos itens de avaliação. Porque, num plano mais abstracto, é possível identificar uma segmentação (em alguns casos manifesta, noutros casos de forma latente), em torno de cinco blocos temáticos. Ou seja, os inquéritos tendem a considerar elementos relacionados com a avaliação da unidade curricular e com a avaliação do desempenho do docente, elementos de auto-avaliação, elementos que se reportam a informações de cariz mais sócio-educativo e um espaço de observações e oportunidades de melhoria. As variáveis referentes às unidades curriculares tendem a centrar-se em torno de aspectos relacionados com a pertinência e utilidade das temáticas abordadas, com o grau de complexidade e exigência dos conteúdos trabalhados, com a adequação da carga horária, da documentação disponibilizada, da metodologia pedagógica e do sistema de avaliação. As variáveis tocantes ao desempenho dos docentes, em torno de aspectos relacionados com o conhecimento (domínio), organização e clareza na transmissão dos conteúdos, com a pontualidade e assiduidade, com a motivação e dedicação/empenho evidenciados (e a capacidade de as suscitar nos alunos), com a interacção/relação com os alunos, assim como com a disponibilidade e acessibilidade para acompanhar os alunos (nos momentos de aula e de atendimento). Por sua vez, as variáveis referentes à auto-avaliação tende a centrar-se em torno de aspectos relacionados com a assiduidade às aulas, com o tempo de estudo dedicado à unidade curricular fora do período de aulas, com o interesse, a motivação e a dedicação patenteada e com o grau de satisfação com a sua prestação na unidade curricular, e as de cariz sócio-educativo em torno de aspectos biográficos, de aspectos relacionados com o estatuto estudantil e o número de inscrições na unidade curricular.

Tendo em consideração o tipo de elementos que podem advir de um instrumento como este, será bastante evidente a sua pertinência para a clarificação, transparência e melhoria da qualidade do processo pedagógico. Ainda mais pertinente se tornaria, caso o inquérito pedagógico considerasse uma segunda dimensão, tal como foi possível identificar em alguns casos. Essa dita “segunda dimensão”, passaria pela existência de um inquérito muito similar ao aplicado aos alunos para ser preenchido pelos docentes. As instituições tendem a optar por integrar as questões referentes ao acto pedagógico no inquérito de avaliação da satisfação dos docentes (numa óptica mais abstracta), tal como se evidenciará no ponto seguinte, mas se for produzido um instrumento próximo do preenchido pelos alunos, com aplicação por unidade curricular leccionada (funcionando como um mecanismo de auto-avaliação, contribuindo para o aumento da reflexividade e transparência em torno do processo pedagógico), será possível efectuar uma contraposição com a avaliação efectuada pelos alunos. Este procedimento poderá ser bastante profícuo. O inquérito poderia estar organizado em torno dos cinco segmentos que anteriormente se mencionou (o bloco temático referente ao desempenho dos docentes passaria a designar-se por desempenho dos alunos), sendo que alguns itens do inquérito teriam que ser ajustados (por exemplo: nas variáveis sócio-educativas não interessaria o número de inscrições na unidade curricular, mas o número de anos lectivos em que leccionou aquela unidade curricular), apesar da grande maioria ser passível de se manter.

#### - Inquérito da Avaliação da Satisfação

Além do inquérito pedagógico, as instituições do ensino superior tendem a desenvolver inquéritos de avaliação da satisfação dos actores que nela operam (alunos, docentes e não-docentes). Estes instrumentos são mais genéricos e visam a obtenção de uma apreciação global sobre as condições funcionais e organizacionais da instituição. Por princípio, não têm a mesma periodicidade dos inquéritos pedagógicos, logo, a orientação dos conteúdos e a probabilidade de sobreposição dos mesmos será reduzida. Além do mais, o âmbito de referência destes inquéritos é a instituição, no geral, e o curso a que os alunos e docentes se encontram afectos, em particular. Circunscreve uma avaliação mais genérica, sem especificações directas a unidades curriculares, fornecendo, por esse facto, informações especialmente úteis para os órgãos de gestão (directivo, administrativo-financeiro, científico-pedagógico, departamentais/unidades de ensino). A extensão e o grau de especificidade do instrumento (e, subsequentemente, o número de variáveis que nele figura), bem como a periodicidade com que o mesmo é aplicado, tende a variar em função da existência de outros mecanismos, como, por exemplo, o inquérito pedagógico, principalmente no caso de o mesmo ser extensível aos docentes. Deste modo, a realização da avaliação da satisfação, seja num âmbito anual, bienal ou trienal (periodicidades com maior recorrência), tende a encontrar-se pendente da definição de uma calendarização, de um plano de inquirições.

Os inquéritos mencionados não são mutuamente exclusivos, no entanto, quando utilizados, devem salvaguardar uma lógica de complementaridade, sem sobreposição de conteúdos (todavia, existirão sempre pontos que se tocam). Os inquéritos de avaliação da satisfação dos docentes tendem a ficar organizados em torno de blocos temáticos, relacionados com a situação profissional na instituição, a avaliação dos recursos humanos e materiais existentes, o clima organizacional, o desempenho dos alunos, a organização e funcionamento do acto pedagógico, a auto-avaliação sobre o seu desempenho enquanto docente e o espaço para observações e oportunidades de melhoria. Por sua vez, o inquérito de avaliação da satisfação dos alunos tende a organizar-se em torno aspectos como a avaliação dos recursos humanos e materiais existentes na instituição, a avaliação da qualidade dos serviços institucionais, o clima organizacional, a avaliação da qualidade do curso e as observações e oportunidades de melhoria. Tendo em consideração o conjunto de elementos que podem fornecer, poder-se-á depreender com relativa facilidade a pertinência de processos de avaliação desta natureza, bem como o impacto dos mesmos na melhoria organizacional contínua (considerando todas as esferas da actuação), isto se os resultados forem devidamente difundidos, analisados, discutidos e operacionalizados.

#### - Relatório de Disciplina

Com a referência a um mecanismo como o relatório de disciplina introduz-se uma nova linha potenciadora da monitorização do processo de ensino-aprendizagem e da avaliação e reflexão sobre a esfera pedagógica. O relatório de disciplina, no final de um período de relação pedagógica, assume-se como o documento primário de interacção entre o docente e os diferentes órgãos institucionais responsáveis pela supervisão do processo de ensino-aprendizagem (Direcção de Curso/Departamento/

/Secção; Conselho Pedagógico). Nesse documento, pode ser realizado um balanço e uma síntese global sobre os contornos assumidos pela relação pedagógica que findou. O docente terá ao seu dispor a possibilidade de efectuar uma reflexão, balizada e esquematizada, é certo, por um conjunto de variáveis que tendem a encontrar-se padronizadas devido à exigência suscitada pelos guiões de auto-avaliação veiculados pela extinta CNAVES, mas que não deixa de ser muito pertinente.

Em termos gerais, um relatório de disciplina pode considerar (i) um campo referente ao sucesso escolar, integrando variáveis como o número de alunos inscritos, o número de alunos inscritos avaliados e o número de alunos inscritos avaliados aprovados, bem como os rácios que podem ser apurados; (ii) um campo respeitante às horas lectivas, integrando variáveis como o número de aulas/horas previstas e o número de aulas/horas leccionadas, bem como o rácio que as mesmas ocasionam; (iii) um campo respeitante ao programa leccionado; (iv) um campo respeitante à bibliografia e aos elementos de estudo disponibilizados aos alunos; (v) um campo respeitante aos critérios de avaliação utilizados; (vi) um campo respeitante ao acompanhamento e atendimento aos alunos; e (vii) um campo de reflexão sobre o funcionamento da unidade curricular, sublinhando os resultados alcançados, as dificuldades sentidas, os possíveis desfasamentos entre o previsto e o realizado, e os (eventuais) reajustamentos introduzidos e oportunidades de melhoria para futuras edições.

Quando este relatório pode ser preparado, integrado e disponibilizado automaticamente pelo sistema de informação e de gestão académica de que as instituições geralmente dispõem, é possível obter de imediato um conjunto de representações gráficas e estatísticas sobre os dados do relatório, o que, por si só, favorece uma leitura e uma análise mais operativa e atraente, seja para o próprio docente, seja para os demais actores institucionais que acedam ao mesmo. No plano teórico, é relativamente consensual a pertinência que o procedimento representa, daí a atenção que lhe é concedida enquanto elemento de monitorização e/ou medição do sucesso escolar. Todavia, essa mesma pertinência esvanece caso não ocorra uma análise mais alargada dos mesmos, especialmente no que concerne aos resultados obtidos, às dificuldades sentidas, aos reajustamentos introduzidos e às alterações que se configuram como necessárias introduzir.

#### - Relatório de Curso

O relatório de curso, na esteira do que sucedia com o relatório de disciplina, assume um carácter de obrigatoriedade e uma relativa importância na gestão de todo o processo de ensino-aprendizagem. Objectiva-se pela possibilidade de reunir e sistematizar um conjunto de informação relevante para cada curso nos diferentes anos lectivos, em particular a veiculada nos relatórios produzidos em cada unidade curricular. Tal como se mencionou no ponto anterior, quando devidamente preparado, analisado e discutido, pode fornecer um conjunto de elementos capazes de promover uma melhor monitorização, avaliação e gestão do curso.

Convém não confundir este documento com o relatório de actividades que cada curso/departamento/secção tende a desenvolver. Com um cariz mais específico, amplamente centralizado no processo de ensino-aprendizagem e na relação pedagógica, este relatório demarca-se naturalmente do relatório de actividades. Apesar

da sua estruturação poder variar de instituição para instituição, à partida será possível identificar a prevalência de blocos temáticos centrais:

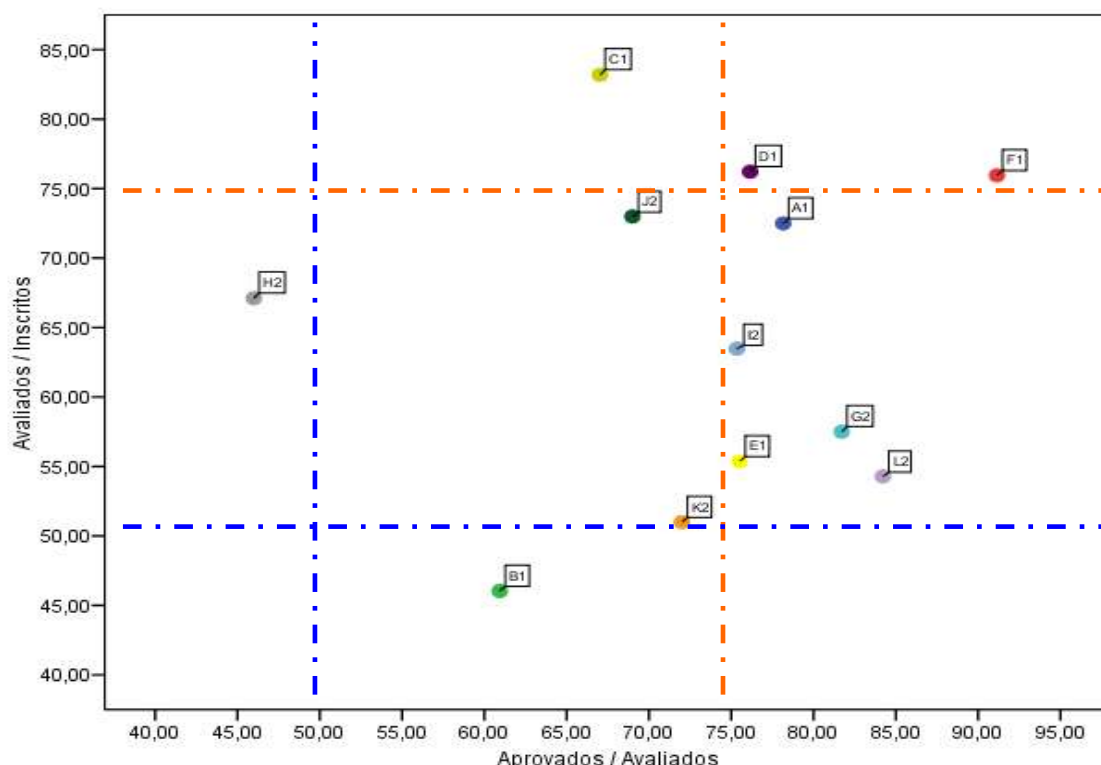
(i) Plano de estudos: reportando-se à oferta e ao programa formativo do curso, considerando a devida especificação das unidades curriculares que o integram;

(ii) Caracterização geral da população estudantil: centrando-se na população estudantil em termos da evolução do número global de alunos, no que diz respeito ao número de ingressos e número de diplomados por ano lectivo, ou à distribuição dos alunos por ano curricular e número de inscrições no curso, por estatuto de frequência, etc.;

(iii) Novos alunos: remetendo para a análise da evolução da oferta e procura do curso, centralizando a análise nos acessos ao curso e, em particular, no concurso geral de acesso ao ensino superior. Algumas das variáveis que podem ser trabalhadas são, por exemplo, o número de candidatos, o número de candidatos por regime de acesso, o número total de admitidos, os candidatos em 1ª opção, os alunos inscrito por distrito/região de proveniência, as notas de colocação;

(iv) Aproveitamento escolar: focalizando a avaliação dos resultados escolares e dos níveis de progressão escolar, este domínio analítico tende a incidir sobre o comportamento dos alunos ao longo do curso. Ou seja, tende a assumir uma forte componente estatística, com ênfase para indicadores como: (1) o número médio de inscrições em disciplinas, por aluno e ano de curso; (2) a distribuição dos alunos por anos de curso e ramos vocacionais, quando aplicável; (3) a evolução das várias taxas de aproveitamento escolar e classificações médias, nomeadamente no que se refere aos rácios suscitados pelos relatórios de disciplina (ver o ponto seguinte e, em particular, o sub-ponto C.2); (4) evolução dos índices de retenção, quer nos anos curriculares, quer nas unidades curriculares, e do peso dos alunos repetentes e dos alunos com unidades curriculares por concluir no volume total de alunos. Os rácios suscitados pelos relatórios de disciplina podem assumir neste ponto grande relevância, na medida em que diversas instituições tendem a utilizar os rácios “Avaliados/Inscritos” e “Aprovados/Avaliados” para realizar a monitorização do desempenho escolar dos cursos, definindo, através dos resultados, níveis de sucesso e de intervenção. Em determinados casos foi possível identificar normas de actuação explícitas nestes domínios e que passavam pela construção de diagramas de dispersão que contrapunham os dois rácios anteriormente mencionados (Figura 3). Esta representação tendia a ser efectuada por ano curricular, uma vez que cada ano tinha associado um critério de exigência diferenciado, apesar de o princípio subjacente ser transversal a todos, identificar e intervir sobre as unidades curriculares com problemas ao nível do desempenho escolar. Tendo por base esse princípio, foi possível evidenciar a existência de conceitos como o de “disciplina crítica” ou de “disciplina problema”. Com base nos critérios estipulados pelas instituições, por exemplo, definição de uma “linha imaginária de corte” (índice referência), que poderia ser fixa (por exemplo, todas as unidades curriculares deveriam apresentar rácios superiores a 50%) ou móvel (para as unidades curriculares do 1º ano seria definido um índice de referência de 50%, no segundo de 60% e assim sucessivamente), eram identificados e analisados os casos mais problemáticos, de modo a encontrar medidas que pudessem inverter os resultados. As medidas poderiam passar pela revisão dos conteúdos programáticos, pela alteração da metodologia de avaliação ou até pela atribuição dessa unidade

**Figura 5.3:** Aproveitamento escolar no 1º ano do curso Y<sup>3</sup>



curricular a outro docente. Dentro da mesma lógica, poderia ser pertinente considerar, além de um “limiar mínimo de referência”, uma “linha de corte” que se reportasse a um nível de exigência mais elevado e que favorecesse a criação de quadrantes de intervenção, tal como demonstra a Figura 3. Para cada quadrante, os órgãos de decisão poderiam estipular medidas padrão, deixando sempre algum espaço de manobra para as especificidades dos casos concretos. Além disso, ainda, as “linhas de corte” não poderiam ser “cegas”, isto é, não deveriam descuidar os posicionamentos na sua proximidade, tal como acontece com o elemento K2 que se encontra representado na Figura 3. Este aspecto remete para a necessidade deste tipo de análise e reflexão não ser, exclusivamente, diacrónica, já que poderá ser pertinente analisar a evolução dos índices associados, quer à unidade em questão, quer ao docente, para melhor conhecer o contexto e melhor intervir;

(v) Conclusões: campo respeitante aos diplomados que tende a reflectir uma compilação dos dados respeitantes aos diplomados do curso, atribuindo particular atenção a variáveis como, por exemplo, a duração efectiva do curso para os alunos e a classificação média final dos alunos, que, por sua vez, remetem para indicadores como

<sup>3</sup> Apesar do grafismo ter sido constituído com o intuito de facilitar a representação do enunciado escrito, os dados que se encontram subjacentes ao mesmo são reais. Para salvaguardar a fonte dos dados, quer a designação do curso, quer a designação das unidades curriculares, foi codificada. Como nota complementar, importa referir que a letra seria o nome da unidade curricular e o número o semestre a que a mesma pertencia e que as linhas de segmentação presentes na figura foram definidas a título exemplificativo e não como explicitação de um algum tipo de normatividade ou padrão.

a duração média de realização do curso e outros que se encontram explicitados no sub-ponto C.2 do ponto 1.3.4.

(vi) Avaliação da relação pedagógica: este campo pode considerar informações referentes aos resultados provenientes dos inquéritos pedagógicos aplicados no curso, isto quando a validade e fiabilidade dos dados assim o permitir. Se a direcção do curso assim o entender, poderiam ser apresentados os resultados obtidos por cada unidade curricular, em último caso, os resultados globais do curso. A mesma lógica pode ser aplicada aos inquéritos de avaliação da satisfação dos docentes e alunos, quando os mesmos forem aplicados, já que, tradicionalmente, não têm periodicidade anual, tal como se mencionou anteriormente.

#### - Relatório de Actividades

O Decreto-Lei n.º 183/96, de 27 de Setembro, denota que é imperativo, senão mesmo elementar do ponto de vista da gestão e dos pressupostos subjacentes à gestão de unidades orgânicas, que “todos os serviços e organismos da administração pública central, institutos públicos que revistam a natureza de serviços personalizados e fundos públicos” (Ponto 1 do Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 183/96, de 27 de Setembro) se encontrem dotados de dois instrumentos fundamentais ao planeamento e controlo de gestão, o plano de actividades e o relatório de actividades. Pode ler-se, ainda, que o plano de actividades deve ter como pressuposto a definição estratégica, a programação de actividades e a afectação de recursos necessários à concretização das mesmas, e que o relatório de actividades deve procurar realizar um balanço sobre o que foi planeado e o que realmente foi realizado.

No documento normativo mencionado é, ainda, apresentado um modelo de elaboração, bastante sinóptico, para cada um dos instrumentos, o que não deixa de configurar um quadro de referência importante para as instituições. Apesar de no caso concreto prevalecer as especificidades organizacionais, não deixa de ser uma referência que as instituições podem e tendem a seguir, mesmo as de carácter privado. Nos contextos organizacionais estudados, o relatório anual de actividades encontrava-se mesmo configurado juridicamente nos estatutos das instituições. Nos artigos em questão, era possível vislumbrar quais os principais campos analíticos que as instituições definiram, bem como a necessidade intrínseca que os documentos produzidos fossem publicados e publicitados.

A configuração que se está a efectuar da existência deste tipo de documento nas instituições prende-se com duas razões. A primeira, porque as instituições tendem a conservar um campo analítico dedicado aos resultados do processo de ensino-aprendizagem (admissão, frequência e sucesso escolar), sistematizando alguns dos dados recolhidos nos relatórios anteriormente enunciados, e a segunda, porque essa circunstância, além de favorecer, simultaneamente, uma leitura global e uma leitura parcelar dos resultados que a instituição alcançou, contribui para o incremento da capacidade de monitorização pedagógica da instituição e da capacidade de análise crítica sobre o seu desenvolvimento estratégico e sobre as suas necessidades e/ou oportunidades de melhoria.

## Sistematização estatística de resultados do processo de ensino-aprendizagem

Este ponto enforma-se em torno da sistematização estatística de resultados do processo de ensino-aprendizagem, enquanto mecanismo potenciador da gestão e da promoção do sucesso escolar. Denote-se que o presente projecto considerava como objectivo a definição de um conjunto de recomendações de conteúdo e processo para a construção de um sistema nacional de indicadores de elevada qualidade e eficácia na monitorização quantificada dos parâmetros relevantes de (in)sucesso escolar no ensino superior. Esse intuito, além de exigir que se tente perceber de que modo as instituições trabalhavam, sistematizavam e questionavam os resultados que eram gerados automaticamente pelo processo de ensino-aprendizagem, pressupunha que se verificasse que tipo de indicadores eram utilizados para aferir o sucesso escolar, que tipo de variáveis se encontravam disponíveis, perspectivando as potencialidades de operacionalização das mesmas, e que tipo de referências eram veiculadas pela literatura.

No ponto anterior, com apresentação dos principais mecanismos potenciadores da avaliação e reflexão do processo de ensino-aprendizagem, já se evidenciou, de certo modo, a forma como as instituições tendiam a sistematizar os resultados, ou, pelo menos, em que documentos se baseavam para organizar e disponibilizar a informação e qual a natureza da mesma. No que se refere ao processo de sistematização propriamente dito, será importante acrescentar que as instituições tinham propensão para compilar informação relativa aos acessos, às inscrições, ao aproveitamento escolar nas diferentes unidades curriculares, às conclusões e à inserção profissional dos seus diplomados. A quantidade e a qualidade da informação disponibilizada (características inequivocamente associadas e caracterizadoras do tipo de sistematização de resultados) tendiam a variar de instituição para instituição, tal como o grau de reflexão e questionamento relativamente a essa informação. O facto de alguma da informação e procedimentos de recolha decorrerem de uma exigência normativa, na maioria dos casos de natureza legislativa, ajuda a explicar o carácter administrativo que os diferentes agentes institucionais imprimiam nos procedimentos de sistematização de resultados. O “sentimento” evidenciado face a esses domínios, colocava a tónica no senso de utilização e de rentabilização dos diversos procedimentos realizados no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, será que os mesmos estavam a ser devidamente optimizados? As reacções revelaram-se consensuais, na medida em que perspectivavam uma oportunidade de melhorar e uma necessidade de ir mais além nesse campo (*“sistematicamente vamos tendo relatórios e leituras sobre o que se passa dentro da nossa casa que não tem consequências visíveis e imediatas, e isso é alguma coisa que nos preocupa. Estamos a falar das questões do sucesso e insucesso, isto aplicar-se-ia a muitos outros domínios da gestão da nossa casa” (docente)*).

A análise do processo de sistematização de resultados adveio também da necessidade de se perceber como as instituições monitorizavam e/ou mediam o seu desempenho no campo escolar. Perante a menção dos termos sucesso escolar e modalidades de apuramento, tanto o discurso dos agentes institucionais como a documentação disponibilizada, focalizavam-se, primordialmente, nos indicadores e resultados produzidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

(MCTES)<sup>4</sup>. O maior ou menor conforto com os resultados tendiam a ajudar a compreender a natureza dos comentários relativamente às limitações dos indicadores e à forma como os mesmos, em particular a taxa de sucesso, eram considerados nos processos de avaliação e de atribuição de financiamento às instituições. Além desses indicadores, os resultados inscritos nos relatórios / fichas de disciplinas também foram bastante focalizados, especialmente o rácio entre alunos avaliados com aproveitamento e alunos inscritos (*“o sucesso de uma disciplina pode dizer muito a respeito da matéria que é leccionada, do próprio docente, não sei, acho que pode, se for mesmo a análise e a comparação dos vários anos, pode trazer dados muito benéficos”* (Estrutura de Apoio)]. Ou seja, o grau de aproveitamento registado ao nível das diferentes unidades curriculares também era uma das formas como as instituições mediam e reflectiam sobre o sucesso escolar.

Em suma, o rácio de aprovados/inscritos e a taxa de sucesso apurada pelo MCTES eram os dois principais indicadores considerados, e, por consequência, os dois principais níveis de análise. Esse inter-cruzamento analítico era encarado como uma mais valia, não só pelo diagnóstico que potenciava, mas pelas próprias oportunidades de melhoria [*“isto é muito importante, mais...não é só em termos de escala, em termos de observação, naquele momento, naquele ano, mas também na constituição, partindo da reconstituição do histórico para perceber onde estamos, se estamos melhor ou pior”* (docente)]. Refira-se que o rácio de aprovações mencionado pode ser apurado por unidade curricular, ano curricular, curso, unidade orgânica e ano lectivo, enquanto a taxa de sucesso pode ser determinada por curso, unidade orgânica e ano lectivo<sup>5</sup>, daí que representem patamares analíticos diferenciados e tenham subjacentes níveis de exigência de apuramento, também eles diferenciados. O rácio de apuramento curricular remete para uma lógica de análise e de enfoque intra-organizacional, principalmente porque o apuramento de totais institucionais não tende a ser realizado, já que pressupõe que os resultados de todos os relatórios de disciplina sejam sistematizados. A taxa de sucesso, por sua vez, remete para uma lógica inter-organizacional, senão mesmo para uma lógica nacional e internacional, independentemente de também poder potenciar um enfoque intra-organizacional. Essa circunstância fica a dever-se ao facto da taxa de sucesso traduzir um indicador concebido e utilizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para comparações internacionais, a *survival rate*.

A opção foi a de equiparar o conceito de *survival rate* ao de taxa de sucesso, a partir do qual também se poderia determinar a taxa de insucesso escolar dos diplomados em cursos de formação inicial do ensino superior. A questão é que a *survival rate*, melhor dizendo a taxa de sucesso, tal como é designada no sistema de ensino superior português, unicamente reflecte um rácio entre o número de diplomados de cada curso que se formaram num determinado ano lectivo com os alunos que se inscreveram no 1.º ano do curso, pela primeira vez, *n* anos antes<sup>6</sup> (DSEIOCES, 2007). Ou seja, não mede aquilo que indica medir, como tal não cumpre

---

<sup>4</sup> Na actualidade através do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI).

<sup>5</sup> Esta seria a estrutura principal de apuramentos, na medida em que qualquer um dos indicadores poderia gerar resultados para outro tipo de categorias de análise, como, por exemplo, as áreas científicas, o tipo de tutela ou o tipo de estabelecimento.

<sup>6</sup> Sendo *n*, o número anos de duração do curso.

um dos requisitos técnicos da construção de indicadores de qualidade, que é o pressuposto da validade.

Não sendo pretensão realizar-se uma apreciação dos pontos fracos do indicador de avaliação do sucesso escolar utilizado pelo ministério, já que os próprios relatórios do ministério os ressaltam e essa questão será abordada com maior detalhe no nível de análise macro do projecto, considerou-se importante, todavia, fazer alusão à existência dos mesmos, porque a pretensão de se conceber um sistema nacional de indicadores advém precisamente dessa ineficiência e porque esses pontos fracos foram questionados por alguns dos agentes institucionais entrevistados [*“era necessário fazer, fazer uma análise de como essas estatísticas são feitas porque eu cada vez mais, olho para as estatísticas e verifico consoante a forma, a fonte, as condições que foram recolhidas etc., têm muitas consequências e depois ficamos surpreendidos com alguns resultados, portanto, eu acho que a análise das condições de produção...”* (docente)].

Como os resultados referentes ao processo de ensino-aprendizagem se produzem nas instituições, os indicadores que são utilizados, ou que venham a ser utilizados, deveriam reflectir, em primeira instância, essa realidade, ou seja, deveriam reportar-se à operacionalização das variáveis de que as instituições dispõem ou poderiam dispor com base em elementos já existentes. Obviamente, esses indicadores teriam que “possuir” escala, isto é, serem passíveis de reprodução nos diferentes contextos de ensino superior português (sem descurar os contextos internacionais). Foi com esse espírito que se procurou perceber que tipo de variáveis, indicadores e metodologias se encontravam disponíveis nas instituições, de modo a que fosse possível avançar com as recomendações de conteúdo e processo para a construção de um sistema nacional de indicadores de elevada qualidade e eficácia na monitorização quantificada do (in)sucesso escolar no ensino superior.

Tal tarefa não se vislumbra como fácil, não só pelas especificidades subjacentes ao processo educativo do ensino superior, mas pela própria dissonância conceptual existente em torno do termo sucesso escolar e do modo como o mesmo pode ser medido, aliás como se evidenciará posteriormente. Os elementos que serão apresentados de seguida, são fruto desse trabalho de pesquisa, quer ao nível da identificação das principais variáveis associáveis, directamente ou por justaposição, ao processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da avaliação da disponibilidade estatística e das potencialidades de operacionalização das mesmas nas instituições (se já favoreciam o apuramento de indicadores ou se poderiam vir a favorecer). Para uma melhor sistematização da informação, optou-se por estruturar esses elementos em torno de três questões: (A) que documentos podem ser pertinentes?, (B) que variáveis podem ser operacionalizadas? e (C) que resultados podem ser gerados?

#### A. Que documentos podem ser pertinentes?

Refira-se que este tópico sintetiza os principais documentos onde as instituições tendem a sistematizar e apresentar os resultados decorrentes do processo de ensino-aprendizagem:

- Relatório de Actividades;
- Relatório de Curso;

- Relatório / Ficha de Disciplina;
- Relatório da Avaliação das Actividades Pedagógicas (decorrente da aplicação do Inquérito Pedagógico e/ou do Inquérito de Avaliação da Satisfação de Alunos e de Docentes);
- Relatório referente à avaliação da inserção profissional dos diplomados (decorrente da aplicação do Inquérito aos Diplomados);
- Relatórios prospectivos ou de diagnósticos realizados sobre a problemática do sucesso, insucesso e abandono escolar.

## B. Que variáveis podem ser operacionalizadas?

Tal como se tinha mencionado anteriormente, as instituições tendem a privilegiar a sistematização e apresentação de dados referentes aos acessos e inscrições, às aprovações nas unidades curriculares, às conclusões e à inserção profissional dos seus diplomados. Daí que este ponto tenha em consideração essa estruturação.

### *B.1 Acessos ao ensino superior*

- Número de vagas (1ª e 2ª fase)
- Número de candidatos (1ª fase)
- Número de candidatos em 1ª opção (1ª fase)
- Número de colocados (1ª e 2ª fase)
- Número de colocados inscritos (1ª e 2ª fase)
- Número de colocados em 1ª opção (1ª fase)
- Número de candidatos por vaga (1ª fase)
- Número de candidatos em 1ª opção por vaga (1ª fase)
- Nota de colocação (1ª fase)
- Número de alunos inscritos por regime de ingresso
- Número de alunos inscritos no 1º ano pela 1ª vez

### *B.2 Desempenho escolar*

- Número de alunos inscritos por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados com aproveitamento por unidade curricular
- Número de alunos inscritos avaliados com aproveitamento e classificação média por unidade curricular
- Número de alunos inscritos (total e / ou ano curricular)
- Número de alunos inscritos (número de inscrições e ano curricular)
- Número de alunos repetentes (total e / ou ano curricular)
- Número de alunos com disciplinas atrasadas (total e / ou ano curricular)

### *B.3 Conclusões*

- Número de diplomados
- Número de diplomados por sexo
- Número de diplomados por idade

- Número de diplomados por regime de frequência
- Diplomados por número de anos até à conclusão
- Diplomados por classificação média final

#### *B.4 Inserção profissional*

- Número de diplomados inseridos no mercado de trabalho
- Números de diplomados inseridos no mercado de trabalho que não se encontravam empregados no momento da conclusão da licenciatura
- Número de diplomados que se encontravam a exercer na área científica de formação
- Número de meses até ao primeiro emprego
- Número de meses até ao primeiro emprego na área científica de formação
- Tipo de situação na profissão
- Tipo de vínculo contratual
- Tipo de entidade patronal
- Adequação / aplicação dos conteúdos programáticos às exigências profissionais
- Principais dificuldades sentidas no período de transição para o mercado de trabalho

#### C. Que resultados podem ser gerados?

Uma vez mais, os domínios analíticos que as instituições privilegiavam foram considerados, até porque a estruturação deste ponto está em perfeita harmonia com a do ponto anterior. A disposição não poderia ser encarada de uma outra forma, uma vez que os indicadores apresentados decorrem da operacionalização das variáveis anteriormente listadas. Contudo, importa frisar que essa não foi a única razão para se ter mantido a estruturação, já que se acredita que o sucesso escolar não tem que ser medido por um único indicador. Se o sucesso escolar for considerado um conceito multidimensional, isto é, concebível e registável em diferentes níveis de análise, deveriam contemplar-se indicadores que perspectivassem essas diferentes focalizações. Os estudos de caso evidenciaram que pelo menos dois níveis de análise foram considerados, porém, outros poderiam ser contemplados, caso se enunciassem e operacionalizassem outros indicadores com base nas variáveis “disponíveis”.

A plataforma de indicadores que a seguir se enuncia vai de encontro a essa proposição. Tendo em consideração os elementos “disponíveis”, acredita-se que o sucesso escolar poderia, pelo menos numa óptica “administrativa”/“institucional”, ser percebido através de indicadores que reflectam a capacidade de uma instituição atrair alunos e contribuir para que os mesmos possam adquirir competências, diplomarem-se e inserirem-se no mercado de trabalho.

### *C.1 Atractividade Institucional e Científica*

Taxa de ocupação relativa (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados}}{\text{N.º de vagas}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de vagas ocupadas por estudantes colocados.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de ocupação efectiva (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados matriculados}}{\text{N.º de vagas}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de vagas ocupadas por estudantes colocados que efectivaram a matrícula.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de inscrição (1.<sup>a</sup> e 2.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados matriculados}}{\text{N.º de colocados}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção estudantes colocados que efectivaram a matrícula.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Candidatos por vaga (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos}}{\text{N.º de vagas}}$$

Notas:

- a) Reflecte o número de candidatos por vaga disponibilizada.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Candidatos em 1.<sup>a</sup> opção por vaga (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos em 1.ª opção}}{\text{N.º de vagas}}$$

Notas:

- a) Reflecte o número de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção por vaga disponibilizada.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de candidatos em 1.<sup>a</sup> opção (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de candidatos em 1.ª opção}}{\text{N.º total de candidatos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte, tendo em consideração o número total de candidatos, a proporção de estudantes que se candidatou em 1.<sup>a</sup> opção.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de colocação (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados}}{\text{N.º de candidatos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de estudantes que se candidataram à instituição/curso e conseguiram colocação.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa de colocação em 1.<sup>a</sup> opção (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados em 1.ª opção}}{\text{N.º de candidatos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de estudantes que se candidataram à instituição / curso em 1.<sup>a</sup> opção e conseguiram colocação.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de colocados em 1.<sup>a</sup> opção (1.<sup>a</sup> fase)

$$= \frac{\text{N.º de colocados em 1.ª opção}}{\text{N.º total de candidatos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflete, tendo em consideração o número total de colocados, a proporção de estudantes que ficou colocada em 1.<sup>a</sup> opção.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Exigência de Acesso (1.<sup>a</sup> fase)

Notas:

- a) Reporta-se às notas de colocação dos estudantes, que, por sua vez, em função da grandeza assumida, reflectirão, quer a maior ou menor exigência de ingresso, quer a maior ou menor atractividade institucional e científica.
- b) As opções veiculadas não são mutuamente exclusivas.

Opção 1: Nota do primeiro colocado

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 2: Nota do último colocado

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 3: Nota média de colocação

$$= \frac{\Sigma \text{ das notas de colocação dos estudantes}}{\text{Total de alunos colocados}}$$

Nota: Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Opção 4: Nota máxima dos últimos colocados na instituição (NMAUCI)

Notas:

- a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), identifica-se o curso (e, possivelmente, o ano) com a nota do último colocado mais elevada.
- b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

Opção 5: Nota mínima dos últimos colocados na instituição (NMAUCI)

Notas:

- a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), identifica-se o curso (e ano, eventualmente) com a nota do último colocado mais baixa.
- b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

Opção 6: Nota média dos últimos colocados na instituição (NMEUCI)

$$= \frac{\Sigma \text{ das notas dos últimos colocados em cada curso}}{\text{Número total de cursos}}$$

Notas:

- a) De todo o universo em análise (cursos e, eventualmente, período temporal), apura-se a nota média do último colocado.
- b) Leitura por instituição (independentemente do ano lectivo).

*C.2 Desempenho Escolar*

Taxa de Avaliação Curricular (TAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de alunos sujeitos a avaliação.
- b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Taxa Relativa de Aproveitamento Curricular (TRAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}{\text{N.º de alunos inscritos avaliados}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de alunos sujeitos a avaliação que obtiveram aproveitamento.
- b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Taxa Efectiva de Aproveitamento Curricular (TEAC)

$$= \frac{\text{N.º de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
- b) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

### Classificação Curricular Média (CCM)

$$= \frac{\sum (C_i * NAC_i)}{\text{Total de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}$$

Notas:

- a) Sendo  $C_i$  cada classificação positiva contabilizada (com frequência) e  $NAC_i$ , o número de alunos com a classificação  $i$ .
- b) Reflete a classificação média dos alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
- c) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

### Taxa de Reprovação (REP)

$$= \frac{\text{N.º de alunos repetentes}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflete, face ao número de inscritos, a proporção de alunos repetentes.
- b) Leitura por ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

### Proporção de Alunos Repetentes no 1.º ano (PAR)

$$= \frac{\text{N.º de alunos repetentes no 1.º ano}}{\text{N.º de alunos repetentes}} * 100$$

Notas:

- a) Reflete o peso das reprovações no 1.º ano no número total de reprovações.
- b) Leitura por curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

### Proporção de Alunos com Disciplinas Atrasadas (PADA)

$$= \frac{\text{N.º de alunos com disciplinas atrasadas}}{\text{N.º de alunos inscritos}} * 100$$

Notas:

- a) Reflete, face ao número total de inscritos, a proporção de alunos com disciplinas atrasadas.
- b) Leitura por ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

### C.3 Conclusões

Proporção de Conclusões N (Prop. N)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
- b) Reflete a percentagem de diplomados que despenderam o número de anos previsto para concluir o curso.
- c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N+1 (Prop. N+1)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+1}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
- b) Reflete a percentagem de diplomados que despenderam um ano a mais do que o previsto para concluir o curso.
- c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N+2 (Prop. N+2)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N+2}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.
- b) Reflete a percentagem de diplomados que despenderam dois anos a mais do que o previsto para concluir o curso.
- c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Proporção de Conclusões N>2 (Prop. N>2)

$$= \frac{\text{Diplomados concluíram o ciclo de estudos em N>2}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Sendo N, o número de anos curriculares do curso.

- b) Reflecte a percentagem de diplomados que despenderam três ou mais anos do que o previsto para concluir o curso.
- c) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Tempo Médio de Conclusão (TMC)

$$= \frac{\sum (A_i * NAA_i)}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Sendo  $A_i$ , o número de anos até conclusão contabilizados (com frequência) e  $NAA_i$ , o número de alunos que demoraram o número de anos  $i$ .
- b) Reflecte o número médio de anos despendidos até à conclusão do curso.
- c) Leitura por curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

Diferencial Médio de Conclusão (DMC)

$$= \text{TMC} - N$$

Notas:

- a) Sendo  $N$ , o número de anos curriculares do curso.
- b) Reflecte o número de meses, em média, despendidos a mais para a conclusão da licenciatura.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Classificação Final Média (CFM)

$$= \frac{\sum (C_i * NAC_i)}{\text{Total de alunos inscritos avaliados com aproveitamento}}$$

Notas:

- a) Sendo  $C_i$ , cada classificação final contabilizada (com frequência) e  $NAC_i$ , o número de alunos com a classificação  $i$ .
- b) Reflecte a classificação média dos alunos inscritos que obtiveram aproveitamento.
- c) Leitura por unidade curricular, ano curricular, curso e instituição (independentemente do ano lectivo).

#### *C.4 Inserção profissional*

Tendo em consideração que a estruturação, objectividade, profundidade e qualidade subjacentes aos inquéritos por questionário aos diplomados podem variar institucionalmente, optou-se por identificar apenas alguns indicadores chave. Assim, salvaguardando os objectivos específicos de cada instituição e todos os princípios metodológicos e epistemológicos que acautelam as lógicas de comparabilidade, os indicadores listados seriam aqueles que, por pressuposto, deveriam encontrar-se na base deste tipo de procedimento, ou seja, os indicadores primários. Cada apuramento deveria ser realizado em pelo menos dois momentos distintos, dezoito meses após a conclusão da licenciatura e 36 meses após a conclusão.

#### Empregabilidade Geral

Taxa Geral de Empregabilidade (TAGE)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se encontram integrados no mercado de trabalho.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Taxa Específica de Empregabilidade (TEE)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados na área científica}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se encontravam a exercer na área científica de formação.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

Emprego Pré-Existente (EPE)

$$= \frac{\text{Diplomados que se encontravam empregados no momento da conclusão}}{\text{Total de diplomados}}$$

Notas:

- a) Reflecte a proporção de diplomados, face ao total de diplomados, que se já encontram integrados no mercado de trabalho no momento da conclusão do ciclo de estudos.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

## Empregabilidade Pós-Conclusão

### Taxa Geral de Empregabilidade Pós-Conclusão (TGEP)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}{\text{Diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão}} * 100$$

Notas:

- a) Tendo por base o número de diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão, reflecte a proporção de diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

### Taxa Específica de Empregabilidade Pós-Conclusão (TEP)

$$= \frac{\text{Diplomados empregados na área científica com inserção pós-conclusão}}{\text{Diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão}} * 100$$

Notas:

- a) Tendo por base o número de diplomados que não se encontravam empregados no momento da conclusão, reflecte a proporção de diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

### Número Médio de Meses até ao Primeiro Emprego (NUME)

$$= \frac{\Sigma \text{ Número de meses até ao primeiro emprego}}{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}$$

Notas:

- a) Indica o horizonte temporal que mediou a conclusão do ciclo de estudos e a inserção profissional dos diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

### Número Médio de Meses até ao Primeiro Emprego na Área Científica (NUMEAC)

$$= \frac{\Sigma \text{ Número de meses até ao primeiro emprego na área científica}}{\text{Diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão}}$$

Notas:

- a) Indica o horizonte temporal que mediou a conclusão do ciclo de estudos e a inserção profissional na área científica de formação dos diplomados empregados com inserção profissional pós-conclusão.
- b) Leitura por instituição e curso (independentemente do ano lectivo).

## Estruturas de Apoio

Como estruturas de apoio entendem-se todos os mecanismos de divulgação, informação, atracção, suporte, integração, orientação e incentivo, cuja meta primordial é a promoção do sucesso do projecto académico, contornando constrangimentos visíveis e os pontos que fragilizam o percurso dos estudantes no ensino superior. São estruturas que podem não integrar directamente o processo de ensino-aprendizagem, mas que podem ter impacto decisivo no sucesso do mesmo.

A estrutura orgânica de uma instituição do ensino superior é, se não claramente reveladora, pelo menos indicativa da preocupação e centralidade atribuída pela instituição às questões do sucesso escolar e académico dos seus alunos. Num quadro de autonomia estatutária, pedagógica, administrativa e de estruturação orgânica, a (in)existência de serviços ou unidades orgânicas de apoio e monitorização destas questões constitui um exemplo sintomático da receptividade e sensibilidade da instituição, e respectivos órgãos de gestão, face a estes aspectos. Nos pontos seguintes, serão citados alguns dos mecanismos que a análise do contexto do ensino superior português e dos estudos de caso realizados revelaram, e outros que, não tendo sido identificados, poderão ser aventados. Os mecanismos foram organizados em torno de quatro processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos.

### *Mecanismos de Comunicação e Atracção de Novos Alunos*

Para se apresentarem à sociedade, divulgarem os seus propósitos, mais-valias oferecidas e expectativas inerentes, as instituições do ensino superior apresentam um conjunto de sedutores mecanismos informativos e de divulgação, cujo objectivo se prende com a necessidade de atrair candidatos, mas de candidatos mais consciencializados das opções que tomam. A estratégia delineada é definida antecipadamente, tendo como alvo preferencial os estudantes do ensino secundário, apesar de abrangerem fases educativas anteriores e outros públicos. A apresentação à sociedade, recorrendo a plataformas e iniciativas que projectem não só a imagem das instituições como aquilo que têm a oferecer, é o principal intuito. Os suportes de interacção digitais ou analógicos, tais como os guias do candidato, primordialmente disponibilizados por via de páginas de Internet, onde os candidatos podem obter informação completa sobre o que podem esperar e receber da instituição, as visitas a escolas e recepção de alunos, entre outras iniciativas, remetem para a abertura de portas e convites personalizados para experimentar a vida académica em diversos níveis. São mecanismos que podem diminuir o impacto da realidade aquando do ingresso efectivo, servindo também de foco de atracção ao tentar personalizar e individualizar ao máximo o contacto, num sistema que pode conduzir a processos de identificação, chamando novos alunos e estabelecendo laços, através da difusão da mensagem de cada instituição.

#### - “Portal do Candidato”

Cada vez mais se vem tornando uma prática, apesar de não ser prudente indicar que a mesma se generalizou, as instituições recorrem a um espaço virtual para o

estabelecimento de uma relação com os potenciais candidatos, ou outros agentes sociais, que pretendam informar-se sobre a lógica institucional e sobre a respectiva oferta formativa. Ao estabelecer uma interlocução próxima com a comunidade e, em especial, com os potenciais alunos, numa relação de anfitrião para com os seus convidados, explicitando condições de ingresso, expectativas em relação aos candidatos, serviços oferecidos, vantagens e informações detalhadas sobre o seu funcionamento, e incentivando à reflexão sobre a opção pelas instituições como parte do projecto académico e de vida, as instituições podem estar a exercer uma influência positiva na escolha dos candidatos ao ensino superior, seja porque o estabelecimento de ensino conseguiu, dessa forma, cativar candidatos para os seus planos curriculares, seja porque contribui para aumentar o conhecimento dos candidatos sobre a realidade do ensino superior (escolhas mais informadas), mesmo que o candidato acabe por não concorrer ao estabelecimento em causa.

O espaço virtual dedicado a este fim pode assumir diversas denominações, tendo-se optado pela designação “Portal do Candidato” já que esta provou ser a que reúne maior sentido de enunciação e de reprodução [tende a ser bastante utilizada (reprodução do termo), independentemente de ser como título da iniciativa/projecto ou como elemento de explicação]. Isto é, seja como resultado da identificação do espaço como “Portal do Candidato”, seja através da consideração dos objectivos da respectiva criação, a disponibilização de um portal virtual para os candidatos obterem facilmente informação sobre a instituição tende a ser um enunciado comumente utilizado. A própria informação que o mesmo considera também não varia substancialmente, sobretudo ao nível de especificação. Em termos gerais, pode concluir-se que é feita uma “interpelação directa” aos potenciais candidatos, especificando o que é estudar na instituição, aquilo que a mesma tem para oferecer e aquilo que espera receber de um candidato que opte por frequentar os seus planos curriculares.

À parte dessa “interpelação directa”, comportam geralmente informação sobre (i) os cursos existentes e respectivas unidades curriculares, as modalidades de avaliação e a composição do corpo docente, (ii) os serviços oferecidos desde o ingresso até à inserção no mercado de trabalho, sublinhando o apoio permanente e contínuo ao longo de todo o percurso ao mesmo tempo que são apresentadas diversas sugestões e opções a nível académico e a nível da ocupação dos tempos livres, e (iii) as vantagens de que um aluno da instituição pode dispor, tais como, o espírito de grupo cultivado pela instituição, o apoio social e financeiro instituído e os incentivos a nível de bolsas, prémios e subsídios ao empreendedorismo profissional (início e gestão da carreira, criação do próprio emprego, etc.).

#### - “Semanas abertas: de fora para dentro e de dentro para fora”

As iniciativas que se enquadram neste ponto respondem a uma lógica de pré-socialização dos potenciais candidatos ao ensino superior. São iniciativas que podem permitir a “experimentação” do ensino superior – independentemente de serem, ou não, promovidas no interior das instituições – e a designação que geralmente assumem é de “Semanas Abertas”. Durante as “semanas” de portas abertas ao exterior, que se podem realizar em diferentes períodos do ano lectivo ou uma única vez (podendo decorrer durante os cinco dias úteis de uma semana ou estender-se para além desse período), as instituições procuram organizar visitas às suas instalações, com vista a

patentear a sua dinâmica organizacional. As iniciativas tendem a ser vocacionadas para grupos e, em particular, para grupos de alunos do ensino secundário. No entanto, também se encontram exemplos de iniciativas que visam a promoção das visitas colectivas dirigidas a outros públicos, como, por exemplo, empresas e associações, ou de visitas individuais, dirigindo-se principalmente a candidatos a ciclos de formação pós-graduada ou a parceiros em projectos técnico-científicos.

Apesar da pertinência de todas as iniciativas desenvolvidas neste âmbito, destacam-se as que são dirigidas ao ensino secundário, uma vez que poderão funcionar como um importante mecanismo de esclarecimento vocacional e de pré-socialização com o ensino superior. Através deste tipo de visitas, as instituições de ensino superior procuram informar e esclarecer os visitantes relativamente aos cursos que ministram, sobre o que eles podem encontrar e esperar, não só a nível curricular, mas a todos os níveis da vida académica (lazer, cultura e desporto, etc.). Pode, ainda, ser proporcionada aos alunos do ensino secundário a participação em contextos reais de ensino, investigação e intervenção técnico-científica, o que pode ser de extrema utilidade, particularmente no que respeita à percepção de uma dinâmica de ensino-aprendizagem diferente daquela a que estavam habituados.

Uma iniciativa que já não é tão comum, mas que poderia ter um impacto semelhante ou complementar, seria a visita de docentes e/ou investigadores das instituições de ensino superior aos estabelecimentos de ensino secundário. Organizadas, por exemplo, em torno de sessões de partilha e divulgação do conhecimento e de “dias das profissões”, estas visitas poderiam ter um impacto muito positivo no esclarecimento e na orientação vocacional dos estudantes.

Na mesma linha de intervenção, mas voltando novamente ao conceito de pré-socialização de “fora para dentro”, embora numa lógica de intervenção mais consistente e com potencialidades de sedimentação de informação e conhecimento muito superiores, podem encontrar-se iniciativas como os cursos ou programas de Verão para jovens estudantes do ensino básico e secundário. A denominação do programa tende a variar (a título de exemplo: escola de Verão, universidade júnior, estágios científicos de Verão para jovens, programa de Verão de ocupação científica para jovens), mas o mesmo já não se poderá dizer dos pressupostos associados. Em três pontos, e sem desvirtuar a complexidade e a especificidade dos diferentes programas, podem explanar-se as principais mais-valias subjacentes a este tipo de programas: (i) despertar e/ou afinar vocações e escolhas vocacionais; (ii) preparar os alicerces de um projecto académico e de vida; (iii) sentir o ensino superior e interiorizar as suas dinâmicas, consagrações e exigências.

O contacto directo continuado com o ensino superior e com as dinâmicas reais de ensino, investigação e intervenção técnico-científica pode ser encarado como um processo contínuo de socialização. A proposta é apresentada de modo a que, em poucas semanas, os estudantes do ensino básico e secundário possam sentir um pouco da vida académica e até, eventualmente, ver o seu interesse despertar para um futuro curso, já que pode ajudar a circunscrever potenciais áreas de formação, fomentando uma escolha mais estruturada ao nível do ensino superior. A atracção pela experiência, pela convivialidade com outros jovens, a aprendizagem em ambiente de diversão e descontração, poderão motivá-los e concorrer para o seu encaminhamento para um determinado curso ou instituição, contribuindo, também, para um ingresso mais reflectido e com expectativas mais fundamentadas.

Em suma, esta imersão no ensino superior, seja através do “ir para dentro” ou do “ir para fora”, pode contribuir para um projecto académico e de vida mais estruturado e consciente, com objectivos claros, definidos antecipadamente, e um ingresso e trajectória no ensino superior mais consequentes. As instituições de ensino superior tendem a aperceber-se, cada vez mais, da importância dessa circunstância, mas será que no plano macro-político ou governamental isso também acontece? Haverá razões para que se pense na possibilidade de desenvolvimento de um programa nacional de socialização continuada ao ambiente de ensino superior? Será esta uma via para mitigar os desfasamentos entre os diferentes ciclos de estudo, e, principalmente, a transição entre ensino secundário e ensino superior, ou deverá ser encarada, única e exclusivamente, como uma medida de marketing? Será que colocar o ensino superior, desde cedo, no horizonte dos jovens estudantes, considerando uma forte presença das experiências e interacções de curta duração com os contextos reais de ensino, investigação e intervenção, poderá contribuir para aumentar e melhorar as trajectórias estudantis e fomentar o acesso ao mercado via formação superior? Estas são questões que, pelo menos, poderão suscitar alguma reflexão em torno da pertinência de iniciativas como as mencionadas.

- Participação e/ou organização de mostras científicas, feiras de emprego e/ou feiras vocacionais

Dentro da mesma lógica, de maior clarividência vocacional e de capacitação ao nível da preparação e construção de um projecto académico, sem descurar, obviamente, a vertente de promoção e publicidade que também se encontra associada a este tipo de iniciativas, outras práticas poderão ser desenvolvidas nesse âmbito. Como se poderá depreender, os intuitos destas são, de certo modo, o reflexo do que foi mencionado no ponto anterior. No entanto, as suas características, em termos de organização e de desenvolvimento, são perfeitamente distintas, daí estarem congregadas num bloco diferente.

A designação das iniciativas é esclarecedora e, por essa razão, não se entrará em grandes especificações a seu respeito. Importa referir que uma mostra científica poderá ser uma iniciativa a integrar num programa de “Semana Aberta”, com o objectivo de divulgar a lógica escolar, procurando atrair a visita de candidatos, seja através das visitas de estudo escolares, seja através das visitas familiares. Deste modo, as instituições procuram chegar aos candidatos e cativar também quem, por razões económicas ou logísticas, tenha influência na decisão final que lhes pode estar associada. Por sua vez, as feiras de emprego e/ou vocacionais são, quase sempre, espaços de promoção/atração mais redutores, especialmente se não for a própria instituição a organizar o evento e a centrá-lo nas suas estruturas. Isto porque se tratam, na maior parte dos casos, de espaços partilhados por diversas instituições e condicionados por uma lógica de proliferação de panfletos (“*planfletomania*”), nem sempre muito cativantes e aliciadores. No entanto, não deixam de ser fontes de informação e divulgação importantes, na medida em que podem funcionar como “a ponta que traz ou que leva até ao *iceberg*”.

#### - Inquéritos de prospecção no ensino secundário

Uma das vias para as instituições de ensino superior conhecerem a comunidade educativa envolvente, apreendendo o grau de atractividade formativa e institucional que detém, os mecanismos que as escolas secundárias utilizam para difundirem informação relativamente aos cursos e estabelecimentos de ensino superior e as estratégias utilizadas pelos alunos para obterem informação e seleccionarem o curso a frequentar, passaria pela realização de processos de inquirição centrados no ensino secundário. Aproveitando a participação em feiras de emprego e mostras vocacionais, ou através de um processo sistemático de inquirição junto dos estabelecimentos de ensino, sobretudo na área regional de abrangência, as instituições de ensino superior teriam a possibilidade de obter um conhecimento aprofundado e actualizado sobre como se desenvolve o processo de selecção vocacional e quais são as áreas científicas preferenciais, bem como a oportunidade de se darem a conhecer e, assim, cativar mais e melhores alunos.

#### *Mecanismos de Integração*

Os mecanismos de integração dizem respeito ao conjunto de práticas de suporte que as instituições podem desenvolver para facilitar o período de transição e/ou o período de integração dos novos alunos. As iniciativas poderão variar em função do tipo de estudantes e do regime de acesso a que os mesmos recorrem para aceder ao ensino superior, em geral, e à instituição, em particular. No entanto, à partida, as mesmas adequar-se-ão a todos os alunos que chegam à instituição pela primeira vez, mesmo que não seja o primeiro acesso ao ensino superior. Importa, ainda, referir que este tipo de iniciativas, apesar de ocorrerem no momento em que o estudante já se encontra a frequentar o ensino superior, possui um quadro de referência associado ao período de transição e ao início de um novo ciclo de estudos e um âmbito de aplicabilidade mais ajustado aos primeiros meses de frequência do ensino superior (momento de estabelecimento das primeiras bases de trabalho).

#### - Comissão de acolhimento de novos alunos

Os diferentes órgãos académicos tendem a realizar iniciativas que procuram assinalar o início de cada ano lectivo. As iniciativas podem assumir diversas configurações, tal como as estratégias e os resultados, apesar de os intuitos tenderem a ser muito similares (assinalar o início de um novo ciclo, dar as boas-vindas aos diferentes actores institucionais, especialmente aos que chegam à instituição pela primeira vez). O início de um novo ciclo tende a ser um momento importante e de grande ansiedade para os novos alunos, na medida em que pode representar, mais do que um novo ciclo de estudos, um novo ciclo de vida. Os órgãos académicos, em particular os associados aos diferentes planos de estudo, procuram levar a cabo iniciativas que minimizem o impacto desse momento e que favoreçam uma rápida integração da nova realidade. Do conjunto de iniciativas destacam-se as que são desenvolvidas pela comissão directiva do curso, sessão de apresentação do curso, e pela comissão de praxe do curso, processo de socialização estudantil, principalmente

ao nível dos pares. A esfera de actuação de cada um desses órgãos é diferente, tal como os resultados das iniciativas que promovem, apesar de os intuitos, no plano teórico, não serem tão divergentes quanto isso.

Um dos problemas que se pode encontrar, associado a este tipo de cenário, seria a sobreposição ou interferência das iniciativas, o que diminuiria o impacto que as mesmas poderiam suscitar. Por isso, pensa-se ser pertinente a existência de uma articulação clara entre as duas estruturas retratadas. A solução passaria pela criação de um grupo de trabalho que ficasse responsável, quer pela planificação e coordenação das actividades a desenvolver no início de cada ano lectivo, quer pela implementação, acompanhamento e avaliação das mesmas. O grupo de trabalho poder-se-ia designar por Comissão de Acolhimento de Novos Alunos e ser constituído ao nível de cada curso, contemplando como membros alguns representantes dos órgãos de gestão do curso (docentes) e alguns representantes do núcleo de estudantes do curso (alunos). Algumas das incumbências que o mesmo poderia assumir seriam: (i) apresentação do curso e estruturas orgânicas e funcionais que lhe estiverem afectas (realizada pelos representantes do órgão de gestão do curso); (ii) apresentação e localização funcional das estruturas orgânicas da instituição (realizada pelos representantes dos estudantes) e (iii) elaboração e difusão (em suporte digital) do guia do estudante do curso (exercício conjunto).

#### - Guia do estudante

Como o próprio nome sugere, o Guia pretende ser uma espécie de elemento integrador e orientador da actuação dos estudantes. Nessa medida, considera-se que deveria ser um instrumento altamente potenciado (devidamente estruturado e difundido), até porque só assim cumpriria os pressupostos que o fundamentam. Era importante que cada curso concebesse um documento desta natureza, que considere informação relativa ao ciclo de estudos, bem como informação proveniente dos serviços centrais da instituição, de modo a que não favoreça unicamente a interiorização da realidade curricular a que cada aluno vai estar afecto, mas da própria lógica organizacional e funcional.

Os órgãos centrais das instituições poderiam definir, caso o desejassem, um modelo de base para a estruturação do guia. Descartando-se as especificidades orgânicas e curriculares, o guia do estudante poderia considerar um bloco informativo com elementos gerais relativos à instituição e um bloco informativo com elementos específicos dos respectivos cursos. Algumas das informações académicas que poderiam constar do referido documento seriam: (i) mensagens institucionais; (ii) estrutura orgânica e funcional (relativamente à instituição e ao curso em questão); (iii) principais contactos e mapa das instalações; (iv) calendário escolar; (v) regulamento de pagamento de propinas; (vi) regime de passagem de ano e de inscrições; (vii) estatutos de frequência universitária; (viii) seguro escolar; (ix) apoios disponíveis (Acção Social, Aconselhamento Psicológico e Pedagógico, Prémios Escolares, Mobilidade Estudantil, Inserção Profissional, etc.); (x) movimentos estudantis; (xi) plano formativo; (xii) equipa de docentes; (xiii) programa das unidades curriculares (considerando informação referente a objectivos pedagógicos, metodologia pedagógica, principais referências bibliográficas, plano de avaliação); (xiv) normas de avaliação e de frequência das unidades curriculares.

Relativamente à difusão do documento, o mesmo não teria que ser disponibilizado em suporte papel, uma vez que esse procedimento acarretaria demasiados custos para as diferentes estruturas orgânicas. O ideal seria, tendo em consideração que o documento poderia estar sujeito a uma actualização anual, que o guia fosse disponibilizado por via do sistema institucional de informação e comunicação (e-mail dinâmico e/ou *website* dos cursos). Como se mencionou, à partida, o documento teria que ser actualizado anualmente, daí que se defenda que seria pertinente que a sua difusão pudesse encontrar-se associada ao início de cada ano lectivo. Como “sinal de boas-vindas”, como momento de assinalar o início de um novo ano lectivo, seria facilitado o acesso ao guia do estudante. As instituições de ensino superior têm por hábito realizar uma cerimónia a assinalar o início de cada ano lectivo, daí que se considere que o guia de estudante poderia ficar associado a esse momento, contribuindo para a disseminação das mensagens aí veiculadas. Importa, ainda, referir que a difusão do documento não teria que se circunscrever exclusivamente aos novos alunos. Porventura, o tipo de informação que se considerou, a título exemplificativo, seria também útil para os demais estudantes.

- Ciclo de sessões informativas sobre métodos de estudo e de gestão do tempo e de recursos

O acesso ao ensino superior tende assumir-se como um período de mudança, de transição, que exige uma considerável capacidade de adaptação por parte dos estudantes. Com o ciclo de estudos superior advém um paradigma de ensino-aprendizagem bastante diferente do que os estudantes tiveram no ensino secundário. Quer as modalidades de ensino, quer as estruturas e mecanismos de aprendizagem, configuram um cenário de exigência e conhecimento para o qual os estudantes nem sempre se encontram preparados. Começar bem e num nível de conhecimento mais ajustado às exigências do ensino superior não tem que depender exclusivamente da capacidade de aprendizagem e de preparação que o estudante foi capaz de manifestar e que o ensino secundário foi capaz de lhe fornecer. Os estabelecimentos de ensino superior e, mais especificamente, os agentes educativos que neles operam, podem ter um papel importante na forma como os estudantes se vão adaptar ao novo regime educativo e respectivas exigências. A experiência educativa decorrente de diversos anos de actividade, pode, indubitavelmente, contribuir para delinear estratégias para melhor receber e formar os estudantes.

Um exemplo pragmático seriam os ciclos de sessões informativas sobre métodos de estudo, gestão do tempo e recursos, que foi possível identificar em diversos cursos. Tendo por base que os estudantes nem sempre se encontram totalmente preparados para os desafios que o novo ciclo de estudos exige, algumas unidades orgânicas tendem a desenvolver, no decurso dos primeiros dois meses do ano lectivo, um conjunto de sessões informativas com o intuito de dotar os novos alunos com mecanismos e estratégias que lhes permitam fazer face a essas novas exigências. A estrutura desse ciclo de iniciativas, bem como das sessões temáticas, tende a variar em função da área científica a que se reporta, daí que possa abranger os mais variadíssimos aspectos. No entanto, existem pontos que se poderiam considerar de consenso, na medida em que tendem a continuamente referidos. Ou seja, o ciclo de sessões tende a ser organizado, sobretudo, em torno de temáticas como: (i) métodos de estudo e gestão do tempo; (ii) utilização das infra-estruturas bibliográficas; (iii)

utilização do sistema institucional de informação e comunicação; (iv) estratégias de pesquisa e gestão de conteúdos e bibliografias; (v) regras de organização e apresentação de trabalhos científicos/académicos.

A realização de iniciativas como a enunciada poderia, de facto, contribuir para o estabelecimento e/ou consolidação das bases técnico-científicas necessárias para “assentar um edifício de conhecimento” como é o 1.º ciclo de estudos do ensino superior.

#### - Unidade de apoio ao estudante com necessidades educativas especiais (NEE's)

A análise da demografia estudantil aponta para a existência de uma grande heterogeneidade do público estudante. No entanto, no que toca às necessidades educativas, o cenário inverte-se, ou seja, tende a ser hegemónico, já que a grande maioria dos estudantes de ensino superior não se encontra registada no regime de alunos com necessidades educativas especiais (NEE's).

Todavia, essa circunstância não pode desprezar a existência de diversos estudantes com NEE's, e as instituições de ensino superior devem procurar criar todas as condições para que também esses alunos possam ter trajectórias bem sucedidas. Uma das vias para as instituições atenderem a esse preceito poderia passar pela criação de uma unidade de apoio ao estudante com NEE's. Esta estrutura ficaria responsável, não só pela interface directa com este tipo de estudantes, mas por trabalhar no sentido de se criarem todas as condições para que os mesmos pudessem desenvolver as suas actividades académicas com o mínimo de qualidade, e interagir adequadamente com todas as estruturas institucionais.

O objectivo principal de criação deste tipo de unidade pode assumir ligeiras variações. Em função do estabelecimento de ensino, seria a prestação de apoio ao processo de ensino-aprendizagem e, em especial, aos alunos e docentes. Todavia, a interface com as demais estruturas institucionais não poderia ser descurada. No que diz respeito ao ensino-aprendizagem, a sua actuação passaria por contribuir para que o processo de transmissão e assimilação de conhecimentos também fosse possível para estes estudantes, procurando, assim, contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem e a integração dos alunos com NEE's. Das práticas que foi possível observar, este tipo de apoio poderia materializar-se através de iniciativas como, por exemplo: (i) a preparação de um guia de boas práticas ao nível do apoio a estudantes com NEE's, que orientasse a actuação de todos os actores institucionais (estudantes, docentes e não-docentes); (ii) disponibilização de documentos adequados às necessidades específicas destes alunos (a título de exemplo: transcrição de enunciados, textos, manuais de apoio para *braille*, gravação das aulas em suporte audiovisual), na medida em que os mesmos poderão não ter a mesma possibilidade que os seus colegas para conseguir retirar apontamentos das aulas); (iii) apoio ao nível técnico, como, por exemplo, a disponibilização de computadores portáteis devidamente equipados; (iv) consideração de um regulamento de apoio à realização do processo de avaliação para estudantes com NEE's (metodologias de avaliação ajustadas a esta realidade).

#### - Programas de tutorado

Mantendo os enunciados subjacentes aos mecanismos de integração, importa referir que os programas de tutorado têm-se revelado uma das principais estratégias institucionais para promover a integração académica dos novos alunos. Esses programas de tutorado podem assumir duas configurações distintas, que não têm de ser necessariamente exclusivas. A mais comum é o programa de tutorado docente, em que um conjunto de docentes previamente definidos fica responsável por tutorar os novos alunos do curso. O número de alunos por docente estaria dependente do número de docentes que integrasse o programa e o número de novos alunos. O papel deste tutor seria o de prestar apoio aos alunos, de modo a facilitar o processo de integração e de desenvolvimento académico dos mesmos. Seria um elemento disponível para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades inerentes a um novo ciclo de estudos e de vida, através da intervenção directa e/ou através do encaminhamento para ajuda especializada.

Num outro plano, poderia existir um programa de tutorado entre pares, isto é, um conjunto de alunos mais velhos (em termos de antiguidade na instituição), previamente seleccionados, ficaria responsável por tutorar os novos alunos do curso. Novamente, o número de tutorados por tutor estaria dependente do número de alunos mais velhos que integrasse o programa e o número de novos alunos. Em traços gerais, o papel do tutor aluno seria o mesmo do tutor docente, todavia, concretamente, os campos de actuação poderiam ser diferentes, daí se ter mencionado que as duas configurações não tinham que ser mutuamente exclusivas.

À partida, seria expectável que um plano de familiarização delineado por um docente não fosse equiparável ao desenvolvido por um aluno, já que as tónicas, porventura, seriam diferentes. Estes programas encontram-se bastante associados às funções que as comissões de acolhimento de novos alunos poderiam desenvolver, daí se considerar, dentro da mesma lógica repartida apresentada anteriormente, que o programa de tutorado poderia ser uma iniciativa a desenvolver e a gerir por essas comissões. O tutorado docente teria uma tónica mais acentuada no processo de ensino-aprendizagem, em determinados parâmetros, desempenhando um papel muito próximo do que cumpre um director de turma no ensino secundário; o tutorado aluno, por sua vez, teria uma vertente mais vocacionada para a familiarização com o universo académico e com o processo de aprendizagem, em determinados parâmetros, desempenhando um papel muito próximo do que desempenha um/a padrinho/madrinha nas comissões de praxe académica.

#### - Inquérito aos novos alunos

Associado ao acto de matrícula pela primeira vez numa instituição de ensino superior, costuma encontrar-se um inquérito de caracterização socioeconómica do aluno e do seu agregado familiar. O modelo de inquérito é o fornecido pela Direcção-Geral do Ensino Superior, complementado, ou não, por um outro, desenvolvido pela própria instituição. Sem se entrar no campo das variáveis que constam ou podem constar nesses instrumentos, será importante relevar o conjunto de informações que pode derivar da correcta aplicação, tratamento, análise e difusão dos resultados. Partindo-se do pressuposto de que uma instituição realizaria todas as fases decorrentes de um processo desta natureza, seria expectável que os directores dos cursos tivessem

ao seu dispor e discutissem com os docentes do curso, em especial com os que leccionariam no 1.º ano curricular, um manancial substantivo de informação sobre os alunos que iriam iniciar o ciclo de estudos.

Por este pressuposto, acredita-se que esse manancial de informação favorecia um melhor planeamento e uma maior modelação entre o ensino e a aprendizagem. Por “arrasto”, poderia contribuir para atenuar os desfasamentos associados, quer ao processo de transição entre ensino secundário e ensino superior, quer ao (re)início de um novo ciclo de estudos, daí a sua consideração como um mecanismo importante.

### *Mecanismos de Acompanhamento e/ou Orientação*

Referidos os principais mecanismos situados a jusante do ensino superior, associados à fase transição/integração, centra-se agora a atenção nas práticas de suporte ao processo de ensino-aprendizagem, que têm como âmbito de intervenção o período que medeia a fase de integração no ensino superior e a fase de saída do ensino superior (inserção profissional). Ou seja, são mecanismos que procuram prestar o acompanhamento e/ou a orientação de que os alunos necessitam no decurso do seu percurso no ensino superior, bem como contribuir para a melhoria contínua e para uma melhor adequação entre ensino e aprendizagem.

Importa referir que alguns dos mecanismos referidos no ponto anterior também podem funcionar como elementos de acompanhamento e/ou orientação. Ou seja, são mecanismos de apoio que não se esgotam na função de integração dos novos alunos. Os elementos que se encontram nessa circunstância são a unidade de apoio ao estudante com NEE's, os programas de tutorado e o guia do estudante. Como os pressupostos subjacentes à sua actuação se mantêm, optou-se por não os elencar novamente, bastando considerar a possibilidade dos mesmos favorecerem o acompanhamento e/ou a orientação dos alunos ao longo do seu percurso. Numa situação inversa, encontram-se alguns dos mecanismos enunciados neste ponto, em particular o que se refere à unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico, uma vez que tende a ser uma estrutura que pode visar, em função da situação dos alunos na instituição, quer a promoção da integração, quer o acompanhamento e/ou orientação, quer, ainda, o auxílio à inserção profissional, tal como se evidenciará.

#### - Unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico

Partindo do pressuposto de que um aluno pode, a qualquer momento do seu percurso, necessitar do apoio específico de uma unidade especializada no aconselhamento e acompanhamento psicológico e/ou pedagógico, que actue em articulação com as diferentes valências institucionais (especialmente com as que são responsáveis pela gestão do processo pedagógico/académico), tal unidade pode ser decisiva na resolução de problemas pontuais que surjam na harmonização do processo de ensino-aprendizagem.

Diversos autores, como, por exemplo, Luísa Santos (2001), defendem que a existência de um serviço que acompanhe e oriente o aluno na instituição, que exerça a sua actividade no âmbito do apoio ao aluno, poderá constituir um importante vector

de promoção do sucesso académico. De facto, o desenvolvimento de um conjunto de actividades que procurem contribuir para o bem-estar dos alunos – em termos pessoais e académico-profissionais –, acompanhando-os ao longo do seu percurso no ensino superior, poderá potenciar um bom desempenho académico.

As competências deste serviço poderão consistir em: (i) desenvolvimento e implementação de estudos que suportem acções de integração e de sucesso académico dos alunos; (ii) promoção, coordenação e desenvolvimento de acções que favoreçam a plena integração dos alunos, e o seu sucesso académico; (iii) aconselhamento dos alunos, no que concerne a questões de âmbito social, pessoal e académico; (iv) promoção do desenvolvimento de capacidades e atitudes pessoais, interpessoais e profissionais; (v) incentivo e promoção de acções que contemplem e integrem as diferentes minorias na escola.

O atendimento realizado por técnicos da área da psicologia clínica, da psicologia educacional, da psicopedagogia ou do aconselhamento psicossocial, tende a evidenciar-se como uma das principais estratégias de intervenção das instituições nos domínios do acompanhamento e/ou orientação dos alunos. Nos casos analisados, este tipo de serviço concretiza diversas acções que poderiam resultar em boas práticas na promoção do sucesso escolar. A título de exemplo, podem evidenciar-se as seguintes acções:

- (i) Aconselhamento e/ou intervenção em áreas como a (re)orientação vocacional, o apoio a alunos com necessidades educativas especiais ou a preparação para a entrada no mercado de trabalho;
- (ii) Disponibilização online de diversos manuais que promovam a integração escolar e o sucesso académico, como, por exemplo, um manual de competências para a empregabilidade e um manual de estudo. Este último manual considerava conselhos úteis sobre como superar as dificuldades na transição do ensino secundário para o ensino superior, como organizar e gerir o tempo, delinear estratégias de estudo, como lidar com o insucesso, gestão da ansiedade e onde encontrar apoio;
- (iii) Disponibilização online de diversa informação sobre os diferentes tipos de apoio social a que os alunos podem aceder, como bolsas de estudo, prémios escolares, entidades de apoio social, alojamento, etc.;
- (iv) Realização de acções de formação e *workshops*, como, por exemplo: *workshops* de formação na área comportamental e relacional, ou cursos de Língua Portuguesa para estrangeiros; o que neste caso poderá constituir um factor de inclusão deste grupo no seio da instituição, na medida em que pode contribuir para uma melhor integração de todos os alunos na unidade de ensino, bem como no meio circundante. Estes cursos visavam estimular o desenvolvimento da escrita e da oralidade em Português, o que pode contribuir para aumentar a eficácia do processo de aprendizagem e, subsequentemente, o sucesso escolar.

Em alguns dos estudos de caso realizados, foi, ainda, possível evidenciar a disponibilização de apoios individualizados de cariz terapêutico. Estes apoios consistiam, primordialmente, em consultas de psicologia, caracterizadas por uma intervenção confidencial, mais ou menos prolongada que, baseando-se numa relação empática e de apoio, permitiria ao aluno encontrar alternativas e desenvolver estratégias para a resolução dos seus problemas. Estes serviços, quando gratuitos, tal como se sucedia na maioria das situações evidenciadas, seriam de fácil acesso a todos os alunos, incluindo aqueles que se encontrassem economicamente mais

desfavorecidos, constituindo-se, deste modo, como uma prática positiva de combate ao insucesso escolar, mesmo nas situações em que o mesmo tivesse na sua génese problemas que, embora inerentes ao aluno, pudessem ser alheios à sua vida académica, e que somente respeitarem-se ao campo pessoal.

- Projectos e iniciativas que visem a detecção e eliminação de dificuldades de aprendizagem

Este tipo de projectos e iniciativas visam fomentar o acompanhamento dos resultados do processo de ensino-aprendizagem, seja para favorecer um diagnóstico balizado das principais dificuldades sentidas nas diferentes áreas disciplinares, seja para colmatar ou fomentar os conhecimentos dos alunos nas áreas de saber chave dos diferentes cursos / domínios científicos, seja, ainda, para mapear os principais perfis e estilos de aprendizagem dos alunos.

A este nível podem ser consideradas iniciativas como:

- (i) a monitorização do desempenho escolar dos alunos nas unidades curriculares ditas nucleares, considerando a elaboração dos respectivos documentos de diagnóstico das principais dificuldades de aprendizagem;
- (ii) a realização de estudos prospectivos que permitissem a recolha de informação que potenciase a identificação dos perfis e estilos de aprendizagem dos alunos, de modo a favorecer uma maior adequação das estratégias pedagógicas a desenvolver;
- (iii) a realização de projectos que favorecessem uma visão e uma avaliação holística do processo de ensino-aprendizagem, através do desenvolvimento de sensores de desempenho pedagógico, de estilos de aprendizagem e de satisfação/realimentação dos produtos de formação graduada, para reduzir o insucesso escolar;
- (iv) o desenvolvimento de sessões formativas, com especial incidência, embora não exclusiva, no 1º ano, que visem colmatar ou fomentar os conhecimentos dos alunos nas áreas de saber chave dos seus programas de estudo (a título de exemplo: matemática, física, química);
- (v) a criação de “comunidades de aprendizagem” (aproxima-se do conceito de *learning communities* proposto por Vincent Tinto, 1997). Tipicamente, as “comunidades de aprendizagem” são grupos de trabalho que se organizam em torno de um tema mais abstracto ou de um objectivo concreto de aprendizagem. Os grupos podem ser constituídos por alunos que se encontram num mesmo patamar de aprendizagem, podendo funcionar, quando utilizadas ao nível do 1º ano, como uma importante medida de socialização/integração entre pares e de diagnóstico dos conhecimentos ao nível das áreas de saber chave. Podem ainda ser utilizadas por alunos que se encontrem em patamares diferenciados de aprendizagem, permitindo, neste caso, a formação de grupos de trabalho constituídos exclusivamente por alunos, em que, tanto a monitorização das sessões como a resolução das dificuldades de aprendizagem, são realizadas por via da colaboração entre pares. Este último tipo de grupo pressupõe maior exigências no que toca à sua constituição, na medida em que se deverá estabelecer uma relação ajustada entre os que podem ajudar e os que podem ser ajudados. As “comunidades de aprendizagem”, em função do objecto de trabalho definido, também podem potenciar a articulação entre diferentes áreas de saber. A título de exemplo, a matemática pode ser uma área de saber chave de diferentes planos de estudo. Em suma, as mais valias destas iniciativas prendem-se com o facto de potenciarem, tal como refere Vicent Tinto, uma aprendizagem partilhada e articulada.

#### - Provedor do Estudante

O quadro normativo estabelecido pelo regime jurídico de actuação das instituições de ensino superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro), indica que, “em cada instituição de ensino superior existe, nos termos fixados pelos seus estatutos, um provedor do estudante, cuja acção se desenvolve em articulação com as associações de estudantes e com os órgãos e serviços da instituição, designadamente com os conselhos pedagógicos, bem como com as suas unidades orgânicas” (Artigo 25º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro).

Nos estudos de casos realizados encontrava-se bem patente a aspiração que os estudantes se envolvessem em todas as vertentes do saber. Essa participação activa na vida da instituição pressupunha a identificação dos estudantes com os procedimentos próprios inerentes à concretização da missão da organização e com os direitos e deveres subjacentes à actuação de cada um dos agentes institucionais. Do reconhecimento e explicitação dos principais direitos e deveres dos diferentes agentes encontrar-se-ia dependente a consolidação de uma cultura organizacional forte e justa. Seria nesse âmbito, e no espírito que o sustenta, que se vislumbraria a figura do provedor do estudante, enquanto mecanismo que procuraria fomentar o contacto entre todos os agentes institucionais, potenciando o estabelecimento de um código de direitos e deveres a respeitar por todos os que se encontrassem a trabalhar na instituição em causa, independentemente de se encontrarem associados à aprendizagem, ao ensino ou ao apoio no processo de ensino-aprendizagem.

O provedor do estudante seria um docente, nomeado pelo reitor ou pelo presidente da instituição, dotado de capacidade de intervenção, nomeadamente através da mediação de situações de conflito e da preparação de propostas de mecanismos de apoio à integração dos estudantes na instituição e à promoção do sucesso escolar. Seria da sua responsabilidade a elaboração, sempre que as reivindicações submetidas e as mediações solicitadas o justificassem, de um relatório que contivesse uma proposta (ou mais) de decisão/intervenção a apresentar aos órgãos de gestão, podendo, o órgão em questão, variar em função da natureza do problema e do tipo de decisão/intervenção. Também poderia ser da competência do provedor a colecta, tratamento e análise das reclamações apresentadas relativamente à não observância das normas gerais da convivência universitária.

#### - Carta de direitos e deveres

A forma como os diferentes agentes institucionais actuam e interagem pode ter um impacto significativo na eficiência e eficácia organizacionais, daí que as instituições do ensino superior tendam a desenvolver documentos que possam funcionar como fontes de orientação da actuação dos diferentes actores. A Carta de Direitos e Deveres é o exemplo mais pragmático dessa circunstância, uma vez que assenta no pressuposto de que, para a consecução de um projecto de ensino qualitativo, será fundamental a definição do estatuto dos vários intervenientes da comunidade académica, de modo a estabelecer um regime normativo integrador, orientador e harmonizador das práticas e representações organizacionais.

Em geral, o documento tende a definir como direitos da comunidade académica o usufruto de ambiente que proporcione condições para o total desenvolvimento físico, intelectual, ético e cívico da sua personalidade, possibilitando

o exercício de uma crítica consciente sobre os valores, o conhecimento e a participação, sendo avaliado o seu desempenho, reconhecidos, estimulados e valorizados o mérito, a dedicação e o esforço aplicados em prol da comunidade académica e em acções meritórias endógenas ou exógenas.

A participação, nos termos legais e estatutários, nos órgãos de administração e gestão e a possibilidade de eleger e ser eleito para os mesmos e de apresentar críticas e sugestões relativas aos seu funcionamento também tendem a estar acauteladas, num contexto de abertura e de auscultação permanente que garantem esses privilégios.

Também tende a estar prescrita a salvaguarda do respeito pela confidencialidade dos dados pessoais constantes do processo individual que acompanha o estudante ao longo do seu percurso universitário, bem como dos demais actores institucionais, onde se registam informações relevantes sobre o seu percurso e comportamento, designadamente as relativas a comportamentos meritórios ou a infracções e medidas disciplinares aplicadas, com a respectiva descrição dos efeitos.

Relativamente aos actores imbricados directamente no processo de ensino-aprendizagem, docentes e estudantes, foi possível identificar a especificação de diversos deveres e valores institucionais a cumprir/respeitar. Por exemplo, num dos documentos analisados encontrava-se vincado que os docentes, na sua relação com os estudantes, deveriam privilegiar o tratamento de forma equitativa, o estímulo para o desenvolvimento das possibilidades e potencialidades de aprendizagem geral e individual, promovendo a cultura integral do indivíduo, fomentando o gosto pelo saber, o interesse pela aprendizagem ao longo da vida, a permanente atenção à mudança e às novas necessidades, assumindo plenamente a ideia de uma cidadania solidária e responsável, respeitando as opções e orientações dos estudantes, designadamente nos campos da sexualidade, da religião e da ideologia.

Aos docentes encontrava-se, ainda, subjacente a função de planificação dos processos de ensino-aprendizagem, objectivando a clarividência, transparência e actualidade dos programas, conteúdos e metodologias pedagógicas e o crescente sucesso educativo dos alunos, cuja aprendizagem, sustentada no método científico, deverá estimular a criatividade, a dúvida metódica, a reavaliação permanente e o exercício da liberdade de expressão, de opinião e de crítica, valorizando a investigação. Para tal, deverão os docentes organizar e disponibilizar elementos de estudo e de trabalho, sugestões bibliográficas e outras fontes de apoio à disciplina, incrementando as aprendizagens dos alunos, auxiliando-os a contornar dificuldades, desenvolvendo uma atitude positiva face às exigências do ensino superior.

Por sua vez, poder-se-ia registar o dever de o aluno zelar pelo bom nome da instituição, de não utilizar indevidamente a marca ou logótipo da instituição, de cumprir as normas que assegurem o respeito pelos seus pares, de não fazer uso abusivo de informação privilegiada a que tenha tido acesso ou que lhe tenha sido facultada de forma indevida, de não utilizar cábulas, plagiar, recorrer a materiais cujo uso fosse proibido no contexto académico ou outro tipo de fraude. No plano educativo, vincava-se a necessidade de uma atitude positiva, pautada por critérios de empenhamento, perseverança, questionamento e de valorização do conhecimento e das orientações dos docentes.

A assiduidade, pontualidade e empenho seriam deveres imputados igualmente a alunos e docentes. Sobre os processos de avaliação e de classificação das aprendizagens também eram tecidas considerações, sendo que os processos em causa

deveriam salvaguardar a sua adequação e transparência de acordo com as normas em vigor, assegurando a validade, fiabilidade e autenticidade. Aos docentes encontrava-se imputada a responsabilidade de fornecer, atempadamente, os planos de estudos, considerando, entre outras coisas, os objectivos de aprendizagem, a estrutura curricular e os procedimentos e critérios de avaliação da aprendizagem.

De forma mais específica, e de acordo com o documento em análise, os alunos tinham direito, para além do que se encontrava subjacente ao que anteriormente foi referido, à inscrição nos vários ciclos de formação existentes, com garantia da sua qualidade, em condições de efectiva igualdade de oportunidades que fomentassem o sucesso da aprendizagem, sendo a sua avaliação produzida de acordo com as regras vigentes na instituição. Para tal, deveriam ser-lhes facultados os meios e serviços necessários e as oportunidades de assistir e participar nas aulas programadas, bem como os apoios específicos adequados às suas necessidades escolares ou às suas aprendizagens, através dos serviços de apoio educativo (aconselhamento psicológico e orientação, acção social, etc.).

Através de um documento desta natureza, além de se poder enquadrar a acção dos diferentes agentes institucionais, seria possível perspectivar os compromissos de uma instituição para com a garantia da qualidade do ensino e, por consequência, com a promoção do sucesso escolar e o apoio sócio-educativo à comunidade estudantil, aliás como evidencia o exposto nos parágrafos anteriores. Este aspecto reintroduz a pertinência da visão institucional em criar as âncoras de actuação internas, uma vez que são essas fontes de valor, de crença, de orientação e de normatividade que poderão favorecer a emergência de uma cultura organizacional focalizada na criação das condições necessárias para a «naturalização» do sucesso escolar.

#### - Bolsas e prémios

Os prémios e bolsas atribuídos aos estudantes constituem formas de acompanhar, incentivar e orientar os estudantes, auxiliando-os na definição do trajecto académico e da delineação dos seus projectos de vida. Têm como objectivo a valorização do desempenho dos estudantes e a criação de condições que garantam e possibilitem o percurso académico, tentando contornar situações de precariedade social, numa filosofia de fomento da igualdade no acesso à aprendizagem e a todos os mecanismos inerentes ao ensino.

As instituições de ensino superior tendem a dispor de serviços específicos com a finalidade de prestar apoios financeiros, sociais e sócio-educativos a estudantes que de alguma forma se encontrem necessitados. No campo económico, o sistema de ensino contempla a atribuição de bolsas de estudo, tendo por base parâmetros de atribuição e de cálculo pré definidos. O valor monetário atribuído visa cobrir despesas de estadia e frequência do ensino superior, construindo uma retaguarda de apoio a quem dele necessita, procurando oferecer estabilidade, ou pelo menos contribuir para a mesma, durante o percurso académico.

A atribuição de prémios pecuniários de carácter meritório para distinguir percursos bem sucedidos ou a inovação em áreas específicas tende a ser outra das práticas instituídas no ensino para incentivar e motivar os seus alunos. A abrangência e variedade dos prémios e/ou bolsas de estudo, à partida, será o factor de maior variabilidade, na medida em o *portfólio* de prémios de mérito escolar pode variar em

função da natureza e valorização institucional destes mecanismos, enquanto vectores de promoção e incentivo ao sucesso escolar.

O estímulo para o melhor desempenho tende a ser contínuo e pode ser praticado desde o primeiro ano lectivo, na medida em que foram identificados diversos prémios que destacam e se focalizam nas diferentes fases de um percurso no ensino superior. O estímulo e reconhecimento relativamente a percursos bem sucedidos são praticados também ao nível de instituições e empresas sem relação directa com o ensino superior. Foi possível identificar bolsas e prémios de estudo atribuídos por fundações, a título pessoal ou de familiares de beneméritos das instituições, gratificando alunos e recém-licenciados que se destacaram ao longo dos anos em determinadas áreas de estudo. A relação entre as áreas de intervenção dessas instituições, empresas, fundações ou individualidades, e as que atribuem, primordialmente, os prémios de mérito escolar, é estreita, verificando-se, na maioria das situações, incentivos à inovação que podem servir de mais valia para estas. As parcerias estabelecidas resultam muitas vezes na absorção e recrutamento dos estudantes e/ou dos recém licenciados para programas de formação em contexto de trabalho ou até mesmo em oportunidades de emprego, o que não pode deixar de ser considerado uma prática estimulante, não só para os estudantes, mas para as próprias instituições de ensino superior.

A atribuição de prémios pode abranger também os docentes, na medida em que poderão existir mecanismos de incentivo à inovação e optimização do sistema de ensino, recorrendo, para o efeito, a estratégias pedagógicas que incluam as novas tecnologias para apoiar a aprendizagem e a assimilação de conteúdos. As componentes online e as plataformas digitais de ensino tendem a ser consideradas pelas instituições como fundamentais, verificando-se o seu incentivo e a atribuição de recompensas para o seu desenvolvimento, optimização e utilização, prevendo aspectos como a qualidade técnica e científico-pedagógica dos programas curriculares.

Visa-se, deste modo, a promoção de uma aprendizagem activa, de colaboração, de interacção, de acessibilidade e de inovação pedagógica. Esta acção de premiar implica, no fundo, o acompanhamento e a orientação de alunos e docentes, numa valorização contínua de desempenho, precavendo carências, oferecendo condições para a estruturação de percursos académicos, sendo o melhor desempenho e as melhores práticas continuamente incentivado e recompensado.

### *Mecanismos de Inserção Profissional*

A integração no mundo do trabalho é um processo complexo, mais o será quando os alunos não conhecem adequadamente quais as melhores estratégias a adoptar e os elementos a explorar para aumentar o potencial de acesso a uma oportunidade de emprego, e, principalmente, quando não dispõem de estruturas que lhes prestem apoio em matérias relacionadas com o momento de transição para o mercado de trabalho. O mesmo se pode suceder com as unidades orgânicas responsáveis pelos diferentes cursos, isto quando ambicionam a possibilidade de obtenção de parceiros para que possam realizar ou desenvolver uma componente de formação em contexto de trabalho que esteja considerada nos seus planos de estudo.

Neste sentido, seria de todo pertinente que cada instituição dispusesse de uma estrutura de apoio (ou mais, dependendo do tipo organização funcional) focalizada nos domínios da inserção profissional e, mais em concreto, de um conjunto de iniciativas que pudessem funcionar como um importante recurso mediador no acesso ao mercado de trabalho. O aspecto mais importante seria a existência de um conjunto de mecanismos que trabalhassem a temática de diferentes perspectivas, e não o tipo de estruturas a que se encontrassem adstritas. Apesar da eficiência e eficácia funcionais serem aspectos a considerar permanentemente, a tónica será colocada no campo dos mecanismos e das iniciativas, até porque as diferentes perspectivas anteriormente mencionadas podem advir, precisamente, do facto da temática ser trabalhada por diferentes estruturas. Até porque, tal como se sucedia no ponto anterior, existem estruturas e mecanismos, como, por exemplo, a unidade de aconselhamento psicológico e/ou pedagógico, que podem integrar valências que trabalhem também esta problemática.

A inserção profissional representa outra fase de transição para os estudantes do ensino superior. Apesar da intervenção dos mecanismos que em seguida se enunciam poder ocorrer tanto no período de frequência do ensino superior, como no período de posterior à sua conclusão, o impacto no desempenho escolar e nos processos institucionais poderá ser sempre significativo, isto se os mesmos forem devidamente conduzidos e aproveitados.

#### - Unidade de inserção na vida activa (UNIVA)

Esta estrutura de apoio pode, por si só, assumir a responsabilidade de colocar em prática as orientações estratégicas da instituição no domínio da inserção profissional ou ser parte integrante de um serviço de maior amplitude organizacional. A importância de uma unidade desta natureza expressa-se nas próprias funções que tradicionalmente lhe estão consignadas, ou seja, no apoio que destina aos estudantes e diplomados no processo de transição para o mercado de trabalho e às demais unidades orgânicas no interface desejável com a estrutura económica-produtiva que envolve a instituição.

As actividades de aconselhamento e orientação profissional tendem, também, a ser um dos principais campos de actuação deste tipo de unidade. No entanto, é possível que não se encontrem centralizadas, isto porque a instituição pode dispor de uma unidade de intervenção psicológica ou psicopedagógica que realize algum trabalho nesse domínio. Em paralelo com o aconselhamento e a orientação profissional podem encontrar-se actividades como a realização de *workshops* de formação sobre técnicas de procura e candidatura a oportunidades de emprego e/ou a elaboração de um manual de empregabilidade. Qualquer uma dessas actividades tende a visar o desenvolvimento de competências em domínios como a elaboração de cartas de apresentação, a elaboração de um currículo, a preparação para entrevistas de emprego e a pesquisa de oportunidades de emprego/estágio.

Outras valências que tendem a encontrar-se bastante associadas a unidades desta natureza são a divulgação de oportunidades de emprego e de formação, o estabelecimento de protocolos institucionais que favoreçam a disponibilização de estágios curriculares e/ou profissionais, a realização de estudos sectoriais sobre o mercado de trabalho e de ensino para avaliar a articulação entre a oferta e a procura de

emprego, inquiridos às empresas para aferir as necessidades e tendências em termos de recursos técnicos e humanos, entre outras. São iniciativas que poderão contribuir para a melhoria contínua de uma instituição e das respostas que a mesma fornece. Tendo em consideração a especificidade de algumas das iniciativas veiculadas, elas serão alvo de tratamento separado, representando, por si só, potenciais boas práticas.

#### - Protocolos e parcerias institucionais

Uma sólida colaboração com empresas, escolas secundárias, entidades governamentais e outras instituições, a nível nacional e internacional, promove o intercâmbio de conhecimentos técnicos e científicos, e a transferência de tecnologia e de *know-how* para a sociedade. Assim, um serviço que impulse o estabelecimento de protocolos de colaboração com aquelas entidades, que disponibilize apoio na elaboração dos mesmos, de acordo com as orientações e regras internas da instituição de ensino, fomentaria, essencialmente, a colaboração a longo prazo no campo da investigação, inserção profissional e o estabelecimento de mecanismos de cooperação que possibilitassem a participação conjunta em projectos e em estudos. Estes protocolos seriam estabelecidos no contexto de uma maior aproximação entre o meio académico e a realidade empresarial, pelo que a integração de docentes, investigadores (projectos de intervenção e/ou de investigação conjuntos) e alunos no meio empresarial (estágios curriculares ou outras modalidades de formação em contexto de trabalho) e a participação de profissionais altamente qualificados em seminários, conferências, acções de formação, etc., desenvolvidos pelas instituições de ensino superior, poderiam ser modalidades de cooperação enquadráveis neste âmbito.

A oportunidade de se realizarem estágios em empresas, além de se reforçar a vertente de cooperação retratada anteriormente, poderá funcionar como um factor de motivação para o alcance de bons resultados académicos, na medida em que pode contribuir para uma maior aproximação entre “prática simulada” e “prática real”, bem como culminar na obtenção de experiência em contexto laboral e de uma inserção no mercado de trabalho por essa via. Quando as instituições dispõem de serviços nestes domínios, os estudantes tendem a usufruir de apoio e maiores possibilidades de identificação, selecção e formalização de experiências de formação em contexto de trabalho.

#### - Bolsa de emprego

A bolsa de emprego enquadra-se na estratégia de promoção e difusão das oportunidades de inserção profissional. É um mecanismo relativamente recente, mas que os serviços de inserção profissional têm adoptado e procurado desenvolver. Através das suas potencialidades, as instituições tentam aproximar os estudantes dos recursos e estratégias necessários à procura de emprego, tanto a nível nacional como internacional, bem como proporcionar uma forma de contacto privilegiada entre empresas e as instituições de ensino.

O contacto institucional, no que toca às questões da selecção e recrutamento, tende a ficar mais acessível porque as instituições de ensino superior tentam desenvolver plataformas digitais que medeiam as relações entre as diferentes partes. A infraestrutura de base digital que se referenciou funcionaria como um sistema de apoio à

inserção profissional de alunos e ex-alunos das instituições enquanto plataforma que permitiria um espaço de interação entre candidatos e empregadores (ou seus representantes), mediada pelos técnicos da instituição de ensino superior, uma vez que ficaria ao seu encargo a gestão da informação que seria disponibilizada, onde os primeiros poderiam, entre outros aspectos, disponibilizar os seus dados pessoais e profissionais e consultar e responder a anúncios colocados por empresas, e os segundos, entre outras dimensões, colocar anúncios de oportunidades de estágio ou emprego e consultar e seleccionar profissionais que se encontrassem inscritos na bolsa.

Este serviço tende a comportar vantagens para todas as partes, além do facto de ser bastante acessível, quer em termos monetários (pelos menos para os estudantes e ex-estudantes e para as organizações), quer em termos de manuseamento. A articulação com o mundo do trabalho que visa potenciar, além de constituir um estímulo para a obtenção de bons resultados académicos por parte dos estudantes, poderia constituir um bom mecanismo de afirmação dos profissionais que as instituições conseguem formar, bem como das áreas científicas que se encontrem associadas a esses perfis profissionais. A literatura aponta que a existência de mecanismos que promovem e apoiam o estabelecimento de relações com empresas e outras instituições, com vista à integração profissional dos corpos técnicos formados, o que poderá ser um sólido incentivo à promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono, na medida em que, vislumbrando uma perspectiva palpável de emprego, os estudantes poderão sentir-se mais motivados a alcançar bons resultados académicos.

#### - Observatório de emprego

O observatório de emprego pode ser um recurso bastante importante de planeamento estratégico das instituições de ensino superior. Se for perspectivado e operacionalizado no sentido de permitir a análise do processo de transição dos diplomados para o mercado de trabalho, as informações e mais valias que poderão advir dessa concretização serão consideráveis. Todavia, as oportunidades de melhorias só serão efectivas se as mesmas forem consideradas no momento de avaliação e (re)definição da política científica e pedagógica de uma instituição.

O desenvolvimento de actividades de monitorização da situação dos diplomados no mercado de trabalho e do impacto da actuação das instituições na sociedade (entre outros aspectos, focalizando a relação oferta-procura) tende a converter-se numa exigência estratégica, por contraposição com a exigência normativa. As instituições tendem a consciencializar-se da pertinência de realizarem espontaneamente procedimentos desta natureza, ajustando-os às especificidades da sua realidade. A criação de um observatório de emprego insere-se nesse quadro de actuação, sendo que o cerne da sua actuação tende a ser a realização de estudos que permitam avaliar os níveis de inserção profissional dos alunos recém-licenciados. A crença institucional, pelo menos a das instituições estudadas, tendia a assentar no pressuposto que a existência de informação sobre a situação dos profissionais da área promoveria um sentimento de preocupação institucional com a problemática, reforçaria o conhecimento sobre as diferentes realidades profissionais e, por consequência, contribuiria para uma acção institucional, nas suas diferentes vertentes, mais ajustada e um maior enriquecimento académico e profissional dos estudantes.

Em função das actividades a desenvolver, este mecanismo poderia ser centralizado institucionalmente e/ou realizado por área disciplinar. O ideal é que fosse realizado de forma centralizada, de modo a salvaguardar a harmonização de procedimentos metodológicos. Algumas das iniciativas que poderiam ser conduzidas seriam: (i) inquérito aos antigos alunos, realizado com espaçamentos temporais diferenciados, procurando avaliar as estratégias e processos de inserção profissional (1º momento de inquirição: decorridos 18 meses da conclusão do ano lectivo em análise; 2º momento inquirição: decorridos 36 meses da conclusão do ano lectivo em análise); (ii) inquérito às organizações (realização bianual), procurando avaliar, quer as suas necessidades em termos de recursos humanos, quer em termos de planos formativos; (iii) constituição de painéis de observação / inquirição, quer com antigos alunos, quer com organizações que tivessem integrado profissionais formados na instituição, de modo a seguir os percursos dos diplomados e a avaliar o impacto organizacional e social dos processos formativos da instituição.

### *5.2.2 A Visão dos Responsáveis Institucionais do Ensino Superior*

#### **Responsáveis de Órgãos de Gestão**

##### *Políticas educativas e científicas (contexto normativo)*

Entendam-se políticas educativas e científicas como o conjunto de iniciativas de natureza governamental que visam a regulamentação, organização e desenvolvimento da ciência e do ensino superior em Portugal. Para José Madureira Pinto, este tipo de políticas, especialmente se forem de qualidade, assumem uma importância extrema no combate ao insucesso e exclusão escolar: “É inegável que estas têm, em princípio, notória dificuldade em actuar a montante do sistema de ensino, cabe-lhes, sem dúvida, responsabilidade primeira na intervenção sobre os factores de natureza propriamente institucional que se presume estarem, conjuntamente com outros, na génese dos processos de exclusão escolar” (2002: 131).

Desde o regime jurídico de funcionamento, financiamento e avaliação, passando pelos sistemas ou modelos de ensino e investigação, até aos programas operacionais de desenvolvimento da ciência e do ensino superior ou, com maior especificidade, até ao Programa de “Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e ao Insucesso no Ensino Superior” em que se insere o presente projecto de investigação, diversas são as iniciativas de cariz legislativo e governamental que concorrem para a estruturação, programação e operacionalização das instituições de ensino superior. Por isso, num quadro mais amplo das políticas educativas e científicas, considera-se assaz pertinente perceber como as organizações se posicionam face ao mesmo, e como este enquadra a filosofia da instituição no campo da promoção do sucesso escolar e da qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Serão abordados com mais detalhe os domínios da Autonomia, do Financiamento e da Avaliação do Ensino Superior.

## Autonomia

Os agentes institucionais entrevistados abordaram com alguma precaução a questão da autonomia e das bases organizacionais e funcionais do ensino superior, isto na medida em que entrou em vigor em 2007 um novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) e as entidades ainda se encontram a assimilar esse novo enquadramento e as remodelações que o mesmo poderá suscitar (*“aquilo que até agora tem sido o passado, provavelmente não será futuro”*).

Tendo por base a experiência e a autonomia como medida política de enquadramento geral, foi possível avançaram um pouco mais nas reflexões sobre a problemática em causa. Os posicionamentos acabaram por variar em função da natureza do estabelecimento, mas essa circunstância vai de encontro ao que os regimes jurídicos têm designado. Um estabelecimento de ensino privado possui uma autonomia formal mais vinculada que um estabelecimento de ensino público, especialmente porque as instituições públicas têm no financiamento uma fonte de dependência muito forte. Essa foi, aliás, uma das principais das razões para que tenha sido referido que *“a autonomia, tal como está actualmente, tem sido mais condicionadora do que estimulante”*. Os bloqueios evidenciavam-se a vários níveis, com especial relevo para *“o bloqueamento financeiro”*.

Outros entraves foram mencionados, mas sob a perspectiva de outros agentes e, mais em particular, sob o prisma de outro contexto institucional. A autonomia, na óptica do ensino politécnico, não foi considerada como *“um dos factores mais positivos”*, apesar de ter sido indicado que o enquadramento jurídico vinha favorecendo *“algum conforto”* em termos de acção. A apreciação menos positiva advinha do que foi denominado como *“estrangulamentos evidentes”* ou limitações à *“liberdade de criação”*. Esse sentimento decorria dos constrangimentos que se consideravam existir em domínios como a (re)definição de processos e planos formativos, o desenvolvimento de estruturas, estratégias e mecanismos de investigação científica e as políticas de *“discriminação positiva”* que permitissem ao ensino politécnico recuperar um pouco do atraso que detém face ao ensino universitário, primordialmente no que concerne ao campo da investigação.

As limitações referenciadas relativamente à (re)definição e aprovação de planos formativos encontravam-se alicerçadas no pressuposto que esses processos eram demasiadamente complexos e morosos, acabando por condicionar a actuação institucional e a sua capacidade de resposta às necessidades diagnosticadas (*“tem todo o percurso para ir, para serem aprovados, e, portanto, tem as suas demoras, tem a sua dificuldade de implementação, tem todo um processo que nos leva alguma eficácia de resposta perante as necessidades dos alunos e da comunidade”*). A dificuldade sentida no acesso à investigação científica foi outro dos aspectos mencionados, mesmo sendo reconhecido que, inicialmente, essa não seria a vocação dos estabelecimentos politécnicos de ensino público. Contudo, esse *“impedimento”* que, à partida, não seria tanto de carácter legislativo, mas que não deixava de ser considerado um *“impedimento tácito”*, ajudava a enquadrar as dificuldades e o próprio anseio por medidas de discriminação positiva que permitissem recuperar *“um pouco o atraso”* face ao ensino universitário. Sem a pretensa intenção de igualização, na medida em que as diferenças tipológicas foram consideradas importantes e necessárias, efectivou-se o desejo de que existissem mais apoios, por parte das unidades com responsabilidade de tutela e financiamento do

sector da ciência, tecnologia e ensino superior, à criação de centros e programas de investigação no ensino politécnico público.

A investigação foi considerada relevante para o desenvolvimento de uma instituição de ensino superior e dos agentes que nela interagem, mas como *“há um conjunto de instrumentos que não tem sido dado ao Politécnico, que o tem prejudicado sob o ponto de vista da sua criatividade pedagógica e científica”*, a instituição foi procurando alternativas que lhe permitissem transferir conhecimento e tecnologia do e para o meio envolvente. Nesse aspecto, a autonomia *“tem funcionado como aspecto negativo”*, como um elemento limitativo, mas essa circunstância deriva das políticas estruturais, das *“ideias de fundo”* porque, no quotidiano pedagógico, não foram veiculadas diferenças face ao ensino universitário público, *“quer dizer, nem é restritivo”*, *“nem é de alguma forma expansivo”*.

Tendo em consideração os constrangimentos reportados, especialmente por quem os manifestou, o contexto de autonomia relativa em que operam as instituições de ensino superior pode ser mais condicionador do que potenciador da acção institucional. Isto porque são óbices que podem afectar toda a lógica funcional de uma organização, e, por consequência, os próprios resultados escolares. Todavia, o facto das instituições desfrutarem de autonomia científica e pedagógica pode constituir um elemento potenciador de condições favoráveis ao sucesso escolar. A *“autonomia dá garantias de que as instituições possam desenvolver programas adequados”*, por isso é que esta era considerada essencial para os estabelecimentos de ensino superior. Mesmo que seja uma autonomia relativa, porque existem sempre as linhas gerais decretadas legislativamente, não deixa de ser *“um factor muito positivo”*, na medida em que favorece algum espaço de manobra relativamente às necessidades e particularidades dos alunos e da envolvente em que se enquadra a instituição:

*“Desde que tenhamos, estejamos empenhados na obtenção de bons resultados, o facto de termos autonomia, penso que só ajuda.”*

A autonomia era defendida, primordialmente, sobre o prisma científico-pedagógico, na medida em que é nas instituições de ensino superior *“onde estão os professores, é onde estão os investigadores, é onde estão os especialistas. Eles é que sabem da matéria, portanto, devem ter essa autonomia e essa liberdade”*. No entanto, não deixavam de existir diversas reticências sobre a forma como essa autonomia poderia ser conduzida e o impacto da mesma nas instituições de ensino público, especialmente nas que se encontram organizadas em torno de faculdades e/ou escolas, detentoras, elas próprias, de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Na opinião dos agentes institucionais, devido a esse modelo de autonomia, cada estabelecimento *“vai definindo um pouco a sua política e ninguém as pode obrigar a seguir uma política comum ou respeitar a política comum definida pelos órgãos”* centrais. Essa circunstância leva a fragmentações e a desfasamentos nas lógicas organizacionais, dificultando a definição de linhas gerais de actuação e a adopção e partilha de boas práticas. Cada faculdade ou escola tende a cumprir a sua própria agenda, dificultando a transversalidade e a padronização de medidas e práticas que poderiam contribuir para aumentar a eficiência e a eficácia organizacional do todo, e, subsequentemente, dos níveis de rendimento académico:

*“Hoje em dia, portanto, as escolas têm uma autonomia, quase tão grande, que praticamente não há racionalidade, digamos assim, pode não haver racionalidade nos processos formativos, por exemplo.”*

A solução tem passado pela tentativa de criação de quadros comuns de actuação e funcionamento ao nível do que é a autonomia de cada estabelecimento, porque a transversalidade de determinadas medidas e práticas tem que ser salvaguardada, como, por exemplo, as medidas respeitantes à promoção do sucesso escolar. As próprias faculdades e/ou escolas, segundo os entrevistados, têm sentido essa necessidade de transversalidade em determinados domínios, daí que existam aberturas para a reconfiguração das bases de actuação num contexto de autonomia como o veiculado. Por isso, a *“consciencialização das pessoas”* foi uma das razões apontadas como factor que tem contribuído e que vai continuar a contribuir para harmonizar as práticas e os procedimentos no seio das instituições, bem como as bases em que se alicerça e operacionaliza a autonomia institucional. Mais duas razões foram realçadas como aspectos que têm e que vão continuar a ter influência na forma como as bases da autonomia vão funcionar ao nível deste tipo de estabelecimento: a capacidade financeira (*“há uma parte da autonomia que está a ser reduzida automaticamente, por causa da autonomia financeira”*) e o RJIES.

A autonomia acaba por ser uma variável que os diferentes agentes institucionais consideraram importante, não só enquanto benefício, mas pelos próprios constrangimentos que pode causar. A forma como as instituições lidam com a autonomia, e, principalmente, como a conseguem colocar ao seu serviço, vai determinar o modo como vão trabalhar as questões do sucesso, insucesso e abandono escolar. Em última instância, a autonomia deve ser sinónimo de responsabilidade para com os alunos, as famílias, o Estado e a sociedade em geral; de dever em cumprir, com o máximo de qualidade possível, os intuitos pelos quais um estabelecimento de ensino superior se instituiu.

### Financiamento

As questões financeiras são aspectos centrais em qualquer actividade produtiva, o ensino superior não é excepção à regra. No ponto anterior, já tinha sido vincado o impacto da vertente financeira na actuação institucional, mas assume aqui maior importância, visto que o financiamento público do ensino superior se encontra indexado a critérios objectivos de qualidade e excelência do desempenho das instituições (Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto) como, por exemplo, indicadores referentes à eficiência pedagógica dos cursos<sup>7</sup>, e a contratos-programa que visem o apoio à realização de acções / programas, a título de exemplo<sup>8</sup>, de promoção do sucesso escolar, de formação do pessoal docente e não docente, ou de investigação de excelência com efeitos estruturantes para as instituições envolvidas e para a região onde se integram.

---

<sup>7</sup> Alínea e) do Ponto 3 do Artigo 4º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto.

<sup>8</sup> Para analisar a totalidade das acções referidas, ver Ponto 2 do Artigo 7º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto.

Face a este cenário, considerou-se importante aferir qual a posição das instituições face às políticas de financiamento, o impacto das mesmas na instituição e como as suas práticas e os seus resultados escolares vinham influenciando os apoios coligidos. Antes de se avançar com os resultados destes questionamentos, importa referir que os aspectos enunciados no ponto anterior aplicam-se, unicamente, aos estabelecimentos de ensino superior público, já que o único financiamento público que as entidades privadas recebem é referente à Acção Social (bolsas de estudo para os alunos mais carenciados). O financiamento destas instituições deriva de receitas próprias, como, por exemplo, propinas cobradas, projectos realizados, mecenato, etc.. O ensino superior público também tem uma forte componente de receitas próprias, mas não nas mesmas proporções, uma vez que recebe verbas do Orçamento de Estado. O valor a receber por cada instituição vai depender de diversos parâmetros, alguns dos quais relacionados directamente com os resultados escolares manifestados e com as práticas de inovação pedagógica e de melhoria contínua. Por isso é que os questionamentos anteriormente referidos assumem especial pertinência, particularmente na óptica dos responsáveis de órgãos de gestão do ensino superior público, já que, tendo em consideração a experiência do quotidiano, são os agentes que melhor se podem posicionar face aos pontos de reflexão lançados.

A ideia geral que subjaz a toda a reflexão é que *“independentemente da lei, a questão do desempenho e a questão do sucesso, são questões extremamente, extremamente importantes”*. Por pressuposto, *“uma instituição de ensino superior tem que se preocupar com o sucesso dos seus estudantes”, “se o financiamento vai ter em conta esse desempenho dos alunos, se calhar é importante”,* mas não deve ser a razão pela qual uma instituição procura promover o sucesso escolar dos seus estudantes:

*“Isto devia ser básico para nós, nosso objectivo. O nosso objectivo seria que todos os estudantes que entram na nossa instituição saíssem ao fim de um determinado tempo, do tempo normal, eventualmente podemos ter aqui questões pessoais a jogar, que há sempre (...), mas esse devia ser o nosso objectivo independentemente da questão do financiamento.”*

Mesmo considerando que o sucesso escolar deve ser um pressuposto de qualquer processo de ensino-aprendizagem, e que a atribuição de financiamento, tendo em conta o desempenho escolar das instituições, possa ser um factor positivo, especialmente se estiver *“em causa ligar o funcionamento à excelência”*, alguns dos agentes institucionais acabaram por abordar e questionar os moldes em que o apuramento do sucesso escolar era realizado, bem como os critérios de financiamento associados a essa metodologia. Se os resultados escolares fossem medidos pelo número de aprovações, e essa fosse a base de ponderação utilizada na fórmula de financiamento, então esse procedimento seria frívolo, na medida em que introduzia alguma perversão. Essa posição encontrava-se alicerçada no pressuposto de que reduzisse *“o grau de exigência, aumentaria o número de aprovações e a taxa de sucesso ficaria empolada”*. Ou seja, o sistema de ensino superior não seria capaz de lidar com este tipo de pressão de resultados, logo seria preferível que *“o financiamento não estivesse directamente ligado ao sucesso”* ou que *“não houvesse sucesso medido pelo número de aprovações do curso”*.

A ideia que a fórmula de financiamento não se poderia basear, exclusivamente, nos rendimentos escolares, foi sendo consubstanciada e fundamentada sobre outros

prismas. Um dos apontamentos realizados tinha como baliza o ideal que o processo deveria possuir uma base de discriminação positiva. Ou seja, como o processo de ensino-aprendizagem pressupõe um conjunto mínimo de *“condições em termos laboratoriais, em termos de bibliotecas, em termos de condições de trabalho, em termos de relação docente/estudante”*, as mesmas deveriam ser consideradas, de modo a que se pudessem exigir taxas de sucesso elevadas a quem tem condições para as ter. Nessa perspectiva, o financiamento deveria englobar as condições de exercício do ensino e da aprendizagem, o tipo de ensino e o paradigma organizacional de aprendizagem e de acompanhamento dos estudantes. Se o financiamento não for adequado *“para pagar os docentes suficientes para garantir que há efectivamente uma relação docente/estudante aceitável do ponto de vista pedagógico, pois também não se pode exigir que as taxas de sucesso sejam como se existisse essa relação”*.

Relativamente ao impacto organizacional do financiamento baseado nos resultados de sucesso escolar, a premissa geral veiculada é que essa influência tem sido registada. Houve quem defendesse *“que o financiamento pode ser determinante para a melhoria do sucesso”*, mas também quem indicasse que essas preocupações sobre os níveis de insucesso já existiam, eram *“independentes de procedimentos legislativos”*. *“O facto de haver uma condicionante que favorece ou que privilegia determinadas características, vem também ajudar”*, mas não pode ser considerado como o principal móbil. Em suma, considera-se que as questões do sucesso escolar devem estar sempre presentes no quotidiano (consciente) académico, tal como as questões do financiamento acabam por estar, mesmo que mais localizadas em determinados agentes, e que não se pode descurar a relação que se vai estabelecendo entre sucesso escolar e o financiamento do ensino superior público. É uma relação que tem dois sentidos, sendo que um carece de maior clarificação. Isto porque, se a influência do financiamento nos níveis de sucesso escolar é tida como efectiva, na medida em que pode interferir com as condições de ensino-aprendizagem que são criadas para que o mesmo ocorra, já o fluxo inverso carece de clarificação, mais especificamente nos moldes em que o sucesso escolar é definido, medido e integrado na fórmula do financiamento. Isto sem descurar a influência que a qualidade dos resultados escolares pode ter no financiamento que as instituições recebem.

### Avaliação do Ensino Superior

A avaliação institucional no ensino superior já foi abordada num ponto anterior. O enquadramento normativo e as práticas organizacionais evidenciados nas instituições estudadas foram devidamente aflorados nesse ponto, contudo, considerou-se ser extremamente pertinente auscultar o que os seus responsáveis pensavam sobre este domínio. Assim, tentou-se, na voz dos representantes dos órgãos de gestão, perceber como as organizações percepcionavam e se colocavam face à avaliação no ensino superior, procurando realçar o enquadramento da acção institucional face ao quadro legislativo vigente, os procedimentos, mecanismos e estratégias internas de avaliação e o impacto dos processos de avaliação nas instituições, em geral, e no sucesso escolar e nos procedimentos de promoção do sucesso escolar, em particular.

O sentimento face ao que representam os procedimentos de avaliação institucional no fomento da qualidade e da melhoria contínua no ensino superior não

deixa dúvidas relativamente à sua importância estratégica. No entanto, os diferentes agentes não deixaram de afirmar que o novo enquadramento legislativo ainda está em vigor há relativamente pouco tempo<sup>9</sup> (a Agência de Avaliação e Acreditação *“é um dos aspectos que nós temos de considerar. Não temos muita informação sobre como vai decorrer, não temos nós, não tem ninguém”*) e que o ensino superior se encontra numa fase de transição, de refundação devido à mudança de paradigma de ensino-aprendizagem decorrente da implementação da Declaração de Bolonha em Portugal (todos os arquivos que *“nós tínhamos de relatórios de auto-avaliação de cursos, relatórios..., estão desactualizados”*).

São circunstâncias que não podem ser descuradas, principalmente porque configuram um novo contexto para a avaliação do ensino superior e deixam as instituições bastante expectantes face ao modelo que entrará em vigor. Todavia, isso não quer dizer que os processos de avaliação institucional estejam estagnados e que as instituições estejam a aguardar que os contornos normativos se definam, porque não foi esse o cenário exposto. As instituições continuavam a tentar implementar e desenvolver, da melhor forma possível, os seus sistemas de auto-avaliação. Havia, é certo, alguma expectativa relativamente aos moldes em que seriam desenvolvidas a avaliação e a acreditação institucional e aos ajustamentos que, eventualmente, seriam necessários introduzir nos sistemas internos de avaliação, de modo a considerarem os parâmetros de avaliação que fossem indicados.

Foi veiculado que o novo sistema de avaliação e acreditação deveria contribuir para a definição de um quadro geral de actuação das instituições, respeitando aquilo que é a autonomia de cada entidade, mas concebendo um conjunto de princípios que todas compreendessem e respeitassem, tendo por base padrões europeus devidamente testados. É importante que as instituições saibam com o que podem contar, saibam a quem podem pedir responsabilidades pela qualidade do serviço prestado (*“há que pedir responsabilidades, nomeadamente em termos da responsabilidade dos docentes, da responsabilidade dos estudantes, da própria instituição”*) e que se possam estabelecer as bases e os termos de referência para a comparabilidade entre instituições, seja no plano nacional, seja no plano internacional. Isto porque existe, no contexto actual, *“uma extrema desigualdade entre as instituições, níveis de exigência completamente diferentes, dificuldade de comparabilidade pelas próprias instituições dos seus ciclos de estudo”*, daí a necessidade de uma entidade que efectue e clarifique um pouco esse trabalho.

Mesmo assim, o trabalho no quotidiano organizacional não parou, até porque, em última instância, a responsabilidade seria sempre da instituição e dos seus agentes, cabendo-lhes o papel de pensar, reflectir e avaliar o próprio trabalho, perspectivando de que modo o mesmo se encontrava em consonância com o delineado e esperado. As instituições procuravam desenvolver e rentabilizar, com maior ou menor sistematização e amplitude, os seus próprios procedimentos de avaliação institucional. Por um lado, havia casos que estavam a trabalhar no sentido de conceber um mecanismo, um processo ou uma estrutura institucionalizada de avaliação, *“não só para fazer relatórios de avaliação periódicos e para dar resposta àquilo que a lei exige, mas para ter também uma monitorização permanente de todos os aspectos da qualidade dentro do estabelecimento”*. Num dos casos, a estrutura ainda se encontrava em fase de maturação, noutro já se encontrava formalizada, estando em preparação a lógica processual. Para

---

<sup>9</sup> Novo regime jurídico da avaliação do ensino superior dista de Agosto de 2007.

essa conceptualização, contribuíam amplamente as experiências e contributos decorrentes da exploração da metodologia utilizada pelo sistema de avaliação do ensino superior espanhol. Esse dossiê estava a ajudar a instituição a construir o seu modelo de auto-avaliação e a preparar os guiões para os diferentes agentes institucionais. É um aspecto que deixa ainda mais clarividente o contexto gerado pela extinção da CNAVES e pela aprovação do novo regime de avaliação do ensino superior. Apesar de ter sido veiculado que a instituição não “andava” atrás da legislação, mas lado a lado, porque afinal de contas o quadro normativo não deixava de ser fundamental, mas não era o único móbil de acção, certo é que o novo regime acarretou um tipo de exigências e formas de encarar a avaliação institucional que o modelo anterior não considerava. É uma circunstância que obrigou a repensar a filosofia de avaliação e o desenvolvimento de mecanismos que permitam fomentar uma cultura institucional de avaliação, enquanto pressuposto de um sistema de garantia da qualidade do ensino superior.

A melhoria contínua da qualidade, a procura da excelência é, precisamente, a razão associada ao sistema de avaliação institucional em desenvolvimento noutra das instituições estudadas. O sistema em causa já foi alvo de apresentação no ponto anterior, dedicado às práticas organizacionais de avaliação institucional. Porém, realizar-se-á uma breve enunciação do mesmo, até como forma de enfatizar um pouco mais o princípio da auto-responsabilização das instituições relativamente à avaliação com que se iniciou o parágrafo anterior. O sistema estava estruturado com base na existência de comissões de avaliação, uma de pendor central e as demais de cariz descentralizado, uma vez que se tratava de uma instituição de ensino universitário público que contemplava diversas unidades orgânicas de ensino dotadas de autonomia (faculdades). O processo era composto por diversas fases. Sem considerar as questões de âmbito mais organizacional, subjacentes à constituição das estruturas de avaliação (comissões, avaliadores, etc.) e de formalização dos procedimentos de actuação (ficha de procedimentos, guiões de auto-avaliação, etc.), o modelo pressupunha processos de auto-avaliação (conduzido por cada unidade orgânica), de hetero-avaliação interna (unidades orgânicas apreciavam o relatório de auto-avaliação das demais unidades da instituição) e de avaliação externa (conduzido por uma entidade independente, possivelmente a European University Association, uma vez que é uma instituição de créditos reconhecidos pela tutela e que tem sido responsável pela condução de grande parte dos processos de avaliação das instituições de ensino superior português, incluindo o politécnico):

*“...pretende que seja uma prática regular, portanto, de monitorização e isso levará um conjunto de recomendações e depois haverá uma monitorização regular para garantir que, quando, temporariamente ou ciclicamente, for feita avaliação externa nós estejamos digamos já com índices de qualidade muito elevados para termos uma boa avaliação (...), temos que efectivamente afinar os critérios de qualidade interna, interiorizá-los e torná-los a nossa, não a excepção que se faz de cinco em cinco anos, mas o corrente na nossa actividade.”*

Importa referir que o processo encontra-se em fase de implementação, daí que não sejam veiculados elementos relativos à meta-avaliação. Esse sentido de construção acaba por ser importante, na medida em que permite evidenciar que o sistema de

avaliação irá ponderar outros níveis de análise, como, por exemplo, a avaliação dos cursos e dos resultados escolares, tendo por base uma série de parâmetros mais específicos que se encontram em fase de delineação e concertação. Isto não quer dizer que o relatório de auto-avaliação institucional não englobe parâmetros referentes aos domínios mencionados, porque considera, porém, devido ao número de dimensões que é necessário pesquisar na auto-avaliação institucional, esses domínios acabam por não ser muito aprofundados. Mas como o ensino-aprendizagem é o cerne da missão das instituições de ensino superior, tornava-se inevitável esse refinamento do procedimento de avaliação.

À parte desse processo de avaliação institucional, que assumia níveis e ritmos diferenciados consoante os estudos de caso, todas as instituições consideravam outros mecanismos de avaliação mais focalizados. Novamente, o grau de sistematização e concretização dos procedimentos variava de instituição para instituição, contudo, os mecanismos eram muito semelhantes e convergiam, primordialmente, em torno de dois inquéritos: o inquérito pedagógico (considerando diferentes componentes de avaliação, como, por exemplo, o desempenho dos docentes, a estruturação dos cursos, eram preenchidos pelos estudantes semestralmente) e o inquérito de avaliação da satisfação (visavam, entre outros aspectos, avaliar a qualidade dos serviços organizacionais prestados, do ensino-aprendizagem e do clima organizacional, tendo por base diferentes pontos de vista, daí que, comumente, existissem questionários para docentes, não-docentes e alunos).

Como os procedimentos de avaliação assumiam ritmos diferenciados consoante a instituição, também o impacto dos processos de avaliação nas instituições, em geral, e no sucesso escolar e nos procedimentos de promoção do sucesso escolar, em particular, era diferenciado (mais ou menos visível). Mesmo assim, existiam dois aspectos que eram transversais aos discursos dos diferentes agentes institucionais: (i) o impacto, no quotidiano organizacional e na promoção do sucesso escolar, das iniciativas realizadas no passado, ficaram aquém do que seria desejável (*“há painéis de peritos que vão às diversas instituições e depois fazem relatórios, enumeram uma série de sugestões que, maioritariamente, não são tidas em atenção”*); (ii) a avaliação institucional é fundamental para garantir a qualidade e o futuro das instituições de ensino superior, mas para isso é necessário que tenha consequências, *“porque se for simplesmente colocar meia dúzia de professores e alguns funcionários a trabalhar no levantamento dos dados, no tratamento dos dados e depois ninguém ler ou ninguém tirar consequências, é um trabalho inglório”*.

A solução, segundo os representantes institucionais auscultados, passa pela sedimentação da nova filosofia subjacente aos processos de avaliação, realizar não porque é decretado, mas porque constitui garantia da qualidade, da melhoria contínua e do futuro das instituições em causa. Mesmo que os processos de mudança não sejam tão rápidos como o desejado, é necessário criar mecanismos que coloquem pressão para que se corrijam os pontos fracos e se aposte no desenvolvimento das oportunidades de melhoria. Como exemplo, foram referenciados os processos de avaliação desenvolvidos pela extinta CNAVES, que consideravam como item de avaliação, com o devido sentido de exceção, porque poderia não ser aplicável em todas as circunstâncias, o grau de implementação das recomendações indicadas em processos anteriores. Por si só, é uma medida que não resolve o problema, mas é um contributo, porque é fundamental que existam resultados concretos e que se avaliem

essas consequências, até como forma de fomentar uma cultura institucional de avaliação:

*“Tem que haver consequências que é para as pessoas compreenderem que efectivamente nós estamos aqui a trabalhar num sentido de melhoria contínua e, portanto, esse tem que ser um trabalho interiorizado e uma reflexão e uma consciencialização muito forte de toda a comunidade académica.”*

### *Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior*

#### *Base de Recrutamento*

O intuito principal deste item passa por perceber até que ponto as instituições efectuam uma análise e uma caracterização da sua população estudantil, bem como se existe alguma relação entre essas especificidades e os resultados escolares. Para esse efeito, os contributos dos órgãos de gestão das instituições são muito pertinentes. Inicialmente, poder-se-á recorrer a uma afirmação de um representante do estabelecimento de ensino privado estudado que, no fundo, resume muito daquilo que se abordará de seguida: *“a questão principal, no nosso caso, que podia ou não favorecer a questão do sucesso ou insucesso escolar, tem a ver um bocado com a base de recrutamento dos alunos”*.

Os responsáveis dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino estudados estavam relativamente satisfeitos com os níveis de ocupação das vagas que disponibilizavam anualmente. Apenas num dos estabelecimentos de ensino universitário foi enfatizada a diminuição do número de candidaturas e de alunos inscritos. Nos demais havia algum regozijo, ora porque os níveis de ocupação vinham melhorando paulatinamente nos últimos anos ora porque os índices que possuíam eram os projectados e estavam estabilizados há alguns anos. Naturalmente que o conforto dos diferentes estabelecimentos não era o mesmo, já que havia instituições que preenchiam grande parte das suas vagas na primeira fase de candidatura e outras estavam relativamente dependentes das fases subsequentes e dos próprios concursos dos regimes especiais, como, por exemplo, o referente aos estudantes maiores de 23 anos.

Todos os estabelecimentos efectuavam um tratamento estatístico dos dados referentes às candidaturas, colocações e matrículas dos novos alunos. Novamente, registavam-se algumas diferenças inter e intra institucionais, já que em alguns casos os fluxos de entrada encontravam-se analisados e apreendidos, bem como os impactos socioeconómicos daí decorrentes, noutros apenas eram compilados alguns dados estatísticos primários, sem grandes sistematizações e análises. Independentemente da profundidade analítica, os diferentes responsáveis precisavam que o âmbito de recrutamento das respectivas instituições *“é, essencialmente, regional”*. Com maior ou menor expansividade territorial, esse é o padrão, cumprindo, de certo modo, aquilo que é a tendência do ensino superior português. Essa circunstância acaba por ter

vantagens como, por exemplo, a proximidade e a inexistência de ruptura total dos laços de afectividade e de amparo, mas também não deixa de ter alguns aspectos que podem ser menos positivos como, por exemplo, um espírito académico não tão forte e uma menor autonomização e independência dos estudantes.

Segundo estes responsáveis institucionais, são aspectos que podem ter influência no tipo de resultados escolares apresentados por um estabelecimento de ensino, embora não deixe de ser verdade que são aspectos sobre os quais as instituições têm pouca influência. A regulação da oferta formativa é realizada pelo ministério, cabendo às instituições apenas a indicação das disciplinas específicas dos cursos. Contudo, para alguns dos entrevistados, existe sempre algum espaço de influência, nem que seja indirecta. É indirecta porque o prestígio social de determinadas instituições e/ou cursos acabam por influenciar as escolhas de muitos estudantes. Essa influência também pode decorrer das políticas de comunicação e imagem institucional. Por exemplo, em dois dos estabelecimentos de ensino público estudados, as estratégias de atracção e captação de novos alunos eram mensagens fortes e vincadas dos discursos dos seus representantes (*“tudo aquilo que sejam escolas aqui da região, nós estamos presentes em tudo aquilo que são semanas académicas, semanas culturais, feiras de profissões, etc.”*). Directamente as instituições podem não escolher os estudantes de 1ª ou 2ª opção, com médias de entrada mais elevadas, mas indirectamente podem fazer um trabalho de cativação de públicos. Essa parece, cada vez mais, ser a aposta das instituições, porque fruto da estagnação do fluxo de candidatos ao ensino superior, aperceberam-se que não podiam continuar à espera que os estudantes viessem ter com elas, era necessário fazer prospecção de mercado e marketing promocional:

*“Mas a verdade é que nós não temos qualquer poder de intervenção no sentido, por exemplo, de colocar mais os de primeira escolha ou de segunda escolha ou terceira escolha. Portanto, como a entrada no ensino superior tem determinados cursos que têm uma procura mais forte que outras, quer pelas suas saídas profissionais, quer sobretudo pelo prestígio social que têm, porque em muitos casos é muito o prestígio social que existe, às vezes muito simbólico, mais do que em termos depois, por exemplo, de emprego ou de situação social”.*

Como as instituições não podem seleccionar os alunos, pelo menos ao nível do concurso nacional de acesso ao ensino superior, funciona muito a atractividade institucional e científica, o que para algumas instituições e áreas científicas é positivo, porém, para outras é muito penalizador. Um dos responsáveis institucionais referia que, por exemplo, “as ciências sociais e humanas estão a atravessar um momento difícil”, muito pela “*dificuldade de existência de empregos*”, o que limita muito a atractividade e o tipo de estudantes que ingressam nestas áreas. Para este agente educativo, as próprias disciplinas específicas de acesso aos cursos limitam o perfil dos alunos que integram as diferentes áreas científicas. Socorrendo-se de estudos realizados sobre a realidade portuguesa, referia que “*os alunos que acedem aos cursos das áreas sociais são normalmente provenientes de famílias de estratos socioeconómicos e culturais mais baixos que os alunos que acedem às áreas tecnológicas*”, daí que a base de recrutamento das instituições e dos cursos pudesse ajudar a compreender, bem como contribuir, desde logo, para o tipo de resultados escolares apresentados. Por isso, defendia que “*se fosse possível que os alunos entrassem com um maior leque de disciplinas*”, as bases de

recrutamento seriam mais alargadas e diversificadas, o que, provavelmente, poderia harmonizar os níveis de insucesso das diferentes áreas científicas.

O peso dos alunos colocados por via dos regimes especiais de acesso também ajuda a especificar a base de recrutamento das instituições, o perfil de alunos que as frequentam e, possivelmente, também dos resultados escolares. No entanto, à partida, não é uma relação que se possa definir com clareza. O regime especial mais focalizado foi o referente aos alunos maiores de 23 anos. A importância destes alunos nas instituições estudadas era muito diferenciada. Nos estabelecimentos de ensino universitário público estudados tinham pouca expressão, mas no estabelecimento de ensino politécnico e no estabelecimento universitário de ensino privado assumiam um papel estratégico, na medida em que tinham um maior contributo para as taxas de ocupação das instituições. O quadro legislativo estipula que as vagas destinadas a esses candidatos não podem exceder os 20% do número total de vagas gerais e as instituições consideraram cumprir esses requisitos. Nos casos dos estabelecimentos de ensino universitário público, os seus representantes indicaram que não tinham pretensão de utilizar este regime de acesso *“como mecanismo de preenchimento das vagas do acesso geral”*. Tinham grande abertura a esse tipo de candidatos, até porque consideravam existir *“muitas pessoas com imensas qualidades”* e que não prosseguiram estudos *“por razões variadíssimas, pessoais, familiares, económicas, sociais”*, mas que não deixam de ser *“pessoas extremamente válidas, com imensas capacidades”*. A experiência tem revelado que muitos candidatos que ingressaram no ensino superior por via deste concurso especial se têm evidenciado excelentes estudantes, todavia não se pode baixar os níveis de exigência, porque nem sempre isso se verifica. Estes candidatos devem ser integrados, mas não se pode *“fazê-lo a qualquer custo ou com o abaixamento dos graus de exigência”*, indicava um dos responsáveis institucionais dos estabelecimentos de ensino mencionados.

Os representantes dos órgãos de gestão do estabelecimento de ensino público politécnico manifestavam a sua satisfação relativamente ao regime de maiores de 23 anos, não só porque têm um contributo importante nos níveis de ocupação da instituição, mas também porque tem permitido a muitas pessoas com potencial entrarem no ensino superior. Contudo, levantavam uma dúvida importante, até que ponto o sistema de ensino está preparado *“para diferenciar o ensino a essas pessoas”*, isto *“porque os alunos maiores de 23 anos têm uma vida profissional”*, uma vida familiar. Com o modelo de ensino-aprendizagem a evoluir no sentido de uma maior proximidade, de uma maior exigência presencial, apesar da superior autonomização no processo de construção do conhecimento, como se articularão esses processos com o perfil de aluno característico do regime de maiores de 23 anos. São dúvidas que, no entender destes agentes institucionais, se tornarão cada vez mais prementes, embora seja difícil, nesta fase, tirar ilações sobre as mesmas. Será necessário aguardar um pouco mais para ver como responde quer o sistema, quer esses estudantes, contudo, não deixam de ser aspectos que derivam do tipo de base de recrutamento das instituições e que vão, certamente, ter repercussões ao nível dos resultados escolares.

### Escolhas Vocacionais

A estruturação dos sistemas de ensino implica que os estudantes, por si só ou em conjugação com a estrutura familiar e as redes de sociabilidade que integram, tenham que tomar decisões ao longo do seu percurso estudantil. Ou seja, têm que fazer escolhas vocacionais que, na maioria dos casos, influenciam e sustentam todo um projecto de vida.

Um dos responsáveis institucionais entrevistados referia que os estudantes estão, desde cedo, sujeitos a um sistema competitivo e criterioso de triagem dos percursos académicos e, em particular, dos percursos no ensino superior. Com o ingresso no ensino secundário os estudantes estão, desde logo, a pré-fabricar um trajecto académico, uma especialização profissional, mas é ao nível do 12.º ano que esse molde assume contornos mais vinculados. A escolha que efectuarem pode definir toda a sua vida, mas também que tipo de resultados e trajectos vão configurar no ensino superior. A principal variável associada à escolha do curso e da instituição de ensino é a colocação em primeira opção, ou seja, o ingresso, por parte dos estudantes, na escolha que efectuaram em primeiro lugar, a entrada no curso e na instituição que desejam. Essa circunstância nem sempre é possível, daí que os estudantes que se candidatem ao ensino superior por via do concurso geral de acesso possam preencher seis opções. A questão que se coloca a este nível, será o de perceber de que modo esse cenário poderá influenciar o desempenho dos estudantes.

A opinião dos diferentes entrevistados a esse respeito era consensual, ou seja, é pertinente que os estudantes consigam aceder à opção que escolheram em primeiro lugar. Poderá não ser um aspecto decisivo para o tipo de percurso que realizam, mas certamente que é uma variável importante. Para alguns entrevistados é um aspecto que pode pesar no aproveitamento, na dedicação dos estudantes, nem que seja porque não vão estar, de certo modo, “contrariados”. Haverá uma força interna diferente, uma disposição “que vai motivar o aluno, que vai fazer com que o aluno se dedique mais”. “Não significa que ele não possa, em certos momentos, sentir-se um bocadinho desiludido”, porque afinal as coisas poderão não estar a corresponder como previsto, como perspectivado, mas não deixa de ser “um factor muito importante”:

*“Dados os ajustamentos no acesso ao ensino superior que se traduzem em médias muito elevadas para alguns cursos, provavelmente mais apetecíveis, e isso depois acaba por remeter para outros cursos os alunos com médias claramente inferiores. Isso pode ser um factor que faz com que os alunos acabem por entrar não nos cursos que desejavam, mas nos cursos onde conseguem e isso pode ser depois um factor de insucesso pela desmotivação”*

Os responsáveis institucionais não só consideravam as escolhas vocacionais factores importantes, como tentavam perceber como as mesmas se configuravam ao nível da sua instituição, especialmente a sua influência nos rendimentos académicos dos estudantes. Em algumas das instituições esse trabalho fazia “parte da observação normal”, com maior ou menor profundidade, mas estava integrado nos procedimentos de sistematização estatística de dados referente ao processo de ensino-aprendizagem. No estabelecimento de ensino politécnico, grande parte dos dados decorriam de um processo de inquirição realizado “aos alunos que entram pela primeira vez”, no primeiro

ano, na instituição. No caso do estabelecimento de ensino privado, decorria da caracterização e análise das opções de candidaturas dos estudantes colocados que efectivaram a matrícula. Esse tipo de trabalho realizado permitia aos responsáveis institucionais afirmar o seguinte:

*“Eles entram aqui porque querem e a percepção que eu tenho é que os alunos que dizem que estão aqui por primeira escolha são, de facto, os melhores alunos. Não quer dizer que sejam todos os alunos que entram com as notas mais altas, podemos ter alunos com médias inferiores. Aqueles alunos que estão aqui e que manifestam que claramente que esta era a sua escolha já há muito tempo e que é uma escolha informada porque têm alguém na família ou têm algum amigo (...) (que exerce ou conhece a área profissional)”.*

Por outro lado, como os estudantes *“têm a possibilidade de fazer seis escolhas”*, muitas das opções não são balizadas por um processo de reflexão rigoroso, acabando por se tornar num problema quando os estudantes acabam por entrar em alguma dessas opções. Um dos entrevistados defendia que a entrada num curso que não o desejado pode representar uma maior probabilidade de insucesso ou de abandono, embora não seja correcto estabelecer uma relação de causa-efeito entre as duas coisas, já que existem muitos *“estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são depois bons estudantes”*. No entanto, o *“pecado original do acesso”* mantém-se e, de uma forma ou de outra, acaba sempre ter influência no tipo de percurso do estudante. Como as instituições não interferem directamente neste processo, pode dizer-se que não têm culpa desta situação, mas não deixam de ser elas a ter que lidar com a mesma. Por isso, alguns responsáveis institucionais indicavam que os resultados escolares dos estabelecimentos de ensino deveriam ser analisados à luz destes dados, porque os mesmos contribuem para se compreender a natureza do desempenho escolar:

*“Não é exclusivamente culpa, digamos assim, da instituição mas, muitas vezes, o estudante efectivamente está num curso, mas não devia lá estar, devia estar num outro que ele escolheu em primeiro lugar, eventualmente em segundo, mas que era aquele que ele queria fazer e isso, à partida, não é garantia nenhuma, porque também ele pode achar que quer fazer um curso e a meio do curso ver que afinal não quer seguir aquela via e, portanto, quer sair e é um direito que tem, mas a verdade é que ele, não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, tem muito mais probabilidades de abandonar.”*

### Transição para o Ensino Superior

A transição para o ensino superior é um momento importante na vida de muitos estudantes e das suas famílias. Alguns entrevistados consideraram que *“é uma transição muito radical”*, particularmente pelas exigências e pelos desfasamentos que persistem entre ciclos de estudos. Um dos principais desfasamentos a que os

responsáveis institucionais fizeram alusão foi a preparação de base. No seu entender, não existe um ajustamento entre o nível de conhecimentos e de maturidade que os estudantes possuem à saída do ensino secundário e o nível de conhecimentos e de maturidade que são exigíveis a um estudante do ensino superior, e que são necessários para uma correcta integração neste novo ciclo de estudos:

*“Nos primeiros tempos, tendem a ver a Faculdade como uma espécie de prolongamento da escola de onde vêm. No comportamento, na atitude, na maneira como se dirigem aos professores, na maneira como estão as aulas, na maneira como estudam”*

Os entrevistados foram frisando que os desajustamentos sempre existiram e sempre vão existir, apesar de se terem transfigurado. As lacunas actuais não são iguais às registadas há 10 anos atrás. Para alguns representantes dos órgãos de gestão, os desfasamentos têm aumentado, mas para outros verificaram-se melhorias significativas nos últimos anos, especialmente ao nível do conhecimento de línguas estrangeiras e da utilização das tecnologias de informação. Algumas lacunas que continuam a prevalecer são os défices de conhecimento em termos de raciocínio lógico (muito associado à fraca preparação de base em termos matemáticos) e de leitura, compreensão e redacção de texto. As consequências destes défices em termos de resultados são significativas, levando alguns entrevistados a associá-las ao elevado número de reprovações que acontece no primeiro ano:

*“Todos os textos têm de ser trabalhados dentro da sala de aula, chegamos à conclusão de que é preciso ler com eles os textos dentro da sala de aula, não é, exemplificar, concretizar ao máximo tudo aquilo que está escrito na bibliografia para depois ser possível eles fazerem os exercícios escritos, senão não conseguem. Um exemplo, pedir que façam uma ficha de leitura de um texto, de uma bibliografia, não conseguem fazer, mesmo que seja um resumo não conseguem fazer, copiam o que está no livro e não conseguem dar um cunho pessoal, não conseguem escrever numa linguagem própria, têm imensas lacunas e imensas dificuldades”.*

Todos os intervenientes concordaram que existem desfasamentos, mas que não adianta lamentar os mesmos, porque eles vão sempre existir, faz parte da lógica do sistema e das mudanças de nível de ensino. A questão que se coloca prende-se em saber como as instituições de ensino e os seus agentes educativos vão lidar com a situação e como a conseguem contornar. Na perspectiva de alguns representantes institucionais, é função do ensino superior “pegar” nos estudantes ao nível onde estão para os elevar até ao nível onde se espera que eles estejam à saída do ciclo de estudos superiores:

*“Se os alunos nos chegam com estas condições, não vale a pena nós fazermos críticas (...) ao sistema de ensino e estarmos, também, de certa forma, a dar continuidade, porque se não fizemos nada para colmatar essas dificuldades, o insucesso vai ser mais do que garantido.”*

Algumas das estratégias que poderiam ser seguidas para atenuar o grau de desfasamento passavam pelo desenvolvimento de sessões de acolhimento dos novos alunos, de modo a explicitar-lhes qual é a orgânica do ensino superior e “o que é que é esperado deles”. As cadeiras propedêuticas, “as cadeiras introdutórias para lhes começar a dar bases e linhas de orientação para o futuro”, também poderão ser mecanismos importantes na integração dos novos alunos e na interiorização, por parte dos mesmos, do que é o ensino superior. Outras estratégias amplamente focalizadas foram os regimes de acompanhamento dos estudantes, enquanto elos de ligação entre a instituição, o curso e os estudantes. Os mecanismos retratados a este nível foram as orientações tutoriais e os programas de tutores:

*“Muitos destes alunos têm mais dificuldade em se adaptar ao ritmo e à exigência do ensino superior, porque não têm, do ponto de vista familiar e dos amigos, alguém e os referenciais, alguém que lhes aconselhe como é que se lida com o ensino superior, porque tem uma componente mais autónoma do que tem o ensino liceal. Coisa que nós tentamos compensar com um projecto, com um programa de tutores.”*

O acompanhamento sistemático foi considerado fundamental para a integração dos novos alunos, em particular, e para os percursos de sucesso, em geral, daí que as actividades de orientação tutorial e de avaliação contínua fossem consideradas essenciais. Um *feedback* continuado pode ser a diferença entre um percurso pautado por dificuldades que não são ultrapassadas, em alguns casos contornadas, mas que, muitas vezes, acabam por “conduzir” os estudantes para fora do sistema de ensino, e um percurso em que as dificuldades são identificadas, avaliadas, interpretadas e corrigidas/limitadas.

A metodologia pedagógica também foi bastante debatida enquanto factor de desfasamento que tem influência na forma como os estudantes efectuem a integração e adaptação ao ensino superior. Os entrevistados consideravam que é preciso os docentes adaptarem a pedagogia ao tipo de alunos que encontram e não podem tornar prioritário, exclusivamente, o cumprimento do programa, tal como foi e, de certo modo, ainda é prática em algumas instituições, subalternizando as aprendizagens. A diferença de abordagens pedagógicas entre o ensino secundário e o ensino superior foi o aspecto mais realçado a este nível. A uma tónica de ensino, de direcção dos alunos, prevalecente nos estabelecimentos do ensino secundário, foi contraposta a tónica de aprendizagem, de orientação e acompanhamento tutorial, prevalecente nos estabelecimentos de ensino superior. Essa tónica tutorial será, precisamente, um dos aspectos que contribui para atenuar o desfasamento entre os ciclos de estudos, todavia, com o encurtar da duração do primeiro ciclo de estudos no ensino superior, importa saber se haverá tempo suficiente para colmatar o défice de formação de base:

*“Apesar de continuar a haver um regime muito professoral, (...) mais distanciado do Ensino Secundário, não é?. O facto de passar para um regime de maior proximidade, que é aquilo que se pretende com Bolonha, com a tutoria, todas as Escolas têm tutorias, com o trabalho conjunto entre alunos e professores, digamos que permite aumentar o grau de pesquisa e reduzir o grau de, digamos assim, decorar de todo o sistema”.*

*“O que me preocupa, de facto, é que o nível de preparação do secundário é relativamente fraco e, o nível de preparação, o tempo que as escolas têm para recuperar essa formação, com Bolonha é pior, ou seja, nós o ano passado formámos alunos com cinco anos e no próximo ano formamos com três anos e meio. Quando nós passamos de um currículo de cinco anos para três anos e meio, alguma coisa se perde. Se nós diminuimos a formação superior ao mesmo tempo que a formação secundária se massifica, alguma coisa fica pelo caminho”.*

Tendo em consideração que o desfasamento de preparação de base é uma realidade concreta para os representantes institucionais entrevistados, tornou-se pertinente perceber até que ponto as notas de entrada no ensino superior podiam ser premonitórias de uma maior ou menor preparação de base, de maiores ou menores dificuldades em acompanhar o ritmo do ensino superior e dos resultados escolares. Apesar de considerarem que os alunos com melhores notas têm *“uma dinâmica de trabalho diferente”*, *“mesmo que não seja aquele trabalho autónomo”* que se esperava e que devem possuir no ensino superior, e que a mesma pode ter reflexos no tipo de desempenho dos estudantes, não se pode dizer que havia um consenso sobre a relação entre estas variáveis. Isto porque um dos representantes institucionais referiu que as análises estatísticas que vinham produzindo não evidenciavam uma relação estatisticamente significativa a este nível, no entanto, noutra estabelecimento havia evidências de que as notas de entrada encontravam-se associadas ao tempo de conclusão dos cursos, ou seja, os alunos com notas de entrada mais elevadas tendiam a demorar menos tempo a concluir os seus cursos e a fazê-lo com classificações médias de conclusão mais elevadas.

*Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar*

#### Representações sobre a actuação institucional

A existência de uma política e de uma estratégia institucional com o objectivo de favorecer, especificamente, a promoção do sucesso escolar e combater o insucesso e abandono, é manifestada pelos representantes institucionais dos estabelecimentos de ensino estudados.

A acuidade empregada na análise dos seus discursos revela uma certa clivagem no seu posicionamento, dada a dificuldade em circunscrever ou isolar essas políticas ou estratégias, centrando-se a sua apreciação quer em iniciativas concretas das diferentes instituições, quer na visão geral, dirigida *“ao todo”* e não, em particular, às diversas unidades orgânicas que as compõem. Deste modo, a sua óptica é direccionada para o nível macro, pois assenta na filosofia geral do ensino superior.

Apesar da dificuldade em patentear uma posição crítica em relação à actuação institucional, e do não vislumbamento real de uma estratégia global orientadora, particularizaram algumas iniciativas formais como, por exemplo, as relacionadas com a acção social, as actividades extra-curriculares, o acompanhamento pedagógico. É salientada a preocupação transversal em dar resposta adequada às necessidades

manifestadas pelos alunos, referindo a existência de estruturas criadas especificamente com este objectivo.

Formalmente, existem serviços de Acção Social essenciais para responder a necessidades consideradas quase como fisiológicas, por se prenderem com questões da (sobre)vivência durante a frequência do ensino superior, tais como alojamento, propinas, cantinas, atribuição de bolsas de estudo. Estruturas que prestam cuidados relacionados com a saúde, seja ao nível dos cuidados médicos, seja da ajuda psicológica, foram também mencionados como providências reais, transversais às instituições. A melhoria do processo ensino-aprendizagem constitui também uma preocupação comum e, nesse sentido, referem a existência de suporte institucional nesta área que, formalmente, se aplica por meio de avaliações, da instituição de provedores de estudantes, tutores, directores de turma, Conselhos Científicos e Pedagógicos. Nesse suporte incluem-se, também, elementos informais, materializados em conceitos como o da proximidade: “Então a política que nós adoptamos aqui é a da proximidade, ouvir o aluno, ouvir o professor”, “O Conselho Pedagógico, o Conselho Científico e por vezes o Conselho Directivo têm uma política de reunir, de não ser um trabalho burocrático, de nos reunirmos com os alunos.”

O intuito de acentuar a estratégia concreta de cada instituição no âmbito da promoção do sucesso e combate ao abandono, e de salvaguardar a acção institucional nesta matéria, é evidente. No entanto, é revelada uma percepção difusa, sendo manifestada a tentativa de colmatar a informalidade acentuada através de conceitos como a proximidade, apesar de serem considerados esboços da acção ou consequências da inexistência de uma visão particular das unidades orgânicas para estruturas organizacionais formalmente definidas, como os Conselhos, ou para a instituição global, que abarca as diferentes unidades, ressaltando a importância da uniformização da política e da transversalidade da estratégia pré-estabelecida:

*“Tem sido considerada como missão dos Serviços de Acção Social, quer a concessão de bolsas, quer a gestão das residências. Nós não temos nada nessa matéria.”*

A ideia geral sobre acção social corresponde à preocupação de assegurar às pessoas e grupos mais desfavorecidos da sociedade algum apoio, através da atribuição de variados tipos de ajuda que visam a melhoria da sua qualidade de vida. No ensino superior, a acção social desenvolve-se no âmbito das respectivas instituições, cabendo-lhes definir o modelo de gestão a implementar e a escolha dos instrumentos mais adequados para a executar.

Os apoios concedidos pela acção social escolar podem ser percebidos de forma directa, pela atribuição, por exemplo, de bolsas de estudo; indirecta, destacando-se, entre outros, o acesso à alimentação, ao alojamento (*“criação de cantinas e residências por forma a acolher estudantes que não tenham condições para ter um apartamento ou para estarem num quarto, que necessitem desses apoios a preços muito acessíveis”*), a serviços de saúde (que abarcam o apoio médico e psicológico) e o suporte de actividades educativas, culturais e desportivas; aos estudantes portadores de deficiência são concedidos, ainda, apoios especiais.

Os responsáveis institucionais referem a centralidade do accionamento de medidas de apoio social, sublinhando que estas alicerçam toda a actividade das instituições que representam.

A base de sustentação de toda a acção social no âmbito do ensino superior é o apoio ao estudante, em todas as suas necessidades, focando-se, em especial, nas económicas, dado que uma estrutura financeira sólida é percebida como primordial para a frequência continuada, compreendendo, também, outras dimensões que assegurem os bons resultados académicos dos alunos. A acção social dirige-se, igualmente, para a impulsão de um processo de desenvolvimento da sua personalidade e do seu crescimento enquanto cidadãos, contribuindo para o seu bem-estar, visando a promoção de sucesso escolar e de estilos de vida saudáveis:

*“Temos uma oficina cultural onde regularmente os alunos expõem os seus trabalhos e, portanto, de alguma forma crescem sob o ponto de vista cívico. Há aqui alguma tentativa de integrar os alunos nesse conjunto de estruturas, que não são meramente pedagógicas, são para além do pedagógico.”*

O factor “para além do pedagógico”, que corresponde a actividades extra aula que possam incrementar e auxiliar o sistema educativo, é tido como fundamental no processo de ensino-aprendizagem, referindo os representantes institucionais que a existência de incentivos a iniciativas culturais, à convivialidade, ao desenvolvimento criativo do aluno, o apuramento do seu sentido crítico, a motivação para a criação de rotinas nesse âmbito, são de suma importância para a sua evolução. Estes conceitos, implementados, de um modo geral, nas várias instituições estudadas, caracterizam o ensino superior no seu sentido lato, mescla de crescimento e saberes integrados, composto por várias vertentes também elas “para além” da área de aprendizagem escolhida pelos alunos.

Nessa perspectiva, é dada ainda grande relevância ao bem estar físico, para o qual contribuirá, indubitavelmente, o envolvimento em actividades desportivas, e que se relaciona, positivamente, com maiores níveis de desenvolvimento e com a formação ou manutenção de um auto-conceito positivo e de bem estar psicológico.

É, igualmente, apontada a existência, de grande importância, de uma unidade de apoio geral aos alunos, potencialmente eficaz, cujo sentido lato seja expressivo da sua acção, e funcione como o seu “front office”, para garantir assistência, apoio e acompanhamento nas suas diversas necessidades, dúvidas e dificuldades, fazendo uma espécie de triagem e o posterior encaminhamento para os serviços criados para ultrapassar essas situações. A generalidade das instituições mantém um serviço específico à disposição dos seus alunos, mesmo que a designação desse serviço não seja exclusivamente identificativa da função de apoio, ressaltando-se que a proximidade, a particularização e individualização dos casos, e o conhecimento das situações vividas pelos alunos, facilitam uma actuação oportuna e eficiente.

A saúde física e mental dos estudantes são preocupações transversais às diferentes instituições, que tentam garantir a existência de serviços médicos e de unidades de apoio psicológico a que os seus alunos possam recorrer em situações de doença ou, o que sucede muito frequentemente, de stress, e na ocorrência de problemas pessoais e familiares, não deixando de ser salientada a importância da orientação vocacional, vertente em que o apoio psicológico tem um papel fundamental a desempenhar, no encaminhamento ou na redefinição de percursos:

*“Agora, parece que criando condições, que supostamente permitam um melhor aproveitamento do tempo cá na casa, é de esperar que haja resultados mais positivos.”*

*“Não podemos garantir qualidade, garantimos condições que permitam a qualidade.”*

A existência da figura de mediador, seja sob a forma de director de curso, seja de tutor, é também referida pelos responsáveis institucionais como essencial, no sentido de servir de ponte de ligação entre todos (professores, alunos, responsáveis institucionais e responsáveis por estruturas de apoio). A sua função é dirigida no sentido de estabelecer uma maior proximidade entre todos, e um melhor acompanhamento dos alunos, auscultando-os sobre as suas necessidades, accionando mecanismos para circunscrever e solucionar problemas, incrementando processos formativos contínuos relacionados com práticas pedagógicas (planeamento, aulas, seminários, avaliação). As unidades pedagógicas, sob a forma de conselhos, gabinetes ou qualquer outra designação estrutural, são apontadas como basilares na efectivação do apoio. Assim, os representantes institucionais aludiram à sua existência, salientando a importância do facto de incluírem alunos na sua constituição, apesar de a sua participação ser referida, muitas vezes, como insuficiente, revelando eventualmente algum desinteresse em relação a esta estrutura, que se propõe dar voz a representantes de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem e que visa estimular o seu sucesso.

A implementação de um sistema de garantia de qualidade é preocupação salientada por representantes de uma das instituições ouvidas, que referem ter recorrido a avaliação externa no sentido de se identificarem as principais fragilidades e se definirem matrizes e procedimentos gerais de acção, estratégias de combate com vista a uma melhoria crescente.

É considerada como proveitosa a existência de um observatório pedagógico, que registe não só os dados pessoais referentes aos alunos mas que abranja, também, outras dimensões das suas vidas, como situação económica, exercício de actividades paralelas, regime habitacional, deslocações a que se sujeitam, motivações e expectativas, incluindo ainda a posterior inserção profissional. A informação compilada tem como função espelhar aquilo que a instituição representa:

*“A origem dos nossos alunos, onde é que eles se alocam, onde é que se alojam, qual o grau de satisfação durante o curso e porque é que eles abandonam ou não, quais as suas expectativas, qual é a facilidade e o tempo que demoraram para arranjar trabalho, onde se encontram as empresas onde estão, qual o grau de satisfação destas, que perfil profissional desejam.”*

A inserção profissional, o pós-curso, é uma realidade que os representantes das instituições referem dever ser contemplada pelas estruturas de apoio, promovendo o contacto preliminar com empresas e outras instituições, estabelecendo perfis profissionais, adequando expectativas entre entidade empregadora e os alunos, obtendo “feedback” do trabalho realizado por estes, averiguando o grau de satisfação de ambas as partes. Nesse sentido, a existência de unidades de inserção na vida profissional é percebida como essencial:

*“Ver também a opinião que as próprias empresas têm de nós, qual o grau de satisfação das empresas, como é que nós conseguimos chegar lá com os nossos alunos, o que é que eles precisam de nós, em que é que podemos ser úteis.”*

#### Papel das estruturas de apoio na actuação institucional

As estruturas de apoio são consideradas fundamentais para a existência de referenciais representativos das instituições, através da compilação de dados. As direcções de curso e os conselhos pedagógicos são entendidos como fulcrais no estreitamento de relações entre todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem, tendo em conta que os problemas pessoais, financeiros, familiares e até profissionais poderão afectar o seu desempenho, além de se dedicarem à resolução de questões como a das tutorias, definindo papéis. A proximidade e a criação de condições favoráveis são factores que poderão desencadear resultados positivos e permitir o rumo em direcção à qualidade. Será de sublinhar que o accionamento de mecanismos neste sentido pode não garantir a qualidade, mas garante condições que permitam a qualidade, promovendo, desta forma, a frequência e o usufruto, de modo igualitário, do ensino superior:

*“Se eles tiverem dificuldades económicas, não podem comprar livros, se não tiverem condições, como têm outros, à partida também estão mais vulneráveis à possibilidade de insucesso. Tem-se trabalhado (...) no sentido de detectar situações de detectar situações de risco, situações para além do acompanhamento normal.”*

#### Gestão da componente científico-pedagógica

A forma como as componentes científica e pedagógica, especialmente no que se refere à metodologia e gestão pedagógica, aos momentos e metodologias de avaliação e à avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico são geridas pelas instituições pode ter um impacto significativo no tipo de resultados escolares. Anteriormente, este ponto foi trabalhado no sentido das práticas organizacionais concretas, enquanto enunciado e formalidade, agora procura-se aceder às representações dos órgãos de gestão relativamente às mesmas. A importância, a operacionalidade e o impacto de um conjunto de mecanismos foram colocados à consideração dos diferentes agentes institucionais e as considerações obtidas são exploradas nos três subpontos seguintes.

#### Metodologia e gestão pedagógica

A principal ideia defendida sustentava-se num princípio de responsabilização. É necessária *“uma responsabilidade local, ao nível do curso, que assuma como tarefa sua a qualidade da formação nesse domínio”*. A existência de um conselho pedagógico e de um

conselho científico não é suficiente para salvaguardar práticas pedagógicas eficazes e uma gestão equilibrada do processo de ensino-aprendizagem. É necessário que existam boas direcções de curso, de ciclos de estudos, comissões científicas e de acompanhamento eficientes e que os estudantes tenham representatividade e se envolvam em todo o processo. Estes são pressupostos essenciais do princípio de responsabilização que inicialmente se referiu. A sistematização de procedimentos também pode ser outro desses pressupostos, na medida em que favorece a estipulação de um conjunto de processos, necessariamente testados, validados e aceites, que responsabiliza tanto quem os definiu, aprovou e tem que avaliar o seu impacto global, como quem tem a função de os aplicar e de aferir o seu impacto e eficácia nos casos concretos do quotidiano pedagógico.

Esta sistematização é potenciada quando as instituições dispõem de um sistema de garantia da qualidade, porque, por natureza, um sistema de gestão favorece essa circunstância e os estudos de caso assim o evidenciaram. Com excepção de uma instituição, as demais estavam a tentar construir um sistema de gestão da qualidade. Contudo, apenas uma dispunha de um método relativamente estruturado e operativo. Um dos eixos do mapa de processos estava confinado à formação e às práticas pedagógicas. Era um processo transversal a todas as unidades orgânicas de ensino, na medida em que se tratava de uma instituição de ensino politécnico público, constituída por diversas escolas, sustentado por um princípio de uniformização de alguns procedimentos passíveis de tal operatividade, como, por exemplo, a planificação curricular, a elaboração de programas ou a definição dos momentos de avaliação. Na passagem que a seguir se apresenta, retirada do discurso de um dos agentes institucionais entrevistados, são evidenciados com mais detalhe muitos dos procedimentos que se encontravam sistematizados:

*“Temos toda uma série de documentos que também já estão feitos que, no fundo, pretendem uniformizar, como, por exemplo, folhas de sumário, sumário de assiduidade que nalgumas escolas são gerados pelo sistema informático e que são únicas, folhas de, de pedidos de materiais, o que é que nós temos mais, folhas para a construção dos horários, para a construção das avaliações, folhas dos programas, que são iguais para toda a gente, isso já, já utilizamos, relatórios finais de disciplina e depois vamos tentar implementar aquelas coisas que estão escritas, mas nem toda a gente pratica como, por exemplo, os relatórios da Direcção de Curso.*”

As questões que se colocavam em seguida prendiam-se com o impacto desse mecanismo e o grau de concretização dos desígnios do mesmo. Acreditava-se que essas iniciativas poderiam, de facto, contribuir para aumentar a eficiência, a eficácia e a própria coerência da acção institucional. Por consequência, os resultados escolares e os níveis de sucesso seriam impulsionados, embora pressupusesse que o sistema fosse interiorizado e perspectivado da mesma forma por todos, ou seja, como uma mais valia organizacional e funcional. Esse aspecto ia, precisamente, de encontro a um dos questionamentos retratados, correspondendo, também, a uma das principais dicotomias sociais, teoria e prática.

O processo de normalização ainda estava em construção (processo contínuo de actualização), apesar de grande parte dos procedimentos já se encontrarem no mapa de processos. Por isso a interiorização e a reprodução das práticas também se encontrava

em constante actualização. Nem todos os regulamentos estavam a ser seguidos, o que exigia um esforço, também este contínuo, de informação e alerta para a importância das pessoas aderirem e contribuírem para o desenvolvimento organizacional. O exemplo veiculado por um dos responsáveis pelo sistema que se está a retratar, com o intuito de evidenciar que ainda há um caminho a percorrer para se alcançar os objectivos traçados e que existem práticas, definidas como processos chave no ensino-aprendizagem, que não eram realizadas, mesmo com a sistematização processual em curso, não podia ser mais lacónico:

*“Neste sistema de qualidade está obviamente escrito aquilo que é a prática da maioria, que já se faz, que na 1.<sup>a</sup> semana de aulas ou na 1.<sup>a</sup> aula o professor entrega aos alunos o programa onde está discriminado, para além dos conteúdos, dos objectivos e da metodologia, a avaliação e, portanto, o aluno, porque tem todo o direito de organizar a sua própria tarefa, tem de saber quais são os pontos de avaliação para que vai ser avaliado. Isto está no nosso regulamento, nem toda a gente faz, infelizmente, não cumpre, não cumpre, os alunos queixam-se no Conselho Pedagógico, as pessoas que não cumprem ouvem os alunos queixarem-se, não integram absolutamente nada, porque continuam exactamente na mesma”.*

O exemplo evidencia a distância que pode existir entre o que está formalizado e o que é praticado, bem como o forte trabalho de envolvimento e de divulgação, de e por todos os segmentos institucionais, que a construção e operacionalização de um sistema de garantia da qualidade exige. A questão das práticas pedagógicas assumiu, ao longo de todas as conversas, bastante relevância. Todavia, nunca foi dissociada da mudança de paradigma que o processo de ensino-aprendizagem foi interiorizando nos últimos anos. A adaptação das instituições ao modelo suscitado pela Declaração de Bolonha provocou e está a provocar (e a exigir) mudanças organizacionais e pedagógicas substanciais. A alteração das bases de organização dos ciclos de estudo, das unidades curriculares e dos tempos e momentos de ensino, acompanhamento e aprendizagem, requer um período de estabilização. É sempre necessário *dar tempo ao tempo*, de modo a que as coisas possam ser harmonizadas. De qualquer modo, a tónica na aprendizagem e a maior responsabilização dos estudantes pelo processo de aprendizagem eram premissas pertinentes, e poderiam contribuir para elevar os níveis de conhecimento adquiridos e a qualidade dos resultados escolares.

O regime tutorial foi um dos aspectos mais debatidos. Referenciado como um regime relevante, assumia níveis e modalidades de prossecução diferenciados. As principais razões para esse cenário prendiam-se com as dificuldades sentidas para implementar a metodologia em turmas com um número elevado de alunos e com a existência, há alguns anos, de sistemas de tutores em unidades curriculares específicas de algumas instituições. Devido à dimensão de grande parte das turmas, diversos responsáveis dos órgãos de gestão manifestaram a dificuldade sentida pelo seu corpo docente em organizar a orientação tutorial no decorrer e fora das aulas, na medida em que isso pressupunha uma divisão das turmas (ou maior segmentação dos turnos) e um aumento do volume de horas tutoriais a disponibilizar. No entanto, como a distribuição de serviço dos docentes não considera essas necessidades – pelo menos o estabelecimento de ensino politécnico público estudado não considerava – os docentes teriam que trabalhar muito mais horas que as previstas no estatuto, e de forma gratuita,

porque a instituição dificilmente teria orçamento para remunerar as horas excedentárias. De qualquer modo, segundo o responsável institucional em causa, esse aspecto ainda não era uma imperatividade, porque os docentes que vinham efectuando essas opções, faziam-no pontualmente. Mesmo assim, não deixava de ser uma questão pertinente e que teria de ser reflectida.

A dificuldade evidenciada não se colocava com tanta pertinência nos ciclos de estudos/unidades curriculares com um número de alunos mais reduzido e/ou com um *sistema de professores-tutores* em funcionamento. Naturalmente, não era um cenário generalizável à maioria dos ciclos de estudos e unidades curriculares. Foi uma circunstância evidenciada, com maior particularidade, no estabelecimento de ensino universitário privado estudado. A instituição dispunha de um sistema de tutoria durante os três primeiros anos. Os alunos que chegavam à instituição pela primeira vez recebiam a indicação (devidamente fundamentada) de que lhes tinha sido atribuído um tutor, e que podiam, sempre que necessitassem de algum apoio, estabelecer contacto com o mesmo. Ao atribuir a cada docente sete tutorandos, a instituição procurava que fosse criada *“uma ligação informal”*, um vínculo de proximidade, onde o aluno pudesse encontrar uma referência que o poderia aconselhar e ajudar a ultrapassar dificuldades ou auxiliar a encontrar quem o pudesse efectuar. Apesar de ter sido indicado que não existia uma avaliação formal desse procedimento (em funcionamento há dois anos), foi manifestado que o *feedback* obtido até à data era positivo, tanto de docentes como de estudantes.

O sistema de tutoria foi pensado para os três primeiros anos porque *“os alunos do último ano têm o Seminário do Estudo das Práticas, em que funcionam por grupos relativamente pequenos, de dez, quinze alunos com um professor”*. Como o grupo de trabalho é mais reduzido, torna-se mais fácil aos alunos continuar a ter a referência que a instituição deseja que tenham. Devido às especificidades subjacentes à área científica de actuação, a instituição detém uma vertente de estágio desde o primeiro ano, o que, na perspectiva dos seus representantes, favorece uma espécie de *“segundo sistema de tutoria, em que os professores acabam por ter um conhecimento muito próximo daquilo que é o desempenho dos alunos, do que é a sua evolução e do que são as suas dificuldades”*.

Este formato de ensino-aprendizagem, considerando uma componente de formação em contexto de trabalho desde o primeiro ano, não foi perspectivado no sentido de atribuir um carácter mais prático aos cursos, mas porque os responsáveis institucionais consideram ser fundamental uma maior articulação entre a teoria e a prática e entre a academia e as instituições onde os profissionais que estão a formar podem exercer a sua actividade profissional. É um intercâmbio considerado *“fundamental para a aprendizagem dos alunos”*, além de ser um factor diferenciador da instituição face às demais, já que, segundo os seus responsáveis, é um critério referenciado pelos estudantes para justificar a escolha da instituição:

*“Eles valorizam é a existência de estágio desde o princípio e a existência de estágios assegurados pela escola. Nós, na realidade, temos quatrocentos ou quinhentos alunos a fazer estágio em simultâneo. Não são muitas as escolas que conseguem organizar, ter protocolos com instituições para ter quinhentos alunos permanentemente a estagiar. Isso é uma mais valia e demonstra uma implantação da escola no meio”*

A formação em contexto de trabalho foi uma componente bastante valorizada pelos órgãos de gestão, na medida em que fomenta a qualidade da formação, a reflexão, interiorização e identidade com a actividade profissional a partir da realidade concreta, as aprendizagens e competências dos estudantes e a interligação com o meio ocupacional envolvente. A ligação entre teoria e prática não é representada *“apenas no sentido da prática pela prática, mas porque a partir da prática”* é possível estruturar todo um edificado de conhecimento e de competências fruto desse contínuo processo de socialização com a actividade profissional. Todavia, um plano de trabalhos dessa natureza tem grandes exigências em termos de definição e articulação de conteúdos, de volume de trabalho e exigências de avaliação, de acompanhamento e de tempo de dedicação por parte dos estudantes.

No caso das horas de trabalho dos estudantes, se forem associadas à componente de formação em contexto de trabalho, a componente teórico-prática com presença obrigatória em sala de aula, pode compreender-se, visto que os representantes institucionais consideravam o plano formativo exigente para os estudantes que procuravam conciliar a frequência académica com outra actividade, especialmente se a mesma fosse de cariz profissional. Com base neste caso concreto, procurou-se chamar a atenção, também, para a importância e para o impacto que a definição e gestão dos horários e tempos de ensino-aprendizagem pode ter ao nível do sucesso escolar. As práticas tutoriais também podem ser um instrumento importante a esse nível, na medida em que favorecem uma detecção precoce e um acompanhamento mais eficaz das situações mais problemáticas. O objectivo passa por tentar *“colmatar essas dificuldades no sentido de orientar o aluno, como é que deve estruturar o estudo, como é que deve relacionar os conteúdos das disciplinas entre si, como é que deve pensar na calendarização para conseguir fazer”*.

Esse princípio também se aplica aos alunos que entram para o primeiro ano, seja os que chegam do ensino secundário, seja os que provêm pelos regimes especiais de acesso (a título de exemplo: regime de maiores de 23 anos). O maior relevo foi atribuído aos estudantes oriundos do regime geral de acesso, já que a maioria dos agentes institucionais do ensino público enfatizou bastante os défices de formação de base e de metodologia de trabalho que os estudantes apresentam quando atingem o ensino superior. Naturalmente que essa circunstância acarreta desafios pedagógicos consideráveis, tanto ao nível da metodologia como da gestão do ensino-aprendizagem. No entanto, foi defendido que caberia às instituições de ensino superior ultrapassá-los. Foi uma das ideias-chave referenciadas, tendo por base um conjunto de acções de formação que as instituições poderiam desenvolver no sentido de fomentarem as competências básicas necessárias à frequência do plano de estudos em causa, assim como o papel que os tutores e/ou os directores de curso poderiam assumir a esse nível:

*“Não vale a pena estarmos a dizer que os estudantes nos chegam mal preparados, porque já não vamos adiantar absolutamente nada (...), digo isto aqui, digo isto quando faço trabalhos com os meus alunos, quando faço formação com os professores, nós aqui no ensino superior estamos bem porque as críticas, podemos criticar todos que estão antes de nós (...), mas isso não resolve o nosso problema, portanto, as instituições de ensino superior, apesar de fazerem essa detecção da fragilidade dos alunos, precisam de encontrar meios de superar essas fragilidades para fazer uma*

*formação com o máximo de qualidade possível e, portanto, cabe-nos a nós, instituições de ensino superior autónomas, encontrar esses meios”.*

No cômputo geral, foi enfatizada a importância das relações pedagógicas de proximidade no desempenho escolar dos estudantes e das instituições, sendo que as práticas tutoriais, apesar dos constrangimentos operacionais que consideram, assumiam especial relevo a esse nível. Para reforçar essa ideia, e rematar este tópico, pode referir-se que um dos representantes institucionais auscultados (estabelecimento de ensino universitário privado) declarou que os estudantes que estavam mais em contacto com os docentes, em parte devido à participação nos diferentes momentos de orientação tutorial, evidenciavam melhor preparação para os momentos de avaliação.

#### Momentos e metodologias de avaliação

O processo de Bolonha foi um tópico presente em toda a reflexão sobre a gestão da componente científico-pedagógica, daí que as questões referentes aos momentos e metodologias de avaliação tenham sido abordadas nesse contexto. Refira-se que o intuito de abordagem destes tópicos foi o de perceber qual o impacto que poderiam ter nos resultados escolares. Mesmo que não tenham sido abordados e desenvolvidos, de igual modo, em todas as entrevistas, foi possível obter algumas considerações sobre os pressupostos objectivados.

A mudança de paradigma de ensino-aprendizagem também pressupôs alterações ao nível da avaliação. Como as unidades curriculares passaram a ter a duração de um semestre e a considerarem, principalmente, um sistema de avaliação contínuo, o número de momentos de avaliação aumentou significativamente. Como acréscimo, o facto dos docentes necessitarem de um período inicial de cada semestre para enquadrarem tematicamente os estudantes, faz com que as avaliações tendam a concentrar-se num período específico, *“mais ou menos do meio do semestre ao final”*. Ou seja, na parte final de cada semestre, apesar da avaliação ser, essencialmente, distribuída, existe *“uma sobrecarga muito grande para os alunos, e eles não conseguem fazer face”*, ou vão evidenciando alguma dificuldade em corresponder às exigências.

Segundo os agentes institucionais, é uma questão que se coloca com maior pertinência ao nível dos trabalhadores-estudantes. Com a instituição do limite de faltas, diversos estudantes, com especial relevo para os referidos trabalhadores-estudantes, são obrigados automaticamente a recorrer às épocas de recurso para se submeterem a avaliação. Nesses casos, os momentos de avaliação diminuíram, introduzindo outro tipo de dificuldades aos estudantes que, em determinados casos, são passíveis de suscitar abandono escolar, tal como salienta um dos representantes institucionais auscultados:

*“Nesta fase em que Bolonha é muito recente, e está a levantar muitas dificuldades (...), porque o que nós começamos a perceber é que os alunos acabam por... Sentem-se incapazes e acabam por desistir, (...) chegam aqui, têm muitas dificuldades, não conseguem fazer face a essas dificuldades, e então vão embora”.*

A estratégia das instituições, em particular da instituição de ensino privado estudada, passava por *“fazer a avaliação em torno de dar oportunidades a todos os alunos,”* de recuperarem. As oportunidades veiculadas referiam-se à reformulação de trabalhos (*“é possível fazerem a reformulação para poderem vir a ter sucesso, porque senão aí, então íamos ter índices de insucesso elevadíssimos”*), à compensação da não comparência às aulas através da presença em aulas “extra” ou de orientação tutorial agendadas, sempre que possível, em horários mais consonantes com as disponibilidades desses estudantes, e à abertura de *“épocas excepcionais de avaliação para fazer com que os alunos possam ter mais uma oportunidade de recuperar”*.

### Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico

A avaliação do impacto do processo pedagógico, bem como a reflexão sobre esses resultados, é um pressuposto básico da melhoria contínua. Uma instituição não consegue apreender a qualidade do ensino-aprendizagem e detectar oportunidades de melhoria se não efectuar uma avaliação contínua do processo pedagógico e se não se debruçar sobre os resultados que daí advenham. O principal intuito deste bloco analítico é perceber como as instituições de ensino superior analisadas realizam esse trabalho, e especialmente que apreciação efectuam os seus representantes dos esforços institucionais nestes domínios, e quais os resultados que têm obtido com os mesmos. Não se efectuará uma caracterização exaustiva dos procedimentos institucionais realizados, uma vez que esse trabalho já foi desenvolvido num outro ponto, mas não se deixará de convocar os procedimentos necessários para contextualizar o quadro de representações.

Os procedimentos a que se fez referência são os que foram enunciados no ponto referente às práticas institucionais, com especial incidência para o inquérito pedagógico. Também foram abordados outros procedimentos, como os relatórios de curso e/ou de disciplina e os inquéritos de satisfação. Todavia, o foco da avaliação e reflexão pedagógica nas instituições analisadas encontrava-se no inquérito pedagógico. Todas as instituições o realizavam, mas o modo como estava formalizado e como os resultados eram gerados e usufruídos variava significativamente de instituição para instituição. Em duas instituições, o inquérito pedagógico encontrava-se integrado num processo mais amplo de avaliação e reflexão pedagógica. Num dos casos, estabelecimento de ensino universitário público, traduzia um dos “sensores de leitura” do processo de ensino-aprendizagem que a instituição tinha desenvolvido. Além de *sentir o pulso* dos estudantes à entrada (*input*) e à saída (*output*) da instituição, procuravam fazer o mesmo durante o decorrer dos ciclos de estudos. Como o inquérito pedagógico é realizado semestralmente, esse intuito fica salvaguardado, desde que os estudantes participem (a participação/adesão dos estudantes é um aspecto a abordar mais à frente). No outro caso referido, o inquérito encontrava-se devidamente formalizado e enquadrado num conjunto mais amplo de procedimentos pedagógicos e institucionais. Como a instituição dispunha de um sistema de garantia da qualidade (estabelecimento de ensino politécnico analisado) e de uma comissão de avaliação, esse procedimento obedecia a uma filosofia de práticas pedagógicas e tinha proximidade

com outros mecanismos/conceitos de avaliação e reflexão, como, por exemplo, a avaliação da satisfação por parte dos docentes.

O enquadramento das práticas de avaliação do processo pedagógico ajuda a compreender e a enquadrar toda a filosofia institucional nestes domínios, bem como os resultados que eram obtidos. Não se correrá o risco de subjectivação, se se indicar que o grau de sistematização e fruição deste procedimento tende a ser superior nos dois casos particularizados. Nas demais instituições, o inquérito era o principal, senão mesmo o único, ponto de reflexão pedagógica. Não se encontrava vincada uma linha estratégica e uma política orientadora das práticas e fontes de reflexão e integração das oportunidades de melhoria ao nível do processo de ensino-aprendizagem.

É uma circunstância que pode ser bastante penalizadora, até porque todas as instituições assumiram ter algumas dificuldades ao nível da representatividade dos dados. A principal razão para esse facto era o baixo número de respostas obtidas nos inquéritos (*“numa unidade curricular com cinquenta alunos, responderem cinco, não há representatividade. Isto acaba por minar o próprio processo e o próprio sistema de melhoria”*). O problema não assumia as mesmas repercussões em todas as instituições, até porque a dimensão do corpo estudantil variava significativamente, e porque o processo era conduzido de forma diferenciada. São aspectos importantes que têm que ser considerados, na medida em que o estabelecimento de ensino privado analisado era o único em que o inquérito pedagógico ainda era administrado em suporte de papel. Frisou-se o termo *“ainda”*, uma vez que a instituição está a equacionar a possibilidade de o inquérito pedagógico passar a ser administrado *online* (através do sistema de informação), tendo já efectuado algumas experiências nesse sentido. No entanto, não é uma intenção muito estabilizada, já que um dos responsáveis institucionais levantou algumas reticências relativamente ao sucesso da iniciativa. A adesão tem sido positiva na instituição, dado que os inquéritos são aplicados na sala de aula (*“eles participam, se nós formos com o inquérito pedagógico à sala na hora para eles preencherem o inquérito”*), isto é, porque existe uma *“política de proximidade”*, de acompanhamento. Com a implementação do sistema digital existe *“algum receio”* de que essa adesão possa diminuir.

Como a instituição não dispunha de um número muito elevado de alunos, o tratamento dos dados não era muito problemático. O próprio modelo de inquérito obedecia ao sistema tradicional de selecção das opções desejadas com base num *“X”*, e não havia sido construído com base num sistema de leitura óptica. Porém, em instituições com alguns milhares de estudantes, como era o caso dos demais estabelecimentos, essa metodologia não era muito viável. Nem o sistema de leitura óptica se revelou eficaz, já que algumas das instituições utilizaram esse sistema antes de implementar a versão digital (*“os inquéritos nem sequer estavam tratados, os de papel, porque aquilo era tão complicado que estavam aí arquivados. E, portanto, passamos para inquéritos on-line”*). No caso concreto do estabelecimento politécnico, um dos casos onde essa circunstância ocorreu, foi indicado que os processos em suporte de papel tinham sido positivos, em termos de adesão, até porque, havendo um empenhamento por parte das direcções de curso e uma adequada planificação do processo, os inquéritos eram devidamente administrados nas sala de aulas e obtinham-se taxas de resposta positivas. O mesmo já não se poderia dizer em termos de tratamento, uma vez que os inquéritos eram tratados através de leitura óptica. Como é um instrumento que carece de algum rigor em termos de preenchimento, na medida em que as respostas

têm que ser cuidadosamente assinaladas, de modo a que a máquina consiga registar os dados, ocorreram diversas dificuldades técnicas, desde o preenchimento (*“enganei-me na bolinha’, torna a rasgar a folha, torna a começar, a recomçar o processo”*) até ao tratamento (*“dá uma trabalhadeira desgraçada e é perfeitamente ineficaz, a máquina de leitura também não era muito eficaz e, portanto, estava sempre parada e era preciso uma pessoa para meter o documento e isso tornou-se complicado”*), levando a que grande parte dos dados não fossem tratados e que o processo de avaliação pedagógica tivesse uma utilidade limitada.

A informatização de todo o processo foi a solução encontrada, tanto por esta instituição como pelas outras em que a modalidade está implementada, embora isso não implicasse que essa transposição tenha sido ou esteja a ser linear, porque os diferentes agentes institucionais manifestaram a ideia de procedimento em fase de maturação. A reformulação de um processo tende a ser um momento contínuo de aprendizagem e reajustamento, e esse acabou por ser o sentimento que perpassou o discurso dos diferentes entrevistados. É certo que existiram algumas dificuldades, sejam de carácter logístico (a título de exemplo: existência e/ou gestão dos pontos de acesso à Internet em quantidade e qualidade para os alunos poderem aceder ao inquérito), informático (a título de exemplo: alojamento e acessibilidade da página do inquérito, atribuição de credenciais de acesso à página do inquérito) ou organizacional (a título de exemplo: integrar ou não o preenchimento do inquérito no período de aula), mas os conhecimentos gerados pelas experiências têm permitido às instituições melhorar o processo:

*“Construímos esse instrumento e temos vindo sistematicamente a aplicá-lo e a utilizar os resultados desse inquérito para validação e melhoria do próprio inquérito”.*

As contrariedades retratadas decorreram da reformulação dos trâmites de aplicação do inquérito, porque as principais dificuldades associadas à avaliação do processo pedagógico são anteriores a essa fase e permanecem na actualidade. Estão relacionadas com a representatividade dos dados recolhidos e com as repercussões do processo de avaliação no quotidiano organizacional e na melhoria contínua do mesmo. O problema da representatividade foi associado à baixa participação dos estudantes na avaliação. Diversos motivos foram avançados para a reduzida adesão dos alunos ao processo, nem todos consonantes, o que reforça as diferenças inter-institucionais. Porém, a ideia-chave defendida foi o *“desconhecimento da consequência do processo”*, ou seja, como não existia divulgação e discussão dos resultados na comunidade académica, os estudantes não conseguiam descortinar a extensão do próprio processo, qual o destino dos dados que forneciam, e a utilidade dos mesmos para a instituição. Como implicação directa, estava a descrença relativamente ao processo e a redução dos níveis de motivação para participar e contribuir para identificação das oportunidades de melhoria.

Segundo os diferentes agentes institucionais, parte desta situação deriva do grau de confidencialidade associado ao processo de avaliação pedagógica. Como são atribuídos códigos às disciplinas, aos cursos, aos docentes, os estudantes não conseguem associar os resultados aos elementos que avaliaram, conduzindo a uma quebra de expectativas e, por consequência, a alguma desmotivação e um certo alheamento face à avaliação pedagógica. Logo, seria pertinente que a

confidencialidade deste tipo de informação fosse equacionada, fosse reavaliada. Na instituição politécnica analisada, esse aspecto estava a ser estudado pela Comissão de Avaliação, no sentido de aferir a possibilidade de *“reduzir parte dessa confidencialidade”* e, assim, incrementar a reflexão e discussão de resultados na comunidade académica. Na perspectiva destes responsáveis institucionais, faria sentido que os dados referentes aos docentes fossem confidenciais, mas já não faria sentido que os dados relativos aos cursos e às disciplinas também o fossem. Mesmo considerando a dificuldade de *“a estrutura central tentar corrigir um processo bloqueado”*, porque não deixa de existir um *impedimento* normativo, foi veiculada a importância de se clarificar, de se tornar mais transparente, reflexivo e participativo o processo de avaliação pedagógica. Porque, acima de tudo, ninguém sai beneficiado se as coisas continuarem tal como estão:

*“As disciplinas eram codificadas e o nome do professor também não aparecia, era codificado, portanto, (...) os alunos não sabem a que disciplina é que aquilo está a referir, nem a que professor, não lhes agrada isto, eles querem saber se o professor A de que eles gostam, que eles acham que é bom, tem de facto boas classificações e se o professor B de que eles gostam menos, tem de facto uma classificação que eles acham que é menos boa, e este eu acho que tem sido um problema, o facto de (...) haver sigilo”.*

A questão da confidencialidade era, de facto, considerada como um entrave, embora não fosse o único. Nas conversas com os diferentes representantes dos órgãos de gestão, foram sendo relevadas questões como a influência do grau de envolvimento dos directores de curso e a naturalização do fenómeno da fraca mobilização dos estudantes relativamente às iniciativas desenvolvidas pelas instituições (alheamento estudantil face ao quotidiano institucional). Quando os docentes se empenham particularmente, em especial os que assumem a coordenação dos cursos, o processo de inquirição *“corre belissimamente bem”*, referia um dos entrevistados, mas quando não se verifica esse empenho, os resultados já não são os mais agradáveis. O que não deixa de ser incongruente, na medida em que são os próprios responsáveis dos cursos que indicam que não divulgam os dados porque não têm representatividade. Deste modo, entra-se num ciclo vicioso: *“não tem representatividade, eu não divulgo. Como não divulgo os alunos também não motivam”*. No fundo, pode ser mais um factor indutor da desmobilização relativamente à avaliação pedagógica, mas não só por parte dos estudantes, também dos próprios docentes, na medida em que a informação referente ao impacto da acção pedagógica poderia fornecer elementos importantes sobre como a mensagem estava a ser recebida pelos estudantes.

A naturalização do ideal de pouca participação dos estudantes nas actividades institucionais também assumia algum relevo no discurso dos responsáveis dos órgãos de gestão. Por natureza, considerava-se que existia algum afastamento, até porque foram desenvolvidas algumas iniciativas para elevar o grau de participação dos estudantes ao inquérito pedagógico e os resultados não foram propriamente animadores. Num dos estabelecimentos de ensino universitário público estudado, os responsáveis institucionais revelaram alguma iniciativas que desenvolveram para tentar cativar a participação dos estudantes. Uma das iniciativas foi a divulgação de alguns dos resultados do inquérito anterior (*“foi-lhes tornado evidente que eles já tinham acesso ao resultado do semestre anterior. E, portanto, «não digam que é por falta de*

*conhecimento dos resultados, porque os resultados estão, estão aqui à vossa disponibilidade»”);* outra das iniciativas foi o sorteio de um prémio aos participantes no preenchimento do inquérito. Todavia, nenhuma das iniciativas alterou significativamente os níveis de participação.

A ideia de sortear prémios também foi equacionada noutros estabelecimentos, mas acabou por não ser concretizada, na medida em que os responsáveis institucionais consideraram que não fazia sentido agraciar os estudantes com prémios para participarem numa iniciativa que deveria ser do seu interesse, até porque foi preparada e integrada com o intuito de lhes permitir avaliar um serviço que estavam a receber, assim como de participarem na identificação das oportunidades de melhoria do processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, a obrigatoriedade de preenchimento dos inquéritos também foi desconsiderada, na medida em que podia *“enviesar os resultados”*.

A utilidade deste procedimento e a vontade de contribuir para um ensino superior melhor deveria ser motivação suficiente para que todos os agentes institucionais, em particular os estudantes, se interessassem pelo inquérito pedagógico. Claro que, depois, essa questão vai chocar com o problema da confirmação, se os contributos veiculados estão, de facto, a ser integrados no processo de melhoria contínua. Como as pessoas não têm acesso aos resultados e os mesmos não são reflectidos conjuntamente (ou, pelo menos, na extensão que os entrevistados consideram que deveria ser realizado), volta-se ao enigma da motivação para participar e do impacto dos inquéritos pedagógicos no quotidiano organizacional.

Os diferentes responsáveis foram indicando que se realiza sempre alguma discussão e integração dos resultados da avaliação pedagógica, porventura não na medida desejada, mas as limitações que o processo apresenta também não proporcionam outro tipo de actuação. Mesmo que não se especifique um “espaço e um momento formal” de discussão, em que se confrontem todos os resultados e se reflecta sobre os mesmos, os dados são interiorizados e considerados pelos diferentes agentes e órgãos institucionais. Os conselhos pedagógicos e científicos têm em conta esses elementos na planificação dos anos lectivos, tal como ocorre ao nível dos docentes e dos responsáveis dos cursos e dos anos curriculares. A quantidade e a qualidade dos dados determinam o tipo de aproveitamento que é realizado e a extensão dos momentos de discussão e de integração dos elementos suscitados.

A razão por que se discute pouco o inquérito pedagógico, segundo os entrevistados, prende-se com o facto da maioria das pessoas não conseguir interpretar os resultados, o que acaba por ter efeitos quer no proveito que se retira dessa avaliação, quer na mobilização suscitada pelo processo. Este é um dos pressupostos sobre o qual se deve trabalhar, é um dos pilares fundamentais de melhoria identificados pelos entrevistados. Senão, continua-se a trabalhar em vão e a *marcar passo* ao nível da melhoria dos contextos pedagógicos:

*“Para os departamentos vai o código dos professores do departamento, para o Presidente do Pedagógico vão os códigos todos, para o Presidente do Científico, portanto, os órgãos da escola tem conhecimento (...), para a Associação de Estudantes não podem ir os nomes dos professores”.*

É necessário tornar o processo mais transparente, porque não se consegue motivar pessoas com silêncios, com relatórios encriptados. Não adianta solicitar aos estudantes que participem e às associações de estudantes e docentes que dinamizem o processo, se não lhes é demonstrado o que se obtém, qual é o impacto dessa acção. Não basta indicar, é necessário demonstrar, e essa demonstração pode passar pela criação de um novo enquadramento normativo do processo nas instituições e pelo maior envolvimento de todas as partes interessadas no processo:

*“É essencial a divulgação atempada dos resultados para o aluno ver, «eu respondi, estão já aqui os resultados», rapidamente e esses resultados são públicos, com os nomes dos professores, que isso é uma das questões para eles chave, e há uma análise das respostas deles no sentido de melhorar, eles têm que ver que alguma coisa servem as respostas que dão.”*

Uma das sugestões avançadas passava pela criação de comissões descentralizadas de acompanhamento. Isto é, a gestão central do processo situava-se no Conselho Pedagógico de cada instituição, tal como sucede actualmente, mas cada curso dispunha de uma comissão de acompanhamento. Esta seria uma forma de envolver mais os directores de curso, figura considerada fundamental na dinamização de todo o processo, tal como já havia sido mencionado. Nesse pressuposto, o director de curso assumiria a função de coordenação da comissão respectiva ao seu curso e o papel de dinamizar a realização do processo de avaliação e os momentos de reflexão e discussão dos resultados, tanto ao nível da comissão como do corpo docente constituinte do curso. Cada comissão de acompanhamento poderia ser composta por grupos de trabalho, cada um responsável por um ano curricular do curso. Por sua vez, cada grupo poderia ser constituído por dois elementos (a dimensão não é estanque, cada instituição pode equacionar o número de elementos que considerar adequado), um representante do corpo docente e um representante do corpo estudantil daquele ano curricular, e teria como função a dinamização do processo de avaliação pedagógica. Por dinamização entende-se o incentivo à participação dos estudantes, o apoio logístico que, eventualmente, seja necessário salvaguardar, quer em termos de resposta, quer em termos de divulgação dos resultados, o envolvimento nos momentos de discussão de resultados no seio das comissões de acompanhamento, entre outros aspectos.

Esta disposição descentralizada permitia um maior envolvimento e uma maior responsabilização dos diferentes agentes institucionais, ou pelo menos essa era a convicção reportada. A nova estruturação orgânica do processo não surgia com intuito de fragilizar ou subalternizar o papel dos conselhos pedagógicos, até porque os representantes institucionais consideravam este órgão o “*espaço privilegiado*” de gestão e reflexão da avaliação pedagógica, mas para fortalecer as suas bases de actuação. Refira-se que os cursos têm representação no conselho pedagógico, através da sua direcção, mas uma hierarquização processual desta natureza potenciava a desejável descentralização e uma responsabilização integrada:

*“A discussão sobre os resultados nunca foi uma discussão muito profunda, é isso que nós precisamos melhorar, não é, precisamos de facto, os alunos precisam de sentir e é no pedagógico, que é o espaço privilegiado para fazer isso, que o relatório é discutido, é*

*analisado, tentar ver o que é que eles acham, porque é, como é que se pode melhorar, aspectos da escola, aspectos da sua integração e aspectos das disciplinas e isso, de facto, ainda não foi feito, como eu penso que pode vir a ser”.*

O inquérito pedagógico não é o único processo de reflexão pedagógica que as instituições têm ao seu dispor. Os relatórios de disciplina e de curso também são mecanismos importantes a esse nível. A responsabilidade de elaboração do relatório de disciplina é dos docentes (por unidade curricular), enquanto a elaboração do relatório de curso fica a cargo do respectivo director. Os conselhos pedagógicos também podem debruçar-se sobre estes documentos, no sentido de efectuarem um balanço sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre os resultados que daí advêm. Contudo, esse exercício tende a não ser realizado, isto porque os diferentes agentes institucionais indicaram que é um trabalho primordial a desenvolver, ao nível de cada curso. A principal razão para essa circunstância é o volume de relatórios produzidos, uma vez que o número de unidades curriculares numa instituição pode ser significativo. Por isso, é um trabalho de carácter mais departamental ou inter-departamental. Todavia, se for pertinente, o conselho pedagógico pode pronunciar-se sobre algum aspecto que lhe seja submetido, decorrente ou não da análise dos referidos documentos.

São instrumentos considerados essenciais. O relatório de disciplina *“é importante até para se ver a evolução da disciplina e para se ver a eficácia e a eficiência do ensino-aprendizagem, os pontos fortes e os pontos fracos”*. Na maioria das instituições estudadas, é um documento produzido automaticamente pelo sistema informático, pelo menos a parte quantitativa do mesmo, já que apenas está dependente da introdução das notas atribuídas pelo docente aos diferentes estudantes. A vertente mais qualitativa já está dependente de uma reflexão do docente sobre o funcionamento da unidade curricular que leccionou. De qualquer modo, a sistematização da informação é relativamente fácil, pelos menos nas instituições em que este procedimento se encontra informatizado. Todavia, isso não implica que se verifique uma maior reflexão em torno dos resultados, porque isso não se verificava. Segundo os entrevistados, é um procedimento que se situa mais ao nível do docente, uma vez que o preenchimento do relatório pressupõe alguma reflexão sobre os resultados. Não se encontrava instituída uma prática de análise colectiva dos resultados, até porque os relatórios eram perspectivados como *“exercícios muito formais de avaliação”* que ficavam nos arquivos e não eram *“devidamente acompanhados e trabalhados”*.

O sentimento relativamente ao relatório de curso não era muito diferente, apesar de, neste caso, praticamente não se poder falar em arquivo, isto porque não era uma prática corrente. O relatório é uma obrigação do director de curso, o qual deve ser objecto de discussão e reflexão interna mas, por norma, não era elaborado. A convicção é que a sua elaboração pode ser benéfica para os cursos, mas não pode constituir-se como mais um procedimento administrativo para cumprir requisitos. O relatório pode potenciar a melhoria contínua, no caso de ser, efectivamente, produzido e aproveitado para esse efeito.

*Representações sobre um percurso de sucesso escolar*

O que é sucesso? O conceito de sucesso escolar é intrinsecamente polémico, o que resulta da dificuldade de definição consensual, dado o seu carácter abrangente e susceptível de variadas interpretações e generalizações.

Os responsáveis institucionais aludiram à dificuldade de circunscrever as representações sobre um percurso de sucesso, embora tenham referido sempre a existência de uma visão institucional, ou instituída, que se baseia na finalização do curso no número de anos previsto, com *“média confortável”*, como sendo fundamental para a definição deste conceito, salvaguardando, no entanto, o seu carácter redutor e, em alguns casos, a conveniência de não ser interpretada unicamente neste prisma vinculado à visão formal das instituições:

*“Em termos mais formais, um percurso de sucesso seria um aluno fazer o curso nos anos previstos, no tempo previsto, sem repetições. Que concluísse o curso com uma média suficiente para ingressar num mestrado ou doutoramento.”*

Estas afirmações correspondem à percepção de que, idealmente, o percurso académico seria um processo em que o aluno chegasse ao fim da licenciatura no tempo previsto para a sua conclusão. *“Médias suficientes”*, *“médias confortáveis”* que permitissem a prossecução da trajectória académica, através da frequência das diversas etapas de pós-graduação, foram também indicadas como complemento a esta visão institucional, partilhada por todos os entrevistados, apesar de muitos referirem a necessidade de esta ser combinada com outros factores, combatendo deste modo o prisma unidimensional da visão formal:

*“Alguém que sistematicamente obtenha aprovação a todas as disciplinas e aprovação com notas elevadas. Mas não basta. Seria indispensável garantir aos nossos alunos, à saída, um conjunto de conhecimentos de base suficientemente sedimentados, um conjunto de competências e de atitudes pessoais que permitissem a esse aluno depois ter êxito no seu percurso profissional.”*

*“Tem que se ligar, necessariamente, às classificações”,* ou *“apesar de tudo temos de relacionar com a finalização no tempo determinado, do percurso certinho”* são declarações expressivas do sentimento de proximidade que os representantes institucionais têm com a visão, também dita mais institucional, da interligação com as classificações, com as aprovações sucessivas e com o término no número de anos previstos para cada curso, apesar da consciência dos limites que essa visão comporta.

Neste contexto, a alusão a uma espécie de fórmula que somasse a aprovação nas disciplinas, com notas elevadas, com conhecimentos sedimentados, com competências e atitudes pessoais e com o posterior enquadramento profissional, foi unânime.

Conceitos como *“conhecimento maduro”*, *“conhecimento de qualidade”*, são mencionados frequentemente, numa tentativa de destacar a importância da apreensão real de conteúdos, da sua operacionalização para além do imediato. São tecidas críticas à percepção do percurso de sucesso tendo como base única as classificações, facto que,

interiorizado pelos alunos, os conduz mais à prática da memorização e menos à da compreensão:

*“É um aluno que consiga interiorizar o conhecimento teórico que lhe é dado e depois usá-lo na prática, para que depois possa ser um bom profissional. Ter uma média de dezoito no final do curso não significa que venha a ser um bom profissional.”*

As questões vocacionais são apontadas como determinantes e, deste modo, ao já referido “percurso direitinho”, no número de anos previstos para a conclusão do curso, e à trajectória contínua do aluno, é anexada a condição de a contagem começar apenas a partir do segundo ano, uma vez que é no primeiro que, normalmente, surgem as percepções de desfase vocacional e se põem em prática estratégias correctivas e a redefinição de trajectos, que originam abandonos e mudanças de curso ou de instituição.

São também tidos em conta “o grau de exigência” e “o envolvimento com actividades complementares que o estudante teve, eventualmente se trabalhou” (a tempo parcial ou a tempo inteiro), se esteve envolvido em actividades de voluntariado ou ligado a movimentos estudantis, como, por exemplo, a associação de estudantes.

A individualização e particularização dos percursos de sucesso é referida sobretudo pelos responsáveis do ensino politécnico, que reforçam, com insistência, a importância da vertente prática (*“um aluno que consiga interiorizar o conhecimento teórico, assimila-o, utiliza-o na prática”*) e da inserção profissional, sugerindo que as instituições deveriam acompanhar os seus alunos até à fase da integração a nível profissional.

O crescimento cívico, o amadurecimento, o aperfeiçoamento do aluno enquanto ser humano e cidadão são apontados como factores de grande importância pelos mesmos representantes institucionais, em complemento do conhecimento técnico e científico. Aludem ainda à questão do desenvolvimento de competências no campo da *“inteligência emocional”*, que resulta de os alunos aprenderem a lidar com situações de stress, com dificuldades de integração e de adaptação a uma nova experiência de vida, enquanto se debatem, muitas vezes, com situações familiares complexas. Estão sempre presentes as particularidades e a individualização dos casos, sendo evitado, deste modo, o olhar generalista.

As instituições cujos cursos comportam uma vertente mais prática acentuam a importância das competências técnicas em relação às classificações, à interiorização das teorias, à sua operacionalização e posterior aplicação em situações reais, quer em estágios, quer em contextos profissionais:

*“Não é uma questão de chegar ao fim e fazer um exame, não é decorar não sei quantas teorias (...) e tirar uma nota brilhante, dezoito, não é? É uma questão de interiorizar, ter essas teorias bem presentes e depois conseguir na prática utilizá-las, na realidade, fazer um diagnóstico para pensar no plano de intervenção.”*

Factores / situações potenciadores de um percurso de sucesso no ensino superior.

O conceito de sucesso aliado ao percurso no ensino superior é, como já foi referido, polémico e difícil de circunscrever, sendo muitas vezes associado aos factores ou situações favoráveis a percursos bem sucedidos.

Os responsáveis institucionais são unânimes ao referir as questões de ordem vocacional e a entrada no curso correspondente à primeira opção como determinantes para o sucesso académico. São factos que se interligam com o gosto e a motivação para a frequência do curso, apesar de a ligação não ser, necessariamente, estreita e condicionante, já que são variáveis que podem ser analisadas separadamente:

*“Vocação, motivação, determinação, empenho mais sentirem-se bem.”*

*“As motivações também são muito importantes. Se eu venho tirar o curso só por uma questão de estatuto, ou se realmente venho tirar o curso porque quero fazer uma boa aprendizagem e ser um bom profissional.”*

Apontam circunstâncias que se prendem com a base do sistema de ensino, tais como a boa preparação em fases antecedentes ao ingresso e a média de entrada, pois ao captarem os alunos com melhores notas o sucesso será, em princípio, mais facilmente assegurado. A entrada em primeira opção poderá ter uma estreita relação com o seguimento de uma vocação e, não contrariando o trajecto desejado, incrementar a motivação e influenciar favoravelmente o desempenho:

*“Se os nossos alunos tivessem um desejo de saber, entendessem o conhecimento como uma remuneração suficiente para se motivarem para o trabalho, (...) se esta atitude de gostar e querer saber cada vez mais estivesse presente nos nossos alunos, aí estaria com certeza o sucesso garantido.”*

As capacidades e atitudes individuais, o empenho, o esforço, o trabalho, o interesse na aprendizagem, a determinação, a capacidade de enfrentar o novo e de contornar obstáculos são factores considerados primordiais pelos entrevistados.

Já em contexto de ensino superior, o financiamento é um factor determinante na perspectiva dos responsáveis institucionais, especialmente os do ensino público, uma vez que é do financiamento que dependem detalhes de importância fundamental. Entre outros, foram referenciados o tamanho das turmas que, preferivelmente, deveria ser reduzido, a capacidade de acompanhamento e apoio ao aluno por parte do professor e as condições proporcionadas pelas instituições, ou seja, a existência de residências, cantinas, laboratórios, bibliotecas e outros meios de apoio que propiciem ambientes de vivência e de estudo favoráveis a um melhor desempenho:

*“Financiamento para garantir que o ensino e a aprendizagem têm condições em termos laboratoriais, em termos de bibliotecas, em termos de condições de trabalho, em termos de relação docente/estudante, a quem se possa exigir, perante essas condições, uma taxa de sucesso elevada.”*

O maior ou menor grau de exigência do curso, e a possibilidade de o aluno gerir o seu percurso através da inexistência de um número limite de disciplinas que

implique reprovação contribuiriam, igualmente, para a concretização de um percurso de sucesso, segundo os responsáveis entrevistados.

A importância do acompanhamento, orientação e definição de papéis desde o primeiro ano, com especial atenção para os momentos de formação em contexto de trabalho, foi salientada pelos representantes institucionais de estabelecimentos cujo ensino é direccionado para essa vertente. A boa preparação para um melhor desempenho em contexto real de trabalho é vista como um factor de sucesso.

Foi ainda realçado, em comum pelos representantes de todas as instituições, que a vocação tem de ter intrínseca a consciência cívica e social, e ser complementada pela experiência adquirida através de trabalho voluntário, associativo ou relacionado com questões solidárias.

Em suma, poderá condensar-se a perspectiva dos responsáveis institucionais através do seguinte depoimento:

*“A formação de base, a vocação, as boas condições (...), porque se tiver boas bibliotecas, bons laboratórios, bons equipamentos para o estudante precisar de ir utilizar a internet, precisar de fazer uma experiência em laboratório, precisar de ver um livro na biblioteca...”*

#### Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior.

O insucesso surge na razão indirecta do sucesso, mas não suscita tanta controvérsia quanto o seu antónimo.

O olhar cruzado entre a opinião dos responsáveis das diferentes instituições sobre os factores que potencialmente possam originar percursos de insucesso destaca as questões de ordem vocacional, o desencontro entre o que se pretende e aquilo com que se depara o acesso ao ensino em opções alternativas, e não na primeira, por uma questão de gestão de percursos. Os estudantes optam, muitas vezes, pela frequência de um curso que não aquele que, inicialmente, pretendiam, para garantir a entrada no ensino superior, visando, eventualmente, a posterior mudança para um outro curso. A aposta em cursos que exigem a frequência de uma disciplina específica, semelhante à dos cursos previamente eleitos, o conformismo ou a pressão familiar resultam muitas vezes na opção por áreas de estudo, ou de interesse, diferentes das pretendidas. Este facto, não sendo a única explicação, poderá implicar um trajecto menos motivado e originar um percurso académico caracterizado pelo desinteresse:

*“O atraso com que o aluno está a frequentar um curso, que não é a sua vocação ou que não é a sua primeira escolha. Estar a frequentar o curso quase num regime de ocupação de tempos livres e não com um objectivo final.”*

As solicitações diversas de que os alunos são alvo na etapa da vida que corresponde ao ensino superior, bem como a mudança que se opera nas suas vidas durante esse período, são apontadas também como factores de insucesso:

*“O facto de às vezes virem de tão longe faz com que se percam nas grandes cidades, no primeiro ano, (...) perdem-se num outro tipo, num outro estilo de vida.”*

A insuficiente preparação de base poderá revelar-se condicionante de vulto dos percursos no ensino superior, sendo referidos os “vícios” que os alunos transportam do secundário, os hábitos adquiridos de não organização, de não participação, de memorização sobreposta à reflexão e à compreensão. Acresce a questão das disciplinas que suscitam maiores dificuldades e que enfraquecem o desempenho do aluno, resultando numa aprovação no limiar do positivo que permite a sua transição para a fase seguinte, mas que promove situações de incompreensão de base que se arrastarão ao longo do percurso futuro.

A situação económica do aluno foi também considerada, na medida em que a inexistência do suporte financeiro necessário, ou da estabilidade nesse campo, poderá tornar prioritária uma actividade laboral paralela ao estudo que lhe solucione os problemas de subsistência mas que, quase inevitavelmente, irá prejudicar o desenrolar do seu processo escolar:

*“As condições económico-financeiras também são importantes. O estudante que tenha muitas condições e muitas capacidades, mas não tenha o que comer, não tenha condições para estar, veja a sua família a sofrer, esse estudante pode ter imensas capacidades, mas pode depois não ter força anímica necessária. Pode não ter as condições de trabalho.”*

*“Se lhe exigem que ele leia um conjunto de livros e de artigos e ele não tem dinheiro para os comprar, eles não existem na biblioteca ou ele tem dificuldades de acesso por qualquer motivo, nós aí temos condições que podem aumentar a probabilidade do insucesso.”*

A questão da democratização do acesso ao ensino superior é mencionada especificamente pelos representantes do estabelecimento de ensino privado, que sublinham a importância de terem uma implantação popular, fugindo ao rótulo de “escola de elite”, definindo-se como “uma escola que forma pessoas socialmente conscientes e interventoras”. Contudo, referem que este facto “comporta também o acesso de alunos com factores culturais por vezes relativamente mais débeis que outros”:

*“Muitos destes alunos têm mais dificuldade em se adaptar ao ritmo e à exigência do ensino superior, porque não têm, do ponto de vista familiar e dos amigos, alguém que os aconselhe como é que se lida com o ensino superior.”*

É igualmente abordada a questão das reprovações sucessivas e a percepção da inatingibilidade dos objectivos como responsáveis por parte substancial do insucesso ao nível do ensino superior, o mesmo acontecendo em relação à inadaptação ao curso e ao sistema, à forma de organização e aos métodos característicos deste grau de ensino. Os mitos/ideias pré-concebidos em relação às disciplinas e professores também são apontados como circunstâncias que podem criar resistência e predisposições conducentes a situações de insucesso, por vezes mais do que a insuficiente preparação de base do ensino secundário, lacuna que deverá ser ultrapassada em conjunto, com os

alunos a assistirem às aulas, ou a trabalharem individualmente, contando com o acompanhamento e orientação permanentes dos docentes.

Os responsáveis institucionais referem também a falta de proximidade entre professor e aluno, a não adequação dos conteúdos às necessidades dos educandos e o desajuste curricular em relação às exigências do mercado de trabalho como factores que favorecem o insucesso e que se prendem, sobretudo, com o ensino em situação de “sala de aula”.

### Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

Dificuldades económicas, expectativas goradas, desmotivação, acumulação de insucessos, reprovações, pressão familiar, percepção da inatingibilidade dos objectivos em relação ao curso ou a uma potencial actividade profissional são alguns dos motivos considerados como potenciadores das desistências que se verificam no ensino superior:

*“Não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, têm muito mais probabilidades de abandonar. Nós temos casos de estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são bons estudantes e saem, mas este pecado original do acesso, digamos assim, condiciona também os abandonos ou os insucessos no ensino superior.”*

*“O abandono tem muito a ver com o facto de entrar para um curso de áreas que não se está motivado, ou seja, «não era bem aquilo que eu queria, vou entrar para o ensino superior porque entro para o ensino superior» e depois vai andado mas vê que não é aquilo que gosta e mais tarde ou mais cedo, sai.”*

Os responsáveis institucionais referem o desajuste vocacional, a desmotivação, o desencanto pela não frequência do curso pretendido como factores primordiais do abandono. A estes factos alia-se o que designam ser o “*pecado original do acesso*”, ou seja, a abertura da crescente oferta formativa, as estratégias para cativar alunos, a possibilidade de entrada tendo como base apenas a nota ou a média, a não realização de uma entrevista aprofundada que permita revelar os objectivos, os desejos e a vocação. Estes são factores que alargam, em muitos casos, a entrada no ensino superior a alunos desprovidos de estrutura ou de capacidades de estudo que se ajustem às exigências deste nível de ensino. As inscrições destes estudantes destinam-se, apenas, a assegurar um lugar, ou vaga, neste grau superior de escolaridade, que muitas vezes deriva de pressão familiar ou social para que tentem a admissão numa instituição desse nível:

*“Existem casos de pessoas que abandonam por «cansaço». Estão desajustadas em relação ao tempo, de matérias, exigências, não estão bem aqui. Haverá quem abandone porque nem deveria cá ter entrado, porque não gosta.”*

As reprovações sucessivas, o acumular de “insucessos” são indicados como factores conducentes ao abandono do ensino superior, até porque, muitas vezes, a

família não pode assegurar a continuidade dos percursos escolares nestas circunstâncias.

O “efeito Bolonha”, como são designadas as consequências derivadas da implementação do novo regime académico, é apontado pelos responsáveis institucionais como factor de abandono, nomeadamente pela obrigatoriedade de frequência das aulas. Esta atinge e condiciona, sobretudo, questões como o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que corresponde, na maior parte dos casos, a tentativas de colmatar dificuldades económicas.

A debilidade económica contribui, de forma determinante, para dificultar a gestão dos trajectos e para a promoção do accionamento de estratégias de superação de obstáculos, ou do seu contornar, o que pode ser atingido através da iniciação ou do prosseguimento de uma actividade profissional, que podem resultar em abandono, quer pela incapacidade de conciliação de tempo de estudo e de trabalho, quer pela abertura de novas perspectivas de futuro. As novas projecções, anteriormente pouco ou nada reflectidas, poderão originar redefinição de trajectos de vida e consequente desistência dos inicialmente delineados, nos quais o curso que frequentam deixa de ter um papel importante. Os representantes das instituições têm a percepção de que os alunos provenientes de determinadas zonas, onde o desemprego predomina, têm maior tendência para o abandono.

Pode ainda concluir-se que, da mesma forma que o défice económico favorece o abandono, o facto de se dispor de uma boa situação económica também pode exercer influência, neste caso positiva, no percurso do aluno:

*“Li um estudo há bem pouco tempo que era curioso. São os membros da classe A e da classe B que têm maior possibilidade de mudar de curso, ou seja, quanto maior é o estrato social, digamos assim, do agregado, mais fácil é a mudança de curso (...) há aqui também uma contingência de pressão familiar, eventualmente, o filho do advogado, quer que vá para advogado.”*

O factor família, a pressão familiar, é, por conseguinte, uma variável importante, já que pode influenciar os percursos em duas vertentes: na gestão das estratégias de entrada, com a pressão pela frequência de um curso que não corresponda à vocação do aluno, ou à sua opção principal, e igualmente no abandono, por não assegurarem a continuidade do apoio no caso de reprovações ou de insucesso, muitas vezes por manifesta impossibilidade económica.

O choque com a realidade, proporcionado pelo estágio que alguns cursos comportam, poderá conduzir à reflexão em torno da vocação e proporcionar uma experiência que se revele menos positiva, ao ponto de levar o aluno a reconsiderar a área de estudo, decisão que pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de conseguir emprego que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir. É uma especificidade de alguns cursos, mas que não deixou de ser referida, principalmente pelos responsáveis de instituições com ensino mais direccionado para o contexto de trabalho:

*“Essencialmente incompatibilidade com questões profissionais e familiares, incompatibilidades laborais de tempo disponível, um ou outro caso de dificuldades económicas, não são verdadeiramente causas económicas ou seja, alguns alunos*

*acabam por achar que o investimento pode não compensar os sacrifícios e acabam por desistir.”*

*“Pelos dificuldades económicas muitos alunos acabam por ter de desistir, porque não conseguem. Muitas vezes (...) trabalham sem contrato, sem hipótese de terem o estatuto de trabalhador-estudante e depois não conseguem fazer exigências.”*

O número de horas de trabalho exigido pelos diferentes cursos também foi outro factor mencionado, porque impossibilita, muitas vezes, o exercício de uma actividade profissional em simultâneo, mas foi salvaguardado o facto de o abandono acontecer sobretudo nos primeiros dois anos do curso, período em que os alunos conseguem perceber se existe ou não vocação, capacidade e determinação para concretização do percurso. A questão da formação em contexto de trabalho foi, novamente, evocada, na medida em que se considera poder conduzir à reflexão em torno da vocação:

*“Muitos desistem porque verificam que a exigência que lhes é feita aqui, (...) vai muito além do ter que memorizar alguns conteúdos. Exigimos algumas mudanças a níveis que eles pensavam que no ensino superior não lhes seria exigido, na relação com os utentes, na comunicação, em ser assertivo, em ter que argumentar. (...) Nós treinamos muito as competências a esse nível que, às vezes, muitos alunos, por não terem feito isto em primeira escolha, acabam por desistir”.*

#### Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

Como boas práticas entendem-se os mecanismos ou dispositivos que permitam contornar todos os factores apontados como promotores de insucesso e abandono e consolidar os positivos, que favoreçam e contribuam para o sucesso.

Os responsáveis institucionais referem a importância da prevenção de candidaturas desajustadas aos cursos ou áreas de ensino ministradas, através da realização de uma entrevista sistemática, que servisse também para fazer um rastreio dos perfis de entrada ou dos estilos de aprendizagem. A promoção do debate de ideias, de uma educação plena que inclua formação cívica, com incentivo à participação, ao cimentar de opinião e ao incremento do debate que conduzam ao amadurecimento dos estudantes enquanto cidadãos, são propostas apresentadas para reflexão e, preferencialmente, para concretização:

*“Um sistema de pré-selecção dos alunos que pudesse admitir os alunos que (...) teriam uma predisposição ou alguma capacidade de trabalho em relação àquilo que se espera. O ideal seria que pudéssemos fazer um bocado à inglesa, como fazem as grandes universidades inglesas, americanas, seleccionar os alunos através de um dossier de candidatura que incluísse, por exemplo, entrevistas individuais a todos os alunos. Aí nós podíamos confrontar o percurso do aluno, as suas capacidades, as suas motivações, conhecer o seu perfil e nesse trabalho nós seleccionávamos os nossos*

*alunos e, simultaneamente, o aluno seleccionava a escola, porque o aluno também já sabia se era de facto esta a escola que queria ou não.”*

Para os responsáveis institucionais, as boas práticas iniciam-se a montante, ou seja, mesmo antes do ingresso no ensino superior, com a selecção personalizada do aluno. Assim, após a entrada, mas antes de se iniciar o ano lectivo, ou nas primeiras semanas ou no primeiro mês, deveriam também promover-se sessões de “boas-vindas”, de pré-socialização com o ambiente característico do ensino superior e suas exigências, prestando esclarecimentos sobre os sistemas de estudo, pesquisa e organização específicos, explicitando o que se espera deles, aplanando as dificuldades de transição e permitindo adquirir competências ao nível da organização do trabalho, dos métodos de pesquisa e do processo de estudo:

*“Tivessem um período de adaptação, algumas semanas de trabalho em que se incidiria em algumas questões como as competências de estudo, como fazer fichas de leitura, como fazer trabalhos, como organizar as leituras, como fazer pesquisas na biblioteca (...) E depois, nesse mesmo mês, ter um curso livre com debate de ideias, de cultura geral, de História, do tal abanar das consciências cívicas e críticas.”*

Ao nível do ensino, sugere-se que seja fomentada uma relação professor-aluno mais próxima e que sejam criados contextos de ensino mais flexíveis e motivantes, com aposta nas novas tecnologias de informação e o incremento da utilização de plataformas de *e-learning*, contemplando reajustes e adequações permanentes, tentando colmatar as dificuldades que os alunos revelam quando chegam ao ensino superior. Deverá existir uma reflexão individual por parte quer dos alunos, quer dos docentes, sobre as suas práticas e, em vez de se imputar à outra parte a responsabilização de eventuais falhas, deverá praticar-se a assumpção dos respectivos papéis, cabendo aos alunos assistir às aulas, estudar, pesquisar, colocando questões e esclarecendo dúvidas com os docentes. Para essa finalidade deverão aproveitar os horários de atendimento previstos, as “tutorias” e todos os meios disponibilizados como, por exemplo, os sistemas digitais, que permitem um melhor acompanhamento e aproximam alunos e professores, devendo estes disponibilizar-se, quer em situações presenciais, quer em contactos via correio electrónico e em plataformas digitais:

*“O docente precisa de envolver o estudante na sua aprendizagem e por isso devem ser utilizadas metodologias activas para o desenvolvimento das diferentes matérias, metodologias estas que obriguem o trabalho do estudante. A par destas metodologias deve ser utilizada avaliação contínua. De modo que o estudante e o docente vão tendo informações sobre a evolução do trabalho de ambos.”*

Preconiza-se, deste modo, o acompanhamento contínuo, a existência de uma figura que represente a função de orientador ao longo de todo o percurso do estudante, na figura de um “tutor”, não no sentido das tutorias de disciplinas particulares, previstas por Bolonha, antes correspondendo a alguém que acompanhe o estudante desde a sua entrada até à conclusão da formação, colaborando na sua integração na vida escolar e orientando-o no estudo.

Os responsáveis institucionais salientam o facto de se tornar imprescindível uma maior comunicação e um trabalho articulado entre os seus pares, entre órgãos de gestão das diferentes instituições, a nível interno e externo.

A existência da figura do director de curso, o fomento da planificação antecipada das unidades curriculares e do volume de horas de actividades previsto e o incremento de instrumentos de diagnóstico e de avaliação contínua da aprendizagem são meios aventados como promotores de melhoria das condições do ensino superior:

*“O aparecimento de um conjunto de momentos de avaliação, (...) para fins essencialmente formativos. Não é para classificar o aluno, é para dar ao aluno e ao docente um feedback o mais rápido possível, o mais cedo possível, para ajustar os percursos do processo ensino/aprendizagem de maneira a conduzi-los ao êxito.”*

É considerada de muito interesse a criação da função de director de curso, que estabeleça a coordenação, articule os trabalhos e implemente novas formas de avaliação e potenciais medidas correctivas, de que são exemplo os inquéritos pedagógicos ou a identificação e análise das unidades curriculares em que as taxas de insucesso sejam elevadas, e a instituição de possíveis acções de esclarecimento e motivação, combatendo resistências e ideias pré-concebidas que se vão enraizando.

As infra-estruturas que assegurem boas condições de trabalho, favoráveis à aprendizagem, como bibliotecas, salas de estudo e laboratórios, e que prestem ajuda ao aluno nas suas necessidades básicas, como cantinas e residências, são elementos basilares no combate ao insucesso e abandono do ensino superior. Por outro lado, a existência de gabinetes de apoio com funções específicas, relacionadas com a orientação vocacional, a assistência ao aluno deslocado ou a vigilância e prevenção de situações de debilidades económicas, poderá contribuir, de forma determinante, para a promoção de percursos bem sucedidos:

*“O apoio aos estudantes, porque o estar deslocado às vezes não é só os problemas económicos, (...) É muitas vezes a solidão, a dificuldade de integração, problemas de saúde que também colocam.”*

## Responsáveis de Estruturas de Apoio

*Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar*

### Representações sobre a actuação institucional

Os representantes das estruturas de apoio alicerçam o seu posicionamento nas iniciativas concretas postas em prática nas instituições que integram, sobretudo nos serviços com maior destaque ao nível da procura e das acções implementadas. Assentando a sua reflexão em torno dos pontos que consideram ser os mais fortes e

característicos da actuação institucional representada, tentam, na maioria, postulá-las como integrantes das políticas e estratégias de promoção do sucesso escolar e de combate ao abandono e a percursos de insucesso que estão instituídas:

*“Fornecemos instrumentos adicionais quer aos estudantes, quer ao corpo docente para que eles consigam executar os programas dentro do processo de Bolonha, dentro das medidas de inovação e daquilo que é a preocupação institucional de contribuir e garantir o sucesso dos seus estudantes.”*

É notória, para alguns dos representantes das estruturas de apoio, a necessidade de *“ressalvar a política de sucesso levada a cabo pela instituição”* dada a abrangência do conceito de sucesso, que permite a inclusão de variadas dimensões. Torna-se, contudo, necessário circunscrever as medidas específicas aplicadas nesta área, classificando as que, por si, são representadas como sendo *“de eficácia, de sucesso e transparência”*, e veiculadas, especificamente, para os objectivos definidos ao nível da promoção do sucesso.

Apontam a existência de unidades de apoio geral ao aluno, serviços de promoção de actividades extracurriculares, fazendo referência a departamentos culturais, unidades direccionadas para a inserção profissional e para as questões associadas ao bem estar físico e psicológico, a manutenção de unidades de saúde ou o estabelecimento de protocolos de colaboração com as mesmas, o que corresponde a uma preocupação ao nível de terapias e de prevenção de doenças, que conte com serviços médicos e de enfermagem:

*“(A instituição) promove algumas acções de âmbito cultural, que eu presumo que poderão facilitar a integração escolar, indirectamente têm relação com um desenvolvimento académico e futuramente pessoal e profissional.”*

O universo da probabilidade é patente nos diferentes discursos, que poderão ser percebidos no âmbito daquilo que é suposto ou presumido e não tanto no campo das certezas, o que poderá suscitar dúvidas em relação à incorporação da estratégia institucional:

*“Acho que do ponto de vista das políticas institucionais há preocupação em contribuir e garantir o sucesso dos alunos.”*

A nível macro, as medidas tutelares do Ministério que se prendem com a filosofia geral do ensino superior, que inclui agora as imposições da Declaração de Bolonha, são referidas como traduzindo o objectivo da acção institucional, sendo que a instauração e adaptação às novas realidades são consideradas prioritárias, (*“acho que o importante é pormos a máquina a rolar”*). Para alguns, este processo encontra-se a montante de todas as medidas accionadas para a promoção do sucesso, referindo que a filosofia de Bolonha implica a necessidade de reorientação da estratégia e da política relativa ao percurso dos alunos, quer no âmbito curricular, quer na avaliação contínua e relativa à familiarização com trabalho em equipa (incentivo ao trabalho em grupo). A dúvida sobre *“se haverá uma política virada para o sucesso”* é uma opinião que revela

alguma incerteza, sendo acrescentado que a prioridade é trabalhar os alicerces. O novo sistema é a base de sustentação, restando esperar para se avaliarem os resultados:

*“Esta orientação com este objectivo, ou a adaptação a Bolonha, tem sido a principal estratégia e orientação macro que têm estado mais visíveis para quem não é docente, como é o meu caso.”*

Apesar da perspectiva dos representantes das estruturas de apoio se centrar no trabalho específico definido para a sua actuação, e não tanto nas questões directamente relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, de que são exemplo as práticas pedagógicas, salientam o accionamento de medidas como a avaliação do ensino ministrado e a informatização do sistema para recolha e análise de dados, servindo os resultados de esquisso para a percepção e (re)definição de estratégias, que se prenderão, por exemplo, com a *“formação do corpo docente, por um lado, e a aprendizagem dos alunos, por outro”*. No que toca ao corpo docente, destacam-se as iniciativas que visam *“formação pedagógica dos professores através do tutorado e reflexão sobre os métodos de estudo.”*

A questão das prescrições é abordada, sendo que estas são consideradas mais como preventivas do que punitivas, uma vez que o objectivo central é o de tentar evitar situações de insucesso muito prolongadas.

#### *Papel das estruturas de apoio na actuação institucional*

Pode destacar-se, como eixos de análise da actuação institucional por parte dos representantes das estruturas de apoio, o trabalho desenvolvido na intervenção ao nível do suporte psicológico, ao nível da integração e orientação e ao nível da recolha e compilação de dados.

Particularizam, a nível geral, o trabalho da instituição que representam, tendo sido circunscrita, numa das entrevistas, a acção da unidade de apoio psicológico como tendo, objectivamente, a preocupação da consecução do sucesso, não só em termos do desenvolvimento pessoal, mas também académico e vocacional. Este serviço é assegurado por técnicos licenciados em Psicologia, direccionados, exclusivamente, para esta função. A imparcialidade e neutralidade destes profissionais são tidas como essenciais para prestar apoio aos alunos, os quais, através do anonimato e confidencialidade, se sentirão mais protegidos e motivados para o recurso a este serviço. Este abarca não só a resolução de problemas pessoais como também o apoio em situações relacionadas com a aprendizagem ou a orientação vocacional, esta em especial nos primeiros tempos e em resultado da não entrada nas primeiras opções, ou do desajuste de expectativas em relação à área pretendida.

De uma vertente remediadora, da resolução dos problemas à medida que eles surgem, passou-se para uma postura mais preventiva, a qual, para além do apoio psicológico facultado por quase todas as instituições do ensino superior, abarca programas de competências de estudo, de desenvolvimento e comunicação interpessoal, conferências e debates sobre assuntos prementes como sexo e consumo de drogas e álcool, proporcionando aos alunos a oportunidade de assistirem à exposição e

discussão de temas que suscitam o seu interesse e em que podem intervir. A presença de especialistas, e a relevância dos assuntos discutidos, resultam, geralmente, numa forte adesão a este tipo de iniciativas, pois:

*“Não tem a ver com a resolução de problemas em si, mas tem a ver com a antecipação de problemas, por um lado, se se pensar nos comportamentos de risco e na possibilidade dos estudantes escutarem, a partir de outras vozes, as múltiplas oportunidades que se abrem, não só do ponto de vista da informação e do conhecimento, mas também das políticas de intervenção.”*

É reconhecimento comum que qualquer aluno, em determinado momento do seu percurso, demonstra a necessidade de ajuda, de modo especial em situações de stress aliadas às frequências, exames e à proximidade dos prazos de execução e entrega de trabalhos de investigação. Verifica-se, então, um grande aumento no número de consultas, o que está associado à dificuldade de gestão da tarefa, de lidar consigo mesmo ou com os professores, facto que pode ser meramente pontual ou inerente à construção da própria identidade e da interdependência.

A divulgação das acções directamente relacionadas com os alunos e do apoio psicológico é geralmente realizada de modo formal durante a sessão de abertura do ano lectivo, contando ainda com a divulgação online e com o mais informal “passar a mensagem”.

A existência de uma sede central, em edifício neutro, que ligue e incorpore todos os serviços de apoio aos estudantes, condensando-os na mesma estrutura física, é destacada como essencial, funcionando como mecanismo de ligação e de rede num local onde não se situe qualquer pólo de ensino-aprendizagem.

A referência a um “*triângulo quase perfeito*” que envolva a docência, a investigação e intervenção a nível do ensino superior baseia-se num estudo levado a cabo por uma das instituições, no qual foi ressaltado que a frequência do ensino superior tinha ligação estreita com a evolução dos estudantes, ao ganhar competências intelectuais, académicas, interpessoais e de auto estima. É manifestada a convicção de que a frequência do ensino superior poderá fazer a diferença, não só do ponto de vista da aplicação no mercado de trabalho, mas também em relação à perspectiva pessoal, ao modo como cada um se encara a si próprio, ao mundo e aos outros. A investigação, ao permitir perceber estas situações, poderá desencadear o processo interventivo, de aplicação de medidas que favoreçam o sucesso que se pretende atingir com a frequência do ensino superior.

O relevo dado ao serviço de integração e orientação do aluno é evidente, condensando-se nesse quadrante a particularização da política da instituição representada. A questão da integração e do acompanhamento do aluno, desde a sua entrada e ao longo do seu percurso académico, são os eixos estratégicos da acção, tendo sido mesmo revelada preocupação na escolha da sua denominação, uma vez que esta poderá servir de cartão de apresentação da própria instituição, constituindo-se como um dos seus pontos fortes. A referência às unidades mais estruturadas, cujos serviços representem positivamente a instituição ou uma potencial política de intervenção, é comum a todos os representantes das estruturas de apoio, facto corroborado pela focagem na menção da unidade de apoio psicológico ou na de recolha e análise de dados.

O acompanhamento próximo proporcionado a todos os alunos é manifestado como necessidade inquestionável, centrando-se nos momentos da sua entrada e saída, considerados como sendo os mais críticos, sublinhando-se, contudo, o facto de alguns alunos do primeiro ano desconhecem essa possibilidade, apesar de existirem mecanismos de divulgação. Os representantes das estruturas de apoio de uma das instituições estudadas remetem para a particularidade da existência de um “projecto” que conjuga trabalho interdisciplinar de grupo, sendo as equipas formadas por alunos de diferentes cursos, aos quais é lançado o desafio. Os objectivos das acções de acolhimento são claros e passam por, além de dar a conhecer a instituição, promover o trabalho em equipa, envolvendo os alunos no processo, através da aplicação de entrevistas a actores estratégicos da escola, da integração organizacional, entre pares e entre os órgãos intervenientes. A apresentação é pública e realizada no auditório, em audiência aberta, e conta com o acompanhamento por parte de um aluno inscrito num ano mais avançado, sendo este um monitor formado especialmente para esse efeito que faz a “ponte” com a restante execução do processo. Este é considerado um ponto forte da integração, uma obrigatoriedade no sentido de os iniciados conhecerem a instituição e o projecto por ela preconizado, constituindo, ainda, uma maior possibilidade de integração desde o primeiro dia, através da recepção aos alunos, da apresentação dos serviços e das valências disponíveis. A estratégia de divulgação passa, portanto, pela sessão de apresentação geral, embora o informal passar de palavra possa ter, igualmente, eficácia nesse sentido.

Apontam ainda a realização de *workshops* complementares à formação, em cada semestre, nos campos da liderança, comunicação, métodos de estudo e na área da preparação para o emprego, atendendo às necessidades dos alunos finalistas, com a preparação pessoal para uma entrevista, elaboração do currículo, de cartas de apresentação. Verifica-se que os alunos demonstram muito interesse em relação a estas acções, partindo deles, com frequência, a iniciativa de a elas recorrer. Os *workshops* de comunicação dirigidos para apresentações, liderança e gestão de equipas, competências para a empregabilidade e métodos de estudo são gratuitos, pelo seu carácter fundamental, obrigatórios. Em relação aos outros, é estabelecida uma participação, mais para garantir a frequência e fidelizar a assiduidade (evitar que haja muitas inscrições mas bastantes desistências), sem que as vagas correspondentes pudessem ser ocupadas, com proveito, por outros interessados.

A recolha e tratamento de dados são apontados como um serviço de apoio fundamental das instituições. A análise de números e taxas pode ser reveladora da forma como decorre o processo ensino-aprendizagem e a actuação institucional: *“a análise e a comparação dos vários anos pode trazer dados muito benéficos”*, considerando que o fornecimento de dados que demonstrem o número de reprovações e abandonos, bem como a compilação das reclamações, dúvidas e críticas poderão gizar a política institucional, que deverá ser transversal e uniforme às diferentes unidades orgânicas. É manifestada a necessidade de que se verifique a existência de um trabalho próximo e coordenado entre todos os serviços criados, correspondendo a uma estratégia a montante que reencaminhe os resultados para o sector mais adequado. As tónicas são apontadas para as novas disposições de Bolonha, que se dirigem à integração dos alunos, à garantia de acesso a estágios e à inserção profissional.

Os serviços transversais às unidades orgânicas, sustentados pelas instituições a nível geral, como é o caso da acção social, são objecto de menção, embora de forma

incipiente, ao contrário do que se verificou em relação aos responsáveis institucionais, que, no mesmo contexto, puseram a tónica este nível. Os representantes das estruturas de apoio particularizam o seu raio de acção, destacando os serviços que entendem ser os mais fortes, como esboço de toda a acção das instituições que representam.

*Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior*

#### Representações sobre um percurso de sucesso escolar

Para os responsáveis por estruturas de apoio, as representações sobre um percurso bem sucedido não são consensuais, dada a idiossincrasia do próprio conceito de sucesso e a dificuldade de uma definição objectiva, a que se junta uma visão mais institucional, a da conclusão da licenciatura no tempo previsto, com notas elevadas, e com boas perspectivas de que, a essa conclusão, se siga uma carreira profissional de sucesso:

*“A minha primeira ressalva é que esta noção é idiossincrática, cada um tem o seu conceito de sucesso. Para alguns, sucesso é tirar dez e ter uma relação de intimidade com a namorada ou com o namorado excelente e uma relação familiar excelente e fazer parapente ao fim-de-semana. Para outros, tirar um catorze quando eu me preparei para um dezassete é uma catástrofe.”*

Alusões à visão institucional, como de *“alguém que consegue fazer uma licenciatura no tempo previsto com notas elevadas”* ou *“fazer-se no número de anos que estão regulamentados e com o mínimo de reprovações possível”*, são complementadas com referências à compatibilidade entre o saber que se pretende adquirir e as matérias que são leccionadas, assim como a relação entre o empenho, o esforço e os resultados atingidos, significações que os responsáveis atribuem a percursos de sucesso:

*“Alguém que frequenta um plano curricular que está estabelecido e de uma forma geral apreende todas aquelas noções e acha que está adequado a si e ao que irá fazer mais tarde.”*

A individualização ou particularização de percursos de sucesso é sublinhada em comum por todos os representantes por estruturas de apoio, que referem variáveis de ordem pessoal, como a satisfação, os objectivos que cada um consegue atingir da melhor maneira possível, tendo em conta as suas expectativas e a adequação do seu esforço ao seu empenho e ao resultado final.

Os entrevistados responsáveis por estruturas de apoio do ensino politécnico, relacionam percurso de sucesso com a vertente profissional, circunscrevendo os trajectos bem sucedidos à integração no mercado de trabalho, sendo a sua preparação direccionada nesse sentido, (*“é a capacidade deles, no mercado de trabalho, conseguirem fazer alguma coisa”*). A visão prospectiva, a do pós término do curso, a abrangência que o conceito de percurso de sucesso deve comportar, transpondo os anos de estudo e

incluindo o posterior desempenho profissional é desta forma sustentada. “*Acho que o sucesso escolar tem de ser visto em ligação com o sucesso profissional*”, tendo as instituições “*que olhar para dentro*”, devendo, ao mesmo tempo, “*olhar para fora*”, para a etapa posterior.

### Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior

Responsáveis por estruturas de apoio apontam questões pessoais, tais como as capacidades individuais, o bem-estar e a saúde física e mental como basilares para a edificação de um percurso sólido, ao mesmo tempo que uma boa relação familiar, em que exista apoio financeiro e psicológico, incentivo e conforto, também é considerada importante. é ainda ressaltada a existência de um ambiente sócio-económico-cultural favorável como contributo para concretizar a mesma finalidade, já que se verifica uma ligação relacional entre um percurso bem sucedido e a familiaridade com a apreensão de conhecimentos, a bagagem cultural e a plataforma económica que permita uma trajectória despreocupada a esse nível.

Um quadro familiar, cultural e economicamente propício e a estabilidade financeira do aluno que lhe assegure as necessidades específicas, como propinas e materiais didácticos necessários, e não condicione o decurso da sua vida em questões como o alojamento, caso esteja deslocado, ou a alimentação, são factores que influenciam, positivamente, uma trajectória académica bem sucedida:

*“Não sei qual deles é mais determinante, (...) a questão do bem-estar pessoal e psicológico, a questão vocacional, o gostar do curso, (...) as questões de ordem familiar e interpessoal, sem dúvida nenhuma. Questões de ordem financeira.”*

*“Há factores do ambiente, sócio-económico-culturais, há também as capacidades do próprio estudante, há todo o seu «background» que facilita ou não o acesso a determinadas franjas, a determinados serviços.”*

A questão vocacional é igualmente reputada pelos responsáveis por estruturas de apoio como primordial, tendo em conta que um aluno realizado e empenhado poderá, potencialmente, completar o seu percurso académico e obter as qualificações idealizadas. A correspondência de expectativas entre aquilo que o aluno almeja e a realidade que se lhe depara é fulcral, dado que o gorar das mesmas poderá resultar em casos de trajectos mal sucedidos e de desistências antes de atingidos os objectivos iniciais.

A proximidade imprimida à relação professor-aluno, no acompanhamento, na comunicação e na orientação, poderá ser essencial para o desenvolvimento de uma ligação estreita entre os intervenientes no “*ensino em situação de aula*”. A comunicação facilitada, a fluidez da relação, o suporte proporcionado, são considerados fundamentais para o sucesso, para a qualidade do ensino, para a apreensão de conteúdos, para a motivação e gosto pela área. A dinâmica entre professor e aluno determina a dinâmica ensino/aprendizagem, que se quer qualitativa e eficaz.

### Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior.

Os responsáveis por estruturas de apoio apontam a insuficiente preparação de base como factor que poderá revelar-se condicionante de vulto dos percursos no ensino superior, especialmente em relação a algumas disciplinas que, na generalidade, revelam fragilidades profundas, muitas vezes enraizadas, que dão origem a desistências, resistências e à desmotivação para a concretização dos objectivos:

*“Temos também questões de preparação de base, conhecimentos de base de Física e de Matemática, que são fundamentais e que muitas vezes estão na origem de algum desconsolo. «Eu até gosto, mas não consigo ter os resultados que gostaria porque não compreendo bem.»”*

A situação económica do aluno é referida como podendo ter uma influência decisiva no comportamento do estudante, sobretudo nos casos em que é deficitária, ao forçá-lo a tornar prioritária uma actividade laboral paralela que lhe proporcione algum desafogo financeiro mas que, por outro lado, prejudicará, certamente, o seu rendimento e se tornará um factor potenciador de insucesso:

*“Temos aqui alunos com francas dificuldades económicas. Se eu tiver que ir trabalhar para pagar propinas, provavelmente não consigo fazer o investimento académico que faz um aluno que tenha estas questões garantidas.”*

Os entrevistados referem, em especial, aspectos de ordem pessoal, o “*não gostar do curso*”, questões vocacionais, que podem ser detectadas logo no início do curso, em consequência da não entrada nas primeiras opções escolhidas, ou no decurso do trajecto, através da experiência conferida pelos estágios, que frequentemente levanta dúvidas em relação ao que se tinha definido como exercício de uma actividade laboral.

Fazem ainda alusão às questões de integração social que poderão conduzir a uma sobrevalorização de actividades relativas ao universo da socialização, como as festas características do meio académico, as saídas nocturnas ou outras actividades paralelas que afastam os alunos dos horários estipulados. Levanta-se, neste ponto, a questão da obrigatoriedade de frequência das aulas, o já designado “efeito Bolonha”, que poderá penalizar os estudantes que exercem uma actividade profissional em paralelo, pois o não acompanhamento das aulas e do ritmo adquirido pelos estudantes que a elas podem assistir e que desenvolvem trabalho regular ao longo do ano, poderá ser desfavorável ao seu desempenho e à sua qualificação.

### Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior

A questão económica é classificada como factor fundamental, quase exclusivo e determinante, ao reflectir-se sobre os factores que poderão potenciar o abandono da trajectória no ensino superior.

As elevadas despesas que a frequência do ensino superior implicam, e não sendo este factor unidimensional, a “teia” que se desenvolve em seu redor, são

realidades que determinam e desencadeiam outros factores que poderão condicionar e prejudicar os trajectos:

*“Se são questões de ordem vocacional normalmente muda-se de curso, se é um problema familiar ou relacional as coisas vão-se resolvendo (...) Mas se não forem assim extremas, são mais as questões financeiras. Porque depois, às vezes, as questões financeiras estão associadas a um desequilíbrio familiar, (...) ou há algum desenraizamento, porque estou sozinho e não tenho meio de me sustentar. Muitas vezes, à questão financeira, também vêm enredados estes problemas, como uma teia muito mais prolongada.”*

Apesar de terem apontado os factores económicos como explicativos, quase em exclusivo, dos casos de abandono no ensino superior, referem também que o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que poderá surgir como consequência de dificuldades económicas, condiciona, geralmente, a progressão nos estudos a nível superior, não só pela já referida dificuldade em conciliar horários, tempos de estudo, dedicação e focalização, como também gestão de prioridades, em que a estabilidade financeira e profissional, ou a busca desta, se torna fulcral:

*“As pessoas terem um emprego ou encontrarem um emprego durante o curso e depois optarem por esse emprego e deixarem cair o projecto académico, porque não tem viabilidade depois na vida profissional. Seguramente que é a não perspetivação de depois obterem correspondência profissional.”*

*“Em algumas áreas seguramente que a percepção das dificuldades de empregabilidade pode traduzir-se numa falta, na desmotivação...”*

É opinião dos responsáveis pelas estruturas de apoio que esta decisão pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de empregabilidade que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir, optando o aluno por privilegiar a actividade profissional iniciada ou anterior ao seu ingresso no ensino superior.

As questões vocacionais são repetidamente invocadas. O desajuste entre o curso pretendido e o frequentado, ou o desencanto em relação às componentes leccionadas, são também mencionadas, mas não com incidência que possa ofuscar o papel determinante que as questões económicas desempenham nas situações de abandono, segundo os responsáveis por estruturas de apoio, cuja acção, frequentemente, se prende com a detecção, prevenção e resolução de casos de dificuldades financeiras.

#### Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono

Os elementos responsáveis por estruturas de apoio entrevistados referem a necessidade de existirem espaços de “*sociação espontânea*”, em contraposição ao ensino superior de “*sala de aula*”. Esses espaços teriam como objectivo não confinar o ensino à ideia instituída de unilateralidade, à visão convencional da sala de aula onde a atitude do docente é a de debitar conteúdos de forma rígida, sem lugar para a

discussão, para a partilha de experiências ou troca de ideias, apontando-se ainda a indispensabilidade de flexibilização das práticas pedagógicas:

*“Espaços onde as pessoas possam conviver, estarem sentados a conversar, trocar impressões. Bibliotecas onde haja espaços de interactividade, que não seja só um sítio onde haja silêncio e trabalho individualizado. Salas de estudo com esta dinâmica, tudo o que vá para além do ensino superior de «sala».”*

A comunicação entre os diferentes actores do ensino superior é, também, considerada como factor fundamental, especificando mesmo a necessidade de se elaborarem manuais de boas práticas, e partilha/troca dos mesmos entre instituições, generalizando este fluxo a todo o país:

*“A ideia de boas práticas tem que ter, seguramente, uma componente local, provavelmente cada instituição pode, dentro do conhecimento que vai adquirindo, ir construindo os seus manuais de boas práticas. Provavelmente, as instituições também deveriam trocar entre si os seus próprios manuais de boas práticas.”*

Das opiniões colhidas extrai-se a sugestão de que deverá ser fomentada a promoção de actividades culturais e a participação das instituições nessas actividades, associadas ao ensino, praticando preços que sejam suportáveis pelos estudantes, numa política de democratização do acesso e do usufruto destas práticas habitualmente tidas como “*de elite*”, generalizando-as a todos e integrando-as no próprio processo de aprendizagem. A estas actividades são associadas, igualmente, as práticas ligadas ao desporto e àquilo que designam por “*tudo o que é extracurricular e social*”, como sendo “*absolutamente fundamental*.”

A propósito da relevância destas medidas, José Madureira Pinto (2002), alude à conveniência de tirar proveito dos diversificados talentos criativos dos estudantes, proporcionando-lhes os meios adequados ao desenvolvimento das suas capacidades através da transformação das instituições de ensino em locais onde o debate e o diálogo entre todos os intervenientes sejam prática corrente e abordem conteúdos que abranjam não só temas científicos e técnicos, mas também culturais e artísticos.

Deste modo, as instituições de ensino superior, além de conferirem qualificações no campo do conhecimento adaptado às práticas da vida, contribuiriam para o desenvolvimento intelectual, cultural e artístico, não menos importante, de uma população jovem.

O combate ao “*ensino massificado*” é tido como fundamental e, para se obterem resultados deverá ser feito um “*refresh*”, proceder-se à actualização de práticas pedagógicas, ao estreitamento das relações entre os intervenientes no processo educativo, “*conhecer os alunos*”, instaurar uma “*comunicação fluída*” e permanente entre alunos e professores, que deverão relacionar-se. O termo massificado interliga-se com um conceito quantitativo, que diz respeito ao número de alunos por turma, ao desconhecimento pessoal existente entre os actores do processo ensino/aprendizagem que se opõe a um conhecimento das (dis)posições dos alunos sobre a aprendizagem, o que almejam, as suas aspirações e motivações.

Flexibilidade é um conceito que deverá ser instaurado e utilizado, não só em relação às práticas, que devem estar em actualização constante, através, por exemplo,

da utilização de plataformas de *e-learning*, como também em relação à avaliação, à questão de Bolonha, que impõe a presença do aluno nas aulas, prejudicando quem exerce uma actividade profissional em simultâneo. O conceito de flexibilização engloba também a questão de se deverem ter em conta as alterações dos perfis de entrada e a adequação necessária, a adaptação a novas realidades, entre outros detalhes:

*“A prática tem que se flexibilizar. Nós temos um ensino massificado, temos até perfis de entrada mais imaturos, em termos de desenvolvimento, (...) as pessoas a depender dos pais durante muito mais tempo, há níveis a que as pessoas chamam muitas vezes de imaturidade. Nós temos de os ter cá e fazê-los sentir bem...”*

### 5.2.3 A Visão dos Docentes

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

*Representações sobre a actuação institucional*

A posição dos docentes relativamente à política e estratégia institucional no campo da promoção do sucesso escolar não se revelou consistente, independentemente do estabelecimento de ensino. Isto porque os pareceres veiculados remetem para iniciativas concretas por parte da sua instituição, sobretudo as relacionadas com o processo ensino-aprendizagem e, particularmente, as que envolvem a prática específica da docência, e/ou para directrizes correspondentes à filosofia geral do ensino superior.

A sua assertividade centrou-se nas referências ao trabalho desenvolvido, de forma independente, pelas unidades orgânicas que representam, ou à importância da sua circunscrição e particularização dentro da abrangência geral das instituições que integram, constituindo-se como “*projectos*” individuais, discutidos regularmente, mesmo que as leituras sobre os resultados, “*sobre o que se passa dentro da nossa casa não tenham consequências visíveis e imediatas*”.

Apontam a existência de sólidas reflexões em torno de indicadores que vão compilando, resultantes de avaliações a que se sujeitam, informalmente, através de iniciativas internas, tendo sido referida, por exemplo, a reflexão em torno das “previsões de saída”, analisando as opções, relacionando-as com os abandonos, sobretudo na segunda fase de candidatura ao ensino superior, no caso de os cursos frequentados não corresponderem às primeiras escolhas. O mesmo critério é seguido em relação a disciplinas que, tradicionalmente, revelam mais propensão para o insucesso.

A questão da avaliação introspectiva é referida como reflexo da actuação institucional, podendo este processo ser realizado formalmente, quer por elementos internos, quer por elementos externos:

*“O Conselho Directivo, o órgão de gestão ao qual pertença, tem tentado manter-se próximo e atento a estas questões, nomeadamente a partir da forma organizacional da casa a que pertencemos. A descentralização da responsabilidade e das competências, nesta osmose necessária com os nossos estudantes, com os docentes em cada curso, é muito importante na observação destes elementos.”*

Como linhas que gizam a actuação institucional, os docentes referem a preocupação em torno de questões como a integração, a adaptação a uma realidade diferente e tudo o que ela comporta, o amadurecimento pessoal e crescimento cívico dos alunos, a promoção do seu desenvolvimento *“como fazedores das suas opiniões muito depressa”*, dado o ensino superior implicar gestão de tempo, de diferentes esferas de vida e da respectivo estabelecimento de prioridades.

A existência de uma unidade pedagógica orientadora do processo ensino-aprendizagem (Conselho Pedagógico) que integre todos os elementos nele envolvidos, é apontada como uma realidade comum a todas as instituições, tendo sido mencionado o facto de existirem desajustes entre o que é proposto como orientação e a própria prática docente, especialmente em relação a directrizes de avaliação.

A referência a medidas que tentam promover o sucesso escolar sobrepõe-se à indicação de um plano estratégico concreto para esse fim. Assim, são apontadas pelos docentes linhas de acção inerentes a cada uma das instituições ou unidades orgânicas a que pertencem. Estas medidas são pensadas no sentido de promover o sucesso escolar, não estando, segundo os docentes, formalizadas: *“Nunca houve uma reunião no sentido de «vamos ver o que é que nós todos, em conjunto, podemos fazer com o objectivo de”, sendo caracterizadas por uma índole muitas vezes pontual, volátil, tendo sido dado, como exemplo, o reforço e apoio a disciplinas em que se registam mais dificuldades por parte dos alunos, na tentativa de as ultrapassar e de desmistificar ideias como a “das matemáticas serem sempre o bicho papão”*

A proximidade é um conceito percepcionado como central para a promoção e explicação do sucesso, o ponto de chegada almejado que desencadeia acções para a sua concretização:

*“Não temos um programa específico relativamente ao sucesso escolar, mas fazemos um acompanhamento muito próximo dos alunos, quer na parte teórica, mas especialmente na prática, o que implica muitos mais recursos, mas os resultados são visíveis”*

A existência de proximidade no processo ensino-aprendizagem, exercendo a função de comando na consecução do sucesso escolar, é uma condição unanimemente defendida, enquanto são apontadas iniciativas com o objectivo de se atingir essa finalidade.

A aprendizagem em contexto real, a interacção social, os estágios, são indicados como integrantes das referidas iniciativas conducentes ao sucesso, em que a proximidade, o acompanhamento assíduo dos docentes e dos responsáveis institucionais se revelam fulcrais, remetendo para a nova política de Bolonha e para a orientação tutorial que esta advoga.

Os docentes de uma das instituições em que o ensino assume uma vertente mais técnica referem que o plano estratégico que, gradualmente, se está a definir, assenta no eixo fundamental da formação.

O recurso a plataformas de ensino *online*, o *e-learning* e o *b-learning*, é descrito como potenciador da aproximação de todos os intervenientes no referido processo, tornando disponíveis e visíveis conteúdos, documentos e outros materiais de apoio. Ao mesmo tempo, permite o estreitamento de relações, o contornar de constrangimentos físicos, fomentando a proximidade preconizada pelos docentes ao obviar os obstáculos causados pela distância física:

*“As plataformas de funcionamento online servem de ponto de encontro privilegiado quer com os docentes, quer com o material de apoio ao acompanhamento das aulas.”*

Os docentes sublinham ainda o facto de o benefício da utilização das plataformas de ensino *online* poder estar a montante da entrada no ensino superior, pois a informação relativa aos cursos, às unidades curriculares leccionadas, aos objectivos e expectativas contribuem para combater a falta de um projecto académico (*“entravam para aqui sem saber muito bem o que é que vinham fazer, inscreviam-se e pronto”*).

A tentativa de acentuar particularidades referentes às suas instituições é quase sempre acompanhada com a indicação da informalidade dos mecanismos utilizados, potenciais promotores de sucesso escolar.

As iniciativas concretas transversais às instituições, assentes na política geral do ensino superior, como o regime tutorial implementado pelo designado *“efeito Bolonha”*, opõem-se às referências a actividades pouco precisas, como *“criar condições favoráveis ao desenvolvimento de cada um, criar as condições ideais para que cada um se sinta bem, aprenda mais e melhor.”*

O regime especial de acesso ao ensino superior e o investimento na atractividade institucional são factores referidos nas entrevistas relativamente à actuação institucional, ressaltando que a garantia de qualidade dos alunos admitidos não deverá ser afectada por estes mecanismos, mesmo que o aumento do número de alunos se traduza num maior financiamento, facilitador da criação ou melhoria das estruturas de apoio:

*“Há seis, sete anos atrás ninguém precisava de andar a fazer divulgação de coisa nenhuma. Toda a gente tinha casa cheia, independentemente do mérito, da qualidade. Hoje em dia não”*

Apesar da tentativa de salvaguardar os critérios de entrada manifestada pelos docentes de uma das instituições auscultadas, existe uma preocupação generalizada com a promoção e divulgação, através de campanhas e da criação de portais na Internet, que proporcionam visibilidade, sobretudo ao nível do ensino politécnico. Embora seja referido que uma localização periférica se pode revelar como desvantagem, aponta-se, contudo, a implementação de mudanças que contribuem para o desenvolvimento das áreas onde se encontram posicionadas as instituições.

### *Papel das estruturas de apoio na actuação institucional*

A inexistência de uma percepção global sobre esta matéria é revelada em algumas entrevistas, aludindo a iniciativas vagas, que se poderão designar, mais propriamente, por tentativas, como a aproximação aos alunos, à procura de diálogo com eles:

*“Iniciativas em que há climas favoráveis à aprendizagem, ligadas ao sucesso e à pedagogia (...) é mais nesse tipo de iniciativas pontuais, que têm às vezes a ver com coisas administrativas e burocráticas como o facto de um professor não dever ter seis horas de aula, ou não dar as aulas sempre seguidas.”*

As unidades de apoio geral ao aluno são referidas como estruturas basilares das diferentes instituições, salientando o seu carácter transversal e a sua acuidade no que concerne a questões que, muitas vezes, escapam ao olhar das unidades orgânicas.

As unidades pedagógicas são tidas, também pelos docentes, como estruturas centrais de cada instituição. O Conselho Pedagógico é uma dessas unidades, se não mesmo a principal. *“É um conselho paritário que tem os representantes dos cursos todos, quer da parte dos alunos, quer dos professores, e tem por função detectar o mais cedo possível os problemas e antecipar os abandonos”*. O incentivo e promoção de acções de formação para a melhoria da prática docente também é uma das suas funções, apesar de alguns docentes defenderem que este tipo de acções deveria partir de políticas internas, inerentes às unidades orgânicas, sem esperar pelas iniciativas gerais, colaterais da instituição.

Nas instituições que dispõem de unidades de apoio ao período de transição para o ensino superior, no decurso do primeiro ano, é realçada a importância da existência dessas estruturas, que prevêm, circunscrevem e accionam mecanismos de adaptação que vão no sentido da familiarização com novos métodos de trabalho, que divulgam serviços como as bibliotecas e as salas de estudo. É sua atribuição, também, a difusão de métodos de trabalho que permitem e fomentam as interacções entre alunos, sublinhando a importância do aspecto relacional, que tentam desenvolver criando grupos de trabalho. Deste modo, é promovido o inter-conhecimento, sendo acrescentado ainda, que, *“simultaneamente, as aulas vão começando mais devagar durante esse tempo.”*

### *Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior*

#### *Escolhas Vocacionais*

A existência de uma relação determinante entre a entrada na primeira opção definida pelos alunos, ou nas áreas de estudos pretendidas, e o sucesso escolar, não é clara para os docentes. Apesar de as opiniões se centrarem na importância da convergência vocacional e da motivação que daí advém, ressaltam a base de senso comum que sustenta a corroboração desta ligação:

*“Tenho dificuldades em dizer. Em princípio parece-me que sim mas isto é meramente de senso comum.”*

*“Também assistimos ao contrário, alunos que só queriam ser (algo), entram e vão embora com zero aprovações.”*

A percepção da existência de insucesso em situação de compatibilidade entre o percurso no ensino superior e a área vocacional pretendida leva a uma reflexão tendente a encontrar explicação para este facto, que sugere a existência de pressão familiar no sentido da persistência, por parte do aluno, na veiculação do trajecto e, como consequência, a sua frequência desinteressada do curso pelo qual optou: *“estão resignados, ou têm que tirar um curso superior, e então é este que vão tirar.”*

### *Transição para o Ensino Superior*

A medíocre preparação de base dos alunos, a frágil bagagem que trazem do ensino secundário em relação a métodos de estudo e de pesquisa, escrita, percepção e compreensão, são consideradas pelos docentes como flagrantes, significando, na sua perspectiva, uma base pouco resistente onde assentará toda a sua trajectória ao nível do ensino superior:

*“Um aluno que entra com média de dez, é quase incrível como consegue ter média de dez no décimo segundo, não é? É um aluno muitíssimo fraco e nós estamos agora a observar as consequências dessa falta de qualidade de alunos.”*

*“Agora nós, para raciocinar, precisamos de um instrumento base que é a língua, é a base do pensamento, instrumento base da aprendizagem (...) eu muitas vezes limito-me a fazer a vez de professora de Português, há erros ortográficos de bradar aos céus.”*

O desfasamento em relação ao novo sistema de ensino-aprendizagem com que os estudantes se deparam é especialmente visível ao perceberem a metodologia pedagógica: *“os alunos que ingressam no primeiro ano são alunos com algumas dificuldades de organização de trabalho, têm algumas dificuldades de concentração, de organização e revelam, nas primeiras avaliações, uma dificuldade de escrita, na compreensão do texto.”*

Referem que apesar do problema aparentemente se encontrar a montante, há que accionar mecanismos institucionais que atenuem os efeitos deste desfasamento, desempenhando, eles mesmos, um importante papel nesta dimensão:

*“Eu digo o que me disse uma aluna minha do segundo ano, «eu tive poucos professores exigentes e muito menos educadores», penso que poderia ser registada pelo Ministério da Educação, porque ser um professor exigente dá muito trabalho.”*

A importância do acompanhamento próximo, a orientação e presença contínua, sobretudo na fase de mudança, apesar desta, idealmente, dever estender-se ao longo do percurso, são realçadas pela generalidade dos docentes. Perceber as suas dificuldades e objectivos, actuar *“para os agarrar logo de início”*, motivando-os e fazendo

com que sintam segurança, contribuirá para o estabelecimento de proximidade na relação mútua, que facilitará o apoio nas situações em que este seja necessário.

A existência de um trabalho integrado, entre unidades curriculares e professores, um olhar atento dirigido às disciplinas que manifestam mais insucessos, são preocupações comuns a todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Estas medidas envolvem a sua intervenção e são referidas como passíveis de atenuar os efeitos negativos da transição para o ensino superior, vislumbrando-se como de grande impacto, nesse sentido, a presença de uma figura que os apoie ao longo do percurso, acompanhando e orientado, representada pelo tutor, pelo director de turma ou pelo director de curso.

Os processos de avaliação das disciplinas, dos professores, dos cursos e da instituição global, a análise e reflexão de indicadores recolhidos, (*“muitos deles são perfeitamente robustos e bastante fiáveis”*), a possibilidade de dispor de informação sobre todas as dimensões quantificáveis são meios considerados valiosos para a instituição de melhorias.

A abordagem dos docentes em relação à questão da transição entre graus de ensino inclui a percepção da postura individual do aluno, evocando, por exemplo, o gorar das expectativas no que concerne ao desempenho pessoal como favorável a um mais difícil processo de transição e de integração no ensino superior, (*“primeiro eles têm grandes expectativas sobre eles mesmos de facto, por razões diversas, vêm de escolas diferentes, e já me disseram que são os melhores alunos das escolas de onde vêm, portanto tenho boa referência deles em termos de desempenho. Chegam aqui e passam de oitenta para oito e dizem: «alguma coisa está mal e não é comigo»”*), e a imaturidade aparente (*“estive a ver um relatório sobre a juventude universitária, analisada dos dezoito aos vinte e cinco anos, e é descrita como mais criança, mais infantil”*). Estes factores, aliados ao eventual prolongamento de alguma infantilidade promovido pela família, à pressão exercida pela mesma, à dependência em relação a necessidades logísticas, são referidos como condicionantes a valorizar. Apontam ainda a necessidade de incutir valores e competências de cariz cívico, aplicados aos conhecimentos, à sua apreensão e à própria capacidade para a vida.

A postura dos alunos, que inclui poucos hábitos de trabalho e de dedicação que se mantém ao longo do tempo, (*“não lêem muitas vezes os textos que são dados”*) e a gestão de prioridades, a conciliação com diferentes esferas de vida, nomeadamente com as de socialização e convivialidade associadas ao ingresso no ensino superior, são também expostas como factos impeditivos de um processo transitório de sucesso:

*“Têm um objectivo de vida que é por um lado social, encontram colegas novos, integraram-se. Desenvolveram interesses novos, têm interesses do lado de fora e têm outros interesses também do lado de dentro que os dispersaram e nós também acabamos por lhes dar condições que os ajudam a dispersar-se relativamente ao trabalho aqui da faculdade.”*

Citem-se, como exemplos, a existência de salas de estudo abertas vinte e quatro horas e o acesso à Internet.

## Gestão da componente científico-pedagógica

Segundo os docentes que participaram nos diferentes grupos de reflexão e discussão, o sucesso escolar também passa pelo género de cultura organizacional de uma instituição e, em particular, pelo modo como a instituição gere e procura desenvolver a componente científico-pedagógica, nas suas variadas extensões, e valorizar os seus activos pedagógicos. A promoção do sucesso escolar também passa pelo bem-estar do corpo docente e por estratégias de acção que favoreçam a inovação pedagógica e a *“actualização pedagógico-didáctica para docentes”*. Estes domínios serão abordados com mais detalhe nos pontos seguintes.

### *Metodologia e gestão pedagógica*

A prática pedagógica no ensino superior, mais do que nunca, é um assunto que origina grande celeuma. O principal motivo é o modelo pedagógico que está subjacente à implementação da Declaração de Bolonha. Segundo os docentes, o *“esquema de Bolonha”* transportou, *“pelo menos na sua fase de concepção e implementação”*, a *“esperança”* de poderem *“cultivar e promover o sucesso”*. Mas só a esperança, porque os moldes em que tem vindo a funcionar levantam diversas dúvidas.

*“Bolonha beneficia de um indicador pedagógico importante”*, que é o regime tutorial. No entanto, o mesmo só será útil e eficaz se forem acautelados todos os pressupostos subjacentes à implementação de um procedimento desta natureza. Ou seja, é necessário que os diferentes agentes institucionais, em particular os docentes e os estudantes, tenham presente o que é o regime tutorial e o que o mesmo representa, quer em termos de ensino, quer em termos de aprendizagem. Além disso, é necessário que a componente científico-pedagógica seja equacionada e planeada de uma forma criativa e inovadora, salvaguardando que os docentes são preparados (formados) para realizar a orientação e o acompanhamento tutorial.

Apesar de haver docentes a defender que *“a tutoria é um regime normal entre professor-aluno”*, que *“nenhum professor pode pensar que é professor, se não tiver um acompanhamento, uma orientação, uma proximidade”*, a maioria argumentou que o regime tutorial vai muito para além desse ideal, que grande parte dos pressupostos subjacentes à introdução de um novo modelo pedagógico ainda não foram acautelados e que a transição em determinadas unidades de ensino é praticamente impossível, isto caso não sejam consideradas mudanças estruturais (organização do currículo e dos tempos lectivos das unidades curriculares). Alguns dos pressupostos referidos acabam por estar relacionados entre si e remetem para questões como o estabelecimento do código de procedimentos em matéria de regime tutorial, a preparação dos docentes, o redimensionamento das turmas (rácio docente-alunos) ou a obrigatoriedade de presença dos alunos na maioria das aulas. São aspectos que serão aflorados mãos pormenorizadamente ao longo das linhas que se seguem.

O novo modelo pedagógico obriga à introdução de mudanças, variando a extensão das mudanças em função da metodologia adoptada por cada docente. É certo que, para determinados docentes, os ajustamentos a introduzir serão diminutos, mas

também haverá casos em que essa situação não acontece. Depois, também devem ser consideradas as resistências à mudança que tendem sempre a ocorrer, seja porque os docentes gostariam de manter os conteúdos que vinham leccionando, uma vez que, no seu entender, são requisitos mínimos e sem os quais se verifica uma redução significativa da qualidade do ensino-aprendizagem, seja porque as longas carreiras de determinados profissionais, ou a própria personalidade, restringe a disponibilidade para acederem a acções formativas de actualização pedagógico-didáctica ou para introduzirem alterações.

A resistência à mudança pode ser, segundo os docentes, um constrangimento pedagógico importante, principalmente em duas circunstâncias: nos casos em que os docentes optam por não introduzir mudanças, apesar de a sua metodologia não se aproximar dos ideais da Declaração de Bolonha, e nos casos em que são introduzidos ajustamentos em função da própria idealização do que é o processo de Bolonha e de como deve ser concretizado. Um dos receios apontados remetia, precisamente, para uma incorrecta utilização do regime tutorial, essencialmente por falta de preparação / formação dos docentes. Em vez de contribuir para aumentar a autonomia e a responsabilidade dos estudantes, poderá contribuir para aumentar a sua dependência, o que, em várias situações, segundo alguns docentes, tem vindo a acontecer, já que persistem casos em que o acompanhamento não é realizado da forma mais correcta. Nas palavras de um docente pode ler-se o seguinte: *“porque não têm essa preparação vão fazer de alguma forma aquele acompanhamento caseirinho e familiar dos alunos ao longo do curso”*; ou na viva voz e consciencialização de outro docente ouvia-se: *“às vezes fazia de tutor, dava apoio psicológico e aquele gabinete parecia quase um consultório médico”*:

*“Este modelo poderá de facto ser muito positivo, mas é preciso que haja uma forte preparação dos docentes para conseguirem implementar as metodologias de acordo com Bolonha no desenvolvimento de competências e penso, eu sinto que a maior parte dos docentes não está. Eu própria não estou também. Acho que todos nós precisamos de alguma formação nesta área”*.

A falta de preparação/formação dos docentes para fazer face às exigências do novo modelo pedagógico foi um dos aspectos centrais dos grupos de discussão realizados com docentes. Era uma ideia que recolhia um relativo consenso, salvo as excepções já mencionadas. Os docentes consideravam que *“o processo de Bolonha não podia ser apenas atribuir créditos às disciplinas”*, devia considerar uma maior reflexão sobre a forma como são leccionadas e geridas as unidades curriculares, até porque *“daí depende também o sucesso escolar”*. Ou seja, o processo de Bolonha pode ser uma excelente oportunidade (ou pretexto) para que as instituições e os docentes possam realizar uma actualização pedagógico-didáctica. Em dois dos estabelecimentos de ensino estudados, estavam a ser desenvolvidas iniciativas que visavam, precisamente, essa actualização, não só devido ao processo de Bolonha, mas como prática institucional de inovação pedagógica e melhoria contínua do ensino-aprendizagem que se procurava formalizar. As iniciativas eram promovidas no âmbito de grupos de trabalho que procuravam desenvolver cursos, *workshops*, fóruns de discussão, entre outras acções, com vista à reflexão e à formação sobre como os docentes podem colmatar lacunas e ser melhores profissionais e como podem actualizar-se *“em relação às novas pedagogias”* e às novas tecnologias educativas. As iniciativas mais vincadas foram

os cursos de *“actualização pedagógico-didáctica para docentes”* e as sessões de *“saberes partilhados”*. No caso dos cursos, já se tinham realizado alguns, mas seriam programados outros mais. Os que foram realizados versaram sobre estratégias de actualização pedagógico-didáctica, o aproveitamento pedagógico associado à utilização do sistema de *e-learning* ou de *blended-learning* ou a prática tutorial em contexto de sala de aula. Relativamente às sessões de partilha de experiências e conhecimentos, também eram consideradas iniciativas a reeditar, na medida em que visavam a detecção, divulgação e promoção de boas práticas, o que seria extremamente importante para o desenvolvimento pedagógico das instituições e dos seus docentes.

O balanço efectuado relativamente às iniciativas era positivo. Importa referir que o número de participantes não era muito significativo, não só pelas próprias limitações das acções, em termos de volume de participantes, mas também pelo baixo grau de mobilização de interessados. Mesmo assim, havia margem suficiente para continuar a realizar estas iniciativas, tentando, sempre que possível, cativar novos participantes através de uma ampla estratégia de promoção dos eventos. Relativamente aos participantes das diligências passadas, foi transmitida a ideia de que ficaram satisfeitos com a participação, principalmente porque retiveram um conjunto de orientações e *“uma base teórica no que diz respeito à pedagogia”*. Obviamente que a integração dessas aprendizagens dependia da capacidade de cada um, mas não só, já que, se não forem salvaguardadas as condições organizacionais e logísticas mínimas, dificilmente existirá metodologia pedagógica que consiga ultrapassar esse constrangimento.

As limitações associadas à implementação do modelo pedagógico de Bolonha também assumiram protagonismo nos grupos de discussão, até porque falar das novas exigências e do modo como as instituições estão a aderir e a implementar as mesmas, implica falar nos constrangimentos existentes. Segundo alguns docentes, as novas metodologias são impossíveis de colocar em prática com as actuais restrições financeiras e disposições organizacionais. Para estes agentes educativos, a sala de aula, em Bolonha, deve representar *“um local de trabalho em que cada mesa é um posto de trabalho”*. Todavia, com o volume de estudantes por turma e com as limitações de governação financeira, que limitam a contratação de docentes, essa situação torna-se difícil. Foi um cenário perspectivado quer nos estabelecimentos de ensino público, quer no estabelecimento de ensino privado, apesar das bases de financiamento serem diferentes. A sala de aula torna-se mais num *“ponto de encontro”*, onde os estudantes *“vão falar, conversar”*, e as diferenças entre cursos, no que se refere ao rácio de docentes por número de estudantes, levam um dos docentes a questionar se Bolonha é para todos e se estes aspectos não poderão ser elementos potenciadores do insucesso escolar:

*“Eu ressaltaria as diferenças de rácio entre cursos (...), Bolonha ou é para todos ou não é para ninguém; (...) eu acho que não se justifica, rácios tão diferentes que existem entre professores e alunos para um curso de ciências sociais e humanas e para cursos na área de ciências exactas, medicina...”*

A dimensão das turmas inibe a aplicação do regime tutorial. É uma ideia que gerou consenso em todos os grupos de discussão. A metodologia que um docente designou por *“factor pedagógico essencial para o sucesso educativo”* tem exigências

específicas. Para os entrevistados, não basta estipular a metodologia como uma prática pedagógica a implementar, se não se salvaguardarem as condições necessárias à sua execução (*“o modelo de tutoria é muito interessante e se for devidamente implementado, os benefícios serão muitos”*). É impossível organizar orientação tutorial com turmas de cem alunos ou com anfiteatros repletos de alunos. *“Isto não é um ensino que propicie uma relação pedagógica favorável”*, indicava um dos docentes. *“Apoiar alunos na intervenção exige realmente um trabalho muito próximo dos alunos para conhecer os problemas, para os ajudar a fundamentar, para os ajudar a compreender e a articular os contributos teóricos”*, todavia, isso não se consegue com a filosofia organizacional e a concepção estratégica de estabilização económico-financeira a que as instituições de ensino se encontram sujeitas.

O modelo pedagógico de Bolonha pode ser extremamente útil para o sucesso educativo. Contudo, tem bastantes exigências que não se coadunam totalmente com o cenário de redução da duração dos cursos, do número de estudantes e do número de docentes e com o panorama de concentração dos tempos lectivos e de obrigatoriedade presencial para os estudantes. O cenário de redução leva a que os docentes tenham de diminuir ou concentrar os momentos de orientação (pode ser *“muito prejudicial em relação ao sucesso”*), isto tendo em consideração a dimensão das turmas e a impossibilidade de acrescer tempo aos horários lectivos, já que os estabelecimentos não têm capacidade para assumirem os encargos extraordinários. Parte da solução do problema tem passado pelo *“voluntarismo dos professores”*, mas não deixa de ser uma situação insustentável.

No geral, os docentes valorizavam bastante as orientações de Bolonha, e o regime tutorial em particular. No entanto, evidenciavam alguma expectativa face às concepções e práticas em vigor. *“Vale a pena um acompanhamento”*, porque é benéfico, mas existem *“muitas dificuldades de implementação”*, uma vez que algumas instituições privilegiavam um modelo pedagógico muito diferente. Esta nova visão *“exige realmente um trabalho muito grande e isto tem que ser estimulante para os professores, tem que ser motivador”*, referia um dos docentes presentes num dos grupos de discussão. Não será correcto colocar o ónus da prossecução nos docentes, importando salvaguardar as condições operacionais e organizacionais necessárias para que estes possam atender às novas orientações pedagógicas. Também importa verificar como se posicionam os estudantes face a esta nova base pedagógica e que efeitos a mesma poderá ter nos rendimentos académicos. Um dos docentes referia que *“a implicação e obrigatoriedade da participação a 75% das aulas, como objectivo para o sucesso, tem provocado alguma desmobilização”*, o que pode acabar por se *“repercutir nas taxas de insucesso”*. Referiu este aspecto porque, no seu entender, já se evidencia *“algum insucesso escolar, exactamente porque os alunos não se aperceberam de que reprovavam mesmo”*.

O novo regime de faltas que algumas instituições introduziram é uma consequência do processo de Bolonha, que pode acabar por ter impacto nos resultados escolares, tal como foi mencionado no parágrafo anterior. É uma circunstância, de certo modo, sustentada por um conhecimento e uma evidência de causa, mas que também obteve representações e conjecturas. Outros docentes levantaram a questão dos trabalhadores-estudantes e o impacto que a obrigatoriedade presencial pode suscitar, especialmente nos alunos que não possuem o estatuto de trabalhador-estudante. No seu entender, é uma realidade não muito clara, que apresenta índices de prevalência

mais elevados do que se pode pensar e que não pode deixar de ser considerada e reflectida, porque as consequências vão sentir-se, se é que já não se fazem sentir.

De facto, o estatuto de trabalhador-estudante, com ou sem formalização, foi um ponto considerado importante e que tinha fortes implicações quer na planificação científico-pedagógica, quer nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Foram relevados, fundamentalmente, a planificação e a gestão de dois domínios: os horários e tempos de acompanhamento/orientação tutorial e a componente de formação em contexto de trabalho (seminários de práticas, estágios, etc.). Para os docentes, o tipo de *público* dos estabelecimentos de ensino tem norteado a planificação dos horários, já que é levado em linha de conta o volume de estudantes maiores de 23 anos e/ou de trabalhadores-estudantes. No caso do estabelecimento de ensino politécnico, foi indicada a colocação de determinadas unidades curriculares em horários ditos pós-laborais e a aposta na oferta pós-laboral em determinadas áreas científicas, de modo a reter e atrair para o ensino um conjunto de pessoas, com potencialidades, mas que tinham imensas dificuldades em compatibilizar a esfera académica com a esfera profissional. Eram medidas tidas como potenciadoras do sucesso escolar, mas que não deixavam de exigir estratégias alternativas de gestão dos momentos de ensino-aprendizagem. O mesmo sucedia ao nível do acompanhamento/orientação tutorial, com docentes a indicar que ajustavam os momentos de atendimento em função do volume de alunos em regime de frequência ordinária e o volume de alunos em regime de trabalho-estudo.

O estabelecimento de ensino privado estudado foi uma das instituições onde este aspecto foi mais relevado, encontrando-se associado ao elevado grau de dedicação que essa situação exigia. Era uma forma de atenuar a impossibilidade de alguns estudantes estarem presentes nas aulas, embora não deixasse de ser uma situação que dependia muito do voluntarismo dos docentes, tal como já havia sido referido, na medida em que eram tempos de trabalho que se situavam para além da distribuição de serviço e que não eram contabilizados salarialmente, por não haver margem financeira que o permitisse. Obviamente, não era uma situação exclusiva do estabelecimento mencionado, como também não era uma situação extensiva a todos os docentes, mesmo na instituição de ensino privado, mas não deixava de influenciar significativamente a planificação e gestão dos tempos pedagógicos.

Numa lógica diferente, mas com implicações relativamente semelhantes, foi referenciada a componente de formação em contexto de trabalho. No caso dos cursos com uma forte presença de momentos formativos desta natureza, existia uma crença partilhada sobre as dificuldades acrescidas para os trabalhadores-estudantes que essa circunstância acarretava. É óbvio que isso não eliminava as vantagens associadas à formação em contexto de trabalho, mas exigia uma flexibilização dos momentos e períodos de prática formativa e dos próprios momentos de acompanhamento e orientação tutorial. Por outro lado, foi veiculada a ideia de que funciona como elemento de triagem de estudantes, ou melhor dizendo, de vocações, especialmente nos cursos que assumem essa componente formativa desde o início. Alguns dos docentes que participaram nos diferentes grupos de discussão tinham conhecimento de causa desta realidade e daí que, no seu entender, esta vertente mais profissionalizante dos cursos servisse para os estudantes que não efectuaram uma escolha vocacional muito fundamentada e que não dispunham de um conhecimento substancial sobre o universo profissional em que se iam integrar, *“rapidamente se desiludirem ou se*

*apaixonarem*”, prontamente se aperceberem da realidade, de um perfil ou traços de personalidade esperados, e do grau de adequação das suas características a esse perfil. No caso dos cursos que apenas consideram um estágio curricular no último ou nos últimos anos, esse efeito poderá ser menor, mas não deixam de existir casos que evidenciam essa circunstância:

*“Evidentemente que os alunos vêm com algumas ideias, às vezes algumas ideias específicas sobre o que é a profissão, que sonham com algo, que eu penso que acontece em todas as profissões, não é, as pessoas ignoram os aspectos menos simpáticos, menos agradáveis da profissão. E, portanto, eu acho que este contacto (...), com a realidade, logo profissional, ajuda as pessoas, quer dizer, quem se mantém não tem ilusões”.*

A questão da formação em contexto de trabalho também foi abordada no âmbito do sucesso/insucesso escolar. Para alguns docentes é um aspecto *“que abona em favor do sucesso da aprendizagem educativa”*, não sabendo *“exactamente de que forma é que isso depois tem repercussões nas taxas de sucesso ou de insucesso”*. Ou seja, é uma componente importante ao nível *“da aprendizagem e da formação com vista (...), nomeadamente, ao contexto de trabalho futuro”*, mas que necessita de uma avaliação de impacto sobre os resultados escolares mais criteriosa. Crê-se que *“favorece o sucesso”*, mas não é uma garantia de sucesso, até porque o impacto no processo de aprendizagem e de maturação do estudante pode não ser significativo, já que está muito dependente da forma como este aproveita e retira dividendos dessa prática. De qualquer modo, não deixa de ser uma componente formativa que favorece *“uma mobilização e um investimento de saberes diferenciados, nomeadamente saberes relacionais, saberes comunicacionais, saberes processuais, que a pessoa só aprende fazendo”*.

#### *Momentos e metodologias de avaliação*

As questões da avaliação das aprendizagens acabaram por não ser muito focalizadas nos grupos de discussão. Porém, não deixa de ser um tema indissociável do processo de ensino-aprendizagem e da gestão científico-pedagógica de uma instituição. Talvez por esse facto, foram surgindo alguns apontamentos sobre os momentos e metodologias de avaliação, mas sempre muito associados a outros aspectos que estavam a ser abordados como, por exemplo, as questões referentes à obrigatoriedade presencial nas aulas, ao estatuto de trabalhador-estudante e à formação em contexto de trabalho.

A assiduidade às aulas é um parâmetro de avaliação que, por si só, pode determinar o (in)sucesso de muitos estudantes, em particular daqueles que têm outras actividades em paralelo, mas que não usufruem de nenhum estatuto especial. Este aspecto já tinha sido referenciado no ponto anterior, mas importa retomá-lo, já que o novo regime de frequência está bastante associado à modalidade de avaliação distribuída. Ou seja, em vez de se focalizar o processo de avaliação das aprendizagens nos mecanismos de avaliação sumativa, com o processo de Bolonha preceitua-se uma tónica superior na avaliação contínua (distribuída). Com a intensificação dos níveis de

frequência, o acompanhamento contínuo (com avaliação) fica mais potenciado, podendo, contudo, chocar com outro aspecto, que é a dimensão das turmas. Tal como sucedia ao nível da metodologia pedagógica, o número elevado de alunos inscritos numa unidade curricular também pode ser um constrangimento em termos de metodologia de avaliação. Daí que esta problematização também tenha surgido neste âmbito, na medida em que os docentes alertaram para a dificuldade de se realizar avaliação contínua com turmas compostas por cem, duzentos ou trezentos alunos.

Por outro lado, o facto de haver na mesma turma estudantes com estatutos diferentes também tem repercussões ao nível da avaliação da aprendizagem. Os regimes especiais de frequência do ensino superior não devem estar abrangidos pelas modalidades e mecanismos de avaliação aplicadas aos regimes ordinários de frequência, excepto quando não desrespeitam os direitos consignados nos estatutos de cada regime e não colocam nenhum estudante em desigualdade de oportunidades. No entanto, é um aspecto que não deixou de ser mencionado e que faz com que os momentos e metodologias de avaliação da aprendizagem sejam distintos consoante o contexto, de situação para situação. A mesma lógica pode ser associada à formação em situação de trabalho, já que os argumentos apresentados também foram frisados neste âmbito. Além desse aspecto, foi problematizada a relação desta vertente formativa com o sucesso e com as modalidades de avaliação. Uma das principais preocupações manifestadas, principalmente ao nível do estabelecimento de ensino privado, foi o grau de rigor com que este tipo de componente formativa tende a ser avaliado. Dado o volume de estudantes, a impossibilidade de os docentes acompanharem mais de perto a evolução dos trabalhos e o próprio sistema de avaliação que tende a ser utilizado (parecer da entidade acolhedora, trabalho escrito e apreciação do tutor), vai elevar as dificuldades dos docentes e limitar um pouco o rigor da sua avaliação. É por essa razão que alguns docentes alertavam que o *“sucesso medido na intervenção”*, na prática simulada, pode não ter correspondência com *“outros tipos de componentes da formação”*, das aprendizagens, que deveriam existir e que nem sempre se consegue medir ou são atendidas. Daí as reticências mencionadas anteriormente por alguns docentes face ao impacto da formação experimental nos resultados escolares:

*“Como nós consideramos que efectivamente não basta o intervir lá e fazer coisas muito interessantes, e ter uma boa relação com os utentes, mas que a acção tem que ter efectivamente um sentido, tem que ter o sentido em termos dos objectivos que nós pretendemos atingir, uma estratégia”.*

A *“experiência de campo”*, além de ajustar *“expectativas”* e *“o sentido da prática”* e da profissão, também pode contribuir para estreitar os relacionamentos e para clarificar a comunicação entre professores e alunos. Segundo alguns dos docentes entrevistados, é fundamental reformular a forma como se efectua a avaliação e como se requerem trabalhos aos alunos, de modo a que a receptividade e compreensão dos mesmos face ao que é solicitado seja diferente. Sem se descurar a rectidão que deve pautar esta interacção, importa referir que grande parte dessas mudanças foi situada ao nível do tipo de relação e de comunicação existente entre professores, e alunos e daí que a clarificação referida anteriormente seja importante.

Um dos problemas estruturais da avaliação da aprendizagem no ensino superior, segundo um dos docentes, passa pela forma como são definidos os critérios e

as modalidades de avaliação, e pela forma como os mesmos são comunicados e compreendidos. Por isso, é importante reformular estas bases de trabalho e os canais de comunicação que estão, ou que deveriam estar, associadas às mesmas. Não se trata de baixar o nível de exigência, mas “falar uma linguagem” que os alunos compreendam. Este aspecto poderia contribuir para clarificar o processo de avaliação e os próprios mecanismos que são accionados pelas partes na sua concretização.

Por último, um dos aspectos da avaliação que mais foi realçado, sem, no entanto, gerar uma discussão muito alargada, por ser bastante consensual, dizia respeito às modalidades de avaliação. Para os docentes, as modalidades de avaliação preconizadas no ensino superior privilegiam em demasia a vertente escrita, sendo que, fundamentalmente, a vida dos profissionais que estão a ser formados “*vai ser passada na oralidade*”. Foi manifesta a pertinência de se valorizar mais a componente oral da avaliação, criando espaços em que os estudantes pudessem apresentar e defender os seus trabalhos perante os colegas e respectivos docentes. Seria uma forma de defenderem posições e ideais, de esgrimirem argumentos, de partilharem reflexões e de contribuírem para uma construção colectiva do conhecimento. Este cenário não implica que se exclua a avaliação escrita, porque é uma vertente importante, mas que não deve ser utilizada em exclusividade:

*“Acho muito importante, por exemplo, a capacidade de avaliar (...) não só por aquilo que escreve, mas por aquilo que tem capacidade de argumentar, de dizer, de pensar. E é mais fácil até do ponto de vista de um professor da minha experiência, observar aquilo que as pessoas realmente pensam através da forma que falam. Porque aquilo que eles falam nem sempre escrevem, não é?”*

#### *Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico*

A melhoria do processo de ensino está bastante dependente da forma como as instituições conduzem a avaliação pedagógica. É um assunto que diz particularmente respeito aos docentes, na medida em que são visados nessa avaliação e lhes compete também uma reflexão rigorosa quer sobre a actividade pedagógica que exerceram, quer sobre os resultados decorrentes do processo de avaliação.

Quando questionados sobre a avaliação e a reflexão sobre o processo pedagógico nas instituições de que faziam parte, os docentes foram indicando que, por natureza, um profissional da docência tem que reflectir continuamente sobre a sua prática. A intenção e o rigor com que cada um o faz dependem muito da sensibilidade pessoal e do carácter profissional que manifestam. Mas será sempre uma questão “*que vai muito mais pela sensibilidade do que pela norma*”, ou seja, não será propriamente uma prática que se institucionalize. Isto relativamente à reflexão enquanto enunciado, porque enquanto produto ou imperativo decorrente dos resultados da avaliação pedagógica, os contornos da situação mudavam completamente, na medida em que a reflexão se encontra muito dependente da qualidade dos resultados apurados.

O inquérito pedagógico e a forma como o mesmo era realizado e aproveitado acabou por ser um tema incontornável, senão mesmo o ponto principal. Antes de se

abordar essa questão, importa frisar que foi mencionada, nos diferentes grupos de discussão, a disponibilidade de dados, relatórios e leituras sobre o processo pedagógico nas instituições, embora não estivessem a receber o tratamento e a ter as repercussões que deveriam. Tudo porque persistiam vários constrangimentos burocráticos que impossibilitavam o tratamento, análise e discussão extensiva de resultados e a correcção dos aspectos menos positivos. O único elemento que ainda ia possibilitando algum exercício de reflexão, pelo menos ao nível dos cursos/departamentos, era o relatório de disciplina. Obviamente que não pode ser comparado com o inquérito pedagógico, mas não deixa de ser um segmento importante da avaliação pedagógica. Diversos docentes foram frisando, precisamente, a pertinência desse documento, principalmente como pauta de sistematização de informação e espaço de auto-avaliação do docente relativamente ao(s) processo(s) de ensino-aprendizagem em que foi regente:

*“Mas o facto de termos as disciplinas todas em cima de uma mesa no conselho de departamento e produzir uma reflexão colectiva sobre aqueles resultados, permite na fase seguinte fazer algumas correcções, por exemplo, se sistematicamente percebermos que há um docente que numa disciplina do primeiro ano, dos últimos anos, regista elevados níveis de insucesso, bom então, vamos pegar nesse docente e colocá-lo em níveis mais avançados”.*

Retoma-se a ideia da avaliação e da reflexão pedagógica enquanto pressupostos da actividade de docência. Ficou bem patente no discurso dos diferentes docentes que havia uma prática informal de avaliação pedagógica com algum grau de disseminação. Sem qualquer tipo de normatividade, pelo menos implícita, já que o poder simbólico associado a determinadas/os acções/agentes pode ser um elemento de persuasão, de mobilização bastante importantes, foi indicado que grande parte dos docentes tinha o hábito de realizar com os seus alunos essa avaliação. Fazia sentido porque ajuda, de um forma mais autêntica e honesta, *“a repensar os métodos de ensino, a adequação pedagógica, a inovar e a introduzir algumas coisas novas para melhorar o processo do ensino e da aprendizagem”*. Por outro lado, essa avaliação justifica-se porque existe um forte descontentamento face aos moldes em que os inquéritos pedagógicos são realizados e aproveitados pelas instituições.

A importância dos inquéritos para a melhoria do ensino-aprendizagem e do próprio sucesso escolar (*“o sucesso dos alunos depende muito também dos professores, não é, e da escola e acho que tem toda a pertinência fazer-se esse inquérito pedagógico”*) é inegável, tal como o baixo nível de aproveitamento que as instituições têm retirado do mesmo. Alguns docentes foram muito críticos relativamente ao grau de exigência que as suas instituições tinham relativamente ao procedimento de avaliação pedagógica, seja em termos de aplicação, seja em termos de implicação dos resultados (consequências). Não fazia sentido as instituições desaproveitarem desta forma um processo tão importante. Ao consignarem-lhe um carácter eminentemente administrativo, a motivação para as pessoas aderirem a um procedimento que *“está instrumentalizado como uma rotina”*, que não está em *“relação com os alunos e com a escola”*, será bastante diminuta.

O inquérito pedagógico já é administrado há alguns anos nos estabelecimentos de ensino estudados. A organização processual é relativamente diferenciada, tal como o aproveitamento realizado. Num dos estabelecimentos de ensino público universitário

foi indicado que os resultados eram facultados aos directores de curso com relativa rapidez. Todavia, não havia uma prática sistematizada de reflexão sobre a globalidade dos resultados, apenas se realizava alguma intervenção nos casos mais problemáticos (*“se houver casos extremos que chamem demasiado a atenção, são tratados”*). Foi reconhecido por um docente que a instituição ainda estava longe do que deveria efectuar ao nível da avaliação pedagógica e que o aumento da eficiência e eficácia do inquérito, e o aumento da capacidade de intervenção com base nos resultados por ele gerados, eram condições essenciais para se conseguir alcançar esse objectivo. Para este agente educativo, este não é um problema exclusivo das instituições de ensino superior, é uma característica da sociedade portuguesa. Não é aceitável que as coisas continuem dependentes da *“bondade da própria pessoa querer fazer ou não querer fazer as coisas”*. É necessária uma maior capacidade de intervenção, porque não deixam de ser preocupantes as próprias dificuldades associadas à resolução daquelas situações mais difíceis (*extremos*), e uma maior eficácia, porque os inquéritos *“podem e devem ser muito mais eficientes no processo de incentivar os professores a serem melhores”*:

*“Uma das coisas mais preocupantes é que os inquéritos nem sequer são capazes de resolver aqueles cinco, máximo dez por cento de problemas que há, e que há durante trinta anos seguidos (...), as mesmas pessoas estão com os mesmos problemas e não se consegue resolver isso. Portanto, o grande problema que nós temos é um pouco como nas estradas... a maioria dos condutores conduz bem (...), mas se pensarmos (...), a situação em Portugal é muito má”.*

É claro que, para os docentes interiorizarem e reflectirem sobre o seu desempenho pedagógico, é necessário que os resultados cheguem até eles. Nas demais instituições estudadas, os docentes indicaram que não tinham a certeza se o tratamento dos dados do inquérito era realizado de imediato ou até mesmo se era realizado, porque houve períodos lectivos em que não receberam os resultados. Fruto das suas experiências, foi pormenorizado, em pelo menos duas das três instituições referenciadas, que os resultados *“chegam com algum tempo de atraso”*, em determinados casos com *“um ano ou mais de atraso relativamente ao momento da aplicação”*. É uma situação que retira parte da utilidade e do sentido da avaliação, bem como reduz as oportunidades do docente poder rever os conteúdos, *“o modo como está na sala de aula, como está na interacção com os alunos, os métodos e as práticas pedagógicas que preconiza”*.

Este é um cenário que ajuda a compreender a inexistência de uma prática de discussão colectiva dos resultados. Quando esses ficam disponíveis, muitas das questões que poderiam ser pertinentes discutir poderão já não fazer sentido, ou seja, muitas vezes os relatórios são produzidos para arquivo. No entanto, foram despendidos recursos, diversos agentes dedicaram uma parte do seu tempo a esse processo, entre os quais estão os estudantes, que acabam por não ter retorno dos dados que forneceram. Como resultado cria-se um cenário de desconfiança, de desmobilização e de descrença em relação à pertinência da avaliação e da participação. Declarações como as que referem que os inquéritos pedagógicos não têm *“efeito nenhum”*, *“ou praticamente nenhum”*, ganham forma e sentido. É inegável que a avaliação pedagógica é fundamental, *“um espaço onde os alunos também podem manifestar a sua opinião”*, apesar de nem todos a encararem com a devida seriedade.

Contudo, terá que ser enquadrada nas lógicas de melhoria contínua das instituições, caso contrário irá permanecer sem a devida valorização e o devido aproveitamento.

Muita dessa valorização também passa pela postura dos docentes e pela crença dos mesmos no processo de avaliação pedagógica. Havia docentes que não se identificavam com o modelo de avaliação preconizado, defendendo que era importante existirem *“outros processos de avaliação do trabalho dos professores, outros processos que passariam por constituição de grupos de discussão”* onde os alunos pudessem falar abertamente dos problemas. A ideia de criação de *“um clima pedagógico favorável”* à avaliação, discussão e reflexão foi especialmente focalizada por um dos docentes, com o pressuposto da emergência de duas lógicas distintas: uma ancorada nos preceitos da *“não intimidação”* e a outra nos cânones da responsabilização. Para este docente, é fundamental que *“haja um clima de não intimidação”*, onde seja possível aos alunos avaliarem e reflectirem sobre o processo de ensino-aprendizagem sem o receio de serem penalizados pela opinião que evidenciaram. De facto, acreditava que os docentes têm a *“faca e o queijo na mão”* e que seria importante existirem *“instâncias mediadoras destes poderes para que os alunos”* pudessem, efectivamente, beneficiar de um *“clima de confiança”* para efectuarem estas apreciações. No seu entender, o Conselho Pedagógico poderia ter um papel importante enquanto instância moderadora. Por outro lado, esse *“clima de liberdade”* também deveria ter implícito o preceito da responsabilização, ou seja, o estudante deveria ser capaz de reflectir e fundamentar a sua posição, de esgrimir argumentos colectivamente, e não apenas dizer coisas por dizer. Uma maior responsabilização de todos os agentes intervenientes no processo de avaliação torná-lo-ia mais efectivo e legítimo.

Esta é uma visão balizada por práticas e atitudes do docente em causa relativamente aos inquéritos, enquanto instrumentos privilegiados de avaliação pedagógica. Como os inquéritos *“não são mediados por um debate entre os alunos”*, os princípios da argumentação, da responsabilização, não se encontram salvaguardados podendo surgir, depois, apreciações pouco ou nada coerentes. Não deixa de ser uma posição marcada pelas experiências menos positivas e daí que não atribuisse relevância ao inquérito pedagógico, sem, no entanto, constituir uma força de bloqueio ao mesmo. Considerava-o um instrumento frio, pelo carácter estatístico que se lhe encontra subjacente, e por não conseguir espelhar as opiniões construídas, reflectidas e esgrimidas colectivamente pelos estudantes. Nesse sentido, assumia uma metodologia informal de avaliação pedagógica, solicitando, nas últimas aulas de cada semestre, que, anonimamente, os alunos indicassem *“o que é que gostaram mais da disciplina”*, o que é *“que podia ser mudado”*. Essa avaliação era realizada colectivamente, ou seja, os alunos ficavam sozinhos na sala a debater as questões lançadas (o instrumento construído não era composto exclusivamente pelas questões enunciadas) e, quando as turmas eram grandes, fazia-se uma segmentação por grupos. O objectivo era que houvesse sempre um espaço de reflexão colectiva, de troca de impressões e de fundamentação das posições assumidas, porque dessa simbiose, segundo o docente, resultavam sempre opiniões sensatas e balizadas.

A questão que suscita mais celeuma relativamente à metodologia apresentada não é o facto de a mesma evidenciar pouca aplicabilidade em contextos com um número elevado de alunos, de necessitar que seja disponibilizado um período de tempo relativamente alargado para que se possa gerar o debate

pretendido, de não suscitar qualquer tipo de base de comparação, porque está, maioritariamente, dependente dos critérios de avaliação que os alunos pretenderem aplicar, os quais, certamente, apresentaram elevados índices de variabilidade, mas sim o simples caso de a mesma existir. Ou seja, os docentes recorrem a estratégias alternativas, mesmo nas posições mais extremadas relativamente aos moldes como deveria ser realizada a avaliação pedagógica, porque o modelo vigente nas diferentes instituições é ineficiente. Os procedimentos gizados não estão a ser aplicados de forma correcta, não estão a gerar os resultados e as repercussões esperados, tal como se evidenciou. Este é o aspecto que suscita maior discussão e preocupação, já que as instituições e os seus agentes educativos estão a desperdiçar oportunidades de se desenvolverem.

Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

*Representações sobre um percurso de sucesso escolar*

*“A visibilidade de sucesso através da construção de um portefólio de competências individuais, (...) porque se calhar é muito por aqui que se mede, depois, uma certa integração, seja social, seja profissional.”*

Um olhar sobre a visão dos docentes das diferentes instituições revela a ideia de que um percurso de sucesso comporta não só a aquisição de conhecimentos inerentes ao curso, mas também a posterior integração profissional dos alunos. Destaca, ainda, a importância das noções de cidadania que o aluno deve absorver, o seu crescimento cívico e humano. O *portefólio* referido deveria incluir conhecimentos apreendidos, capacidade de os aplicar, resultando num conjunto de saberes: científico, técnico, cultural e social, tendente a suscitar a dúvida permanente que crie a vontade contínua de aprender e de estudar:

*“Um aluno que usa eficientemente o seu tempo aqui e que subsequentemente consegue enquadrar-se na actividade profissional, quando se formar, para além de se formar em termos humanos, mas que consegue um percurso eficiente na escola em tempo útil, não é obrigatoriamente, estritamente, em cinco anos, é em tempo útil e que consegue um enquadramento profissional.”*

*“Para serem bons profissionais não podem estar aqui apenas para ter o diploma”,* não devendo existir uma *“relação menor com o saber”*, são afirmações que sublinham a opinião unanimemente expressa de que a aprendizagem e a vontade de saber, por parte dos estudantes, deverá ser intrínseca. A visão dos docentes tende a afastar-se da já referida visão institucional, ou instituída, destacando a importância de vectores de análise não quantificáveis, como é o caso da formação individual em termos humanos e não considerando fundamentais o número de anos de frequência do curso e as notas

como elementos de análise de percursos bem sucedidos. As classificações são apontadas apenas como exemplo de que os alunos não deverão conformar-se somente com a aprovação nas disciplinas, mas esforçar-se por adquirir uma postura activa e galvanizada em relação ao conhecimento.

*“Um indivíduo com um conjunto de competências, conhecimentos, capacidades, atitudes, sobretudo científicas, técnicas, culturais, sociais. Capaz de questionar permanentemente a sua prática. Com o sentido de continuar os seus estudos e ver, com certeza, que é importante continuar a estudar. Que questione a sua prática, com valores e princípios éticos e deontológicos em termos profissionais.”*

Os docentes consideram ser da maior importância estimular a motivação para a aprendizagem gerada pelos conteúdos programáticos dos cursos e pelas perspectivas de inserção profissional, sendo esta certamente facilitada se os alunos estiverem munidos de noções de trabalho interdisciplinar, polivalente e em equipa, e dispuserem de capacidade de empreendedorismo:

*“Sucesso escolar é quando os alunos aprendem a aprender. Quando são eles próprios a criar o seu desenvolvimento.”*

Destacam-se nestes conceitos as competências profissionais e humanas, o desenvolvimento de capacidades criativas, de gestão e de intervenção e a seriedade a nível da formação académica, do desempenho profissional e da conduta pessoal, complementados por uma contínua vontade de aprender, que não cessa com a conclusão da licenciatura. Não é menos importante a questão do crescimento, do amadurecimento, da formação do estudante enquanto pessoa e cidadão, demonstrando uma clara capacidade para construir um projecto de vida pessoal e profissional, revelando capacidades para superar dificuldades, para enfrentar o novo. Adicionalmente, deverá ser flexível, polivalente e dispor de aptidão para o trabalho em equipa, tendo, no entanto, humildade para complementar o seu conhecimento com o saber disponibilizado por outros profissionais, com formação nas mais diferentes áreas:

*“Acho que um aluno de sucesso é aquele que acaba por se integrar, por considerar que isso faz parte do percurso da vida dele, onde pode efectivamente usar o seu tempo, saber gerir o seu tempo, saber ser criativo, ser interventivo, ser sério no trabalho que faz.”*

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior*

A visão dos docentes acentua a dificuldade existente na distinção entre o que poderá ser um percurso de sucesso e os factores que, potencialmente, poderão contribuir para que ele ocorra, existindo entre os dois uma linha ténue, muitas vezes transponível.

Os docentes referem o próprio processo ensino-aprendizagem, no seu todo, como factor determinante para trajetórias bem sucedidas, reforçando a importância do trabalho individual dos alunos e o sentido da aprendizagem, ou seja, a noção do que e para quê está a aprender:

*“O aluno tem que perceber para que é que está a aprender, para fazer o quê, com que objectivos, qual é a sua missão. O aluno chega aqui e não faz ideia nenhuma, ou tem ideias românticas sobre a profissão, e depois nem percebe porque é que tem de aprender um certo tipo de coisas”.*

Apesar de ser referido que os percursos bem sucedidos dependem de um conjunto de factores, da sua soma, não existindo apenas um, determinante, que possa ser isolado e perspectivado em exclusivo, é posta a tónica no conhecimento como sendo *“a base da pirâmide sobre a qual se vai sustentar todo o resto”*. Neste sentido, é sublinhada a importância de se realizar um trabalho de explicitação em relação à funcionalidade prática de todo o conhecimento, do investimento feito ao longo dos anos lectivos, *“de as pessoas interpretarem o que estão a aprender em função daquilo que vai ser, depois, a aplicação”*, dando realce à aprendizagem que se afasta do *“aprender só para tirar uma nota”*.

A vertente prática da aprendizagem é também, assim, tida como fundamental, sendo a aplicação real dos conhecimentos, a passagem da teoria para contextos concretos e a percepção dessa possibilidade condições basilares para o êxito da manutenção do estudante no ensino superior:

*“Perceber que todas estas disciplinas e que todos estes saberes têm que ser investidos quando ele pretende intervir como profissional.”*

A média de entrada, e a formação de base que proporcione uma preparação de bom nível, são também citadas pelos docentes como factores essenciais para a definição de percursos bem sucedidos, para os quais contribuem, igualmente, o investimento que o aluno faz no seu trajecto académico, sendo importante a correspondência de expectativas entre aquilo que se busca em determinada área ou curso e os conteúdos que são leccionados e disponibilizados pelas instituições:

*“Eu venho para a Universidade fazer um curso superior porque, entre outras razões, os meus pais disseram-me que eu tenho de ser doutor, licenciado, não é? Mas entre outras, porque gosto! E “tá” aqui um factor crucial para o percurso do estudante.”*

A questão das motivações, dos objectivos que definem e traçam as trajetórias dos alunos e as estratégias accionadas para os alcançar, da *“ilusão e da desilusão”* são incontornáveis, dado que, como já foi referido, existe por vezes uma ideia romanceada em relação a um determinado curso ou área, sendo que a expectativa gorada poderá ditar o percurso remanescente:

*“Um outro factor de sucesso é nós conseguirmos convencê-los de que o sucesso depende do trabalho, depende do investimento pessoal, depende da persistência,*

*porque eles não têm muita noção disso, e acham que, às vezes, o sucesso é um factor do acaso.”*

São também enfatizados pelos docentes factores relacionados com a meritocracia, com o empenho dos alunos, a sua motivação, a vontade de aprender, o trabalho que desenvolvem, a assumpção do estudo como a profissão que, de facto, exercem, a frequência de aulas, hábitos de pesquisa, métodos de estudo adequados, capacidade de interpretação, visão crítica e participação activa em todos os quadrantes do processo ensino-aprendizagem. Assim, apesar de a questão socioeconómica ter sido levantada, e de ter sido referida a importância das políticas de acção social e, mais concretamente, das bolsas, os docentes elegem sobretudo as capacidades individuais, o esforço para contornar as dificuldades, o “subir a pulso”, o “fazer por si”, como determinantes para um percurso bem sucedido.

Sobre esta questão, os docentes do ensino politécnico realçam a importância da localização de estabelecimentos de ensino superior em zonas que não sejam as grandes cidades ou os grandes centros urbanos, contribuindo esta “descentralização” para que exista a verdadeira “democratização” do acesso a este nível de ensino:

*“Optaram por aquela escola porque também não tinham possibilidade de ir para outro local, criaram empresas, são neste momento empresários e estão bem lançados no mercado de trabalho.”*

As especificidades do corpo docente merecem também atenção, uma vez que a proximidade que promovem, a linguagem que utilizam, a experiência, a flexibilidade, a abertura a novas práticas pedagógicas (“o recurso ao *blending-learning*, ao *e-learning*, temos de aprender a trabalhar com ferramentas que os atraíam.”) A promoção do envolvimento dos alunos no processo educativo e na investigação e a articulação entre as disciplinas do mesmo curso, são tidas como condições geradoras de percursos de sucesso. O papel do docente é percebido como potencialmente motivador e incentivador, não só da aprendizagem como da própria frequência das aulas, podendo desempenhar ainda uma função fulcral no encaminhamento dos trajectos, na explicitação em relação às expectativas e exigências, na ponte a estabelecer com a aplicação prática das matérias leccionadas, sobretudo nos primeiros anos do curso:

*“Reformular a forma como lhes pedimos os trabalhos, temos que tentar falar na linguagem deles, mantendo o nível de exigência que sempre tivemos. Não se trata de descer, é fazê-los subir mas falando uma linguagem que eles compreendam melhor.”*

Dada a vertente prática de alguns cursos, é especificada, com relevo, a necessidade de convergência de todas as disciplinas com a perspectiva da sua aplicação prática ao nível do exercício profissional:

*“Estamos a tentar articular as diferentes disciplinas em torno... considerando o estágio como o núcleo central epistemológico da construção do saber profissional.”*

*“Eles estão a aprender para serem profissionais e isto implica, efectivamente, ter uma estrutura sócio-cognitiva própria e ter, e saber mobilizar os saberes de uma determinada forma.”*

O ensino é entendido como um todo integrado, em que as diversas partes se cruzam e interligam e poderá ser aliciante e motivador, desencadeando dinâmicas profícuas entre docentes e alunos, incrementando o processo ensino-aprendizagem, o envolvimento dos alunos e os mecanismos activados para que estes sejam implicados e se sintam parte importante desse processo.

*“Mobilizá-los para projectos, (...) quando esses projectos são bem sucedidos garantimos que eles tenham visibilidade externa, significa para eles um orgulho que se repercute imediatamente em factor de sucesso até porque funciona como motivação.”*

*“Deveria haver um maior envolvimento dos alunos na investigação.”*

É atribuído grande interesse à existência de indicadores referenciais como, por exemplo, gráficos que conduzam a uma reflexão colectiva sobre os resultados, permitindo accionar mecanismos de auxílio para os alunos que evidenciem maiores dificuldades, enquanto as prescrições são apontadas como um factor promotor de sucesso, na medida em que estabeleceriam um determinado nível de exigência a ser cumprido:

*“Prestigia a escola o facto de haver um nível de exigência, que só dá um alerta para os que andam aqui a vegetar. No entanto não expulsavam ninguém sem ter uma entrevista com ele e saber as razões e haveria muitos repescados.”*

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior*

Apontar factos explicativos do insucesso nos percursos relativos ao ensino superior revelou-se menos polémico que no seu antónimo, o sucesso. Apesar de surgirem como contraponto aos do sucesso, os enunciados referentes ao insucesso foram mais circunscritos. É possível sistematizar alguns pontos convergentes, transversais aos representantes do corpo docente das diferentes instituições que foram entrevistados:

*“Seria muito interessante se tivéssemos um aparelho aqui (...) uma espécie de barómetro que fosse medindo os níveis de expectativas ou, se quisermos, de ilusão e de desilusão, porque me parece que o (in)sucesso e o abandono resultam basicamente destas medidas.”*

O que motiva a opção por um curso ou área de estudo? O que define o traçar de um percurso? O que está na raiz das candidaturas? Estas questões surgem ao analisar-se o discurso dos docentes, que referem a motivação ou, na razão inversa, a

desmotivação, o desinteresse e até uma certa anomia em relação à aprendizagem e ao ensino como factores essenciais para analisar o insucesso:

*“É também a desmotivação, o desinteresse, o não ter ambição por coisa nenhuma.”*

O aprofundamento desta realidade implica atender a outras questões como a da origem social, da educação e do papel da família na definição do percurso do aluno no ensino superior, através do não inculcamento de valores no sentido da responsabilização e da assunção de um papel de comando sobre a sua vida e trajectória, originando passividade, relaxamento, desinteresse:

*“Está relacionado com a desmotivação. Em muitos casos, os meios sociais e económicos também podem ter alguma influência na questão de não ter a noção de que para se ter alguma coisa é preciso esforço.”*

*“Noto também, em grande parte dos casos, (...) uma certa pressão dos pais a acompanharem os filhos, a quererem saber tudo. Sou de uma geração em que havia alguma independência e esta proximidade poderá levar a um prolongamento eventual de alguma infantilidade.”*

A existência de pressão familiar para a frequência do ensino superior também é percebida como determinante para o prolongamento da educação até esse nível, verificando-se, contudo, um certo alheamento no processo de candidatura, uma opção irreflectida por determinadas áreas de estudo, sendo esta muitas vezes feita aleatoriamente, ou tendo como fundamento uma estratégia que assegure a entrada neste grau de ensino, com base nas notas mais altas que se obtiveram no secundário e na escolha de cursos em que estas tenham aplicabilidade, ou noutros, em relação aos quais as médias requeridas não sejam muito elevadas ou exigentes.

A questão das expectativas goradas, da desilusão provocada pelo desencontro entre o que se esperava e a realidade, muitas vezes motivado pela falta de informação adequada em torno dos cursos e do próprio ensino superior, é outro ponto abordado pelos docentes como tendo o poder de influenciar, negativamente, o percurso do aluno:

*“Aquilo que eu pude observar durante muitos anos é que os alunos, quando entravam, (...) não sabiam muito bem para aquilo a que vinham.”*

Os docentes referem o desajuste de expectativas, a insuficiente informação relativamente aos cursos escolhidos, a não existência de articulação entre as diferentes disciplinas e o baixo grau de motivação que estes factores desencadeiam como justificativos de insucesso no ensino superior:

*“As pessoas desenvolvem muito a sua área, mas são excessivamente autistas relativamente às restantes, quando o ensino deve ser um ensino integrado, em que os conhecimentos adquiridos numa cadeira são utilizados noutra.”*

São ainda apontadas condições estruturais, entre as quais o Regime Geral de Acesso ao ensino superior e os requisitos de entrada que as diferentes instituições estabelecem. Ao admitirem a entrada de alunos com médias baixas, desencadeiam as estratégias de retaguarda, como poderão ser designados os estratagema que se focalizam na tentativa de entrar no ensino superior, ainda que o curso seleccionado não corresponda à vocação ou às áreas de interesse principais. Este aspecto também pode estar ligado às políticas de atracção de novos públicos para as universidades e institutos, executadas, muitas vezes, de forma irreflectida e direccionadas sobretudo para o lado quantitativo, já que médias baixas correspondem, normalmente, a alunos com baixo potencial qualitativo. O desfasamento das entradas, pela existência de diferentes épocas de ingresso (e suas consequências ao nível do desfasamento das preparações) e o estabelecimento de estatutos especiais, são também apontados como partes integrantes de um todo promotor de facilitismo na frequência do ensino superior:

*“Vivemos num ensino superior em que o facilitismo...a falta de exigência é muito grande e isso cria nas pessoas um relaxamento.”*

Persistem alguns mitos, ou ideias pré-concebidas, no que diz respeito a disciplinas, professores ou métodos de avaliação que condicionam o desempenho e os percursos, originando receios, e muitas vezes resistência, relativamente aos mesmos. São disso exemplo as ideias de que *“se está reprovado à partida”*, ou *“o professor não dá mais que dez”*, as quais poderão condicionar a perseverança e a motivação:

*“Estaria eu à espera que eles fizessem a cadeira cheios de entusiasmo, mas não, aquilo é um cadeirão, linguagem de calão estudantil. Já mudei as equipas mais competentes...resultados piores (...) Não consigo explicação.”*

Entre os factores individuais, a responsabilização do aluno é também considerada pelos docentes, ao aludirem às solicitações numerosas e diversificadas em termos de lazer e convívio que estão associadas à vida académica, originando, por vezes, dificuldade de gestão de prioridades, além de outros constrangimentos de ordem pessoal que poderão condicionar os percursos, como a dificuldade em conciliar esferas de vida, as de estudante com as familiares ou profissionais. Apontam também a importância do papel que eles próprios desempenham e a necessidade de combater a sua hiper especialização, aludindo ao fundamentalismo que muitas vezes existe em relação às suas áreas de formação, que fragmenta o ensino em parcelas independentes e isoladas, não existindo articulação entre as disciplinas. Acresce a já mencionada motivação no encaminhamento, a linguagem utilizada, sendo referido que, apesar de ser necessário o recurso aos novos métodos de ensino que englobem as novas tecnologias, as plataformas virtuais poderão ter *“efeitos perversos”*, no sentido em que se criam hábitos como o recurso sistemático à informação fornecida pela Internet, muitas vezes com erros, sem que existam parâmetros ou análise crítica.

Preconiza-se um acompanhamento próximo e actuante, especialmente no pós ingresso e nos primeiros anos de frequência do ensino superior, detectando as situações mais problemáticas, definindo e accionando estratégias de combate às mesmas, tentando colmatar as lacunas de base e anular os *“vícios”* presentes na

bagagem que os alunos carregam das fases de estudo antecedentes, como o estudar apenas para fazer os testes, a memorização e a acumulação de conhecimentos sobrepostos à compreensão e à reflexão. Consideram os docentes ser de grande utilidade a diversificação das formas de transmissão dos conteúdos e a incrementação do recurso a novas metodologias de avaliação, que não balizem os momentos de estudo, não os circunscrevendo a períodos limitados de tempo. Neste sentido, referem a existência de diferenças acentuadas no rácio entre professores e alunos relativamente aos diversos cursos das diferentes instituições, facto que deverá ser rectificado, pois será da maior importância estabelecer rácios semelhantes entre todas elas, que permitam estabelecer um número de alunos que cada professor possa orientar e acompanhar convenientemente:

*“Um dos aspectos que a gente não consegue ou não tem conseguido transmitir aos alunos é que eles têm que ser profissionais, estudantes profissionais, é a profissão deles, na maioria (,,,) Profissão: estudante.”*

Assumir a *“profissão de estudante”* implica dedicação, empenho e ter sempre em consideração as responsabilidades inerentes a uma actividade profissional, é o que se depreende destas afirmações produzidas por um docente.

As expectativas relativas a um futuro emprego, ou a falta delas constituem, igualmente, um factor determinante para o insucesso, dadas as poucas perspectivas de inserção no mercado de trabalho após a conclusão do percurso no ensino superior, ou a montante, nas fases prévias, que originam um *“compasso de espera”* mais ou menos prolongado. Assim se justifica, em muitos casos, a opção pela continuidade do percurso como estudante no ensino superior, em resultado da percepção da impossibilidade de integração no mundo do trabalho com o diploma do ensino secundário, da previsão de que, potencialmente, não será conseguido emprego na área escolhida ou que a aprendizagem efectuada não fará a ponte desejada para o exercício profissional.

Ensino Superior como *“parque de estacionamento”* para o desemprego é uma expressão que ajuda a traduzir o sentimento comum aos actores do processo ensino-aprendizagem em relação ao adiamento da entrada no mercado de trabalho depois de concluído o curso, tendo em conta a situação de baixa empregabilidade que ocorre, actualmente, no país. Por outro lado, o ingresso no ensino superior constitui, não raras vezes, um recurso alternativo à inserção no mundo do trabalho dos jovens que completam o ensino secundário. Esta estratégia não é accionada apenas ao nível da saída do secundário, ocorrendo, igualmente, em muitos casos no ensino superior, quando o aluno prevê dificuldade em arranjar emprego na sua área de estudo ou em área similar. Os percursos prolongam-se, assim, por mais anos do que estaria previsto, em resultado do desinteresse, da desmotivação e da falta de perspectivas, embora, muitas vezes, esse arrastamento corresponda a uma tentativa de melhoria de notas. Também a existência de alunos que optam por fazer poucas cadeiras em cada ano, tentando retirar o máximo proveito de um estudo mais concentrado que lhe permitirá obter melhores classificações, contribui para o prolongamento da frequência do ensino superior por um maior número de anos em relação à duração normal do curso seguido:

*“Nos anos noventa, muitos educadores, muitas pessoas ligadas às empresas, associações empresariais, a falar no secundário como parque de estacionamento do desemprego. Depois, no final de noventa e no início do século XXI, começaram a falar no ensino superior como parque de estacionamento do desemprego.”*

*“Muitas vezes eles entram aqui iludidos com as saídas profissionais (...) e rapidamente se vão apercebendo por essas estatísticas que anualmente aparecem com a quantidade de desempregados que existem em determinadas áreas, e isso tem de ser um factor de insucesso, de desmobilização, tem de ser um factor em que o barómetro vem cá para baixo.”*

Um facto a sublinhar em todo este processo é o da “*democratização do ensino superior*”. Jorge Carvalho Arroiteia (1996) refere que o ensino superior foi encarado como uma das vertentes da modernização da sociedade portuguesa, pela necessidade de assegurar o desenvolvimento social e económico do país. A criação de novos estabelecimentos escolares, de natureza universitária e politécnica, facilitaria, assim, a tarefa de democratização, expansão e diversificação do ensino. A expansão do ensino superior iniciou-se em 1973 e, a partir da segunda metade dos anos oitenta, assistiu-se ao alargamento da rede de ensino superior particular e cooperativo. O ensino superior politécnico entrou em funcionamento nos finais da década de setenta, correspondendo a uma vertente de ensino que acentua a tónica profissionalizante, para dar resposta às necessidades de formação sentidas pelo sistema produtivo. Trata-se de um tipo de ensino que faz contraste com as características mais conceptuais e teóricas do ensino superior:

*“O problema pode estar a montante, quer dizer, é a tal questão que todos falamos em relação às trajectórias prévias, muito provavelmente aquilo que lhes foi exigido em termos de objectivos, de formação anterior, de alguma descoordenação em termos de programação da sua vida diária. Houve a democratização do acesso ao ensino superior, nós cada vez temos cá mais gente, seja porque as médias são mais baixas, seja porque realmente os cursos têm uma grande capacidade de deixar entrar uma quantidade de alunos, nós temos que abrandar...”*

A abertura crescente, as estratégias para cativar alunos, o financiamento atribuído com base no número de alunos que resulta na implementação de políticas para a sua captação, mais em quantidade do que em qualidade, a possibilidade de entrada tendo como base apenas a nota ou a média, a não realização de uma entrevista aprofundada que permita revelar os objectivos, os desejos e a vocação, alargam, em muitos casos, a entrada no ensino superior a alunos desprovidos de estrutura ou de capacidades de estudo que se ajustem às exigências decorrentes deste nível de ensino.

Mas a “*democratização do ensino superior*” mencionada pelos docentes diz respeito à diminuição ou flexibilidade de critérios previstos pelo Regime Geral de Acesso e não ao que refere José Madureira Pinto (2002: 127): “ser a ideia de uma democratização sem restrições no acesso a este patamar de escolaridade (o que, de facto, só aconteceria se o alargamento da base social de recrutamento do universo estudantil respeitasse o perfil de composição social da população portuguesa)”. Este autor destaca ainda que “*não obstante todos os progressos verificados, nas três últimas*

*décadas, em matéria de atenuação de desigualdades na probabilidade objectiva de os diferentes grupos sociais “colocarem” os seus filhos no ensino superior, mantêm-se desequilíbrios significativos, quer em termos globais, quer na distribuição por sub-sistemas (Universidade/Politécnico; Público/Privado), por estabelecimentos e por cursos”.*

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior*

Os diversos factores de abandono e de insucesso não deverão ser entendidos como estanques ou isolados, devendo ser percebidos num todo que se inter-influencia, num processo de interdependências e inter-relações, verificando-se a incidência dos docentes em questões abordadas na reflexão anterior sobre os factos que contribuem para o insucesso:

*“Haverá sempre desistências (...) algumas delas têm a ver com o desencanto, das desarticulações entre cadeiras, ou suposições que se calhar tinham.”*

A desilusão, o desajuste em relação às representações que tinham sobre os cursos e o que verificam ser a realidade está no cerne dos factores explicativos do abandono:

*“Não sendo a sua vocação, não sendo a sua escolha, tem muito mais probabilidades de abandonar. Nós temos casos de estudantes que entram em segunda, terceira, quarta escolha que afinal até descobrem que gostam e até são depois bons estudantes e saem, mas este pecado original do acesso condiciona também os abandonos ou os insucessos no ensino superior.”*

Os docentes retomam, desta forma, a questão vocacional, salientando a redefinição ou afinamento de trajectos no ensino superior, as expectativas goradas, a desmotivação, a acumulação de insucessos e reprovações, a percepção da inatingibilidade dos objectivos em relação ao curso ou a uma potencial actividade profissional como fundamentais para perceber as desistências, os abandonos. Ressalvam, no entanto, o facto de ainda não existirem estudos que aprofundem estas questões de forma a poderem retirar-se as devidas conclusões, sublinhando a suma importância de ser tomada esta iniciativa. A visão dos docentes assinala, adicionalmente, o continuado alheamento, por parte dos responsáveis institucionais, em relação ao abandono do ensino e suas causas:

*“Quando os objectivos do curso, em obter a graduação, começam a ficar inatingíveis, começam a ficar distantes, o aluno acaba por optar que é melhor desistir.”*

O sistema de ingresso no ensino superior, que permite um leque alargado de opções, faz com que, muitas vezes, o aluno aposte em áreas ou em cursos em que tenha a entrada quase garantida, em função das notas obtidas, o que se sobrepõe à vocação, à própria consciência ou aos conhecimentos de que dispõe sobre o curso:

*“A procura de novos públicos (por parte das instituições) leva a que os alunos entrem em cursos sem uma preparação adequada, sem as disciplinas de base que de facto necessitam ter, sem os conhecimentos de base que necessitam de ter (...) entram desmotivados.”*

É prática corrente recorrer-se a uma estratégia, ao nível das candidaturas, que assegure a entrada no ensino superior. O pilar do accionamento de táticas de precaução, ou de retaguarda, é fundado no desinteresse, por não se saber bem o que se pretende, tendo como certeza, apenas, o facto de se querer dar continuidade ao percurso educativo, resultando numa frequência pouco motivada, desinteressada, por si só capaz de conduzir às desistências. Romancear uma vocação que posteriormente se verifica estar desajustada, ou a busca de um título considerado como um trunfo para a entrada no mercado de trabalho, são fortes explicações para a opção de abandonar o ensino superior. A certeza estruturada em relação àquilo que se pretende, optando por uma primeira fase de ingresso noutra curso, visando uma posterior transferência, muitas vezes facilitada pela existência de disciplinas em comum nos planos curriculares de diferentes cursos, é igualmente importante como elemento de reflexão sobre os abandonos, constituindo o que se designa por processos de afinamento ou ajuste vocacional, e fazendo parte de uma estratégia delineada ao longo do percurso individual:

*“Muitos desses abandonos têm a ver com o factor de as pessoas virem para aqui e depois quererem ir para outro lado qualquer”*

Acrescem défices de formação de base, pouca preparação para responder ao nível de exigência ou acompanhar o método de trabalho praticado e a entrada num curso com falta de formação específica para o mesmo, o que, frequentemente, e tal como as lacunas provenientes da formação anterior, apenas se revela no pleno decorrer do curso:

*“Penso que o que leva um aluno a abandonar é inequivocamente o estar desenquadrado com os objectivos do curso e não ser capaz de dar resposta às exigências do quotidiano.”*

A questão económica, a falta de apoio familiar que assegure a subsistência, e os obstáculos daí resultantes são factores determinantes nesse processo, impondo, muitas vezes, uma reflexão sobre prioridades e possibilidades, que podem resultar em abandonos ou na procura de soluções para contornar as dificuldades, desencadeando decisões como a entrada no mercado de trabalho antes do início ou no desenrolar do percurso no ensino superior, o que poderá, também, conduzir à desistência antes da sua conclusão:

*“Se de repente o mercado de trabalho alargasse, nós teríamos uma taxa de abandono muito grande, porque eles estão aqui porque não têm mais nada que fazer, não é? Em muitos casos nós detectamos isso.”*

A entrada no mercado de trabalho no decorrer da frequência do curso ou o exercício de uma actividade profissional em simultâneo, poderão influenciar, de forma decisiva, o abandono do ensino superior, uma vez que, com o atingir de estabilidade financeira, é natural que ocorra a desmotivação, a qual poderá igualmente surgir se for vislumbrada uma nova perspectiva a nível profissional que se afaste da área de estudo inicialmente projectada. Ao exercer uma actividade profissional concomitante, o aluno depara-se, ainda, com a dificuldade de conciliar tempos de trabalho e de frequência de aulas e estudo.

Este facto é especialmente salientado pelos docentes de instituições com uma forte componente prática, que insistem na referência a uma filosofia prospectiva que praticam, com vista à posterior integração profissional, sendo a estruturação do curso realizada em torno desta perspectiva, exigindo dos alunos disponibilidade quase total não só pela duração prolongada do tempo de aulas, mas *“também a obrigatoriedade de cumprir uma carga horária excessiva no local de estágio.”*

*“Esta componente da prática e da formação em contexto de trabalho real ajuda a perceber.”*

É o próprio estágio que muitas vezes incrementa a percepção do desajuste vocacional. O choque com a realidade, proporcionado pelo estágio que alguns cursos comportam, poderá conduzir à reflexão em torno da vocação e proporcionar uma experiência que se revele menos positiva, ao ponto de levar o aluno a reconsiderar a área de estudo, decisão que pode ser reforçada pela percepção da dificuldade de obtenção de emprego que o contacto com o mundo do trabalho permite adquirir.

A questão do financiamento do ensino superior, a existência de um rácio professor/aluno desajustado e o facto de as turmas serem compostas por um número excessivo de alunos, o que não favorece a orientação e o acompanhamento devidos a cada um, contribuem para que o ensino em *“sala de aula”* se torne mais massivo do que qualitativo, menos direccionado, constituindo a sobrecarga horária e o elevado grau de exigência circunstâncias agravantes. Estas ocorrências negativas são mencionadas, pelos docentes do ensino superior público, universitário e politécnico.

Também o *“efeito Bolonha”*, como são designadas as consequências derivadas da implementação do novo regime académico, influencia a decisão pelo abandono, nomeadamente em consequência da obrigatoriedade de frequência das aulas, que toca e condiciona, sobretudo, questões já referidas, como o exercício de uma actividade profissional em paralelo, que corresponde, na maior parte dos casos, a tentativas de colmatar dificuldades económicas, também já apontadas.

#### *Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono*

A visão dos docentes sobre boas práticas, que resultem na promoção do sucesso escolar e combatam o insucesso e o abandono, especifica os mecanismos compatíveis com as suas funções referindo, essencialmente, alterações, melhoramentos e estratégias que possam alterar e potenciar o desempenho dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O corpo docente alicerça a sua sugestão sobre o que poderão ser boas práticas em medidas que optimizem a prática docente na promoção de acompanhamento e orientação contínuos dos alunos e na reflexão e posterior readaptação do processo de ensino-aprendizagem, com a abertura, a imparcialidade e a flexibilidade necessárias para perspectivar este domínio:

*“Um diagnóstico que fazem ou que podem fazer na entrada, para poderem realmente adequar os conteúdos, as temáticas, o processo ensino/aprendizagem, o tipo de exigência.”*

A postura activa, a adequação e renovação da metodologia, com a frequência de “acções de formação para a melhoria da prática docente”, a “actualização pedagógica dos professores”, a inclusão das novas tecnologias, a proximidade com os alunos que permitiria a detecção atempada dos factores que comprometem o sucesso e o accionamento de medidas potencialmente correctivas fazem parte da perspectiva dos docentes em relação à implantação de boas práticas:

*“A capacidade de monitorizar as actividades dos alunos, isto é, nós sermos capazes de conseguir acompanhar todo aquele processo, toda a progressão ou não progressão que ele tem, ou toda a expectativa que ele tinha e agora deixou de ter e uma coisa que andou aqui muito no ar é a capacidade de conhecer e generalizar as boas práticas, muitas vezes não as conhecemos. Ficam num núcleo muito restrito e poucas vezes, mesmo depois de «se teve sucesso ali também é possível que tenha sucesso connosco», sermos capazes de as generalizar.”*

Uma maior e melhor comunicação é considerada requisito fundamental, abrangente e alargado a todas as figuras intervenientes no processo de ensino, através da qual será especificada a articulação de trabalho entre os diferentes órgãos de gestão das instituições e posta em prática a divulgação dos casos de sucesso, num esforço colectivo de integrar experiências, não só a nível interno, horizontal aos seus membros, mas também a nível externo:

*“Conciliar medidas de natureza institucional, com medidas de natureza individual, (...) de inovação até mesmo que durante algum tempo a gente ande a pregar no deserto, a falar sozinhos...”*

O ensino tutorial previsto por Bolonha é referido pelos docentes como uma mais valia promotora de sucesso, uma vez que tem como finalidade o estreitar da relação entre professores e alunos. Levanta-se, contudo, a questão do financiamento do ensino superior, que deveria assegurar a composição de turmas com um menor número de alunos, em que o rácio entre professores e alunos não compromettesse um atento trabalho de acompanhamento particularizado:

*“O novo esquema de Bolonha, (...) transportou, de alguma forma, a esperança de podermos cultivar e promover o sucesso.”*

*“A tutoria, mas com menos alunos. E eu acho que é preciso desenvolver, não sei de que forma, a questão do espírito crítico e empreendedor e interventivo na sociedade (...) Pode ser trabalhado, pode até ser actividade extracurricular. Com disciplinas, com outro tipo de actividades no qual consigamos desenvolver os alunos enquanto passam por esta instituição de forma a que se impliquem cada vez mais nestas questões.”*

Investir mais tempo no ensino, ou procurar uma menor promiscuidade entre o tempo de ensino e o tempo dedicado à investigação ou a outras actividades adjacentes, corresponde à separação considerada necessária pelos docentes no sentido de se atingir uma maior qualidade do processo ensino-aprendizagem. Essa separação deveria ser complementada por acções de formação para melhoria das práticas pedagógicas e pela diminuição da dimensão das turmas, para ir ao encontro de um ensino sobremaneira qualitativo, em oposição à massificação. A desmistificação em relação a disciplinas tidas como intransponíveis, o combate às eventuais resistências em relação às mesmas, são também tarefas que os docentes consideram ser necessário assumir activamente, com o objectivo de obviar constrangimentos que se revelam impeditivos de um melhor aproveitamento por parte dos alunos:

*“O facto do aluno não se sentir um anónimo no meio de uma massa imensa, numa turma imensa, (...) e subtrai-los à influência dos blocos de caserna, tive alunos que se queixaram, disseram-me assim «devia ter feito a cadeira tal, mas os meus colegas diziam que nem tentasse, que eu não a fazia. Afinal de contas, fiz, com relativa facilidade, escusava de ter ficado com cadeiras em atraso. Há aqui na caserna meia dúzia de máximas que se um aluno se deixar influenciar por elas efectivamente sofre.”*

A relação estreita, a saída do anonimato, a individualização e particularização do ensino, o *“chamá-los, saber o que se passa com eles, conversar”*, poderão determinar o accionamento de estruturas de apoio psicológico e económico, que podem sanar questões apontadas como fragilizadoras dos percursos dos alunos.

É ainda preconizada pelos docentes a existência de um director de curso, cujo papel seja a coordenação das actividades, que articule os trabalhos e implemente novas formas de avaliação e potenciais medidas correctivas, analisando dados respeitantes a esta temática, fazendo o *“cruzamento de escalas de sucesso/insucesso”*, devendo o seu trabalho ser desenvolvido em articulação com os membros dos restantes departamentos, pondo *“as disciplinas todas em cima de uma mesa (...) e fazer uma reflexão colectiva sobre os resultados, o que permite na fase seguinte fazer algumas correcções.”*

*“Se sistematicamente percebermos que há um docente que, numa disciplina do primeiro ano, regista elevados níveis de insucesso, vamos pegar nesse docente e colocá-lo em níveis mais avançados.”*

A representação de boas práticas na visão dos docentes, resulta numa fórmula que soma acompanhamento, orientação, desenvolvimento de relações estreitas entre todos os intervenientes do processo ensino-aprendizagem, inter-institucionalmente, abarcando fases anteriores ao ingresso, como é o caso do ensino secundário, atendendo

permanentemente às situações problemáticas, accionando medidas preventivas e correctivas:

*“Tentarmos em tempo útil ter uma conversa e tentar orientar as pessoas. Creio que o nosso sistema do ensino superior definitivamente percebeu que é necessário analisar o que se passa com os seus alunos.”*

#### 5.2.4 A Visão dos Alunos

Papel das estruturas de apoio na actuação institucional no campo da promoção do sucesso escolar

##### *Representações sobre a actuação institucional*

Às instituições do ensino superior cumpre desempenhar um papel fundamental na orientação e no acompanhamento dos percursos dos estudantes, segundo a perspectiva dos mesmos, divergindo as suas opiniões, contudo, acerca da existência, ou não, de uma estratégia interna comum, que espelhe a política da instituição no seu todo, política cuja existência suscita igualmente dúvidas:

*“Há uma estratégia diferencial para cada curso, porque cada curso é um curso e somos muitos e diferentes uns dos outros.”*

*“Não há nenhum dispositivo montado, não há uma estratégia definida, não há uma política de acompanhamento ou de diagnóstico, preferivelmente à entrada dos alunos. Depende da sorte de nos calhar um professor que por acaso tenha esse tipo de práticas adquiridas, não existe uma estratégia e isso é que seria importante.”*

O processo de ensino-aprendizagem, com toda a envolvimento inerente, foi amplamente citado pelos alunos, à semelhança do que sucedeu em relação às entrevistas realizadas aos membros do corpo docente das diferentes instituições. Questões como a relação entre professores e alunos, a motivação que poderá advir da fluidez com que ela decorra, o trabalho articulado e consonante entre as diferentes entidades que compõem as instituições, as acções de incremento à prática pedagógica, entre outras, são referidas como basilares para a construção de trajectos bem sucedidos.

A relação entre professores e alunos tem clara centralidade, na perspectiva destes, que a tomam como alicerce da sua conduta enquanto estudantes que almejam a finalização do curso sem percalços que os desmotivem. A proximidade proporcionada poderá contribuir, decisivamente, para o esboçar de percursos acompanhados, estimulados, enquanto uma postura distante, pelo contrário, poderá levantar constrangimentos em relação ao esclarecimento de dúvidas ou a um simples pedido de informações, o que poderá redundar em afastamentos definitivos ou, pelo menos, dificilmente reversíveis:

*“Se tem uma relação mais próxima com o professor sente-se mais à vontade em perguntar outras coisas, expor dúvidas e querer aprender mais, ir mais além.”*

É de salientar a representação simbólica que os alunos têm da linguagem utilizada pelos docentes, percebendo-se uma certa resistência à formalidade, muitas vezes interpretada como forma de distanciamento e de separação evidente entre os papéis que cada uma das partes desempenha. O facto de referirem que esta relação é circunstancial, dependendo “da sorte” e em grande medida da disposição favorável do docente, demonstra que, segundo os alunos, não existe uma estratégia sólida, nem estão definidas medidas concretas nesse sentido. A postura assumida pelos alunos é classificada pelos seus representantes como determinante, acentuando, alguns, que dela depende, em larga escala, o estabelecimento de uma relação favorável a uma convivência respeitosa, mas sem inibições que impeçam ou condicionem o contacto pessoal quando necessário:

*“Acho que as pessoas têm que aprender a ir procurar e se não sabem têm de aprender a saber, se não lhes foi dado isso, têm que se desenrascar, não é só queixar.”*

*“As pessoas acomodam-se um bocado às situações, e há muitos alunos que sabem que aquele serviço existe, mas não procuram saber para que serve. Eu por exemplo já recorri muitas vezes à unidade de integração daqui da faculdade, até para fazer o meu currículo, porque as psicólogas estão lá para nos ajudar.”*

A questão da acumulação de funções, que implica a conciliação entre a prática docente, a investigação e, muitas vezes, o exercício de outra profissão em paralelo, é referenciada pelos alunos, na generalidade, como inibidora de um desempenho adequado àquilo que esperam como correspondendo à função do professor, a qual, além da transmissão de conhecimento e experiência, deverá incluir o acompanhamento com proximidade e a orientação contínua dos seus alunos.

Em relação a medidas concretas, os estudantes centram-se nas impostas pelas políticas formais, como é o caso da que resultou da Declaração de Bolonha, sobre a qual demonstram sentir alguma insegurança, dado poder ameaçar algumas estruturas de apoio previstas ou em funcionamento. A incerteza em torno das consequências inerentes às mudanças estabelecidas conduz a um sentimento de desconfiança em relação aos benefícios que a nova política poderá proporcionar:

*“A faculdade, principalmente, consegue proporcionar fora do campo pedagógico - que são as aulas e os alunos - outro tipo de tarefas que me parece que ajudam os alunos...”*

A existência do já referido “para além” do pedagógico realça, em especial, o trabalho fundamental de serviços como os de orientação e integração, os de apoio psicológico e as unidades de inserção na vida activa:

*“Proporcionar fora do campo pedagógico que são as aulas, (...) outro tipo de tarefas aos alunos.”*

As instituições que apresentem e façam um trabalho de divulgação, formal e informalmente, dos serviços que consideram mais sólidos e estruturados, poderão perceber o resultado positivo dessas acções nos discursos dos alunos, uma vez que neles é possível entrever as representações que as rodeiam, apesar de muitas vezes não serem assumidas posturas consentâneas com a certeza dos seus contributos para percursos bem sucedidos:

*“O objectivo era fazer com que os alunos conhecessem alunos, não só da própria licenciatura, mas que tivessem uma convivência mais basta. E o que aconteceu, é que... ao contrário daquilo que se estava à espera, houve alguns monitores que não deram a devida atenção aos grupos de trabalho, e daí queixas como «eu estou a perder tempo, um mês, podia estar em aulas», porque se calhar as coisas não foram bem direccionadas.”*

*“Não acho que seja um (serviço de integração e socialização) que vá fazer os alunos conhecerem a faculdade. Acho que o que na realidade faz com que nós conheçamos os serviços é a procura deles.”*

A importância de uma postura activa e interessada por parte dos alunos e de uma auto-responsabilização em relação a estas matérias é também realçada nos discursos dos mesmos: *“procurei uma solução mais direccionada para as minhas vocações e para as minhas experiências, nesse sentido a unidade de integração ajuda imenso, mas para quem vai à procura dessa ajuda (...) esse gabinete não anda atrás dos alunos, somos nós que temos que ir atrás dele.”*

A visão dos alunos que frequentam instituições cujo ensino abarca uma vertente mais prática e prospectiva, com vista à inserção no mercado de trabalho, posicionando a sua atenção em torno das estruturas de apoio, sobretudo aquelas que potenciam a integração laboral, dispondo de unidades direccionadas para este efeito, atribuindo-lhes uma influência vital na sua motivação para a consecução da sua formação académica.

A divulgação das estruturas de apoio é apontada como a acção que apresenta mais falhas, sendo comuns opiniões como: *“esses serviços têm às vezes nomes pomposos, e as pessoas não sabem ao certo em que é que eles consistem”*, *“eu também só soube há pouco tempo que existe uma psicóloga na faculdade à qual nós, marcando uma consulta ou um dia, podemos ir lá consultar e conversar”* ou *“recebo e-mails semanalmente, pelo menos, sobre as ofertas de emprego. Ainda que concorde que não existe uma divulgação suficiente”*, apesar da aposta nas novas tecnologias para esse efeito. São feitas igualmente referências às sessões formais de recepção aos alunos, às associações de estudantes e a momentos de convivialidade informal, de que são exemplo as actividades relacionadas com a praxe, como mecanismos importantes de divulgação e integração, embora dependam, naturalmente, da adesão mais ou menos assídua dos alunos.

#### *Papel das estruturas de apoio na actuação institucional*

Como foi referido, as representações dos alunos em relação às estruturas de apoio prendem-se, sobretudo, com aquelas de que dispõem sobre o processo ensino-

aprendizagem, destacando novamente o papel desempenhado pelos docentes como fulcral para a promoção de trajectórias bem sucedidas, pondo a tónica na questão da proximidade, que deverá envolver todos os intervenientes neste processo. A menção à existência de uma política, ou estratégia definida, promotora de sucesso, é relegada para um plano secundário, muitas vezes pouco evidente. A alusão específica a medidas concretas que caracterizem a actuação da instituição que frequentam é repetidamente destacada, demonstrando a reprodução da imagem institucional neles inculcada, como sendo a mais estruturada e sólida. São exemplo dessas medidas, a implementação de unidades de apoio psicológico, de integração e acompanhamento e de inserção da vida activa:

*“O porteiro, por exemplo, desde o primeiro ano houve uma relação, é uma pessoa muito acessível, e embora não seja uma estrutura claramente ali com esse efeito, são as pequenas coisas que também ajudam na integração.”*

O desconhecimento em relação às ofertas institucionais de apoio aos alunos é uma posição recorrente, que se observa nos seus discursos: *“acho que foi só o ano passado que eu soube que existe o sector de inserção profissional, e é um sector que trabalha bastante bem”*. Também são apontadas quer a fraca divulgação destas estruturas a nível organizacional, quer as lacunas relativamente à auto-responsabilização, como principais factores explicativos desta realidade: *“não acho que os alunos saibam em que é que esses meios possam ajudar, sabem que há, que existem, não sabem em que podem ser úteis”*, sublinhando a aparente anomia que caracteriza, genericamente, o perfil dos alunos:

*“O mal actualmente é que antes as pessoas vinham maduras para o ensino superior. Neste momento vive-se a geração da «morangada», que é toda a gente preferir juntar um dinheirinho para ir às compras, para ir «bonitinho» para a escola, do que se envolver na vida académica.”*

## Escolhas vocacionais e transição para o ensino superior

### *Escolhas Vocacionais*

O delinear dos trajectos no ensino superior supõe uma reflexão prévia, com a definição, ao nível do ensino secundário, da área de estudo desejada, o que circunscreve e veicula os percursos até às pré-inscrições e candidaturas formais às instituições correspondentes.

Entrar nas primeiras opções poderia constituir um vector explicativo de trajectos bem sucedidos, mas, segundo a perspectiva dos alunos, este facto não pode ser percebido de forma unidimensional:

*“Regra geral, penso que quem entra para este curso, sendo a primeira e única escola, tem um arranque muito maior, uma vez que já tinha informações prévias, já se tinha informado sobre o plano curricular do curso, que tipo de estágio poderia ter, que tipo*

*de saídas profissionais, que carreira profissional poderia ter...acho que está muito mais familiarizado com o curso."*

O envolvimento preliminar neste processo de definição vocacional implica pesquisa e recolha de informação em relação às ofertas institucionais de cursos ao nível do ensino superior. Deste modo, consideram que o trabalho efectuado a montante consolida a tomada de decisão, confirmada pelas candidaturas formalizadas:

*"Desde muito cedo que sabia o que queria para mim, para a minha vida profissional (...) Acho que quem se candidata a um curso superior não vai assim...eu pelo menos penso assim, eu não vim de olhos fechados."*

Referem, no entanto, a volubilidade e a dubiedade características desta fase da vida, a indeterminação em relação a objectivos para o futuro, a incerteza sobre a questão vocacional, como factores potenciadores de candidaturas pouco estruturadas, que resultam em *"não sei o que estou aqui a fazer"*, *"eu não sabia para o que vinha, cá aqui porque tinha nota para entrar e queria entrar na faculdade."*

A ambiguidade em relação ao futuro (*"com dezoito anos uma pessoa não tem muita responsabilidade"*), o valor simbólico atribuído à obtenção do título correspondente ao completar deste grau de ensino, aliado à pressão familiar para que a trajectória pessoal inclua esse título, originam candidaturas aleatórias, que se traduzem, muitas vezes, em futuros abandonos ou casos de insucesso escolar, por falta de base de sustentação:

*"Quando vim para aqui, não vim porque quis, foi um bocado uma imposição dos meus pais. Vim um bocado contrariada, porque eu tinha a minha vida toda lá, tinha os meus amigos, (...) senti-me um bocado desprotegida."*

O suporte familiar e a rede de sociabilidade têm, na visão dos alunos, um peso considerável no gizar das trajectórias pessoais:

*"Todo o percurso escolar que uma pessoa faça tem que ter sempre o apoio tanto dos amigos como da família. Porque, se não tiver, não há este tipo de motivação. Felizmente eu tive, tanto aqui como em casa. Sempre me deram essa motivação."*

*"É óbvio que os alunos que entram em primeira opção vêm com uma motivação acrescida, é indesmentível, mas isso não significa que os alunos que entram em segunda, terceira, sexta opção, são alunos que se têm que ser automaticamente reciclados."*

Entrar em primeira opção poderá constituir um eixo explicativo do sucesso, em particular pela motivação inerente à realização pessoal, ao investimento feito, ao ajuste com as expectativas prévias, considerando que os percursos bem sucedidos se alicerçam, sobretudo, em questões motivacionais e no empenhamento.

A existência de estratégias *"de entrada"* neste nível de ensino, que assegurem a frequência de um curso, muitas vezes não correspondente à área desejada mas que possibilite a transição posterior para outro e um oportuno afinamento vocacional, são

apontadas pelos alunos como uma realidade a atender. *“Vou estar aqui no primeiro ano, só que vou tentar passar para outro curso”*:

*“Entrei na segunda opção, depois voltei a fazer exames e entrei no ano seguinte. Mas isso não foi desmotivante. Gostei de estar lá, porque convivi imenso, conheci muita gente, fiz amigos. Também aproveitei para fazer algumas cadeiras que depois tinham equivalência, o que também ajudou.”*

Os alunos incluem na abordagem desta matéria a existência de processos de redefinição e ajustamento de percursos, não considerando os abandonos consequência de casos de insucesso. A tentativa de reencontrar o seu percurso para o que tinham previamente definido constitui muitas vezes um incentivo suplementar, que poderá traduzir-se em trajetórias bem sucedidas. Sobre esta temática, reforçam a ideia de que a entrada em opções alternativas origina frequentemente a descoberta de novas perspectivas e caminhos em relação ao futuro, sendo a redefinição vocacional uma realidade, fomentada pela experiência obtida em cursos que não constituíam o topo das opções, muitas vezes abrangidos pela estratégia de assegurar a entrada, através do cálculo da média obtida e da exigida. Assim, a selecção aleatória dos cursos, tida como pouco estruturante do trajecto: *“quem entra em terceira ou quarta opção, muitas vezes nem sequer ouviu falar no curso”*, *“vamos para ali e vamos ver no que dá”*, poderá transformar-se numa descoberta vocacional, resultante em percursos motivados e bem sucedidos:

*“Às vezes a vida dá muitas voltas e o facto de calharmos noutra opção que não fosse opção faz-nos perceber que realmente é aquilo que nós gostamos.”*

*“Não era isto que eu queria, porque queria mudar (...) e acabei por ficar lá, nunca na vida pensei que ia fazer isto, acho que tem a ver com a motivação que cada um tem.”*

O contacto com a realidade, com as matérias leccionadas e, muitas vezes, com a experiência prática, tendo aqui o estágio um papel determinante, poderão ter como consequência a percepção de desajuste vocacional e o gorar das expectativas anteriormente criadas:

*“Muitas vezes pensamos que estamos predeterminados a ser (algo) e quando, de facto, contactamos com a realidade, não é nada... não se aproxima de nós, nem nada do que pensávamos, por muito que pudesse ser a nossa primeira escolha.”*

A entrada em primeira opção é, desta forma, tida como um factor promotor de sucesso, mas numa perspectiva multidimensional onde as diferentes estratégias delineadas para o acesso, ou a inexistência destas, o investimento pessoal, a convicção vocacional, a descoberta ou (re)definição da mesma, o apoio familiar, as redes de sociabilidade, a localização física e a situação económica, são, entre outros, eixos essenciais de reflexão e de análise.

### *Transição para o Ensino Superior*

A passagem para o ensino superior implica a passagem para uma nova etapa da vida, onde os métodos, relações, expectativas, dimensões, ambições, localizações, responsabilidades, são substancialmente diferentes.

A análise da transição para este nível de ensino deverá considerar, na visão dos alunos, factores como as notas de colocação, o estar deslocado, desfasamentos com a preparação de base e com a metodologia pedagógica, medidas existentes para atenuar estes mesmos desfasamentos e o acompanhamento institucional geral nesta fase de mudança.

Sustentam a ideia geral de profunda transformação das suas vidas após o ingresso no ensino superior e da necessidade de dedicar um esforço imenso à adaptação a esta nova realidade:

*“Do secundário para o ensino universitário foi completamente diferente, senti-me completamente perdida em termos de Órgãos da Faculdade, de como é que isto funciona, agora já estou um bocado mais inteirada, mas ainda há muita coisa que me passa completamente ao lado, porque não houve preocupação de ninguém de me explicar como é que funciona, mesmo a nível de avaliação, de funcionamento das aulas, tudo o que nós queremos saber temos de procurar por nós, é um funcionamento completamente diferente (...) saímos do secundário em que os professores sabem os nossos nomes, os testes são marcados, portanto é uma dinâmica diferente.”*

As já referidas estratégias de entrada no ensino superior incluem, muitas vezes, a aposta em cursos tendo por base a nota de colocação requerida. A pouca reflexão, ou reduzida percepção global do plano curricular, desencadeiam dificuldades em relação a determinadas matérias leccionadas:

*“Os alunos não têm muita noção do que querem no secundário, não basta tirar nove e meio no exame de Matemática e conseguir entrar num curso que tem média de onze, doze, porque depois deparam-se com os cadeirões, logo no primeiro ano e muitos deles chumbam.”*

A preparação de base é tida como insuficiente e pouco direccionada para a realidade experimentada neste nível de ensino, porque: *“os métodos de ensino são completamente diferentes, os professores assumem que os alunos já sabem, que estão num certo patamar”* e *“é muito mais matéria, a exigência é superior, a qualidade de escrita tem que ser superior, a ligação das matérias tem que ser superior, nós temos de perceber, não é decorar como nos diziam no secundário «vocês têm de saber isto do início até ao fim», e só era preciso decorar as figurinhas que trazia no livro.”*

A metodologia pedagógica referente ao ensino superior é a diferença central apontada, quer na forma de leccionar, quer na organização curricular, na interacção e integração existentes ou não, nas aulas e nos métodos de avaliação, aludindo à figura central do professor no papel que desempenha, na proximidade e dinâmica que imprime a todo este processo de ensino-aprendizagem, o qual pode ser percebido positivamente ou indicado como obstáculo aos bons resultados:

*“O aluno vai-se habituar, acabou de passar para um grau diferente, (...) habituam-se a ir às aulas e não perceber a matéria, a ter professores que despejam a matéria e dizem «tomem lá acetatos».”*

*“No ensino secundário os professores eram muito expositivos, só debitavam matéria e poucas vezes questionavam os alunos, aqui realmente, os professores estabeleciam uma interacção, há também ligação entre as disciplinas todas, enquanto no secundário era tudo muito parcelar, estudava só para aquilo, fazia o teste e não servia para mais nada, aqui comecei a perceber que realmente eram complementares.”*

A circunstância de os alunos se encontrarem deslocados poder ser desfavorável ao processo de transição para o ensino superior não suscita uma fundamentação consolidada, constituindo para alguns, até, uma mais-valia, pois a gestão das prioridades, em muitos casos, é feita com responsabilidade acrescida.

A unanimidade das opiniões dos alunos centra-se na necessidade de existência de estruturas de apoio, de integração e orientação que atenuem ou minimizem os efeitos dos desfasamentos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e à mudança para uma nova etapa nos seus percursos, focando no primeiro ano a acuidade da intervenção (*“é o ano de adaptação, foi o meu pior, mesmo em termos de notas”*), que se deverá prolongar pela restante trajetória.

### Gestão da componente científico-pedagógica

A perspectiva dos alunos sobre a componente científico-pedagógica centrou-se na Declaração de Bolonha e, mais em concreto, nas mudanças suscitadas pelo referido processo, referindo, um dos participantes, que a mudança de paradigma *“introduz um factor de instabilidade e de insegurança que não permite uma actuação firme, porque os próprios órgãos neste momento não têm a credibilidade suficiente nem poder”*. Os órgãos responsáveis pela gestão científica e pedagógica das instituições *“podem, pura e simplesmente, deixar de existir”*, estando, actualmente, limitada a sua capacidade de actuação, principalmente pela existência de uma grande expectativa relativamente aos moldes em que ficarão organizadas e serão geridas estas vertentes institucionais. Apesar de estar no horizonte a mudança organizacional, este aspecto não foi abordado na generalidade. O denominado *“efeito Bolonha”* foi referido sobretudo em termos de implicações ao nível da metodologia e avaliação pedagógica, tal como se poderá perceber nos pontos seguintes.

### Metodologia e gestão pedagógica

A *“mudança de paradigma”*, tal como foi designado o processo de Bolonha por alguns dos intervenientes, surgiu sob a égide da proximidade entre docentes e alunos. Desta forma, para que essa proximidade seja uma realidade, torna-se necessário salvaguardar as condições de realização da orientação e acompanhamento tutorial, pois de outra forma poderá existir uma perversão do sistema, onde o trabalho no

sentido da proximidade se converte na experiência da distância (de aprendizagem, particularmente). O tempo transforma-se assim, num elemento chave do processo de ensino-aprendizagem. Os *“cursos que há pouco tempo se faziam em quatro e cinco anos, estão a ser feitos em três”*, implicando uma forte compressão dos tempos lectivos, que, por sua vez, têm repercussões evidentes na relação de ensino-aprendizagem que se estabelece entre os docentes e os seus alunos:

*“Porque neste momento temos três meses para dar o que se dava em um ano, os professores chegam, despejam a matéria, saem e muitas das vezes no final do semestre ainda não sabem (...), qual é o nosso nome, só ficam a saber quando nós entregamos um trabalhinho e tal, como tem que ser feito à pressa, nós também temos cinco cadeiras e nessas cinco cadeiras damos o que daríamos em dois anos, fazemos um trabalhinho, o professor vê lá o nosso nome e aí é que começa a associar o nome à cara (...). Portanto, o contacto entre o aluno e professor muitas das vezes resume-se a isto, porquê?; porque não há tempo para mais, efectivamente estamos todos a trabalhar a contra-relógio”.*

Parte dos representantes dos alunos refere que este pode ser um dos efeitos perversos da *“mudança de paradigma”*. A pretensão de proximidade, de acompanhamento contínuo, é percebida como potenciador de aspectos menos positivos. Idealmente, o processo de Bolonha favorece uma aproximação entre professor e aluno, particularmente pelas lógicas de orientação e acompanhamento tutorial. Com o aumento do *“número de tutorias, vai haver um trabalho mais directo com o professor”*, o que acaba por ser uma mais valia e contribuir para a integração dos estudantes nas instituições, para a interiorização de métodos de estudo e de gestão do tempo ou até para eliminar bases teóricas, tidas como prevalecentes no formato anterior. Contudo, existem também inconvenientes que devem ser acautelados. Como exemplo referem a dependência que poderá suscitar, na medida em que poderão ver no tutor uma figura acessível, que lhes presta apoio e ajuda na resolução dos seus problemas, passando a recorrer a ele com frequência, mesmo em situações em que tal não se justifique. Houve quem sustentasse que a figura do tutor poderá ser determinante no primeiro ano de frequência do ensino superior, devendo apenas existir nesse ano, de forma a não colocar em causa a autonomia dos alunos e a capacidade dos mesmos resolverem as situações por sua própria iniciativa (*“quando nós formos trabalhar, não vamos ter um tutor connosco”*). Outro dos problemas que foi enunciado está relacionado com a forma como é planeado e concretizado o regime tutorial. Outro aluno alertava que é necessário ter cuidado com a forma como se perspectiva o acompanhamento e a relação de proximidade entre professor e aluno, porque pode *“gerar aberrações”* como as que colocam um docente a acompanhar cem ou duzentos alunos (*“o dia tem 24 horas e não se pode desdobrar infinitamente”*).

A pretensão de um acompanhamento individualizado também acaba por ter dimensões de perversidade, na medida em que descaracteriza um pouco aquilo que é o ensino superior. Um dos alunos referenciava que a especificidade do ensino superior se está a perder, em prol de uma *“licealização”* do processo de ensino-aprendizagem. A contiguidade entre ensino secundário e ensino superior é de saudar, mas não deveria ser projectada no sentido do aumento da dependência da individualidade no ensino superior, mas sim com o aumento da autonomia da individualidade no ensino

secundário. Este diferencial entre ciclos de estudo era uma das principais especificidades do período de transição, mas acaba por ser esbatida da forma errada ou do lado errado. Nas palavras de um dos alunos registava-se o seguinte:

*“Neste sentido desvirtua um bocadinho, desvirtua muito a especificidade do ensino superior, ou seja, o que poderia ter de positivo esta transição do ensino secundário para o ensino superior, está-se a perder (...), com esta transição e com este paradigma diferente, ou seja, ficamos com o mau que tinha a transição e o bom que ela poderia ter e comportava outras coisas, como, por exemplo, o incremento da responsabilidade, a autonomia da individualidade, a gestão do tempo, perde-se completamente porque estamos a assistir à licealização ou secundarização do ensino superior”.*

A questão do atendimento e acompanhamento por parte dos docentes gerou sempre controvérsia, especialmente se alguns dos grupos de discussão de alunos forem contrapostos. Isto quer dizer que se verificavam posições diferenciadas consoante o estabelecimento de ensino. O principal contraste acontecia entre as instituições universitárias de ensino público e a instituição de ensino politécnico (também de ensino público). No primeiro caso, os alunos reportavam que a disponibilidade dos docentes era óptima, tanto em termos de acompanhamento como de disponibilização de material. Já no caso do estabelecimento politécnico, a maioria dos alunos avaliava negativamente a disponibilidade dos docentes. O principal problema prendia-se com o facto de muitos docentes não exercerem a actividade a tempo inteiro e daí as dificuldades de interacção fora do período de aulas. O acompanhamento era considerado incipiente e por isso reivindicavam a existência de um determinado número de horas para atendimento, em que docentes estivessem realmente presentes.

A exclusividade e estabilidade do corpo docente não deixam ser variáveis importantes na gestão pedagógica de uma instituição. Foi precisamente no estabelecimento de ensino politécnico onde essa circunstância mais se realçou. Alguns alunos posicionavam-se criticamente por face à forma como a programação e gestão dos tempos lectivos (horários) eram efectuadas na sua instituição. Apesar de terem como referência a própria experiência ou realidades que conheciam na instituição, indicavam que, devido ao facto de terem docentes que não exerciam a docência a tempo inteiro, o seu principal período de aulas era das 14:00 às 20:00 horas e só muito raramente tinham aulas no período da manhã. No seu entender, esse horário não privilegiava o aproveitamento escolar, porque perdiam grande parte das iniciativas extra-curriculares que eram desenvolvidas na instituição (tradicionalmente, os seminários, encontros, *workshops*, etc., realizam-se no período da tarde) e porque tinham mais dificuldade em rentabilizar e conciliar a manhã de estudo com outras actividades académicas. Seria pertinente que os períodos de aulas decorressem, maioritariamente, de manhã, de modo a que o aproveitamento dos tempos de estudo individual e/ou colectivo fosse maximizado. No entanto, também tinham presente que isso nem sempre era possível, primordialmente por razões pedagógicas e logísticas:

*“Aulas deviam ser de manhã. Porque à tarde passa-se um workshop, ou passa-se uma conferência, é tudo à tarde. Este tipo de actividades é à tarde. E mesmo trabalhos de grupo, vamos ser sinceros, trabalhos de grupo uma pessoa marca sempre para fim de*

*almoço, porque acordar de manhã, um atrasa-se às 9 horas, outro chega às 10, outro chega às 11, e já não se faz nada.*

Estes alunos também defendiam que as instituições de ensino superior deveriam ter um dia ou uma tarde por semana em que não houvesse aulas e que fosse dedicado às actividades extra-curriculares como, por exemplo, conferências, seminários, sessões de partilha de experiências, eventos sócio culturais. Seria uma espécie de dia ou tarde da instituição. No estabelecimento de ensino de que faziam parte, esse período estava previsto mas, com a compressão dos tempos lectivos decorrente de Bolonha, praticamente não havia tempo para que esse período seja vivido na base em que foi criado. Além de as pessoas não disporem de muito tempo para organizar esse tipo de eventos (*“Este ano é impossível. Não há praxe. Os caloiros até comentam, não há praxe. Não há tempo, ninguém pode”*), também não o fazem porque têm receio de que ninguém apareça, não só porque a carga de trabalhos é elevada e os alunos aproveitam esse período para trabalharem e actualizar os materiais e os conteúdos programáticos, mas também porque a mobilização e interesse dos alunos por este tipo de iniciativas costumam ficar aquém das expectativas.

Mudando de grupo de discussão e, subsequentemente, de estabelecimento de ensino (universitário público), vislumbram-se as diferenças que anteriormente se referiram em termos de gestão dos tempos lectivos e características dos recursos pedagógicos (exclusividade e estabilidade do corpo docente). Num dos estabelecimentos de ensino universitário público estudado, os estudantes manifestaram que, graças ao processo de Bolonha, havia menos aulas, *“menos período de contacto”*, o que possibilitava, por um lado, mais tempo para o auto-estudo e para outras actividades extra-curriculares mas, por outro lado, maior responsabilização pelos resultados académicos alcançados. Os estudantes consideravam que o seu estabelecimento de ensino se encontrava num ponto de equilíbrio entre os longos períodos de estudo em sala e a *“demissão”* pelo processo de ensino. *“Aulas mais pequenas, aulas mais teórico-práticas”*, cativam mais os estudantes, apesar de os responsabilizar mais pela procura e aquisição de conhecimento, de modo a que alcancem, pelo menos, a aprendizagem mínima estipulada:

*“As coisas tenham melhorado muito nos últimos anos (...), quando havia três chamadas e os horários eram... a carga horária densa, havia muitas cadeiras por semestre e a carga horária era bastante elevada. Agora acho que realmente com a introdução (...) de algumas políticas no acto pedagógico, foi realmente vantajoso para os alunos.”*

Um dos estudantes deste grupo de discussão frisou que esta nova metodologia tem ajudado a compensar e a aprofundar muitas matérias. No entanto, alerta que *“todo este processo de aprendizagem só se dá quando o aluno tem vontade e vai à procura de conhecimento”*. A filosofia de Bolonha é essa e, nesse aspecto, a adopção, por parte da instituição, de metodologias pedagógicas que favorecem esse intuito, é muito positivo, particularmente para quem *“realmente está mesmo interessado e quem seja responsável para dizer «não tenho as aulas, mas neste período vou estudar mesmo»”*. Naturalmente que não depende só da vontade e interesse do estudante; é necessário que as instituições também salvaguardem condições que permitam esse aprofundamento de

conhecimentos. Além das metodologias pedagógicas apropriadas é importante que estejam à disposição dos alunos estruturas e serviços apropriados, tais como os que a instituição disponibilizava (não só nos horários tradicionais), entre outros, laboratórios, bibliotecas, salas de estudo colectivo.

A posição destes estudantes era bastante diferente da evidenciada no outro grupo de discussão. Este aspecto releva as questões institucionais, mas importa não descurar também as questões inter e intra individuais, na medida em que ficaram perceptíveis as variabilidades subjacentes aos traços de personalidade e de vivência e representação da vida académica. O grupo de discussão organizado no estabelecimento de ensino privado estudado talvez seja o que, por si só, deixa transparecer mais essa variabilidade. Se, por um lado, havia quem considerasse que a carga horária era excessiva, por outro lado havia quem não o considerasse. Um dos estudantes referia que a *“haver problema de excesso de carga horária, será para os trabalhadores-estudantes que não vão conseguir, se calhar, compatibilizar com os horários de trabalho”*. Nesse grupo estava presente um trabalhador-estudante, que defendeu a viabilidade dessa conciliação, apesar das exigências e dos sacrifícios que a mesma lhe exige. No fundo, são relatos que vêm demonstrar que as representações dos estudantes podem variar significativamente e que o espectro de experiências ajuda a fundamentar as posições e opiniões assumidas. Por outro lado, enfatiza a pertinência das características inter e intra institucionais e individuais, tal como já se referiu:

*“Nós temos aulas, e ainda por cima são obrigatórias, agora são todas obrigatórias, durante uma manhã inteira e por exemplo até às duas, a seguir temos estágio e, portanto, vamos para casa só à noite e no dia a seguir, idem aspas, (...) eu acho que a carga é muito... por exemplo para um aluno estudante-trabalhador é muito difícil, e eu tenho tido experiências com alunas que estão a fazer estágio comigo, que é realmente difícil terem estágio ao sábado, porque trabalham de segunda a sexta e não têm a mesma oportunidade e por isso fazem seis horas ao sábado, sobra-lhes só o domingo”*.

*“Eu penso que se eu consigo (...) faço estágio obrigatório e frequento a maior parte das aulas, quase todas mesmo, e consigo ainda juntar mais quarenta horas de trabalho semanais, não me parece que seja assim, embora às vezes ande um bocado cansado, mas de qualquer forma faço isto”*.

Algumas das razões apontadas pelos estudantes para o excesso de carga horária estavam relacionadas com a frequência obrigatória das aulas e com as elevadas exigências da conciliação entre componente teórico-prática e a componente de formação em contexto de trabalho. Segundo os estudantes, esses mesmos elementos também se encontravam na base de muitos dos abandonos do ensino superior. *“A necessidade dos alunos frequentarem as aulas levou a imensas desistências”*, dizia um dos estudantes e daí que o novo regime de faltas do ensino superior fosse considerado *“um grande golpe para o sucesso escolar”*. O mesmo sucedia com a formação em contexto de trabalho, mas por razões diferentes. Esta vertente de estágio, ou de seminário das práticas, ampara uma maior interligação entre teoria e prática (*“não há uma separação em gavetas”*) e uma aprendizagem mais integrada e ajustada à actividade profissional a desempenhar (*“estamos no terreno desde o primeiro ano, durante o ano todo, ao mesmo tempo*

*que damos a teoria, vamos percebendo na prática, como é que se aplica, quais são os problemas que conseguimos identificar”).* Todavia, também favorece uma triagem de aspirações e vocações. Como permite um contacto directo com o terreno, com o campo de actuação da sua actividade científica, possibilita que os estudantes se apercebam rapidamente da realidade profissional e se estão no sítio certo, na área científica correcta. É uma situação que tem conduzido a alguns afinamentos ou redireccionamentos vocacionais e, em último caso, a situações de abandono escolar.

Em alguns casos, pode questionar-se em que medida essa circunstância representa insucesso; porém, não pode ser descurado que se encontra na base de algumas desistências. Curiosamente, é um conhecimento que advém da experiência, já que só os estudantes em que os seus cursos possuíam esta vertente formativa relevaram essa possibilidade de desencantamento profissional. Nos remanescentes casos, planos formativos em que a formação em contexto de trabalho não estava consignada, foi frisada a necessidade de haver uma maior *“aproximação com o meio empresarial, com as necessidades que de facto existem”*. Os estudantes foram defendendo um carácter mais práticos dos seus cursos, não uma prática dos números, dos exercícios, mas uma *“prática do meio empresarial e do meio profissional”*, mas nunca enfatizaram a possibilidade de esse conhecimento levar a um desencantamento vocacional.

O tipo de relação com a prática profissional, e o grau de transposição dos conhecimentos adquiridos, também podem ser factores que influenciem o sucesso escolar. São aspectos que remetem para a planificação curricular, a gestão de conteúdos e a metodologia pedagógica. Um dos aspectos positivos do ensino superior que os estudantes mais relevaram foi a possibilidade de interligação entre temáticas e conteúdos de unidades curriculares. Os estudantes referiram maior aplicabilidade e transposição de conteúdos, embora isso não signifique que exista uma forte articulação programática nos cursos, porque isso nem sempre acontecia. Os diferentes estudantes foram relatando algumas experiências de sobreposição de conteúdos, de modo a salientarem a importância de existir uma programação e gestão articulada de conteúdos nos cursos.

Relativamente às práticas pedagógicas, os estudantes colocavam a tónica no docente enquanto elemento de motivação e de comunicação de conhecimento. A metodologia pedagógica pode ser uma variável importante ao nível dos resultados escolares e do desenvolvimento intelectual dos alunos, mas para isso é necessário que as políticas e práticas privilegiem a descoberta e a construção da aprendizagem em vez da memorização e instrumentalização (instantaneidade) dos conteúdos. Por outro lado, essa estruturação do conhecimento requer uma *“avaliação quase instantânea”*, uma apreciação contínua do evoluir das aprendizagens, que possa balizar a actuação dos alunos e verificar se estão no caminho correcto. Um dos alunos entrevistados manifestou a importância de uma avaliação contínua enquanto factor de motivação, enquanto elemento de enquadramento do trabalho e do rumo que se definiu. Por isso, a própria metodologia de avaliação pode ser um elemento potenciador do rendimento académico, não por via do facilitismo mas pelo enquadramento, acompanhamento e validação das aprendizagens que pode favorecer.

Associadas ao processo de Bolonha surgiram novas indicações relativamente ao regime de avaliação das aprendizagens. O intuito é que o processo de avaliação fique mais fluido, estruturado numa base de continuidade que favoreça um maior acompanhamento e um maior conhecimento sobre as aprendizagens. À partida, será *“mais produtivo para os alunos estarem a par da matéria durante o semestre todo, em vez de estudarem tudo no final do ano só para o exame”*. Contudo, a avaliação distribuída não deixa de ter inconvenientes. Segundo um dos estudantes, o facto de os obrigar a estudar continuamente e de a mesma nem sempre ser aplicada convenientemente reflecte o carácter negativo desta modalidade de avaliação. No primeiro caso, porque pode dificultar a gestão dos tempos lectivos e o aprofundamento dos conteúdos que atraem mais o aluno; no segundo porque, muitas vezes, o aluno esforça-se durante todo o período lectivo, em função das directrizes e dos parâmetros de avaliação contínua definidos pelos docentes, e no final esses parâmetros assumem um peso reduzido, senão mesmo residual, na nota final.

Em suma, dizia um dos estudantes, *“temos sempre alunos a trabalhar imenso para os exames porque é aí que se joga tudo”*. Convém não esquecer que se começam a notar mudanças, mas a avaliação das aprendizagens no ensino superior ainda permanece *“muito parecida com o secundário, normalmente é feita por testes, e tem um ou dois momentos de avaliação, ou seja, agrupa muito mais matéria”*. É uma modalidade que não privilegia tanto a construção contínua do conhecimento e mais a memorização, contribuindo para que, passados alguns dias, as pessoas já não se recordassem do que aprenderam e que os estudantes que tivessem maior capacidade de memorização conseguissem os melhores resultados:

*“Estudávamos antes da frequência ou do exame, havia alguns que raramente iam às aulas, e muitas vezes tinham melhores notas. Porque era apenas descarregar «matéria»”.*

*“Nas disciplinas teóricas, basta um aluno ter uma boa capacidade de memorização, até pode não compreender nada daquilo do que estava a dizer, até pode levar auxiliares de memória... e não compreender nada da matéria e naquela disciplina acaba por ter uma melhor nota do que uma pessoa que, realmente, até sabe ligar os conceitos todos e buscar umas coisas a outra disciplina para aplicar aqui e se calhar não é avaliado da mesma maneira”.*

O efeito perverso desta situação é que determinados estudantes que conseguem obter bons resultados no plano teórico, alguns fruto de uma memorização em vez de uma compreensão das aprendizagens, posteriormente têm imensas dificuldades em aplicar o conhecimento adquirido. Era essa a inquietação de um dos estudantes entrevistados, defendendo que existiam muitas pessoas que *“conseguem fazer o trajecto escolar inteiro (...), sem nunca se exporem muito”*, sem nunca terem que, verdadeiramente, pôr à prova as aprendizagens realizadas. Esta circunstância estava relacionada com as metodologias de avaliação preconizadas. O facto de a avaliação sumativa ser privilegiada pela maioria dos docentes, faz com que existam, por exemplo, poucos ou nenhuns espaços de exposição e avaliação oral. No seu entender, seria uma forma de as pessoas serem obrigadas a expor-se e demonstrar realmente as suas capacidades. Um

outro aspecto que este estudante considera surpreendente tem que ver com o nível de utilização dos ditos “auxiliares de memória”. Nunca imaginou que fossem tão utilizados no ensino superior como são, o que no seu entender tem muito que ver com “a forma de avaliação” praticada.

É importante que os alunos consigam acompanhar mais os conteúdos programáticos e daí a pertinência de disporem de mais parâmetros de avaliação que potenciem esse acompanhamento. Os próprios estudantes foram evidenciando alguns dos parâmetros que consideravam pertinentes. A avaliação oral foi um dos mais referenciados. Seria importante que existissem mais espaços que privilegiassem a comunicação em vez da escrita. No ensino secundário raramente tinham a necessidade ou o espaço para apresentar e defender os trabalhos que produziam e, se o ensino superior não promover esses espaços, os profissionais ficarão deveras penalizados em termos de capacidade crítica, de reflexão e de argumentação. Apesar de não ser prática extensiva, diversos estudantes focalizaram exemplos em que este formato era preconizado:

*“Tive professores que abordaram disciplinas teóricas de forma diferente, em que havia determinados capítulos para determinados grupos que tinham que apresentar. A matéria aí implicava os restantes grupos a assistir à aula porque a matéria só ia ser dada naquele momento. Claro que o professor fazia reparos, a matéria podia estar a ser mal, mal transmitida”.*

Outras estratégias de avaliação valorizadas foram os estudos de caso, a resolução de casos práticos, o empenho e a participação e as competências de auto-avaliação. Para os estudantes, estes eram factores de motivação chave. No entanto, também tinham presente que nem todos os contextos de ensino-aprendizagem favoreciam a adopção desses parâmetros. O importante é que o modelo clássico, de avaliação rígida (sumativa) não fosse exclusivo e que existisse espaço para desenvolver e avaliar outras competências como, por exemplo, as de comunicação.

#### *Avaliação e reflexão sobre o processo pedagógico*

O espaço de discussão em torno da avaliação pedagógica centrou-se no inquérito pedagógico e na sua aplicação e repercussão. No cômputo geral, os estudantes consideravam esta como “uma ótima prática”, especialmente “se ela fosse desenvolvida até ao final”. O termo “fosse” acaba por se aplicar bem à avaliação pedagógica, já que os estudantes sentem que “o processo fica sempre a meio”. É um procedimento que recomeça a cada ano lectivo que passa, mas não mais do que isso, algo que vai recomeçando, mas que nunca é terminado. Os estudantes referem que todos conseguem opinar, de uma forma ou de outra, sobre os inquéritos, têm uma ideia de que são disponibilizados, divulgados e supostamente preenchidos (possivelmente por pequenas franjas de estudantes), tratados, analisados e discutidos (possivelmente por alguns segmentos institucionais), mas no fundo ninguém consegue especificar concretamente quais os trâmites e as consequências da avaliação pedagógica:

*“Desde o meu 1º ano que faço os inquéritos e eu nunca tive feedback de quais eram as percentagens de resposta de nada, de rigorosamente nada. Eu não faço a ideia para quê que servem e para onde vão”.*

A questão dos inquéritos começa pela própria adesão dos estudantes. Impera a ideia dos baixos níveis de participação, interesse e preocupação com o procedimento de avaliação, uma opinião que é transversal a todos os grupos de discussão. Alguns estudantes manifestavam a sua tristeza relativamente a essa situação, na medida em que *“as pessoas gostam muito de se queixar”*, mas quando chega o momento de *“darem a conhecer a sua opinião, quando realmente alguma coisa pode mudar, porque dá um bocado de trabalho fazer um login”*, não a manifestam, não participam. A questão da participação e do envolvimento com o quotidiano institucional e académico não se reflecte exclusivamente na avaliação pedagógica, *“as pessoas cada vez menos participam naquilo”* em que podem participar, em que podem intervir. Predomina um sentimento de alheamento, de afastamento.

Tal não se deve a uma questão de divulgação, porque os estudantes consideram que *“há muita divulgação”*. Como exemplo, referem que a partir do momento em que fazem *login* no sistema de informação, *“é a primeira coisa que aparece”*, claro que podem não responder, mas a informação está lá, a solicitação está lá. Porventura poderão existir alunos que não utilizam o sistema de informação, mas existem outros meios de divulgação. Em todos os grupos de discussão os estudantes frisaram que *“os professores têm imensa preocupação de incentivar os alunos de preencher esses inquéritos”*, até porque, segundo um dos alunos, *“os professores estão interessados em que sejam avaliados”*, já que *“também andam nas picardias para saber quem anda a trabalhar ou não”*. O e-mail dinâmico também costuma ser amplamente aproveitado e daí que considerem ser difícil a mensagem não passar, não chegar aos alunos. Deste modo, a questão da participação não passaria pela delineação de mais estratégias de divulgação, mas pelo maior interesse e criação de novas necessidades, as quais estão na base da motivação.

Alguns estudantes não deixaram de frisar que é do interesse deles preencher os inquéritos, mesmo tendo presente que o processo demora um pouco e que é um pouco maçudo. Como o preenchimento pode ser realizado de forma progressiva (*“não se precisa de fazer tudo de uma vez, faz-se uma vez volta-se a fazer login e pode-se continuar”*), não é um motivo muito fundamentado para a não participação. Todavia, para alguns estudantes esse também seria uma das razões do afastamento das pessoas. Consideravam *“os inquéritos compridos e chatos”*, que *“tentam ser específicos mas na realidade não são”*. É necessário responder a vários itens, por disciplina, por docente (*“temos que avaliar diversos domínios da actuação e das práticas do professor, demora um bocado, perde-se um bocado de tempo”*), relativamente ao curso, à instituição, etc.. Acabam por ser demasiados parâmetros, que nem sempre se encontram apropriados ao contexto que está a ser avaliado e isso também desmotiva um pouco quem está a responder. Se o instrumento não for atractivo, certamente será um factor de desmobilização.

A atractividade do instrumento é mais uma justificação, mas não aquela a que os estudantes atribuíam maior importância e a que reunia maior consenso nos diferentes grupos de discussão. A justificação que tinha essas características reportava-se às implicações da avaliação pedagógica. Os estudantes indicaram que costumavam

responder, mas não perspectivavam as consequências dessa participação. A primeira passagem do discurso dos estudantes apresentada no início deste ponto já evidenciava essa circunstância, mas as que se apresentam de seguida não podiam ser mais reveladoras do sentimento que imperava no seio dos grupos de discussão face ao inquérito pedagógico:

*“Eu costumo responder sempre aos inquéritos e (...) ainda há pouco tempo coloquei esta questão a um professor, nós todos preenchemos um inquérito e os próprios professores incentivam-nos a preencher esses inquéritos, mas em termos de resultados e em termos de implementação, sinceramente desconheço”.*

*“Eu sinceramente desconheço as implicações que os resultados desses inquéritos têm, sinceramente. Acho que são feitos (...), há pouca participação, é verdade, por parte dos alunos, agora o que dá dos resultados deles, sinceramente desconheço”.*

Muitas vezes, por mais que se pretenda retratar as informações veiculadas pelos entrevistados, nada é mais significativo que as suas próprias palavras. Este ponto de análise é um exemplo pragmático dessa circunstância. Os exemplos anteriores não podiam ser mais expressivos relativamente ao desconhecimento dos resultados e das implicações dos inquéritos. Um dos estudantes frisava a importância de conhecer esse tipo de informação, porque senão *“leva ao «isto não tem consequências práticas, para quê que estou a perder tempo a preencher»”*. Uma das dimensões que suscitava maior estranheza era o facto de determinados docentes, amplamente criticados e sinalizados pelos alunos nos órgãos institucionais respectivos, continuarem ano após ano a actuar da mesma forma. No entender deles, tal tinha que ver, por um lado, com o facto dos docentes receberem *“o mesmo, quer façam ou quer não façam”* (*“não se justifica, os professores ganharem o mesmo, sabendo que um trabalha mais que o outro”*) e, por outro lado, com a base de hierarquização que está subjacente às decisões do foro pedagógico. Ou seja, consideram que o facto de as questões pedagógicas serem analisadas e discutidas no âmbito do Conselho Pedagógico, onde os estudantes têm representação, mas as principais decisões serem tomadas ao nível do Conselho Científico, onde os estudantes não têm representação, acaba por subalternizar as contestações e as reivindicações estudantis e contribuir para o perpetuar do desconhecimento dos resultados da avaliação pedagógica e das práticas menos apropriadas de determinados docentes.

Inevitavelmente, as questões que se colocam depois de tudo isto são: qual a forma de alterar esta situação?; que alternativas existem?; que outras estratégias podem ser seguidas?. Os estudantes não se negaram a dar resposta a esses desafios, referindo que um dos pilares fundamentais de melhoria seria a divulgação dos resultados. Além de ser uma forma de demonstrar que o processo tinha sido conduzido com sucesso até ao fim, permitiria, posteriormente, aos diferentes agentes educativos verificar as consequências dos mesmos e se teria havido uma efectiva interiorização das sugestões e das oportunidades de melhoria identificadas (*“se as pessoas soubessem que os resultados iam ser mostrados e que iam ter consequências, se calhar participavam mais”*).

Outra das dimensões de melhoria a floradas reportava-se aos métodos e técnicas de avaliação. A este nível foram focalizados diversos eixos de intervenção. Um dos estudantes sugeriu que fosse repensado o modelo de inquirição digital, na medida em que considerava que ainda se vive, mesmo ao nível do ensino superior, *“num período de*

*uma certa iliteracia informática*". Defendia o modelo tradicional, ou um modelo misto, em que também fosse contemplado o formato em papel e dedicada uma parte da aula de cada unidade curricular para à realização da avaliação pedagógica. Esse período não teria que necessariamente, reportar-se ao preenchimento dos inquéritos em suporte de papel, podendo ser para acompanhar os alunos no preenchimento *on-line* do inquérito. Ou seja, permitira salvaguardar, por um lado, um maior acompanhamento, de modo a motivar e criar as condições para que os alunos que desejassem responder, o efectuem, e, por outro lado, revelar que existem alternativas ao formato digital para os alunos que não se sentem confortáveis com essas tecnologias:

*"Talvez não fosse de desprezar a hipótese de dispensar alguns minutos de uma aula eventualmente, com toda a carga burocrática que isso comporta, mas talvez acabasse (...), por ser benéfico dispensar alguns minutos de uma aula para fazer o inquérito chegar, o aluno se quisesse respondia, se não quisesse não respondia, ou até mesmo colocá-lo à disposição dos alunos ou na Associação de Estudantes ou mesmo no bar, por que não, na biblioteca, etc., em vários pontos"*.

Uma alternativa, ou um complemento, à realização do inquérito podia ser a existência de grupos de discussão. Houve quem considerasse *"vantajoso pegar numa série de alunos (...) e perguntar-lhes "Então o que é que achaste? O que é que correu mal?"*. Em conjugação com esta possibilidade de reunir um grupo de alunos em cada unidade curricular para recolher informações sobre como tinha decorrido o processo de ensino-aprendizagem poderia estar, também, associada a componente de auto-avaliação. Foi considerado importante que os docentes reflectissem *"sobre as suas práticas pedagógicas, que muitas vezes não o fazem"*, porque privilegiam o conhecimento e para se ser professor *"isso não é suficiente"*, considerando vantajoso que essa apreciação fosse sistematizada e integrada no modelo de avaliação pedagógica. Dentro dos mesmos moldes, um aluno propôs que esse modelo de avaliação fosse conduzido por uma entidade externa, de modo a dar maior credibilidade ao processo.

Também foram sugeridas medidas que não alterariam a estrutura da avaliação, mas que, no entender dos estudantes que as manifestaram, poderiam aumentar a eficiência e eficácia do modelo vigente. O período em que decorre o preenchimento dos inquéritos poderia ser um elemento a ser alterado, na medida em que foi considerado que se situava *"próximo da época de exames"*, um período, por natureza, muito apertado e de grande pressão para os estudantes. Outro aspecto que poderia ser alterado seria o cariz voluntário do preenchimento. Para um dos participantes dos grupos de discussão, *"os alunos têm que ser obrigados"*, nem que fosse só durante um período, de modo a que se criassem hábitos e rotinas institucionais. Para completar esta posição de força inicial, poderiam ser consideradas multas para quem não participasse. Passado um período de interiorização da norma, já não seria necessário falar em obrigação ou penalizações pecuniárias, porque ocorreria uma certa naturalização da prática:

*"São obrigados, têm que responder e mais nada. E, e se não responderem pagam uma multa. Pelo menos os primeiros cinco anos tinha que ser assim e depois, (...) é tradição. Os outros fizeram, também eu faço. É como os latinos, os outros fazem, eu*

*também faço. E depois cria-se uma tradição. Depois já aí não vai haver necessidade de pagar-se as multas nem vamos ser obrigados”.*

Como é compreensível, a questão da obrigatoriedade levantou bastante celeuma, principalmente porque havia quem considerasse que isso poderia desvirtuar a espontaneidade e a clareza das respostas. Além disso, iria contra as ideologias que defendem um reforço das estratégias de promoção e motivação para a participação dos estudantes e de um maior envolvimento dos órgãos de gestão dos cursos e das estruturas de representação dos alunos no processo de avaliação pedagógica.

Condições e situações, factores e processos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

#### *Representações sobre um percurso de sucesso escolar*

A determinação do que é sucesso escolar, a definição de um percurso bem sucedido, são particularmente difíceis para os alunos. Assim, a sua visão tende a afastar-se da instituída, a da passagem contínua, da quantificação do aproveitamento através de notas ou médias, sublinhando a idiossincrasia presente no conceito de sucesso:

*“Tipo, fazer cadeiras... Mas também é importante como tu saís de lá, não sei como hei-de explicar. Também a nível de amigos, amizades, convívio, principalmente a informação que levas para o mercado de trabalho, a informação que adquires na faculdade para depois conseguires adaptar-te ao mundo do trabalho.”*

As representações dos alunos sobre percursos bem sucedidos correspondem, essencialmente, a dimensões mais simbólicas, da convivialidade e das amizades, e também ao somatório de capacidades, de competências, do envolvimento em actividades paralelas, específicas do meio académico, que proporcionam a construção de um “puzzle” de experiências e de conhecimentos acumulados, no qual se espelhe e alicerce a vida de cada um:

*“Um percurso de sucesso será chegar ao final do curso com conhecimentos efectivamente acumulados não só em termos científicos, mas... Tudo aquilo que conseguimos absorver, todas as experiências que vivemos... e o crescimento como pessoas.”*

A expressão “puzzle” foi utilizada por um dos alunos entrevistados para caracterizar o conjunto de experiências, saber e capacidades que se adquirirem ao longo da frequência do ensino superior. Este “puzzle” envolve, igualmente, o crescimento pessoal e uma componente prática, que se traduz em conseguir aplicar os conteúdos apre(e)ndidos durante o curso:

*“Acho que um percurso de sucesso não é só fazer cadeiras, não é só tirar boas notas, mas sim toda a envolvimento que isso... que a faculdade nos dá, porque conhecemos diferentes tipos de pessoas, temos que lidar com diferentes tipos de situações, com diferentes tipos de professores, com diferentes tipos de cadeiras, com dificuldades, e se há uma coisa que eu aprendi na faculdade (...) é a capacidade que eu tenho de me «desenrascar» perante uma situação complicada.”*

O contexto académico é percebido pelos alunos como um quadro particularmente importante do seu desenvolvimento pessoal, dada a riqueza das vivências associadas ao ensino superior, que se poderão transformar em factores de reestruturações pessoais, desencadeantes, muitas vezes, da (re)definição de projectos de vida.

Demonstram, ainda, atribuir um peso relativamente pouco significativo às notas e às médias, concentrando-se, sobretudo, na aquisição de competências e de experiências de vida, no amadurecimento, na evolução das suas qualidades humanas, na manutenção e alargamento do seu círculo de amizades e na fruição do convívio que estas fomentam:

*“Eu penso que um percurso de sucesso é evoluir em termos de conhecimentos, evoluir em termos de ser humano. Complementar essas duas...convoco essas duas.”*

A questão das classificações é reputada como sendo redutora, pois deveria abarcar igualmente *“as capacidades, a dinâmica das pessoas, tudo isso devia constar na média”*, sendo referenciada a influência que o *“tirar boas notas”* poderá ter ao nível da integração social: *“acho que quem tira muito boas notas por norma nunca é muito bem visto”*. Manifesta-se, no entanto, o reconhecimento de que, na realidade, as classificações são um factor importante para *“os outros”*, ou seja, para os intervenientes no processo ensino-aprendizagem com papel institucional, como docentes e órgãos de gestão, bem como para entidades exteriores ao sistema de ensino, ao servir de parâmetro diferenciador no mercado de trabalho.

É notório o inculcamento nos alunos, por parte das instituições de ensino superior, de disposições prospectivas relativas à inserção profissional e de noções sobre a ponte existente entre ensino e mercado de trabalho, em particular no caso das que comportam uma vertente prática acentuada, sendo os seus discursos direccionados, fundamentalmente, para a perspectiva profissional, para a obtenção de competências que facilitem a integração profissional:

*“O que se entende lá fora, no mercado de trabalho, por sucesso no ensino superior é a pessoa que faz o curso em cinco anos... A média, número de anos do curso.”*

*“À partida aprende mais quem tem melhores notas, mas não é necessariamente assim, eu, por exemplo, tenho notas a algumas cadeiras e continuo a achar que não sei nada.”*

O conceito *“licença para aprender”* é traduzido pelos alunos por uma aprendizagem de qualidade, que não deverá ser encerrada com o final do curso,

comportando solidez de conhecimentos e compreensão das matérias que ultrapasse a sua captação momentânea. Estas são consideradas como componentes basilares de um percurso académico de sucesso, para o qual contribuirão igualmente factores como a satisfação relativamente ao curso que se frequenta, ou corresponder este à primeira opção do estudante, circunstâncias que, consensualmente, são focadas pelos alunos como justificativas de bons resultados.

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior*

Os alunos particularizam, neste ponto, as atitudes individuais, o espírito de sacrifício, a vontade de aprender, a capacidade de superar dificuldades, a persistência, a receptividade, o esforço, o trabalho e o empenho que, resumidamente, se podem agrupar na questão do mérito. Apontam igualmente como vantajosa a promoção do investimento pessoal e da distinção dos alunos que se destaquem pelo seu esforço através da atribuição de bolsas de mérito ou de prémios de desempenho:

*“Ter mesmo a consciência que é preciso trabalhar, ou seja o número de horas que se tem que dedicar à universidade é muito diferente do secundário. Fiz o secundário estudando só na véspera... fiz o secundário com uma perna às costas, cheguei cá a primeira vez e mantive o meu número de horas de trabalho, a primeira coisa que peguei foi um grande chumbo. A partir daí alguma coisa tem que mudar, temos mesmo de trabalhar nisto. Se calhar as pessoas têm um pouco a falta dessa noção de que realmente é preciso trabalhar.”*

O primeiro ano revela-se fundamental para todo o percurso. Sendo a sua base, é a partir dele que se cimentam predisposições, relações, hábitos de trabalho, formas de organizar e estruturar trabalhos, métodos de pesquisa e de estudo. Daí que o acompanhamento dos actores institucionais, da maior importância ao longo do tempo, seja essencial no decurso do primeiro ano, período de maiores vulnerabilidades e dificuldades:

*“Um grande apoio, seja de quem for, dos pais, de alguém que está connosco, é preciso um grande apoio e depois acho que a própria forma como perspectivamos... e nisso o primeiro ano pode ser fundamental (...) se começamos uma carreira de sucesso é por essa carreira que vamos enveredar, se enveredarmos por outro caminho é muito mais difícil darmos a volta, porque temos uma desvantagem já criada.”*

A existência de fortes laços familiares, que garantam apoio e proporcionem segurança, uma boa integração e a rede relacional estabelecida no contexto do ensino superior, estas sobretudo para os que não possuem tradição familiar ao nível do estudo, podem revelar-se determinantes para a consecução do sucesso académico e na persistência escolar em relação ao percurso:

*“Um dos factores inalienáveis do sucesso escolar é o apoio físico em termos materiais/financeiros (...) a bibliografia é dispendiosa, as fotocópias não são baratas,*

*todo o meio envolvente exige dispêndio por parte dos alunos que muitas vezes não pode ser suportado pelo «backstage» familiar.”*

A situação económica do aluno e a sua capacidade de suportar os custos são tidas como fundamentais para a sua estabilidade, sendo salientado o papel crucial das instituições no propósito de suavizar os encargos, pela existência de infra-estruturas específicas que prestem apoio ao longo do tempo de duração do curso, atenuando os condicionalismos que as carências a nível financeiro podem originar:

*“Primeiro lugar o estímulo do aluno por parte da comunidade, não só pela parte da comunidade científica em termos de docentes, mas por todos os actores, os actores institucionais, um bom acompanhamento, a questão das instalações e dos meios físicos também é preponderante, os meios disponíveis aos alunos.”*

As estruturas de cariz físico como bibliotecas, salas de aula adequadas, salas de estudo, meios informáticos disponíveis e acessíveis, cantinas e residências, são apontadas pelos alunos como essenciais para promover uma trajectória bem sucedida, às quais se poderiam associar a flexibilidade no pagamento de propinas e a concessão de bolsas de estudo para compensar debilidades económicas identificadas.

O estímulo do aluno por parte de todos os intervenientes no processo ensino-aprendizagem é tido como primordial, já que se considera como sendo indutor de atitudes de motivação e empenho. Neste contexto, e na apreciação dos alunos, é notório o peso que a atitude dos docentes, mais ou menos actuante, pode representar:

*“Um maior empenhamento por parte dos professores, é mesmo o factor mais importante, eles sentirem-se motivados e quererem motivar os alunos e conseguirem-se adaptar aos alunos que têm à frente.”*

*“Se eu gosto de um professor naturalmente que me vou sentir mais motivada para ir às aulas dele, participar nas aulas dele, sentir-me à vontade para falar nas aulas, que é um aspecto muito importante, (...) de entregar trabalhos.”*

A relação entre professores e alunos, a proximidade e empatia estabelecidas são tidas por estes como fundamentais na motivação, participação e entusiasmo, sendo evidenciado o facto de o comportamento do professor determinar o do aluno. A percepção da existência de diferentes níveis de preparação, de desiguais necessidades, objectivos e aspirações dos alunos por parte dos professores e a sua disposição e flexibilidade para adequar os conteúdos programáticos, a renovação e actualização das metodologias, o recurso às novas tecnologias, são referidos como contributos basilares para o sucesso. O não possuir “a mínima pedagogia de transmissão dos seus conhecimentos”, “o ter grandes capacidades mas não ter vocação para as transmitir” e a não dedicação exclusiva ao ensino, são particularmente assinalados como nefastos para este processo:

*“Haver um feedback constante entre as necessidades, o que a escola tem, traz de diferente aos alunos. Se um aluno está a ter uma formação numa determinada área, ver que necessidades existem no meio daquela área. (...) Sim, mercado de trabalho. Se um aluno de determinada época, devido a variados factores, as empresas tiverem uma*

*necessidade X, os docentes, num determinado curso, claro que não vão eliminar o Y mas dar mais ênfase à matéria X. Haver essa, essa, esse interface, essa relação entre as necessidades e a escola."*

Uma visão mais prospectiva é também defendida pelos alunos, com referência à adequação dos conteúdos ao mercado de trabalho, seguindo uma orientação que vise uma melhor preparação para o pós-curso e as possibilidades de integração com vista ao contexto laboral.

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de insucesso no ensino superior*

Os contornos de representações sobre os factores que podem contribuir para o insucesso e abandono dos percursos de ensino superior, são, à semelhança do verificado em relação às opiniões dos outros intervenientes do processo ensino-aprendizagem entrevistados, mais evidentes, tendo a sua especificação pelos alunos sido mais imediata e assertiva do que as representações referentes ao sucesso ou aos factores que para ele contribuem, ressaltando-se, contudo, a existência de uma certa promiscuidade entre insucesso e abandono: *"associo muito o insucesso com o abandono, acho que o insucesso é talvez a iminência do abandono."*

Surgem em contraponto aos factores de sucesso, sendo novamente especificadas questões comuns às visões de docentes, responsáveis institucionais e de estruturas de apoio, como a vocação e as motivações inerentes à opção por um determinado percurso, o gorar de expectativas, o desajuste entre o desejado e a realidade existente. A estas circunstâncias são associadas a pressão familiar e a busca de um suposto prestígio social que a frequência universitária teoricamente confere. O facto de se obter um título de licenciado ainda é tido como elemento de distinção social, e a busca desse título, supostamente legitimador, constitui uma estratégia de mobilidade social que origina, muitas vezes, uma frequência irreflectida, desprovida de um real interesse na sua área de abrangência, que poderá resultar num acumular de insucessos e, não raramente, de abandono:

*"Acho que o ensino superior se tornou também um bocadinho moda para certas pessoas. Não moda, mas quase que... "se queres ser alguém tens de ter um curso superior", e muita gente vai para o curso superior quase que obrigado, não é? Se os pais dizem «tens que tirar um curso superior», as pessoas pensam «seja o que for, pelo menos é um curso superior», e se calhar nem era isso que as pessoas queriam."*

Tal como a questão da frequência desinteressada, também a das dificuldades económicas é de novo apontada, sendo referenciados todos os encargos e problemas com que os alunos se deparam neste terreno, em especial os que se encontram deslocados que, para além das propinas, têm encargos extra como o alojamento e as refeições, embora, no geral, todos apontem os custos: *"da vida que temos que começar a levar"*.

O determinismo deste "temos", o fatalismo e a resignação relativamente a um percurso escolar que inclua o nível superior como uma imposição incontornável são

constantemente repisados nos discursos dos alunos. Esta realidade não deverá ser observada por um prisma unilateral, dado resultar de outros factores e desencadear, por si só, outras condições que contribuem para o insucesso:

*“Se por um lado não há capacidade financeira, se calhar há muitos alunos que estão na faculdade porque estão. Porque têm de tirar um curso, porque não estão em nada do que querem, estão aqui porque têm de andar.”*

Contudo, verifica-se que existe um elevado sentido de responsabilidade em relação a este tema, dado os alunos referirem, repetidamente, a questão da influência das atitudes individuais no seu aproveitamento. Estas incluem a má gestão do tempo e de prioridades, a falta de motivação, a preguiça, as suas condições psicológicas, a integração social e a dispersão por outros interesses, as solicitações diversas em termos de lazer e convívio inerentes à vida académica, tendo consciência de que não só factores exógenos condicionarão os seus trajectos:

*“Custa-me ver colegas meus que, quer dizer, eu estou aqui para fazer um curso e eles «estou aqui para a borgia e estou aqui porque os meus pais querem».”*

*“E depois também depende do, a nível psicológico da pessoa, se é mais esclarecida, se não é, o meio que se inseriu é mais propício, se não é, isso depende de muitos factores. O local, o local da escola, ou o meio.”*

É acentuada pelos alunos a influência dos “factores naturais” na eventualidade de um percurso de insucesso, os quais se prendem com o ambiente em que o estudante está integrado, com a falta de apoio familiar a nível económico, com a ausência de estímulo e de promoção de disposições favoráveis ao seu ingresso no ensino superior, além do facto de a trajectória posterior poder não corresponder às expectativas. No mesmo sentido, referem a condição de se estar deslocado em termos geográficos e a ineficiência das estruturas de apoio ao não promoverem condições de subsistência aceitáveis para os estudantes em situações menos vantajosas, o que, a acontecer, equilibraria as oportunidades:

*“Deve-se a um conjunto de circunstâncias que rodeiam o aluno, a envolvimento familiar, a envolvimento académica.”*

*“As pessoas não vêem o fim do curso”.* A percepção da inatingibilidade dos objectivos é igualmente determinante para se perceber alguns “insucessos”, o que também se aplica relativamente à relação professor-aluno, muitas vezes pautada por um hiato geracional que não significa maior distância de idade/maior distância de relação, embora condicione, em alguns casos, a utilização de novas práticas pedagógicas e de novas tecnologias, a adaptação e adequação de conteúdos, a aproximação de expectativas e o ajuste de exigências.

A falta de proximidade entre professor e aluno, a não adequação dos conteúdos às necessidades dos alunos e o desajuste curricular em relação às exigências do mercado de trabalho são três factores que se prendem com o ensino em situação de “sala da aula”, também enunciados como propiciadores de insucesso:

*“Acho que o factor do professor também é crucial, não podemos falar de uma coisa (culpa do aluno) sem referir a outra. O envolvimento do aluno depende muito do professor e vice-versa, o professor também vem muito mais motivado para dar as suas aulas se sentir um bom feedback por parte dos alunos, (...) é um jogo dos dois lados.”*

A esta constatação deve juntar-se a também já indicada persistência de mitos/ideias pré-concebidas relativamente a disciplinas e professores, desencadeando o inculcar de predisposições, de preconceitos, de uma atitude global face à aprendizagem, verificando-se, ainda, uma tendência para que surjam focos de resistência e de afastamento em relação aos mesmos. É destas circunstâncias que resulta, muitas vezes, a criação de “Adamastores” e de “Cabos das Tormentas”, figurativos de docentes e de unidades curriculares, sendo o sucesso, quando atingido, um feito comparável ao dobrar do Cabo da Boa Esperança:

*“Queria falar dos mitos, dos mitos dos professores que nos colocam aqui no início do primeiro ano, porque causa mesmo constrangimentos e muitos medos, que é um professor terrível e os alunos até tinham medo de ir às aulas, havendo alunos que não dormiam no dia anterior. Também é um grande factor de insucesso, as pessoas ficam retraídas e já nem conseguem...”*

*“Era muitas vezes o defeito que nas actividades praxistas se fazia, que era tipificar essas cadeiras e dizia-se «ah ninguém consegue fazer...estas cadeiras ninguém faz» e normalmente o aluno nem sequer ia às aulas e então não as fazia.”*

#### *Factores / situações potenciadoras de um percurso de abandono no ensino superior*

Na fundamentação das razões para o abandono põem a tónica na incapacidade de adaptação ao ensino superior, no que diz respeito aos métodos, exigências, organização de estudo, captação de conteúdos e às fragilidades do apoio prestado pelos órgãos de acompanhamento ao estudante. Este deveria ser exercido não só ao nível financeiro, para satisfação de necessidades básicas prementes, como a alimentação e o alojamento, mas também em relação ao próprio processo de aulas, em especial em relação ao novo regime de Bolonha e à obrigatoriedade de presença em 75% das aulas. Esta imposição impede ou dificulta a conciliação do estudo com outras esferas de vida, nomeadamente a do exercício de uma actividade profissional que resolveria os problemas económicos dos alunos mais carenciados, questão que suscita unanimidade como factor explicativo do abandono:

*“Muita gente que tem um insucesso tremendo deve-o a uma falta de capacidade de procura de mecanismos que são básicos no ensino superior, uma pesquisa na biblioteca, uma pesquisa no arquivo, a consulta de uma bibliografia, coisas básicas que não foram adquiridas nos primeiros tempos, nas primeiras semanas.”*

*“Muitas vezes o desfasamento entre o meio de convivência e o próprio traquejo que é exigido no meio universitário (...) o não trabalhar certos aspectos (...) pode pôr em causa mais tarde, pode ter de dar provas, não ser capaz e desistir.”*

Défices de formação de base e de adaptação à nova etapa de ensino, a falta de integração social, a ausência de acompanhamento na fase de transição, as dificuldades económicas e a pressão que a família poderá exercer no sentido da desistência nos casos de reprovação, sobretudo quando existem acentuadas fragilidades financeiras que não permitem o suporte das despesas, são condicionalismos de grande peso na decisão de abandonar o percurso iniciado.

A percepção de desajuste vocacional é, também, um factor determinante para o abandono, como resultado da consciencialização de que não se está no curso idealizado ou de que a área de interesse não é realmente a pretendida, o que pode ter origem na falta de informação prévia relativamente aos cursos ou numa romantização geradora de ideias pré-concebidas que se afastam, em muito, da realidade:

*“Expectativas desajustadas, porque às vezes idealizamos que o curso é uma coisa, que a faculdade é isto e aquilo e às vezes quando cá chegamos não corresponde a nada daquilo que idealizávamos que fosse ser. Portanto, isso também às vezes leva a que as pessoas se desmotivem e abandono.”*

A tentativa de superar este desajuste dá origem a que se ponham em prática estratégias de afinamento vocacional, procurando redireccionar os percursos no sentido da área inicialmente pretendida, ou percepcionada posteriormente, como sendo a mais adequada às suas ambições e interesses:

*“A maior parte das pessoas que saem é por outros cursos, para fazerem outras escolhas. As pessoas vêm para cá e dizem «realmente não era isto que eu queria, eu quero mais para a minha vida», então vão para a primeira opção, para o sonho delas, para a perspectiva delas.”*

*“Falta de rendimento. (...) De rendimento escolar. Se vê que não, não se está a rever naquilo, não se está a rever no futuro a trabalhar naquela área, não está a ter notas, está a gastar dinheiro... Lá está, isto, pois ter dinheiro é tudo, “tá” a gastar dinheiro naquilo, vai-se embora.”*

A questão profissional é alvo comum de reflexão quanto a ser um dos factores que maioritariamente contribui para os abandonos, em consequência da entrada no mercado de trabalho, por opção pessoal ou por dificuldades económicas, impedindo ou dificultando a conciliação dessa actividade com o estudo e a frequência das aulas. Os alunos referiram, ainda, o facto de os docentes não terem em consideração a especificidade de se ser simultaneamente trabalhador, praticando o mesmo nível de exigência com uns e com outros. A descoberta de uma nova vocação, ou a redefinição da trajectória, com perspectivas nunca antes ponderadas, e a percepção da dificuldade de empregabilidade na área de preferência, são também relacionadas com situações de abandono. A já referida dificuldade de conciliar aulas, aprendizagem, trabalho e vida pessoal pode dar origem a uma acumulação de insucessos, concluindo-se que “ninguém

*consegue resistir eternamente ao insucesso. Muitas vezes o insucesso vai fazendo com que as pessoas percam a vontade.”:*

*“Hoje em dia, trabalhos que estão a ter sucesso são aqueles mais vocacionados com áreas tecnológicas. Eh, porque depois a pessoa olha e vê: «eu realmente tenho um emprego já, não preciso de estar a tirar o curso, vou ganhar dinheiro já, vou-me tornar independente já» e isso pode levar muitas pessoas que tenham também dificuldades socioeconómicas a não querer, apesar de gostarem e de estarem na sua escolha.”*

*“O facto de o aluno percepcionar que na verdade não vai conseguir exercer esta profissão de forma que acha que deve ser exercida, que não tem estofos para conseguir lidar com determinadas situações.”*

#### *Boas práticas no domínio da promoção do sucesso escolar e combate ao insucesso e abandono*

A promoção de sessões de pré-socialização com o ambiente característico do ensino superior e suas exigências, em que se prestem esclarecimentos sobre os sistemas de estudo, pesquisa e organização específicos que o aluno vai encontrar, e se demonstrem situações reais de aula, poderá preparar o candidato para o novo desafio e contribuir para fazer desvanecer o hiato entre o sistema de ensino secundário e o sistema de ensino superior, aplanando as dificuldades de transição e permitindo adquirir informação mais profunda e consciencializada sobre os cursos, em particular, e sobre o ensino superior, em geral. A passagem para o nível superior de ensino acarreta novas vivências e reestruturações pessoais que implicam um esforço de adaptação, originando necessidades de ajuste social e emocional, ou a aquisição das estratégias conducentes à integração e ao novo contexto vivido em que o aluno se movimenta.

O olhar cruzado entre as diferentes opiniões recolhidas salienta, mais uma vez, a necessidade da existência de uma estrutura de apoio específica que atenua a transição entre o ensino secundário e o superior e contribua para a adaptação ao novo contexto. Assim, poderiam ser criadas comissões de acolhimento e orientação dirigidas aos novos alunos e realizadas sessões extraordinárias com vista a colmatar dificuldades de aprendizagem, uma vez que a frágil preparação de base foi indicada inúmeras vezes como factor potenciador de insucesso e abandono no ensino superior:

*“Instaurar uma Comissão de Acompanhamento, (...) talvez devesse até ser constituída por alunos com mais algum tempo na instituição e que pudesse, sobretudo em termos científicos e pedagógicos, fornecer alguns conhecimentos que ainda sejam deficitários nos alunos que entram, porque o ensino secundário não pode ministrar todo o conhecimento que a faculdade pressupõe já estar adquirido.”*

A detecção precoce de dificuldades, a sua identificação e um olhar atento sobre os casos de insucesso e abandono, bem como a delineação de um conjunto de medidas potencialmente correctivas, tais como a realização de entrevistas sistemáticas, a abertura ao diálogo permanente, a implementação de um sistema dinâmico e constante

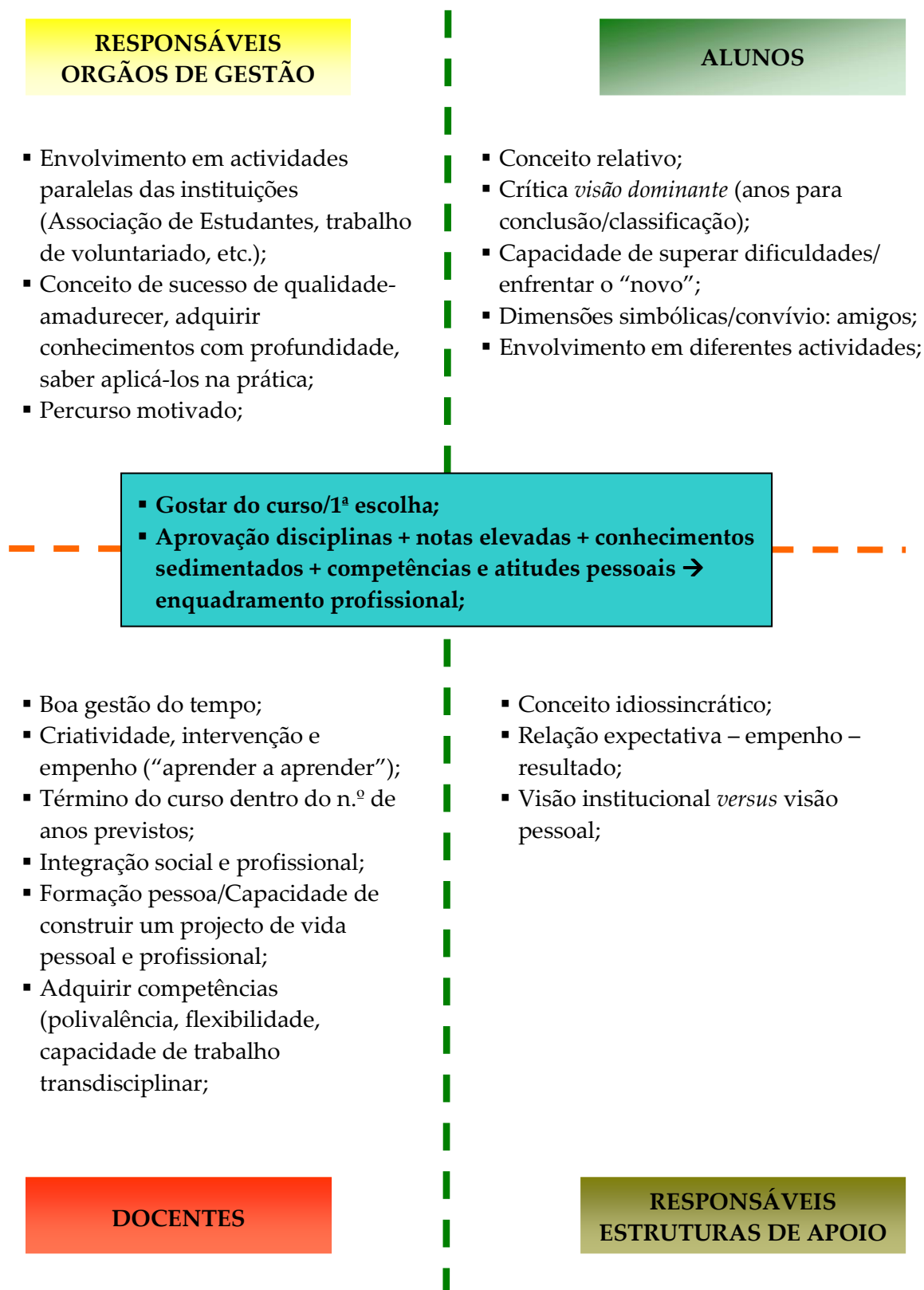
que impossibilite a agudização de problemas, com especial incidência na questão económica, colocando os alunos *“em posição de fazer frente aos custos inerentes ao ensino superior”*, são procedimentos que os alunos propõem como susceptíveis de minorar as taxas de insucesso e abandono, constituindo o que percebem ser uma *“boa filosofia geral”* do ensino.

Ao nível do ensino, sugere-se que seja fomentada uma relação mais próxima professor-aluno e que sejam criados contextos de ensino mais flexíveis (isentos de fundamentalismo em relação à assistência das aulas) e atractivos, com aposta nas novas tecnologias de informação e o incremento da utilização de plataformas de *e-learning*. Salientam a necessidade da existência de práticas pedagógicas mais motivantes e da adequação dos conteúdos leccionados ao contexto profissional, traduzindo o conceito de apreender para poder aplicar os conhecimentos adquiridos na vida prática.

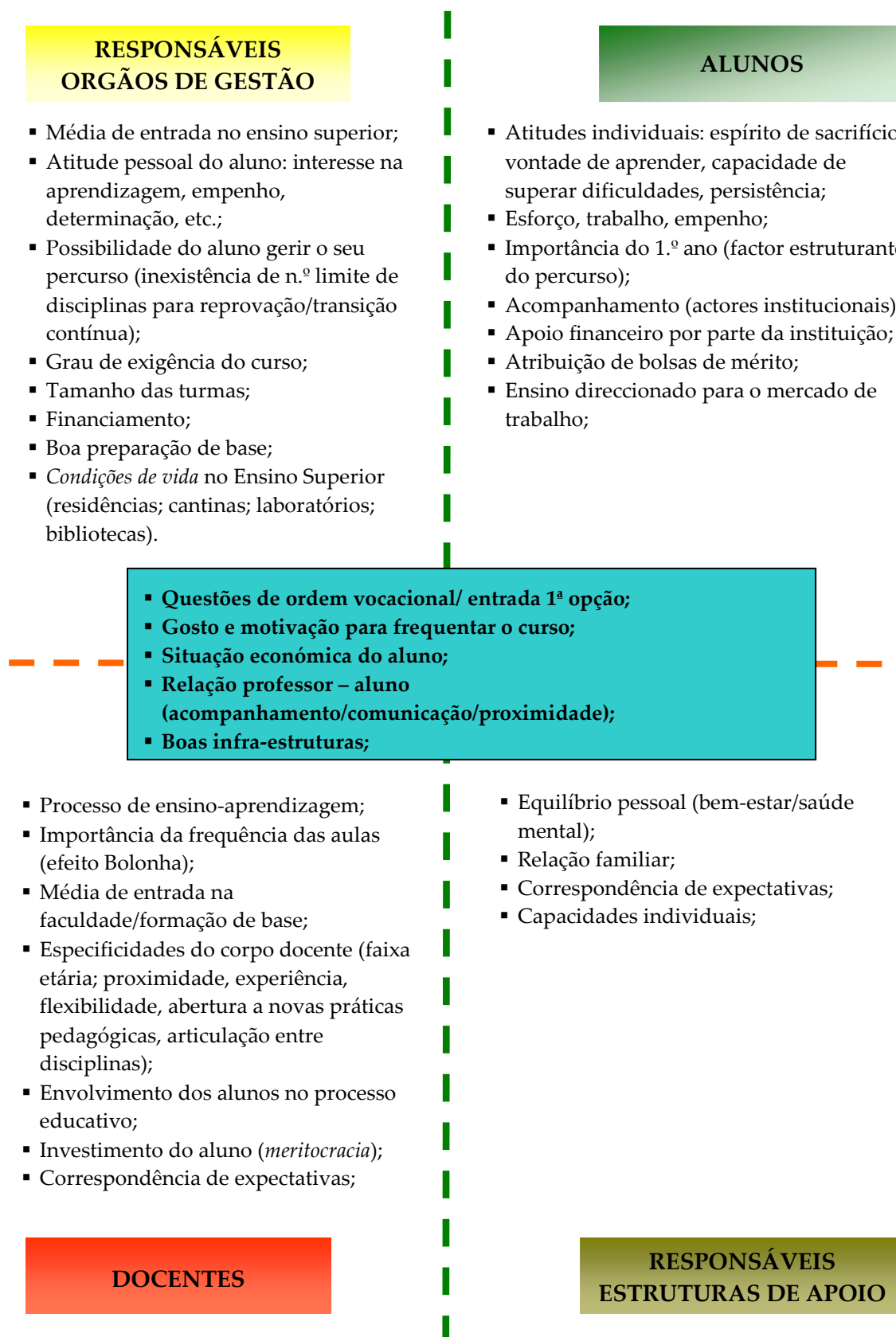
Os alunos manifestam necessidades de apoio na área do conhecimento sobre interesses e aptidões, na elaboração de projectos de vida e de carreira e no desenvolvimento de estratégias de procura de emprego, sugerindo, para um acompanhamento contínuo, a existência de uma figura que represente a função de orientador ao longo de todo o seu percurso, que poderia ser um tutor, um delegado de turma, um docente ou até o *“padrinho”*, este para quem adere à praxe académica. Desempenhando uma função de aconselhamento, acessível quando solicitada, essa entidade teria por missão proporcionar apoio nas dúvidas e procurar soluções para as dificuldades evidenciadas pelos alunos, que, repetidamente, aludem à imperativa necessidade de acompanhamento, sobretudo nos primeiros anos, quando dúvidas, desmotivação e desalento surgem com persistência. Reforçam, ainda, a noção de que esta etapa das suas vidas requer grande capacidade para lidar com mudanças profundas, que englobam o relacionamento com novos colegas e novos professores, a adaptação a uma nova instituição e a novos processos de ensino e aprendizagem, entre outros problemas vocacionais ou próprios do contexto académico vivido.

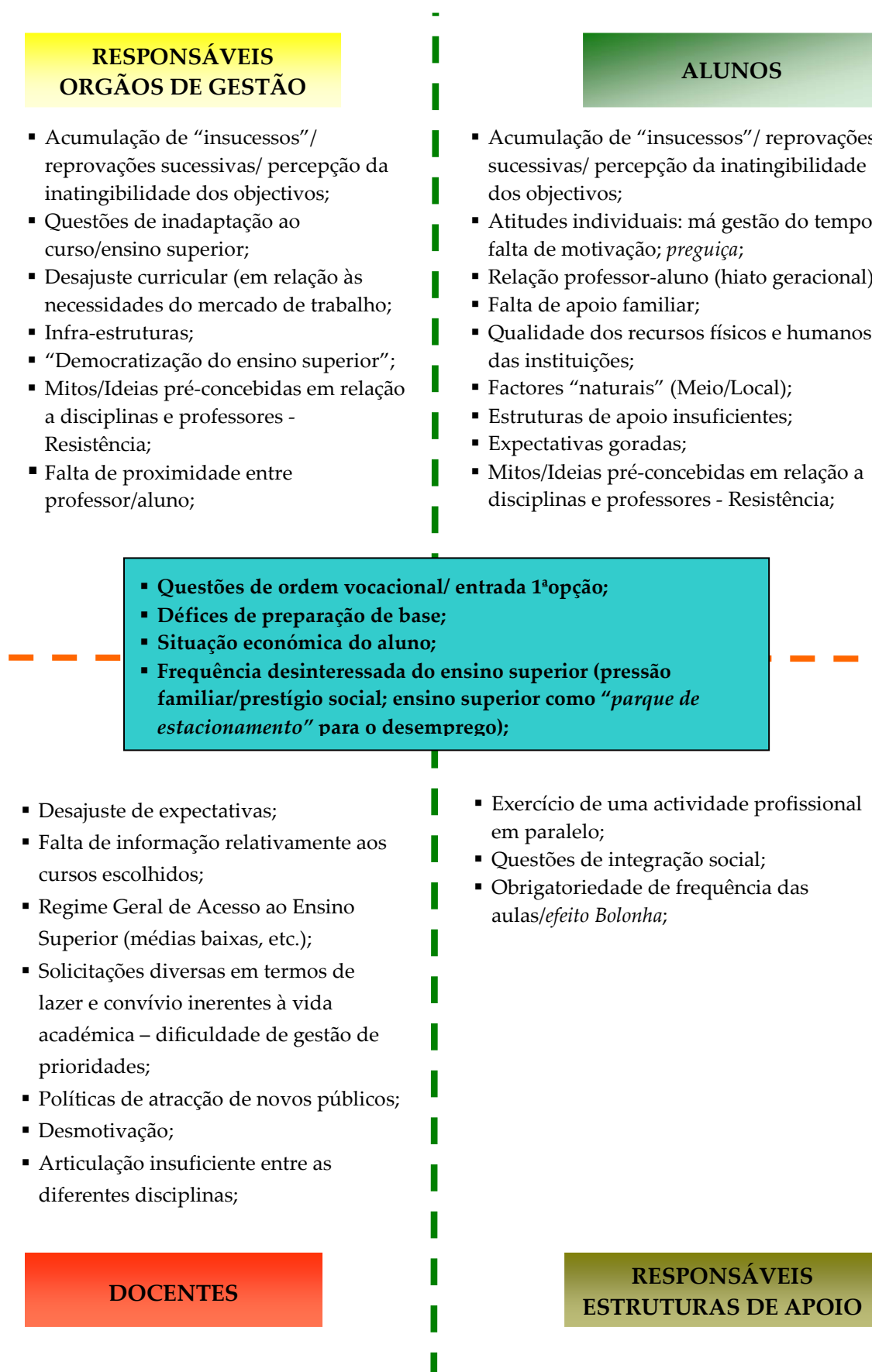
### 5.3 Convergências e divergências: um olhar cruzado sobre os quadros de representação dos agentes institucionais relativamente ao sucesso, insucesso e abandono no ensino superior

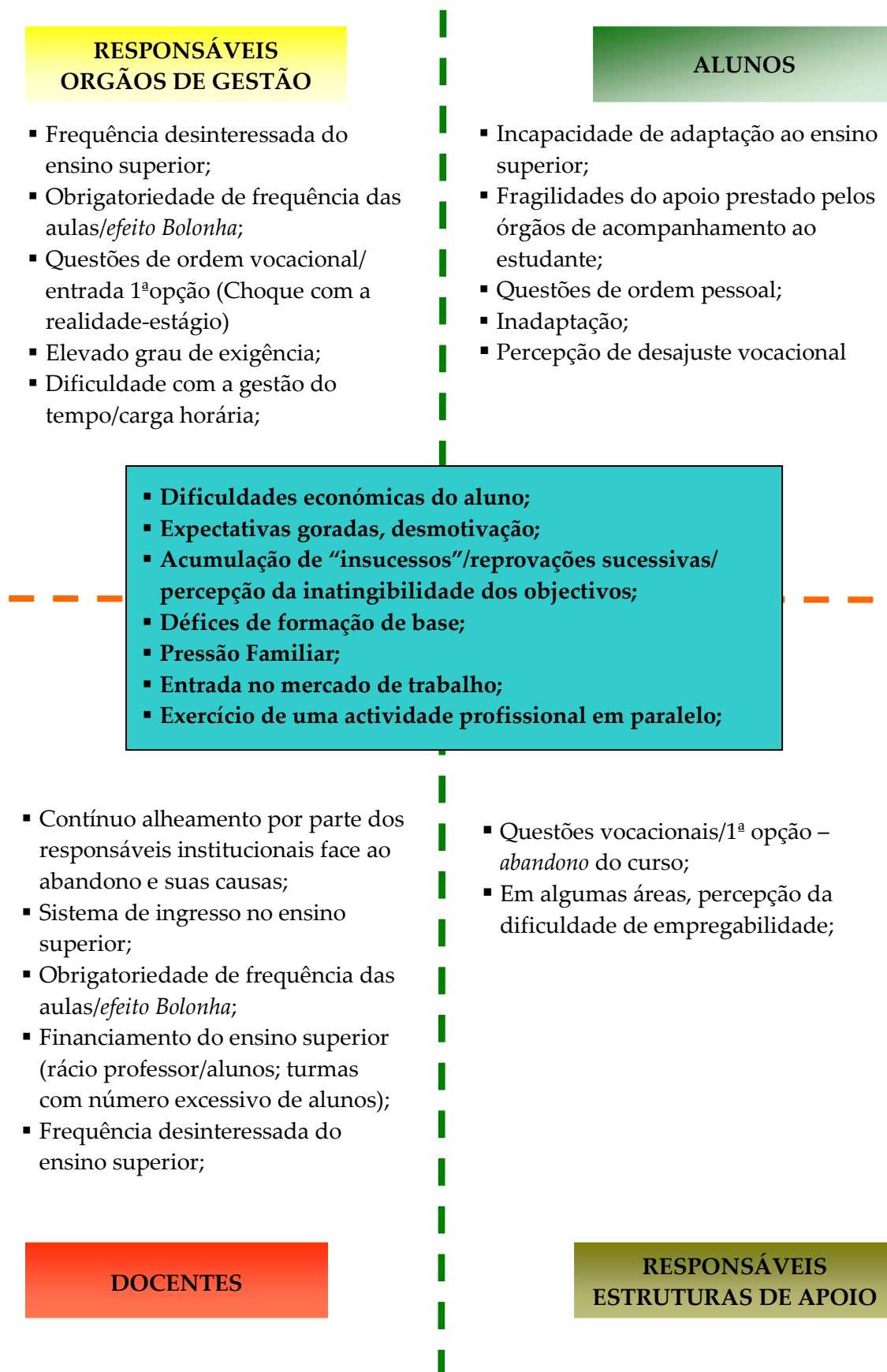
Representações sobre um percurso de sucesso escolar

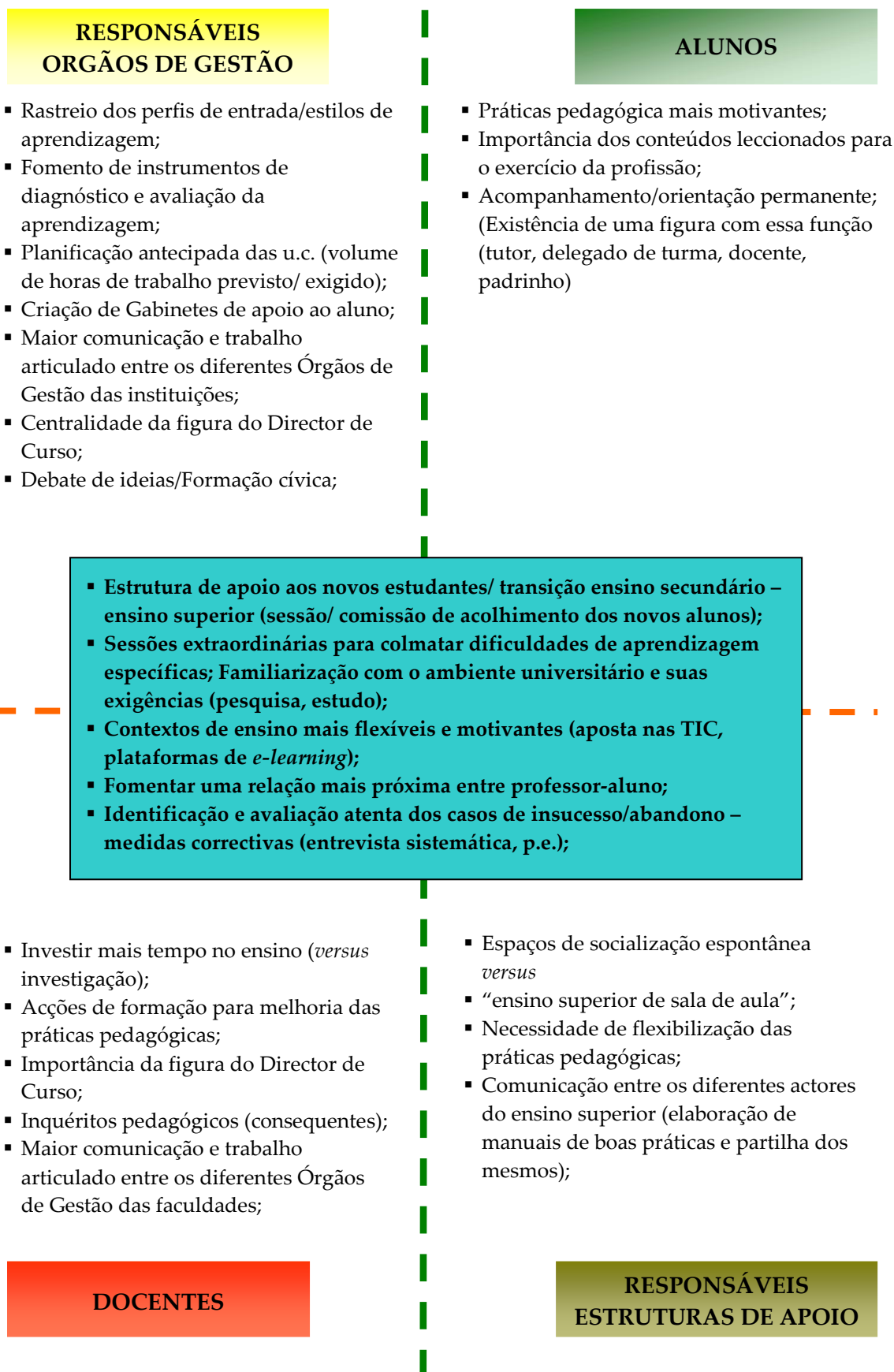


Factores / situações potenciadoras de um percurso de sucesso no ensino superior









## 5.4 Referências Bibliográficas

- Arroteia, J. C. (1996), *O ensino superior em Portugal*, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Boxwell, R. J. (1996), *Vantagem Competitiva Através do Benchmarking*, São Paulo: Makron Books.
- Carvalho, C. V., Cardoso, E. L. (2003), O e-learning e o ensino superior em Portugal [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em <http://www.snesup.pt/htmls/EEZykEyEVurTZBpYIM.shtml>.
- Carvalho, O. (2001) *Benchmarking – Uma ferramenta para a melhoria contínua*, Costa da Caparica: Instituto Português da Qualidade.
- Decreto-Lei nº 183/96, de 27 de Setembro - Define os princípios a que deve obedecer a elaboração do plano e relatório anual de actividades dos serviços e organismos da Administração Pública, *Diário da República*, I série — N.º 225, pp.3398-3399.
- Direcção de Serviços de Estatística e de Indicadores do Observatório da Ciência e do Ensino Superior (2007), Sucesso Escolar no Ensino Superior: Diplomados em 2004-2005 [Em Linha], [Consult. 03 Set. 2007], Disponível em [http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/SUCESSO\\_ESCOLAR\\_ES04\\_05.pdf](http://www.estatisticas.gpeari.mctes.pt/docs/ficheiros/SUCESSO_ESCOLAR_ES04_05.pdf).
- Gomes, M. (2005) E-learning: reflexões em torno do conceito [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema02/06MariaGomes.pdf>.
- Lei nº 37/2003, de 22 de Agosto - Estabelece as bases do financiamento do ensino superior, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 193, pp.5359-5366.
- Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto - Aprova o regime jurídico da avaliação do ensino superior, *Diário da República*, I série — N.º 157, pp. 5310-5313.
- Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro – Aprova o regime jurídico das instituições de ensino superior, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 174, pp. 6358-6389.
- Lima, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Miranda, L., Dias, P. (2003), Ambientes de comunicação síncrona na web como recurso de apoio à aprendizagem de alunos do ensino superior [Em Linha]. [Consult. 21 Abr. 2008], Disponível em <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema2/08LuisaMiranda.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development Economic (2006), *“Education at a Glance: OECD indicators”*, Paris: OECD
- Pinto, J. M. (2002), Factores de Sucesso/Insucesso. In Conselho Nacional de Educação (org.) – *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Série Seminários e Colóquios. Lisboa: CNE. pp. 121-141.
- Raposo, M. et. al. (2006), *Manual de Benchmarking para as Universidades*, Lisboa: Publisher Team.
- Roazzi, A., Almeida, L. (1988), Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 53-60.
- Santos, L. (2001), *Adaptação Académica e Rendimento Escolar - estudo com alunos universitários do primeiro ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem. Braga: Universidade do Minho.

- Sarmiento, M. J. (2000), *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Tavares, J. (2003), *Formação e Inovação no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Tinto, V. (1997), Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence ", *The Journal of Higher Education*, 68 (6), pp. 599-623.
- Tinto, V. (2006), Enhancing Student Persistence: Lessons Learned in the United States. *Análise Psicológica*. 1. XXIV. pp. 7-13.

## 6. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS AO SUCESSO DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES

Ana Caetano, e Ana Isabel Couto

Toda a estrutura analítica que visa apreender os factores e processos inerentes aos fenómenos em estudo – sucesso, insucesso e abandono – deverá reconhecer a importância de um dos actores-chave implicado nestes fenómenos: os estudantes. As dimensões de análise institucional desenvolvidas nos capítulos anteriores podem ainda ser complementadas e enriquecidas pela informação disponibilizada nas entrevistas de cariz biográfico realizadas a estudantes e ex-estudantes do ensino superior português. De facto, as narrativas dos estudantes sobre os seus percursos integram um conjunto importante de declarações e avaliações relativas às características das instituições de ensino superior, que devem ser incorporadas num trabalho que pretende dar conta das várias dimensões que integram o nível de análise institucional-organizacional.

Se nos pontos seguintes do relatório a análise se centrará sobretudo na configuração dos percursos e na constelação de factores que contribuem para a sua explicação, no presente capítulo o foco analítico incidirá sobre aspectos organizacionais da relação dos estudantes com as instituições de ensino superior que frequentam ou frequentaram.

Para este efeito, foi construída uma *grelha analítica* que permite mapear os principais factores organizacionais identificados pelos jovens que, no contexto das instituições que frequentam, podem influir, directa ou indirectamente, de forma *favorável* ou *desfavorável*, nos seus percursos pelo ensino superior. A mesma grelha foi, portanto, dicotomizada para dar conta desta divisão entre factores mais e menos positivos (ou mesmo negativos) com repercussões no modo como os estudantes vivem as suas experiências no ensino superior. Esta separação binária, apesar de constituir uma simplificação analítica, permite mais facilmente localizar o que de mais relevante é referido pelos jovens a este nível. Contudo, é fundamental referir que esta divisão não deve ser encarada de forma estanque e necessariamente numa lógica de oposição. Na realidade, factores favoráveis e desfavoráveis, como se verá, sobrepõem-se, entrelaçam-se e actuam de forma complexa em vivências que se caracterizam pela sua multidimensionalidade e irreducibilidade a dois vectores de oposição.

A grelha de análise foi estruturada em torno de dois eixos centrais: a *transição* para o ensino superior e a *relação* que os estudantes mantêm com as instituições de ensino que frequentam. No período de transição destacam-se sobretudo três agentes que interferem, mais ou menos directamente, na forma como os jovens transitam para o ensino superior: (i) as *escolas secundárias* (nomeadamente através da informação e orientação que facultam); (ii) as *instituições de ensino superior* (através das práticas de acolhimento que desenvolvem e dos factores que interferem nas escolhas); (iii) e *serviços de apoio público* (no auxílio que podem prestar aos estudantes em termos de orientação, informação e serviços de acção social).

No que diz respeito à relação que os jovens estabelecem com as instituições de ensino superior, é importante distinguir três aspectos: (i) o *contexto de ensino-aprendizagem* (que incorpora tudo o que diz respeito aos professores e à pedagogia,

nomeadamente as componentes programáticas, os conteúdos, as aulas e a avaliação); (ii) o *contexto organizacional* (que se reporta ao modo de organização e estrutura dos cursos, às condições de estudo, aos diversos serviços disponibilizados e às relações que as instituições de ensino superior estabelecem entre si, bem como com o mercado de trabalho); (iii) o *contexto de apoio estudantil* (que contempla o suporte prestado pelos pares, nomeadamente pelos colegas e pelas associações de estudantes).

Num esforço de sistematização dos contributos recolhidos apresentar-se-ão de seguida os principais elementos decorrentes da análise transversal dos factores organizacionais que os estudantes identificam como sendo favoráveis e desfavoráveis para as suas experiências no ensino superior.

### **6.1. Factores, processos e contextos organizacionais *favoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes**

É possível afirmar que os factores favoráveis apontados pelos estudantes incidem muito acentuadamente nas *dimensões relacionais* que se enquadram nos contextos institucionais.

Atentando, por exemplo, ao período de transição para o ensino superior, as redes de conhecimentos desempenham um papel fundamental enquanto fontes de informação e orientação das escolhas dos jovens. Na ausência de estruturas formais de apoio nas escolas, ou mesmo actuando de forma complementar às mesmas, o suporte de cariz informal e individualizado prestado por colegas, amigos, professores, vizinhos e familiares é um contributo central neste período. O apoio de colegas e amigos é também fulcral nesta fase, sobretudo se os mesmos estiverem já inseridos em estabelecimentos de ensino superior – em particular naqueles para os quais os estudantes se candidatam –, ou quando os jovens ingressam neste nível de ensino acompanhados de colegas e amigos da trajectória escolar anterior. Face à inexistência, em termos gerais, de estruturas formais de acolhimento aos jovens recém-chegados ao ensino superior, os pares actuam também, neste âmbito, no sentido de proporcionarem uma integração facilitada no contexto institucional, seja através das práticas associadas às praxes, seja através do apoio prestado por estudantes mais velhos (através da disponibilização de materiais, ou da orientação espacial, por exemplo), seja ainda pela cooperação entre colegas do 1º ano.

Mas a importância das dimensões relacionais não se restringe apenas ao período de transição e as mesmas assumem também centralidade ao longo de todo o trajecto dos estudantes pelo ensino superior. As instituições de ensino superior para além de se assumirem incontornavelmente como um espaço de ensino-aprendizagem constituem, igualmente, um espaço privilegiado de reconfiguração das sociabilidades juvenis. O estabelecimento de um grupo estável de trabalho é referido como um factor determinante para a manutenção de uma relação positiva com o curso e com a instituição. Neste âmbito, destaca-se também a partilha de materiais e recursos, bem como o facto de o universo de colegas representar, segundo muitos estudantes, fontes privilegiadas para o esclarecimento de dúvidas e para o contorno de dificuldades de aprendizagem. A existência de interações integradoras parece induzir a uma maior ligação do estudante à instituição e curso que frequentam.

Importa ainda referir a este respeito o suporte garantido por grupos organizados de alunos, nomeadamente através das associações de estudantes. Este apoio tende, por vezes, a ser considerado mais eficaz do que aquele que é disponibilizado pelas estruturas formais das instituições. A participação associativa é também valorizada por fomentar uma relação mais próxima com a instituição, através da mobilização e estímulo de competências relacionais diversas que tendem a capacitar os jovens estudantes para um uso mais concertado dos recursos disponíveis nas instituições.

A centralidade que a dimensão relacional assume nas experiências dos estudantes pelo ensino superior é também evidenciada pela importância que atribuem ao *relacionamento com os docentes*. Embora os professores e os seus métodos pedagógicos sejam, em termos gerais, muito criticados, na realidade os estudantes reportam-se geralmente a alguns professores que se destacaram pela sua acessibilidade, disponibilidade e interesse no acompanhamento das dificuldades dos alunos. Uma relação próxima entre professor e aluno é um factor recorrentemente referido como favorável para suas experiências no ensino superior. No fundo, a existência de más experiências a este nível não é incompatível com vivências mais positivas com alguns professores. É possível, portanto, identificar a este respeito experiências muito diversificadas.

As relações amicais estabelecidas nos contextos institucionais, ou as dimensões relacionais em sentido mais lato, assumem importância em si mesmas, mas podem também actuar no sentido de compensar falhas que os estudantes identificam noutros domínios das instituições de ensino, nomeadamente no que às condições de estudo diz respeito. Ou seja, se, por vezes, os estudantes tendem a evidenciar alguma insatisfação face a determinados aspectos organizacionais dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, é igualmente relevante verificar que as dimensões relacionais – que passam quer pela relação entre pares (como por exemplo, a existência de um grupo de colegas de trabalho coeso), quer por uma relação próxima com os docentes – são frequentemente referenciadas como mecanismos de compensação que contribuem para a continuidade e ligação do estudante à instituição.

## **6.2. Factores, processos e contextos organizacionais *desfavoráveis* ao sucesso: a perspectiva dos estudantes**

Os factores desfavoráveis identificados pelos estudantes remetem sobretudo para a *ausência de enquadramento institucional*. Na fase de transição para o ensino superior, os jovens apontam quatro problemas principais. O primeiro diz respeito à *escassez de informação* a que acedem sobre cursos, instituições e actividades profissionais associadas a cada área de formação; escassez essa que tende a originar escolhas de cursos superiores desajustadas. Por outro lado, mesmo nos casos em que consideram ter acedido à informação necessária, nem sempre se sentem preparados para interpretá-la e efectuarem escolhas fundamentadas, sentindo falta de orientação para efectuarem as suas escolhas.

Outro dos factores apontados diz respeito à *desarticulação que consideram existir entre o ensino secundário e o ensino superior*, não só em termos de pedagogia e ritmos de trabalho e estudo exigidos neste nível de ensino, como também em termos de

preparação para o processo de transição. Situação agravada pela ausência de um acolhimento formal e organizado para os novos estudantes por parte das instituições de ensino superior. Muitos estudantes consideram que as respostas institucionais às dificuldades encontradas neste nível de ensino, sobretudo nos primeiros anos, são escassas, ou mesmo inexistentes. Estas dificuldades tendem a ser amplificadas em grupos de alunos cujos trajectos acumulam já um conjunto de défices na sua preparação escolar prévia e que não encontram nas instituições de ensino que ingressam mecanismos institucionais de compensação destas lacunas.

As dificuldades de enquadramento que os estudantes enfrentam passam também por um conjunto de factores relacionados com o *contexto de ensino-aprendizagem*, com o *quadro organizacional* específico das instituições e cursos e com o *contexto de apoio estudantil* que encontram nos estabelecimentos de ensino superior. Muitos jovens revelam desagrado por aquilo que consideram ser uma componente teórica excessiva dos seus cursos, bem como por um nível de exigência elevado, em termos de ritmos de trabalho e de estudo ou ainda em termos de autonomia de aprendizagem exigidos. Estas são, aliás, as primeiras dificuldades com que muitos estudantes se deparam logo após o ingresso no ensino superior, por comparação com as dinâmicas de ensino-aprendizagem que experimentaram no ensino secundário.

Por outro lado, criticam também a forma como as aulas são leccionadas, por serem pouco interactivas e motivantes. A este respeito referem também a falta de preparação pedagógica dos professores, a ausência de interesse e de disponibilidade dos docentes no acompanhamento dos estudantes e a relação demasiado distanciada que mantêm com os alunos. Quanto ao *contexto organizacional*, os estudantes reportam-se fundamentalmente à instabilidade dos programas curriculares, ao elevado número de alunos por turma (particularmente nas aulas teóricas), à falta de condições de estudo (pela escassez de recursos e espaços, bem como, por vezes, pelo estado dos equipamentos), aos problemas associados aos serviços académicos (pela morosidade e ineficácia na prestação de serviços e horários de atendimento insuficientes) e à inexistência de gabinetes de apoio ao estudante (em termos de serviços sociais ou psicológicos).

Os factores desfavoráveis que apontam remetem ainda para o *contexto de apoio estudantil*, que pode ser encarado de forma menos positiva pelos jovens quando se verifica um ambiente competitivo entre colegas. Em relação às associações de estudantes, muitos jovens consideram que o modo de funcionamento destes grupos de estudantes tende a ser fechado e as suas acções carecem de uma divulgação concertada para que possam envolver toda a comunidade estudantil.

Importa referir que as críticas apontadas pelos jovens aos estabelecimentos de ensino, não implicam que esses aspectos não sejam simultaneamente valorizados pelo impacto positivo que podem ter tido nos seus trajectos. É, aliás, muito frequente criticarem determinados elementos, mas reportarem-se sempre a excepções que os marcaram de forma positiva.

Na realidade, os estudantes tendem a não efectuar generalizações, o que é indissociável do facto de as suas experiências não serem uniformes e se caracterizarem antes por um significativo grau de heterogeneidade. Neste sentido, atendendo à complexidade e multidimensionalidade das experiências dos estudantes no ensino superior, a listagem de elementos institucionais permite perceber que perante o mesmo factor organizacional é possível encontrar posicionamentos díspares que ora o

identificam como sendo um factor favorável, ora o assinalam como um factor desfavorável. Foi, aliás, o que sucedeu, por exemplo, relativamente aos docentes, mas é igualmente extensível aos restantes tópicos da grelha analítica.

Todos os elementos contextuais referidos podem contribuir, de forma articulada, para fomentar ou dificultar a integração dos estudantes nos estabelecimentos de ensino superior que ingressaram. A convergência múltipla de um conjunto de variáveis organizacionais não determinando necessariamente a qualidade das experiências dos estudantes no ensino superior, tende, pelo menos, a condicioná-las.

### **6.3. A relação dos estudantes com as instituições de ensino superior: diversidade de contextos organizacionais e variações individuais**

É importante referir que analisar a forma como os estudantes se relacionam com as instituições de ensino superior implica ter em conta a diversidade e heterogeneidade de contextos organizacionais que caracterizam os diferentes estabelecimentos de ensino e áreas de formação.

O ensino superior português é caracterizado por uma significativa *diferenciação interna*. Importa, como tal, atentar às diferenças decorrentes dos binómios subsistemas de ensino universitário/ensino politécnico, cruzado ainda com os diferentes tipos de tutela: público/privado/cooperativo ou concordatário. É possível, por exemplo, identificar, em particular, uma diferença acentuada entre os estudantes que frequentam o ensino politécnico e os que frequentam o ensino universitário: os primeiros tendem a elogiar a forte componente prática dos seus cursos e os segundos mantêm opiniões divergentes a esse respeito, mas criticam maioritariamente o que consideram ser uma componente teórica excessiva do seu plano de estudos. Por outro lado, as diferenças entre as avaliações dos jovens que frequentam o ensino público e o ensino privado, cooperativo ou concordatário centram-se sobretudo no nível de exigência que sentem existir nos seus cursos. Esta diferença é particularmente evidenciada pelos estudantes que frequentaram os dois sectores do ensino superior, referindo-se a um nível de exigência tendencialmente mais elevado no ensino público, por contraste com o ensino privado.

Para além disso, através das declarações dos jovens, foi possível identificar instituições, e particularmente cursos, em que predominam determinadas concepções sobre a forma como os estudantes se devem dedicar aos seus cursos, as expectativas que devem manter e as estratégias que podem mobilizar para concretizá-las. Estas concepções remetem-nos para matrizes de socialização específicas de cada uma das instituições de ensino superior e, subsequentemente de determinados blocos disciplinares, que ora tendem a inspirar um ambiente de dedicação ao estudo, de disciplina e regulação, e quando não de uma implícita competição, ora tendem, pelo contrário, a delegar no aluno este tipo de responsabilidade e atitudes perante os projectos académicos.

Nalguns casos, os jovens ingressam no ensino superior assumindo, por exemplo, que dificilmente conseguirão concluir os seus cursos no tempo previsto pelo plano de estudos. Uma análise mais aprofundada destes casos permite perceber que se

trata de uma concepção partilhada e, até certo ponto, “praticada” por uma grande parte dos estudantes do mesmo curso (e por vezes da mesma instituição), que começa a ser construída logo no ensino secundário. Noutras instituições, pelo contrário, é partilhada a expectativa que os estudantes concluam as suas formações no tempo institucionalmente previsto.

Não significa, contudo, que através dos discursos dos estudantes se identifiquem apenas diferenças entre instituições. É, portanto, igualmente fundamental atentar às *diferenças institucionais internas entre áreas de formação* e mesmo entre alunos dos mesmos cursos. Neste sentido, a referência à partilha de determinadas noções e expectativas deve ser entendida com alguma precaução e sempre em estreita articulação com o que distingue internamente cada contexto institucional. Nalguns casos parece ser possível identificar, através das declarações dos jovens, as referidas matrizes de socialização associadas a áreas de formação e a determinados cursos, o que permite diferenciá-los dos restantes cursos do mesmo estabelecimento de ensino. Estas diferenças traduzem-se, fundamentalmente, tal como nas variações entre instituições, nas expectativas dirigidas ao desempenho dos estudantes e ao nível de empenho exigido.

Num outro sentido, as diferenças entre as percepções dos estudantes que frequentam cursos idênticos, nas mesmas instituições, devem ser compreendidas por referência à *diversidade dos patrimónios individuais de disposições dos jovens* aquando do ingresso e durante a frequência do ensino superior. No fundo, as suas declarações sobre os factores contextuais mais e menos favoráveis resultam do encontro entre as matrizes de socialização específicas de cada instituição e curso e as matrizes disposicionais dos próprios estudantes, o que está na origem de diferentes formas de se relacionarem com as instituições.

É ainda importante destacar que a forma como os jovens avaliam a sua relação com as instituições deve ser também pensada atendendo às *diferenças intraindividuais* dos estudantes. A análise das suas concepções deve assumir um cariz diacrónico, na medida em que se verificou que a avaliação que fazem das suas vivências no contexto do ensino superior pode diferir substancialmente durante a frequência e após a saída da instituição. Os estudantes tendem a associar essa diferença ao distanciamento proporcionado pelo intervalo temporal e, indissociavelmente, por aquilo que consideram ser um processo de maturação crescente, que os leva a pensar sobre as suas experiências de modo mais ponderado. As suas percepções podem ainda variar de acordo com a ocorrência de *situações particulares ao longo do período de frequência* dos cursos, nomeadamente reprovações, contacto positivo com um determinado docente ou ruptura com um grupo de colegas. Para além disso, como já foi referido, o mesmo elemento pode ser avaliado pelos jovens simultaneamente de forma favorável e desfavorável, devido à heterogeneidade das suas experiências no seio de cada instituição de ensino superior.

Todos estes elementos são importantes para compreender as avaliações dos estudantes sobre os contextos institucionais que frequentam, tanto com o intuito de identificar padrões e concepções gerais, como no sentido de diferenciar as suas percepções sobre a relação que mantêm com as instituições. No fundo, as concepções dos jovens permitem dar conta da existência de especificidades associadas a cada contexto institucional, caracterizadas por oportunidades e constrangimentos organizacionais que influem, positiva ou negativamente, nos percursos escolares dos

estudantes. As matrizes institucionais de cada instituição definem, portanto, campos de possibilidade quanto às acções e percepções dos jovens, sendo que as mesmas são ainda interpretadas e avaliadas diferentemente pelos estudantes, de acordo com os seus esquemas heterogéneos de percepção.

No fundo, as instituições de ensino superior são um espaço de convergência de múltiplos factores e processos quer organizacionais, quer individuais. Os contornos ensaiados pelos estudantes sobre contextos organizacionais mais ou menos favoráveis ao sucesso não são estanques ou objectivamente definidos. Porém, não deixará de ser profícuo atentar e explorar os principais factores de cariz organizacional presentes nos discursos dos estudantes enquanto protagonistas destas questões.

O ponto que se segue é o resultado do preenchimento detalhado da grelha analítica construída para identificar e compreender a relação dos jovens com as instituições de ensino onde desenvolveram os seus percursos, permitindo, deste modo, um mapeamento global dos factores institucionais assinalados quer como favoráveis, quer como desfavoráveis para as suas experiências no ensino superior.

#### **6.4. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais favoráveis ao sucesso: a perspectiva dos estudantes**

##### **Transição para o ensino superior**

###### *Escolas secundárias*

###### Informação

Grande parte da informação sobre o acesso ao ensino superior a que os estudantes acedem é disponibilizada no contexto das escolas que frequentam no ensino secundário. Em termos gerais, são distribuídos materiais como listagens com instituições e cursos, panfletos sobre determinados estabelecimentos, com informação sobre diplomas e respectivas inserções profissionais, e guias de acesso. Nalguns casos, são também indicados sítios na Internet que disponibilizam informação que podem auxiliar os alunos nas suas escolhas.

A generalização da Internet nas escolas significou, para muitos estudantes, um acesso facilitado à informação, particularmente nos casos de estudantes mais velhos que se candidataram pela primeira vez ao ensino superior numa altura em que as suas escolas não contavam ainda com esses recursos. Os estudantes frequentam os sítios electrónicos das instituições, bem como *sites* gerais de informação. Algumas escolas optam ainda por organizar visitas à feira anual “Fórum Estudante”, que se realiza em Lisboa, onde se encontram representantes dos vários estabelecimentos de ensino superior do país, podendo os estudantes recolher informação diversificada. O apoio facultado pelas escolas aos alunos tende a ser mais organizado, direccionado e adequado quando os estudantes se encontram inseridos no ensino privado.

As visitas de estudo organizadas a diferentes instituições de ensino superior representam igualmente momentos importantes para os alunos que se encontram numa fase de transição para este nível de ensino.

Numa outra vertente, a escola pode também actuar, de forma menos activa, como palco de procura e troca de informação sobre o acesso ao ensino superior. É, muitas vezes, através da partilha de materiais e dados com colegas que os alunos complementam a informação facultada pela escola. Nalguns casos, os jovens reúnem, por sua iniciativa, um grupo de colegas, com quem se deslocam a diversas instituições de ensino superior, tendo em vista a recolha de informação adicional e o conhecimento do espaço dos estabelecimentos.

Neste contexto de acesso a informação sobre cursos e estabelecimentos de ensino superior, os estudantes consideram ter disponível uma grande quantidade de informação que podem mobilizar para fundamentar as suas escolhas. Contudo, isso não significa necessariamente que se sintam preparados para interpretá-la e organizá-la.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAIG; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E25L, André Maranhos, FCHS-UAIG; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Túlía Sampaio, UNI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E62L, João Praça, ISCTE; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Orientação

Muitos estudantes, sentindo falta de orientação na utilização e interpretação da informação recolhida sobre cursos e instituições, e não encontrando apoio escolar nesse sentido, têm a iniciativa de procurar aconselhamento informal no contexto das escolas secundárias que frequentam. Neste âmbito, é bastante comum que alguns estudantes recorram a docentes que realizaram a sua formação na área de estudos que os alunos pretendem seguir, como meio complementar de obtenção de esclarecimentos e de aprofundamento de informação sobre as especificidades de determinados cursos e instituições. Fora do contexto escolar, procuram também conhecer as experiências das suas redes de sociabilidades, de vizinhança e de familiares que frequentaram o ensino superior. Mais do que acederem a dados sobre acesso e organização curricular, os jovens pretendem conhecer as suas vivências académicas e opiniões sobre diferentes aspectos do quotidiano académico. Alguns estudantes recordam a pertinência de conselhos que lhes foram facultados, quer por docentes, quer por membros das suas redes de contactos, particularmente no sentido de se prepararem para as dificuldades de transição entre o ensino secundário e o ensino superior.

Por outro lado, e muito embora não se reporte à generalidade dos alunos, alguns estudantes tendem igualmente a valorizar o apoio que encontraram nos serviços de psicologia e de orientação das escolas secundárias que frequentaram. Este tipo de apoio, não tendo sido vinculativo, ajudou-os, nas suas palavras, a explorar algumas competências.

[E5P, Pedro Sá, ISCAP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L,

Mónica Martinho, ISEG e ISCTE; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E65P, Miguel Matias, EE-UM; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

## *Instituições de ensino superior*

### Escolha da instituição

Na escolha dos estabelecimentos de ensino superior a que se candidatam, alguns estudantes complementam a informação recolhida em contexto escolar, com o apoio de familiares e das suas redes de sociabilidades. Os jovens procuram contactar pessoas que tenham já frequentado o ensino superior e que podem, nesse sentido, aconselhá-los sobre o leque de instituições existentes numa determinada zona do país, bem como sobre as especificidades de alguns estabelecimentos. Neste sentido, podem fundamentar as suas opções, escolhendo instituições que melhor se adequam às suas condições sociais e características pessoais. O facto de alguns estudantes conhecerem alguém que frequenta o estabelecimento a que se candidatam assume muita relevância, na medida em que pode actuar como garante de segurança e de apoio na transição para o ensino superior.

Alguns estudantes referem, igualmente, que o factor localização geográfica, em particular, a proximidade entre a zona de residência e a instituição de ensino superior, representa um factor favorável e interveniente no processo de escolha da instituição a frequentar. Por outro lado, o inverso parece igualmente acontecer. Ou seja, alguns estudantes consideram que a escolha de uma instituição de ensino afastada da zona de residência poderá ser favorável para o enriquecimento das suas experiências neste nível de ensino, sobretudo por poder significar uma forma de experimentar uma relativa emancipação face ao grupo doméstico de origem.

[E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E13P, António Castro, ISCAP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E68P, Marta Alves, ULP; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

## Acolhimento

Em termos gerais, não existem práticas de acolhimento formal organizadas pelos estabelecimentos de ensino superior, o que não significa, contudo, que os estudantes não experienciem formas alternativas e mais informais de integração no contexto das instituições. Para alguns jovens, foi fundamental contarem com o apoio dos seus colegas e, menos frequentemente, de alguns docentes na transição para o ensino superior. As práticas associadas às praxes são encaradas por alguns estudantes, particularmente para os alunos originários de outros pontos do país, como uma etapa fundamental da sua integração no ensino superior, já que mais do que actividades de jogo e brincadeira, constituem uma oportunidade fundamental, e muitas vezes única, para conhecerem os seus colegas, para se orientarem no espaço, para conhecerem o funcionamento das instituições e para estabelecerem laços de cooperação com alunos mais velhos, que os podem apoiar no quotidiano académico. Outros estudantes, que criticam as actividades em que participaram procuraram, nos anos seguintes desenvolver práticas de integração aos estudantes recém-chegados, facultando-lhes informação e orientação. O acolhimento dos jovens depende, assim, em larga medida, da organização dos próprios alunos que já frequentam as instituições de ensino superior.

Os estudantes referem a importância de transitarem para o ensino superior acompanhados por colegas do ensino secundário ou de recorrerem ao apoio de amigos que já se encontram a frequentar o estabelecimento em que foram colocados. No caso de alguns jovens deslocados, a possibilidade de ingressarem numa instituição de ensino em conjunto com outros colegas do ensino secundário, tende a assumir uma importância significativa para a sua integração no contexto de ensino superior e cidade, na medida em que tendem a partilhar a mesma casa.

A integração parece estar, igualmente, mais facilitada em turmas de dimensão mais reduzida, bem como em instituições de ensino que estão localizadas em cidades de menor dimensão.

[E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4L, Telmo Almeida, IPES; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; ; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E59P, Paulo Freire, ISEP; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E68P, Marta Alves, ULP; E71L, Bruno Machête, FC-UL; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL]

## *Serviços de apoio público*

Alguns alunos contaram com apoios externos às instituições de ensino superior, o que revelou ser bastante positivo para os seus percursos. Neste âmbito, destaca-se, fundamentalmente, o apoio financeiro dos Serviços de Acção Social, que, embora nem

sempre disponibilize os valores monetários que os alunos esperam obter, constitui, ainda assim, um importante recurso de apoio. Para além disso, a obtenção de uma bolsa permite aceder a informação privilegiada sobre outro tipo de serviços direccionados para os estudantes, como é o caso das consultas médicas. Alguns jovens procuram ainda apoio psicológico em gabinetes especializados. Este tipo de apoios, financeiros e de orientação vocacional, facultam aos estudantes melhores condições de estudo, por um lado, e uma maior segurança na fundamentação das suas opções, por outro.

[E17L, Félix Cunha, ESE-UAIG; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E 49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E84L, Ana Fortes, IST-UTL]

## **Relação com as instituições de ensino superior**

### *Contexto de ensino-aprendizagem*

#### Pedagogia

- Componentes programáticas

Grande parte dos estudantes concorda que os cursos que frequentam sejam constituídos por componentes teóricas e práticas. Apesar de muitos jovens manifestarem maior interesse e motivação pela vertente prática, reconhecem a importância dos elementos teóricos na aprendizagem associada a uma área de estudo. Tendem, nesse sentido, a encarar as componentes teóricas e práticas como assumindo um cariz indissociável e complementar. Os primeiros anos, nos quais se destaca, fundamentalmente, a vertente teórica dos cursos, preparam-nos, de acordo com muitos alunos, para os últimos anos, que se caracterizam por uma maior incidência na prática especializada na área de estudo em que estão inseridos. Neste contexto, os estudantes experienciam o processo de aprendizagem como uma evolução gradual dos seus conhecimentos e competências.

Nalguns casos, embora num número bastante reduzido, para além das vertentes teóricas e práticas, os cursos contam também com uma componente tutorial, que se traduz no acompanhamento continuado da aprendizagem dos estudantes. No fundo, os alunos frequentam aulas onde podem apresentar e esclarecer as suas dúvidas e nas quais é feita uma monitorização do trabalho que desenvolvem ao longo do ano. Os jovens sentem-se, neste sentido, mais acompanhados e estimulados.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAIG; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAIG; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAIG; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E64L, Paulo Novais, FCT-UAIG; E67L, Paulo Salvador, IST; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESE – IPVC; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAIG; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

- Conteúdos

Em consonância com as considerações tecidas a respeito das componentes programáticas, muitos alunos avaliam de forma bastante positiva os conteúdos dos seus cursos, referindo que o nível de interesse aumenta à medida que o curso vai progredindo, já que é nos últimos anos que os conteúdos assumem um cariz mais prático. Em termos gerais, consideram os conteúdos interessantes, pertinentes, actualizados, com uma boa articulação entre si e adequados quer à área de estudo, quer a uma futura inserção no mercado de trabalho. Muitos estudantes referem-se à motivação que sentem quando trabalham com conteúdos muito próximos dos mais recentes desenvolvimentos tecnológicos. Importa ainda referir que alguns alunos consideram os conteúdos dos seus cursos interessantes, mesmo que não se sintam capazes de acompanhá-los e compreendê-los, por não terem adquirido na sua trajectória escolar anterior os instrumentos necessários para dar resposta às exigências dos seus cursos.

Os alunos tendem mais facilmente a considerar os conteúdos interessantes quando as suas expectativas relativamente ao nível de exigência do curso se concretizam e quando identificam pontos de contacto e continuidade entre as aprendizagens do ensino secundário e as do ensino superior.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, FF-UL; E25L, André Maranhos, FCHS-UAIG; E25P, Laura Silva, UFP; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32L, Túlia Sampaio, UNI e FD-UL; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCN -UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAIG; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E62L, João Praça, ISCTE; E64L, Paulo Novais, FCT-UAIG; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESE – IPVC; E70P, Amanda Roquete, ESE – ISPV; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E72L, Zulmira, ESES-IPS; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAIG; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

- Aulas

A apreciação que os estudantes fazem acerca dos conteúdos dos seus cursos é indissociável da forma como os mesmos são leccionados nas aulas. Neste sentido, para os alunos, uma avaliação positiva dos conteúdos deve ser pensada em estreita articulação com aulas leccionadas de forma interessante e motivadora. Muitos jovens estudantes parecem atribuir uma importância central aos períodos lectivos, fazendo precisamente depender o seu sucesso escolar da maior ou menor assiduidade às aulas. De acordo com alguns estudantes, as aulas tornam-se mais atractivas quando os docentes recorrem a materiais didácticos diversificados e, acima de tudo, a exemplos próximos das vivências dos estudantes. A experiência profissional dos docentes que se encontram envolvidos em projectos de investigação ou inseridos em contextos profissionais exteriores ao ensino superior tende também a ser valorizada como

recurso mobilizado nas aulas para motivar os alunos. Outro aspecto fundamental que os jovens afirmam contribuir para configurar aulas mais interessantes, nas quais se sentem mais confortáveis e motivados, diz respeito ao tamanho das turmas, já que um número mais reduzido de alunos fomenta aulas mais informais e interactivas, favorece a comunicação e a participação dos estudantes e estimula, assim, uma maior proximidade entre professores e alunos.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, UAL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E26P, João Silva, ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, FCHS-UAIG; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAIG; E64L, Paulo Novais, FCT-UAIG; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

- Avaliação

Em termos gerais, os alunos consideram que os seus conhecimentos são avaliados de forma mais consistente e válida através da denominada avaliação contínua, que conta com vários momentos de avaliação em cada disciplina. Sentem-se também mais seguros neste contexto de avaliação, já que existe um maior acompanhamento do processo de aprendizagem e, no caso de reprovação, podem ainda contar com a realização de um exame que contém todos os conteúdos leccionados em determinada disciplina. Por outro lado, alguns jovens consideram que a avaliação contínua poderá favorecer práticas de estudo mais continuadas, bem como uma melhor consolidação dos conhecimentos. Em termos gerais, consideram que a generalidade dos métodos utilizados é adequada, particularmente, para alguns alunos, quando existe a possibilidade de realizarem trabalhos de grupo e seminários de discussão, que contribuem acentuadamente para a criação mais direccionada de competências cognitivas. Estes instrumentos avaliativos tendem a assumir maior proeminência nos últimos anos dos diversos cursos, por contarem com uma componente mais prática. Os temas propostos pelos docentes para a realização de trabalhos e seminários são, de acordo com os jovens, mais interessantes quando os professores têm experiências profissionais e de formação escolar diversificadas.

Um aspecto igualmente referido como favorável ao nível da avaliação refere-se à marcação antecipada e bem distribuída dos exames. Um calendário de exames bem definido, segundo alguns estudantes, constitui um instrumento central para a organização do estudo e obtenção de resultados satisfatórios.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E10P, José Alves, FEP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E26P, João Silva, ISMAI; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30P, André Pereira, ISMAI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAIG; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40P, Henrique Garcia,

UTAD; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Professores

A avaliação que os estudantes fazem da sua experiência no ensino superior é indissociável da relação que mantêm com os docentes. Embora as experiências dos alunos sejam muito diversificadas a esse respeito, na realidade muitos deles depararam-se com professores com quem conseguiram estabelecer uma relação que consideram ser muito positiva. Os estudantes tendem a valorizar docentes que procuram fazer um acompanhamento próximo e continuado do processo de aprendizagem, manifestando interesse pelas dificuldades dos alunos e disponibilizando-se para os ajudar. Alguns estudantes tendem, igualmente, a valorizar professores que denominam de “exigentes” e que apelam a uma forte participação dos alunos no contexto de sala de aula. De acordo com os jovens, alguns docentes, de facto, procuravam os estudantes com dificuldades, não esperando que fossem os mesmos a procurá-los, e disponibilizavam o tempo necessário para esclarecer todas as dúvidas. Para isso, alguns professores recorriam a um tratamento mais informal para criarem maior proximidade com os alunos. Um aspecto importante para muitos jovens é o facto de alguns docentes conseguirem fixar os nomes dos seus alunos, reconhecendo a sua presença não só nas aulas, como também nos corredores dos edifícios. Esse reconhecimento cria nos estudantes um sentimento de conforto e segurança, que os motiva mais para as disciplinas leccionadas por esses professores. A existência de uma relação não rígida com os docentes constitui, portanto, um aspecto positivo para alguns jovens estudantes. A relação com os docentes tende a ser mais próxima, de acordo com os jovens, em turmas mais pequenas, na medida em que é mais fácil os professores conhecerem os alunos, sendo que estes se sentem mais confortáveis para participar nas aulas. De acordo com a experiência de alunos que frequentaram aulas em diferentes horários, os docentes tendem a adoptar uma atitude mais compreensiva e a estimular um relacionamento mais próximo com os estudantes no período nocturno de aulas, compreendendo as dificuldades e exigências externas ao contexto do ensino superior que muitos dos alunos em horário nocturno enfrentam. Não só revelam interesse em colaborar na resolução dos seus problemas, como tornam também as aulas mais ligeiras no que à transmissão de conteúdos diz respeito. A relação com os professores torna-se melhor, de acordo com muitos estudantes, nos últimos anos dos cursos, atribuindo os docentes maior credibilidade aos alunos e revelando maior interesse pelas suas opiniões e perspectivas. Importa referir que, nalguns casos, os docentes desempenharam um papel crucial na motivação de estudantes que atravessavam fases de vida complicadas. Revelando confiança nas capacidades dos alunos, inspiraram-nos a ultrapassar todas as dificuldades, disponibilizando-se também para os ajudar no que fosse necessário.

De acordo com alguns estudantes, alguns professores tendem, igualmente, a evidenciar uma atitude mais compreensiva em relação aos trabalhadores-estudante.

Grande parte dos estudantes elogia a disponibilidade dos professores, que se mostram receptivos para serem procurados fora do contexto de sala de aula, criando

geralmente um horário específico para esclarecimento de dúvidas nos seus gabinetes. Nalguns casos, disponibilizam-se também para facultarem explicações aos alunos, ainda que num regime pago. De acordo com alguns estudantes, a disponibilidade dos professores aumentou com a utilização da Internet, já que muitos docentes recorrem aos contactos via e-mail e mesmo através do Messenger para contactarem com os seus alunos. Neste âmbito, alguns estudantes referem-se à existência de uma nova relação de ensino-aprendizagem mais dinâmica e interactiva.

Os estudantes elogiam também os docentes que revelam um gosto particular por aquilo que fazem, pelo entusiasmo que transmitem e pela motivação que fomentam. Nalguns casos, são os professores mais jovens que os alunos identificam como sendo mais dinâmicos, particularmente na forma como leccionam os conteúdos, não se reportando sempre aos mesmos esquemas expositivos e a materiais desactualizados. Enaltecem também os docentes que facultam materiais e recursos organizados que auxiliam os estudantes na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas.

Destacam ainda, por exemplo, os professores que desempenham outra actividade profissional fora do contexto do ensino superior, o que permite enriquecer as aulas através da utilização de exemplos e partilha das suas experiências, particularmente ao nível da instrumentalidade dos conteúdos leccionados no mercado de trabalho.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAIG; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAIG; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAIG; E24P, Júlia Pais, FB-UCP; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E26P, João Silva, ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E32L, Túlía Sampaio, UNI e FD-UL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, FCHS-UAIG e EST-UAIG; E35L, Marco Mateus, EST-UAIG; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCN-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAIG; E45L, José Ramiro, FCT-UAIG; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAIG; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E57, Diogo Brás, FCTUC; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAIG; E64L, Paulo Novais, FCT-UAIG; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E70P, Amanda Roquete, ESE-IPSV; E71L, Bruno Machêto, ISCTE; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAIG; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

*Contexto organizacional*

### Organização do curso

A forma como os cursos que os estudantes frequentam se encontram organizados desempenha um importante papel na motivação dos alunos. Muitos jovens referem-se a uma estrutura curricular adequada, que comporta uma sequência lógica e complementar necessária para a aquisição e consolidação de competências numa determinada área de estudo. Esta organização implica, muitas vezes, a existência de disciplinas nos últimos anos do curso, que consideram ser mais interessantes por geralmente corresponderem a especializações ou a formações mais direccionadas. A existência de disciplinas opcionais é também valorizada pelos alunos, na medida em que lhes permite personalizar e orientar a sua formação para a área que mais os interessa. Outro aspecto também muito valorizado é a existência de estágios curriculares, que possibilitam não só aplicar e adquirir competências, como também estabelecer um primeiro contacto com o mercado de trabalho. Nalguns casos, a avaliação positiva da estrutura curricular é apenas feita retrospectivamente, depois de terem concluído a sua formação, sendo que afirmam não terem tido capacidade e maturidade para compreenderem a pertinência e validade da organização dos cursos no período em que os frequentaram.

As reestruturações curriculares podem ter um efeito positivo nos trajectos dos estudantes, particularmente com a implementação do modelo de Bolonha. Na realidade, a transição para este novo modelo beneficiou alunos com percursos prolongados, que encontraram, assim, possibilidade de concluírem os seus cursos mais rapidamente devido à redução do número de anos curriculares. Alguns jovens referem-se também ao maior dinamismo que o novo modelo veio introduzir nos cursos, nomeadamente no contexto de áreas com uma vertente mais tecnológica.

Num outro plano, muitos estudantes consideram que os seus horários de aulas são adequados e bem organizados. Em termos gerais, os alunos revelam preferência por aulas sequenciais, sem a existência de interrupções alargadas. Elogiam os docentes que se disponibilizam para ajustar o horário das suas disciplinas para dar resposta às solicitações e necessidades dos seus alunos. Para os estudantes em regime pós-laboral, o horário assume menor flexibilidade, contudo, existindo, muitas vezes, apenas um horário, torna-se mais provável a criação de uma turma fixa, com um número mais reduzido de alunos, comparativamente com as aulas diurnas, o que, de acordo com os jovens, estimula uma maior proximidade entre colegas e entre docentes e alunos. Os estudantes que frequentam o horário diurno e que se encontram inseridos em turmas fixas partilham também esta opinião, considerando que a estabilidade de relacionamentos criada no contexto de turmas que permanecem ao longo do curso, fomenta uma melhor comunicação entre todos e favorece os processos de ensino-aprendizagem. A existência de turmas com um número reduzido de alunos actua também neste sentido.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E18L, Andreia Campos, UE; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAIG; E25L, André Maranhos, FCHS-UAIG; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Tília Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAIG; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L,

Daniel Monteiro, ISCTE; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E52L, Nelson Floresta, UNI; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E71L, Bruno Machête, ISCTE; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Condições de estudo (equipamentos, recursos)

A generalidade dos estudantes considera que a configuração do espaço das instituições de ensino superior que frequentam, bem como os equipamentos e recursos disponibilizados nesse contexto, são fundamentais na configuração das suas experiências académicas. Embora, de facto, não se possa afirmar que a maioria dos jovens considere ter acesso a todos os recursos e equipamentos necessários, um grupo importante de alunos avalia positivamente estas dimensões. Uma das coisas que mais tendem a valorizar são os espaços destinados às práticas de estudo e ao trabalho em grupo. Alguns estudantes referem-se, nesse âmbito, às boas condições oferecidas por salas de estudo e particularmente aos espaços das bibliotecas, não só pela tranquilidade que oferecem, como também pelos recursos que disponibilizam, como livros, computadores e, por exemplo, acesso a revistas internacionais em formato digital. O acesso a equipamento informático e à Internet, nomeadamente através do serviço *wireless*, é geralmente referido como uma mais-valia para as suas práticas de estudo. Importa também referir o destaque que alguns estudantes dão à disponibilização de recursos, por parte dos professores, através da Internet, seja nos portais próprios das instituições, seja através da criação de blogues de apoio a uma determinada disciplina.

Alguns estudantes referem ainda que a disponibilização atempada das sebatas de apoio às aulas, que contemplam, por exemplo, os diapositivos e apontamentos respeitantes aos conteúdos a leccionar, constitui um elemento muito positivo para os momentos lectivos, na medida em que permite ao aluno acompanhar as aulas através do seu próprio material de estudo.

Alguns alunos referem-se aos diversos espaços dos estabelecimentos que frequentam como sendo bastante agradáveis e atractivos, estimulando, nesse sentido, a sua permanência nas instituições, mesmo que não seja em períodos de aulas. Destacam como aspectos fundamentais a climatização no interior dos edifícios e a atractividade do espaço exterior, particularmente através da criação de espaços verdes. Identificam ainda a importância dos espaços dedicados aos momentos de lazer.

O facto de algumas instituições disponibilizarem espaços de trabalho abertos 24 horas é igualmente referido como um factor extremamente favorável para a organização do estudo. Este aspecto assume ainda maior relevância no caso dos estudantes deslocados.

Muitos destes estudantes referem que experienciaram boas condições de estudo apenas a partir de determinado momento dos seus percursos, na sequência de melhorias levadas a cabo pelas próprias instituições de ensino superior. Outros jovens identificam diversos problemas e lacunas nos espaços e recursos dos estabelecimentos

que frequentam, contudo, consideram que essas falhas eram compensadas pela componente humana das instituições.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, EST-UAAlg; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAAlg; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAAlg; E25L, André Maranhos, FCHS-UAAlg; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E26P, João Silva, ISMAI; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Túlia Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E35L, Marco Mateus, EST-UAAlg; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPV; E68P, Marta Alves, ULP; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E70P, Amanda Roquete, ESE-IPV; E71L, Bruno Machêto, ISCTE; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL e FPCE-UL; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E84L, Ana Fortes, IST-UTL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Serviços

Muitos estudantes referem-se aos diversos serviços prestados pelas instituições de ensino superior que frequentam de forma muito positiva, particularmente no que diz respeito à simpatia, disponibilidade e compreensão dos funcionários. Em termos gerais, identificam os serviços da biblioteca como sendo os que melhor vão ao encontro das necessidades dos alunos, embora se refiram também, em menor número, aos serviços académicos, às livrarias e aos serviços de limpeza e portaria. Um aspecto importante dos serviços prestados aos alunos diz respeito à utilização da Internet para facilitar procedimentos administrativos, como a realização de inscrições ou a consulta de avaliações. Valorizam também os serviços relacionados com a alimentação, como as cantinas e bares, que assumem um papel fundamental no quotidiano dos estudantes, não só por servirem refeições, como também pelo facto de se assumirem como espaços de lazer. Os alunos referem ainda a pertinência dos serviços médicos a custos reduzidos, ou mesmo dispensando qualquer tipo de despesas, facultados pelos Serviços de Acção Social. Embora menos frequentemente, identificam serviços de apoio psicológico aos estudantes, como gabinetes especializados ou linhas telefónicas.

Alguns estudantes referiram, igualmente, que o apoio recebido nos serviços de psicologia das instituições de ensino superior que frequentam foi importante nos momentos de “indefinição vocacional”, encaminhando-os para novos cursos e instituições.

Num outro plano, alguns estudantes recorreram aos serviços de gabinetes dos estabelecimentos de ensino superior que frequentam para participarem no programa Erasmus. Embora nem sempre tenham contado com todo o apoio que esperavam e gostariam, valorizam bastante essa experiência, não só em termos de formação académica, como particularmente a nível pessoal.

Alguns estudantes referiram ainda a importância da figura do Director de Curso, que, no último ano dos cursos, tende a assumir uma papel central no estabelecimento de contactos com as empresas para a realização dos estágios curriculares dos estudantes. Estágios esses que são percebidos, pelos estudantes, como contextos favoráveis de aprendizagem. A existência deste mediador representa um aspecto muito positivo para o percurso escolar dos estudantes.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, EST-UAAlg; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAAlg; E17L, Félix Cunha, ESE-UAAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E21L, Tiago Marques, UAL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E28L, Samuel Borges, UAL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Túlía Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAAlg; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E81, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Relações externas

O facto de algumas instituições de ensino superior apresentarem já fluxos de comunicação concertados com empresas parece constituir um factor positivo e motivador para os estudantes que as frequentam, na medida em que, de certo modo, tende a serenar as ansiedades comuns dos estudantes relacionadas com a integração no mercado de trabalho.

[E18P, Hugo Mendes, FEUP; E27P, Diana Carvalho, UAberita; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E40P, Henrique Garcia, UTAD]

### *Contexto de apoio estudantil*

#### Colegas

Tendo em conta a idade com que a generalidade dos estudantes ingressa no ensino superior, é fundamental ter em conta a centralidade que as redes de sociabilidade assumem em todas as suas esferas de vida, nomeadamente nos seus trajectos académicos. Em termos gerais, trata-se de uma esfera que grande parte dos alunos tende a valorizar de forma paralela ao investimento que dedicam aos seus cursos. Isto é particularmente evidente no caso dos estudantes que têm de sair de casa dos pais e deslocar-se para outras localidades do país, para quem o apoio dos pares assume centralidade na organização do quotidiano. A inserção num grupo de amigos

estável ao longo do percurso pelo ensino superior constitui um pilar fundamental de apoio e motivação. Nos casos em que não existem turmas fixas, muitos jovens, tendo em vista a manutenção dos laços com um determinado grupo de pessoas, procuram organizar-se para se inscreverem nas mesmas disciplinas, nos mesmos horários. Em termos gerais, os estudantes referem-se a um ambiente de entreajuda entre colegas, que se traduz na partilha de materiais e recursos e na disponibilidade para estudarem em conjunto e se ajudarem mutuamente. Alguns estudantes referem, por exemplo, que aquando do surgimento de dúvidas na elaboração de trabalhos, ou no estudo de determinadas matérias, os colegas de turma são as primeiras pessoas a quem recorrem para o seu esclarecimento. Muitos estudantes referem ainda que os seus momentos de estudo eram sempre partilhados com colegas, em detrimento de modos de estudo isolados que tendem, nas suas palavras, a promover uma maior distração e desmotivação.

Mesmo que identifiquem colegas mais competitivos e com menos vontade e disponibilidade para ajudarem os outros, geralmente não encontram esse ambiente entre os colegas mais próximos. De referir que, para alguns alunos, a competitividade entre colegas pode também ter implicações positivas e significar um acréscimo de motivação e um estímulo para melhorarem os seus desempenhos académicos.

Alguns estudantes que frequentaram aulas em horários diferentes, consideram que entre os colegas do regime nocturno existe maior disponibilidade, partilha e apoio.

É também comum que alunos de outros anos curriculares facultem materiais aos estudantes do 1º ano, seja no âmbito das actividades das praxes, seja pela organização de sistemas de tutoria. Este tipo de apoio tende a ocorrer principalmente no início do 1º semestre do 1º ano. Ainda que esteja previsto, neste âmbito, que esses alunos mais velhos acompanhem os mais novos ao longo de todo o ano, os contactos acabam por perder-se.

A integração nas instituições é também facilitada, de acordo com alguns alunos, pela participação nas actividades das praxes, que, não recorrendo a acções de humilhação, possibilitem interacção com os novos colegas e conhecimentos sobre o espaço, os serviços e as dinâmicas do quotidiano académico. A praxe parece, assim, representar, para alguns estudantes, um espaço privilegiado para a configuração das sociabilidades no contexto académico. As figuras do *padrinho* ou *madrinha de curso* são, igualmente, identificados, por alguns estudantes, como elementos importantes para a integração dos jovens recém-chegados ao ensino superior.

[E1P, Carina Freitas, FLUP; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAIG; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E14P, Hugo Queirós, FEUP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAIG; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, UAL e FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISEG e ISCTE; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAIG; E25L, André Maranhos, FCHS-UAIG; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, Univ. Aberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E31P, Pedro Gonçalves, FMUP; E32L, Tília Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAIG; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E36P, Carolina Torres, ISCET; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FC-UL; E38L, Daniel

Monteiro, ISCTE; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E51P, Tiago Costa, UTAD; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E70P, Amanda Roquete, ESE-IPV; E71L, Bruno Machêto, FC-UL; E72L, Zulmira Ferrão, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Associativo

O apoio prestado por grupos de alunos organizados aos colegas que frequentam o mesmo estabelecimento de ensino superior é considerado, por alguns jovens, como sendo mais eficiente do que aquele que é disponibilizado pelas estruturas formais de apoio das instituições. De acordo com os estudantes, cria-se um ambiente de maior proximidade, assente em confiança e compreensão. Este tipo de apoio direcciona-se para questões relacionadas com o esclarecimento de dúvidas sobre a organização do curso, sobre procedimentos administrativos e, em casos mais raros, para a prestação de apoio psicológico.

Em termos gerais, embora os estudantes não destaquem favoravelmente as acções das Associações de Estudantes, referem-se, nalguns casos, às actividades extra-curriculares que promovem, mesmo que a divulgação das mesmas seja escassa. Um leque diversificado de actividades direccionadas para a aprendizagem de línguas, teatro, desporto ou fotografia, ou a organização de eventos festivos pode actuar como instrumento de evasão e fomentar o estabelecimento de uma ligação mais próxima e agradável com a instituição.

Num outro plano, a participação em actividades associativas é encarada por alguns estudantes de forma muito positiva, por lhes possibilitar não só contribuir directamente para a melhoria das condições dos estudantes, como também por permitir uma maior integração com os colegas. Alguns jovens têm inclusive a iniciativa de criar gabinetes de apoio direccionados para os alunos do mesmo curso. É também uma forma de conhecerem mais aprofundadamente as experiências, problemas e dificuldades dos colegas e as dinâmicas próprias da instituição de ensino superior que frequentam. A participação associativa actua também no sentido de fomentar a discussão e partilha de ideias.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E3P, Alexandre Lourenço, ED-UCP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E21L, Tiago Marques, UAL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24P, Júlia Pais, FB-UCP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E32L, Túlita Sampaio, UNI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E52L, Nelson Floresta, UNI; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E65P, Miguel Matias, EE-UM; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg]

## 6.5. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais desfavoráveis ao sucesso: a perspectiva dos estudantes

### Transição para o ensino superior

#### *Escolas secundárias*

##### Informação

Uma parte importante da informação a que os estudantes acedem na escolha de cursos e instituições é facultada pelas escolas que frequentam no ensino secundário. Alguns jovens consideram que os materiais a que têm acesso não são suficientes ou nem sempre são os mais indicados para tomarem conhecimento não só da diversidade de áreas de estudo, como também dos diversos contextos institucionais em que as mesmas se inserem. Em termos gerais, têm acesso à listagem de instituições e de cursos existentes por todo o país, mas não conhecem em concreto os planos curriculares, os docentes, os serviços e as condições e recursos de cada instituição. A informação a que acedem tende também a ser de cariz indirecto, não oferecendo as escolas, na maior parte dos casos, a possibilidade de visitarem as instituições de ensino superior e de contactarem, assim, directamente com as realidades académicas. Para além disso, a pouca informação a que têm acesso tende a ser disponibilizada apenas nos meses finais do 12º ano. Neste sentido, alguns estudantes consideram ter efectuado escolhas de cursos e de instituições mal fundamentadas porque assentes em informação escassa, nem sempre detalhada e pouco atempada.

A escassez de informação que muitos estudantes apontam como tendo sido prejudicial para as escolhas de cursos e instituições que efectuaram, manifesta-se também no desconhecimento que têm do leque de possíveis inserções profissionais associado a determinado curso ou área de formação. Em termos gerais, têm apenas acesso a listagens de actividades profissionais a que um dado curso permite aceder, sem explicitação sobre os procedimentos necessários que intermedeiam a formação na área e o desempenho dessa actividade. Neste contexto, muitos estudantes estabelecem uma associação directa entre a frequência de um curso e determinada actividade profissional, criando expectativas desajustadas face à relação entre formação escolar, ao nível do ensino superior, e mercado de trabalho.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25L, André Maranhos FCHS-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberita; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E35L, Marco Mateus, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, FCSH-UNL; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E67L, Paulo Salvador, IST; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL]

## Orientação

Embora, nalguns casos, os estudantes considerem que a informação a que acederam na escolha de cursos e instituições tenha sido suficiente e adequada, sentem dificuldades em interpretá-la e em utilizá-la para definirem e fundamentarem as suas opções. Consideram ser muito novos e ter pouca maturidade para tomarem decisões que terão um forte impacto nas suas vidas futuras. Neste âmbito, gostariam de poder contar com mais apoio no sentido de filtrarem os dados que lhes são disponibilizados. Esta orientação deveria, de acordo com os alunos, ser prestada logo no período de transição entre o ensino básico e o ensino secundário, já que no 9º ano têm de efectuar uma escolha que orienta e delimita uma área de formação, com base na qual optarão depois por um curso. Nem todos os alunos tiveram, durante esse período, oportunidade de usufruir de serviços de psicologia e orientação vocacional que os auxiliassem a escolher uma área de estudos. Mas, por outro lado, muitos dos que contaram com essa possibilidade criticam a ineficiência deste tipo de apoio e avaliam com algum cepticismo o trabalho desenvolvido por este serviço, sobretudo no que diz respeito a orientações vocacionais. A orientação vocacional, para muitos estudantes, deveria ser iniciada no 9º ano e ser continuada até à saída do ensino secundário, de modo a que o acompanhamento e aconselhamento dos alunos ganhasse coerência e consistência e não ocorresse apenas no período imediatamente anterior à realização de escolhas.

Muitas vezes, a informação mais pormenorizada a que têm acesso no 12º ano provém das instituições de ensino superior que publicitam os seus cursos e a própria instituição, fundamentalmente através de panfletos e dos seus sítios na Internet, destacando exclusivamente os aspectos mais positivos do contexto institucional. Invocando pouca experiência nestas questões, alguns jovens sentem dificuldade em analisar esta informação, o que pode resultar em escolhas pouco reflectidas e em expectativas desajustadas face aos conteúdos do curso, às condições e recursos da instituição e às potenciais inserções profissionais. Algumas mudanças de curso têm este problema na sua origem.

É, fundamentalmente, dos professores e dos gabinetes de apoio especializado que os estudantes esperam poder ter algum tipo de orientação e de aconselhamento, mas não sentem que lhes tenha sido prestado o apoio que necessitavam. De acordo com alguns alunos, os professores, em termos gerais, não assumem essa tarefa como fazendo parte das suas competências. Por outro lado, os gabinetes de apoio, que nem sempre existem nas escolas, não divulgam adequadamente os seus serviços, o que leva muitos alunos a não procurá-los por desconhecerem a sua existência. Para além disso, alguns estudantes tendem a percepcioná-los com desconfiança, não se sentindo confortáveis em partilhar as suas dúvidas e receios.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4L, Telmo Almeida, IPES; E5L, Tomás Rosa; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E51L, Telma Anjo, FCSH-UNL; E56L, Mariana Lima,

### Escolha da instituição

A forma como os estudantes escolhem as instituições de ensino superior a que se candidatam não assenta necessariamente num conhecimento sólido sobre esse contexto, revelando, nesse sentido, nem sempre ser a mais ajustada aos seus objectivos e expectativas. Alguns alunos guiaram as suas opções pelo prestígio social que associavam a determinadas instituições. Outros orientaram as suas escolhas pela localização geográfica das mesmas, por um lado, atendendo à oferta disponível na zona de residência ou, por outro, procurando usufruir das dinâmicas próprias de uma cidade em particular. Outros ainda, definem as suas preferências pela informação que partilham com as redes de interconhecimento, nomeadamente com pessoas que frequentam ou já frequentaram o ensino superior, ou mesmo a instituição de ensino superior específica a que se candidatam. No fundo, estes critérios mais não são mais do que pontos de orientação que os jovens utilizaram como meios complementares para escolherem as instituições. Contudo, todas estas situações configuram um cenário de desajuste de expectativas, que não foi ultrapassado por outro tipo de informação a que os estudantes acederam.

Há ainda jovens cujas escolhas resultaram da procura de adequação às suas médias de ingresso. Nestes casos, muitos estudantes optam por ingressar em instituições e em cursos que, apesar de serem apresentados no formulário de candidatura como primeira opção, não integram as suas prioridades e preferências, o que pode significar a frequência de um curso cujos conteúdos se afastam mais dos interesses e objectivos pessoais dos estudantes. A desmotivação que pode resultar desta situação é semelhante nos casos em que os jovens não conseguem ingressar na instituição e/ou curso que colocaram como primeira opção, devido às notas com que se candidataram. Alguns jovens criticam o facto de não terem obtido as classificações necessárias nos exames nacionais devido a circunstâncias específicas dos seus percursos de vida que nada têm que ver com as suas competências, mas que, ainda assim, dificultaram ou comprometeram o acesso ao ensino superior em geral, e aos cursos e instituições que preferiam, em particular. Nalguns casos, os estudantes, não ficando colocados nas suas primeiras opções, acabam por ingressar em estabelecimentos noutras partes do país para onde não estão interessados em ir, candidatando-se novamente na fase seguinte, o que torna mais moroso, atribulado e, por vezes, desmotivante o processo de ingresso no ensino superior.

Para fundamentarem melhor as suas escolhas, alguns estudantes afirmam que seria bastante positivo terem a possibilidade de contactarem com alunos e ex-alunos de diversos cursos e instituições, que poderiam partilhar as suas experiências. Este tipo de contacto não é, de acordo com os jovens, geralmente promovido pelas instituições de ensino superior, embora alguns estudantes tenham, de facto, recebido nas suas escolas secundárias comitativas de determinadas instituições. Contudo, ainda que esse contacto possa ter resultado num maior esclarecimento aos alunos, moldou também, em alguns casos, expectativas e aspirações desajustadas.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAIG; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E32L, Tília Sampaio, UNI; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E44P, Sofia Seabra, UM; E52L, Nelson Floresta, UNI; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E75P, Rui Marques, FEP e UA]

### Acolhimento

As primeiras dificuldades com que muitos estudantes se depararam aquando do ingresso nas instituições em que foram admitidos estão relacionadas com a ausência ou com o fraco acolhimento no contexto institucional. A entrada nas instituições implicou, para muitos alunos, uma fase complicada de adaptação e de desorientação, para a qual afirmam não terem tido qualquer tipo de apoio formal. Gostariam de ter participado em actividades organizadas de esclarecimento de dúvidas ou de acompanhamento dos alunos recém-chegados. Face à inexistência de apoio formal por parte das instituições, alguns estudantes procuraram colmatar essa ausência recorrendo aos companheiros de curso. Contudo, os colegas encontram-se em situações semelhantes e enfrentam as mesmas dificuldades. Em grande parte dos casos, os estudantes participaram nas actividades das praxes, organizadas por alunos que frequentavam outros anos curriculares. No entanto, essas práticas nem sempre são vividas pelos estudantes do 1º ano como experiências de acolhimento e de integração, particularmente pelas dinâmicas de poder que encerram. Por outro lado, consideram que o forte apelo a momentos de lazer que estas dinâmicas de praxe encerram poderá ser desfavorável ao investimento no estudo, logo nos primeiros anos. Mesmo os estudantes que lamentam não terem passado por essa experiência referem-se, em particular, à inexistência de um acolhimento organizado e não às práticas habitualmente levadas a cabo nesses contextos. Os jovens não encontraram também, por parte das Associações de Estudantes, mecanismos de apoio que os auxiliassem na fase de transição. Todo este contexto é agravado para os alunos que ingressam nas instituições de ensino superior na 2ª fase de candidaturas, numa altura em que as aulas já se encontram a decorrer. Para além das dificuldades mencionadas, esses estudantes têm de enfrentar ainda a integração numa turma com laços de amizade já estabelecidos e compreender conteúdos programáticos que começaram a ser leccionados alguns meses antes.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAIG; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, UAL; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Tília Sampaio, FD-UL; E35L, Marco Mateus, EST-UAIG; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAIG; E45L, José Ramiro, FCT-UAIG; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E59P, Paulo Freire, ISEP; E64L, Paulo Novais, FCT-UAIG; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL e FPCE-UL; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL]

## *Serviços de apoio público*

Na fase de transição do ensino secundário para o ensino superior, muitos estudantes equacionam a possibilidade de acederem a recursos e apoios públicos, como os que são prestados pelos Serviços de Acção Social. Alguns alunos manifestam vontade de se candidatarem a uma bolsa de estudo e a alojamento, por considerarem que esse suporte constituiria uma mais-valia para os seus trajectos, mas acabam por não fazê-lo, seja por entenderem que os critérios de atribuição dos apoios são demasiado rígidos, seja por pensarem que algumas pessoas enfrentam mais carências económicas e necessitam mais desse tipo de suporte. Existem ainda alguns estudantes que desconhecem os parâmetros e características dos apoios, não tendo acedido a informação sobre os serviços a que poderão recorrer e candidatar-se. Embora, nalguns casos, o facto dos jovens não terem procurado este tipo de auxílio não tenha exercido um impacto negativo nos seus trajectos, por outro lado, para alguns estudantes, esse suporte poderia ter significado, de acordo com os próprios, melhores condições de estudo que, potencialmente, os motivariam mais para os seus cursos e, em última instância, os ajudariam a permanecerem no sistema de ensino superior.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E32L, Túlía Sampaio, UNI; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E51P, Tiago Costa, UTAD; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg]

## **Relação com as instituições de ensino superior**

### *Contexto de ensino-aprendizagem*

#### Pedagogia

- Componentes programáticas

A generalidade dos cursos frequentados pelos estudantes entrevistados é composta por uma componente teórica e por uma componente prática. Embora, em termos gerais, concordem com esta divisão, muitos jovens tendem a considerar que a vertente teórica dos seus cursos é excessiva, comparativamente com a vertente prática. Esta crítica dirige-se, fundamentalmente, aos primeiros anos dos cursos. Este constitui, aliás, um dos primeiros aspectos negativos com que os estudantes se deparam aquando do ingresso nas instituições de ensino superior. Entrando com expectativas de se dedicarem a temáticas directamente relacionadas com a área do curso, têm dificuldade em compreender de que forma a componente teórica se articula com aquilo que imaginam ser a prática nessa área de estudos. A divisão entre estas duas vertentes tende, muitas vezes, a ser apresentada pelos alunos numa lógica de oposição, o que ocorre principalmente por atribuírem níveis de dificuldade diferenciados a cada uma delas. Na realidade, alguns estudantes enfrentam muitos problemas no

acompanhamento das componentes teóricas dos seus cursos, por considerarem que as mesmas exigem um esforço mais intenso, uma maior dedicação e um trabalho continuado, o que nem sempre conseguem pôr em prática, seja por falta de interesse e motivação, seja por não terem as competências necessárias para o fazerem.

A apresentação das componentes programáticas numa lógica de oposição tende a valorizar positivamente a vertente prática em detrimento da vertente teórica. Esta valorização ganha mais força em determinados blocos científicos, em que alguns alunos consideram ser fundamental a existência de um elevado número de disciplinas práticas e orientadas para o exercício da profissão adstrita à área de estudo, dadas as especificidades da área onde irão, futuramente, exercer a sua profissão. Esta não proximidade ou complementaridade entre as componentes e os conteúdos programáticos leccionados no contexto do ensino superior e as exigências funcionais do mercado de trabalho tende a constituir um obstáculo para muitos jovens quando iniciam a sua actividade profissional, obrigando a um esforço posterior de aprendizagem.

No fundo, aquilo que consideram ser uma vertente teórica excessiva assume-se como mais um dos obstáculos que os estudantes do 1º ano enfrentam. Desagradosos com esta situação tendem, muitas vezes, a pensar que a sua escolha de curso e/ou instituição não foi a mais adequada e ponderam inclusive mudar de área de estudos ou sair do sistema de ensino superior, por imaginarem que os restantes anos de formação estão estruturados da mesma forma. Embora muitos estudantes consigam ultrapassar estas dificuldades, noutros casos este obstáculo articula-se com outros problemas e contribui para configurar situações de abandono ou de mudança de curso. Alguns estudantes acabam ainda por prolongar indefinidamente os seus trajectos académicos.

Mesmo nos casos em que é reconhecida a importância da componente teórica para a aprendizagem dos conteúdos necessários, alguns estudantes consideram que essa vertente deveria ser apresentada aos alunos de forma diferente, de modo a motivá-los e interessá-los mais pelos seus cursos.

Alguns jovens, apesar de concordarem com a divisão entre as componentes teóricas e práticas dos seus cursos, criticam estas últimas por não se distanciarem suficientemente das primeiras. Gostariam, nestes casos, que a distinção entre ambas fosse mais vincada, ainda que mantendo uma lógica de complementaridade.

Alguns estudantes criticam ainda o facto de as duas componentes serem, por vezes, leccionadas por professores distintos o que poderá originar alguma desarticulação entre os conteúdos leccionados, e não uma complementaridade desejável entre a componente teórica e prática.

Alguns alunos referem que as aulas dedicadas a componentes teóricas deveriam ter uma duração temporal mais reduzida, já que o contrário, tende a promover a desconcentração e posterior desinteresse nos conteúdos que estão a ser leccionados.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E28L, Samuel Borges, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e FM-UL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E48P, Paulo Faria, UM; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L,

Telma Anjo, FCSH-UNL; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E58P, Rui Soeiro, FE-UC; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E68P, Marta Alves, ULP; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

Embora a maioria dos alunos critique uma componente teórica excessiva, na realidade, outros estudantes consideram que essa vertente é insuficiente. Estes casos reportam-se a cursos com elementos técnicos mais explícitos e cuja organização curricular é fundamentalmente suportada pela componente prática. Destas considerações resulta um forte descontentamento com os conteúdos programáticos, o que conduz alguns estudantes a procurarem outros cursos, mais próximos das suas expectativas.

[E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL]

- Conteúdos

As considerações que os alunos tecem acerca dos conteúdos programáticos não são dissociáveis das suas percepções sobre as componentes teóricas e práticas dos seus cursos. Em consonância com uma vertente teórica que entendem ser excessiva nos primeiros anos, também os conteúdos das diversas disciplinas se apresentam como sendo demasiado gerais, sendo a sua pertinência e conexão ao curso dificilmente perceptíveis para muitos estudantes. Aquilo que consideram ser o sobredimensionamento de conteúdos teóricos contribui para elevar o nível de exigência, que muitos alunos têm dificuldade em acompanhar. Na realidade, um dos principais problemas que os jovens enfrentam na fase de transição para o ensino superior resulta do facto de esperarem encontrar dinâmicas de continuidade relativamente aos parâmetros do ensino secundário e não um acréscimo do nível de exigência. Neste sentido, ingressam com expectativas desajustadas e deparam-se com uma realidade bastante diferente, na qual nem sempre se conseguem integrar e acompanhar. Mesmo nos casos em que acham o nível de exigência dos conteúdos adequado, consideram não ter construído bases de aprendizagem sólidas no ensino secundário.

Alguns jovens referem-se também à desactualização dos conteúdos, particularmente em áreas estreitamente relacionadas com o desenvolvimento tecnológico. Noutros casos ainda, afirmam que as instituições de ensino superior que frequentam se encontram demasiado associadas a determinadas figuras e perspectivas sobre as áreas de formação que leccionam e excluem, nesse sentido, conteúdos mais ligados a outras abordagens, específicas de outras instituições. Importa também mencionar a referência que alguns jovens fazem, nuns casos, à sobreposição de conteúdos em diferentes disciplinas, e noutros à ausência de articulação entre os conteúdos leccionados nas diversas unidades curriculares. De acordo com os alunos, estes contextos configuram experiências de aprendizagem pouco enriquecedoras.

As dificuldades também se fazem sentir em unidades disciplinares cujos conteúdos são demasiado abstractos, na opinião dos estudantes.

Atendendo ao facto de que muitos jovens ingressam no ensino superior munidos de pouca informação, com objectivos pouco definidos e com expectativas desajustadas, o confronto com conteúdos que não apreciam e que consideram desadequados contribui para que se desinteressem mais facilmente dos seus cursos e ponderem a hipótese de saírem dos mesmos.

[E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL; E40P, Henrique Garcia, UTAD; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43L, Raquel Quadros, ESB-UCP; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E54L, Eduarda Nogueira, ISEG; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E74P, Amândio Costa, ISEP; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E79L, Paula Castilho, FD-UL]

- Aulas

Um dos motivos que contribui para que os estudantes não mantenham uma relação positiva com os conteúdos programáticos dos seus cursos está relacionado com o facto de considerarem que os mesmos não são transmitidos da melhor forma nas aulas. Muitos jovens ingressam no ensino superior com a expectativa de assistirem a aulas mais interessantes e motivantes do que aquelas em que participaram no seu trajecto escolar anterior. Contudo, afirmam encontrar em contexto de sala de aula, nas instituições de ensino superior que frequentam, uma continuidade dos métodos expositivos que são utilizados até ao 12º ano, particularmente nas disciplinas de cariz teórico. Outro aspecto que identificam como sendo particularmente negativo diz respeito ao facto do esquema de apresentação das aulas de determinadas disciplinas se repetirem todos os anos lectivos, sem que se verifique um esforço de actualização dos conteúdos ou dos métodos pedagógicos por parte dos professores. Gostariam de poder contar, no ensino superior, com aulas mais interessantes que não assentassem tanto na exposição que um dado professor faz dos conteúdos, sem recorrer à interacção com os alunos. Alguns estudantes referem que as aulas baseadas em métodos exclusivamente expositivos são particularmente desmotivantes e fomentadoras de dispersão e de desinteresse. Nalguns casos, os jovens referem-se também ao facto de os docentes não estimularem a realização de debates e seminários, que permitiriam tornar as aulas mais interactivas e interessantes. Neste contexto, alguns estudantes não sentem motivação para assistirem a determinadas aulas, sendo, em alguns casos, explícita a triagem de aulas, por não considerarem que constituem uma mais-valia para a sua formação, faltando e procurando compensar essa ausência através do recurso aos materiais de estudo, com os quais trabalham para conseguirem dar resposta aos momentos de avaliação. Até porque, para muitos dos alunos, os conteúdos que são transmitidos nas aulas revelam ser inadequados na preparação para os testes e exames, o que conduz

alguns jovens a considerarem que os seus cursos dispensam, no caso de algumas disciplinas, a assistência às aulas. Para além disso, criticam o facto de não lhes ser explicitada nas aulas a utilidade dos conteúdos que são transmitidos.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E62P, Inês Leite, UTAD; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL e FC-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E44P, Sofia Seabra, UM; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E58P, Rui Soeiro, FE-UC; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E73P, Isabel Silveira, UTAD, UCP, e FEP-UP; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

- Avaliação

Relativamente à forma como os seus conhecimentos são avaliados, alguns estudantes lamentam que nalgumas disciplinas não tenham a possibilidade de optar pelo sistema de avaliação contínua, tendo de se sujeitar, nesses casos, à realização de um exame final, cuja classificação é vinculativa. Os alunos sentem-se, portanto, mais desconfortáveis quando ocorre apenas um momento de avaliação, já que consideram que não é a melhor maneira de os professores avaliarem a aprendizagem que fizeram dos conteúdos e pode originar, nesse sentido, avaliações injustas e inadequadas. Para além disso, não fomenta práticas de estudo continuadas e um maior enquadramento dos alunos no curso em geral, e nas diferentes disciplinas, em particular.

Alguns estudantes chamam igualmente a atenção para o facto de a avaliação final, por exame, poder originar avaliações injustas pelo facto de alguns colegas poderem recorrer a estratégias menos transparentes para passar nos exames. Na sua opinião, a avaliação contínua, ao levar em conta a participação e assiduidade às aulas, poderá, de certa forma, contornar estas estratégias e revelar-se, subsequentemente, mais justa.

O facto deste tipo de avaliação não poder abranger a totalidade dos estudantes, em turmas de elevada dimensão, obrigando a inscrições prévias limitadas, é, igualmente, apontado como um factor pouco favorável porque acaba por não dar a possibilidade de escolha deste tipo de avaliação a todos os alunos.

Nalguns casos, criticam também o facto de os professores não solicitarem a realização de trabalhos como momentos de avaliação, já que consideram ser um instrumento importante não só para os processos de aprendizagem, como também para a aferição dos conhecimentos dos alunos. Alguns estudantes, cuja avaliação assenta fundamentalmente na realização de exames de escolha múltipla, criticam também a elaboração destes instrumentos, por não ser coerente e se revelar pouco adequada para avaliar as suas competências. Os jovens que se encontram a frequentar disciplinas de vários anos curriculares destacam ainda os problemas colocados pela sobreposição de momentos de avaliação, nomeadamente dos exames finais.

De referir ainda que alguns estudantes manifestaram dúvidas quanto aos critérios de avaliação por parte dos professores, por nem sempre se orientarem apenas pelos momentos de avaliação. Nalgumas situações, estes jovens consideram que os docentes favorecem alunos com quem mantêm um relacionamento mais próximo.

Alguns estudantes referiram, igualmente, que a criação e reprodução de “mitos” relativamente a determinados momentos finais de avaliação, como as monografias ou os trabalhos finais de curso, tendem a criar ideias e ansiedades desajustadas, que poderão ser prejudiciais para o percurso dos estudantes. Alguns alunos tendem mesmo a prolongar a entrega desses trabalhos comprometendo, por vezes, a própria conclusão do curso.

Ainda em relação à avaliação, alguns estudantes referem, igualmente, que nem sempre são muito explícitos os critérios de correcção dos professores, o que poderá estimular alguns sentimentos de injustiça entre os estudantes.

Por outro lado, consideram ainda que a marcação dos calendários de exames nem sempre é a mais adequada pelo facto de existirem exames muito próximos, o que não só penaliza o estudo, como também os resultados.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E25P, Laura Silva, UFP; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E62L, João Praça, ISCTE; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E68P, Marta Alves, ULP; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FPCE-UL; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL; E84L, Ana Fortes, IST-UTL]

### Professores

A forma como os estudantes avaliam as suas experiências no contexto das instituições de ensino superior que frequentam está, em grande medida, associada à relação que mantêm com os docentes das diversas disciplinas. Em termos gerais, o relacionamento é distanciado, sendo que essa distância tende a agravar-se em turmas com um número muito elevado de alunos, geralmente as de cariz teórico, já que os docentes não conseguem, nesse sentido, dispensar atenção e prestar apoio a todos os estudantes.

Os alunos afirmam que os padrões de relacionamento com os professores variam consoante as capacidades pedagógicas e a personalidade dos docentes. Em muitos casos, associam um contacto negativo com determinados conteúdos e áreas temáticas ao mau desempenho pedagógico de alguns professores. As principais críticas que os estudantes fazem aos docentes assentam, fundamentalmente, em três eixos. Em primeiro lugar, consideram pouco adequado que alguns professores leccionem disciplinas, cujos conteúdos não integram a sua área de especialização ou de formação, já que não dominam os conhecimentos que transmitem da mesma forma que o fazem docentes que trabalham especificamente nessas áreas de estudo. Num outro plano,

deparam-se também com professores que, de acordo com os estudantes, não revelam interesse em investir de forma continuada no melhoramento da experiência de ensino-aprendizagem. Esta situação é visível pelo facto de encontrarem muitos docentes que não fazem um esforço de actualização dos conteúdos e dos materiais a que recorrem para leccionar as aulas. De acordo com alguns alunos, muitos professores mantêm há vários anos o mesmo esquema de apresentação das aulas, que progressivamente se vai tornando desactualizado, inadequado e pouco ajustado às necessidades dos estudantes. Neste âmbito, os jovens consideram existir uma descoincidência entre o fraco esforço pedagógico dos professores e o elevado nível de exigência direccionado para os alunos. Nalguns casos, por exemplo, exigem dos seus alunos capacidades pedagógicas na apresentação de aulas, que, de acordo com os jovens, os próprios não têm. Numa terceira vertente, os estudantes criticam a indisponibilidade de alguns docentes em prestar apoio aos alunos, nomeadamente através do esclarecimento de dúvidas. Embora muitos professores estabeleçam horários próprios para atendimento exterior ao período de aulas, outros docentes não criam essas oportunidades. A indisponibilidade de alguns docentes traduz-se, para muitos estudantes, na falta de confiança nas capacidades dos alunos e no desinteresse pelos processos de aprendizagem. Em contexto de sala de aula, muitos alunos sentem que os professores querem apenas cumprir a obrigação de leccionar os conteúdos programáticos da disciplina, sem se preocuparem com a forma como esses conteúdos são recebidos pelos estudantes e quais as dificuldades e problemas que os mesmos enfrentam. É também comum, de acordo com os jovens, que alguns professores falem bastante, prejudicando, assim, a progressão dos temas leccionados.

Face a este contexto, muitos estudantes sentem-se desmotivados para investir em determinadas disciplinas quando não encontram nos seus professores interesse e dedicação à experiência de ensino. No fundo, ajustam as suas atitudes e comportamentos àquilo que consideram ser as acções dos professores.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAlg; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E11P, Sandra Bettencourt, ISMAI e ESTSP; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E19P, Joana Pereira, UTAD; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E21P, Cláudia Ferreira, UFP; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24L, Amália Antero, ESSaF-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E28L, Samuel Borges, UAL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E32L, Tília Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E37L, Cândida Barroso, ESTeSL-IPL e UL; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E41L, Hélio Pereira, ISEL-IPL; E43P, Jorge Caldeira, UTAD; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E52L, Nelson Floresta, UNI; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E56P, Alice Paiva, FCT-UC; E57L, Cristina Rodrigues, ESE-IPL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E62L, João Praça, ISCTE; E62P, Inês Leite, UTAD; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E71L, Bruno Machête, FC-UL; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E72P, Isaac Coelho, FE-UC; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E74L, Anabela Durão, FCSH-UNL; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E84L, Ana Fortes, UAçores e IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Organização do curso

Os modelos organizativos dos cursos que os estudantes frequentam têm, de acordo com os próprios, influência na forma como vivem as suas experiências académicas. Um dos aspectos que mais instabilidade introduz nessas vivências diz respeito às reestruturações curriculares, particularmente na fase de transição entre o modelo antigo e os novos parâmetros dos planos de estudos. Estas alterações podem decorrer de decisões internas às instituições de ensino superior ou, em grande parte dos casos, da adesão ao modelo de Bolonha. Embora a adaptação a este modelo tenha implicado, para muitos alunos, a introdução de alterações que se revelaram bastante positivas, por outro lado, significou também a criação de alguma instabilidade nos contextos institucionais que os estudantes frequentam e alguma desorganização dos planos curriculares, nomeadamente com a repetição de disciplinas e conteúdos já leccionados em anos anteriores. Estes contextos podem constituir um obstáculo para os estudantes, na medida em que os mesmos ingressaram em determinado curso quando vigorava uma dada estrutura curricular e criaram estratégias de adaptação e de estudo adequadas a esse modelo. Alterações de fundo no plano de estudos implicam, nestes casos, períodos de indefinição, incerteza e necessidade de readaptação, o que nem sempre ocorre de forma serena e imediata para os alunos. Esta situação é agravada nos casos de alunos que têm diversas cadeiras de anos anteriores por completar, inclusive disciplinas que deixaram de fazer parte da estrutura curricular.

Outro dos aspectos que os estudantes criticam relativamente à estrutura dos seus cursos diz respeito àquilo que consideram ser uma maior desorganização e desarticulação das disciplinas dos primeiros anos curriculares, particularmente do 1º, o que constitui um dos primeiros obstáculos com que se deparam aquando do ingresso nos cursos.

Destaque também para os problemas relacionados com equivalências que alguns estudantes enfrentam quando procuram concretizar transferências para outros estabelecimentos de ensino superior. As dificuldades de atribuição de equivalências entre disciplinas semelhantes, embora leccionadas em instituições diferentes, podem significar para estudantes que tinham já completado alguns anos lectivos, regressarem praticamente à fase inicial dos cursos, o que constitui um factor importante de desmotivação e que pode conduzir alguns jovens a reequacionarem as suas opções e mesmo a suspenderem este processo.

Num outro plano, muitos estudantes criticam a ausência de turmas fixas que possibilitem o estabelecimento de laços mais fortes com os colegas que os acompanharão durante todo o curso e que podem, nesse sentido, constituir uma importante fonte de apoio. A frequência de diversas turmas em simultâneo, de acordo com as diferentes disciplinas que compõem o plano de estudos, não fomenta a criação de um ambiente estável e confortável para os estudantes. Nalguns cursos, a organização das turmas depende também do modelo organizativo das próprias disciplinas. As componentes teóricas podem, muitas vezes, ser leccionadas separadamente das componentes práticas. Uma vez que as componentes teóricas tendem a ser comuns a estudantes de vários cursos, é criada uma turma com um número bastante elevado de alunos, distinta da turma relativa às aulas práticas. Muitos

jovens, embora possam concordar com esta divisão por componentes programáticas, tecem muitas críticas à existência de turmas para as aulas teóricas com um número de alunos que consideram ser exagerado. Turmas demasiado extensas, de acordo com os jovens, criam dinâmicas de ensino-aprendizagem mais fracas e menos enriquecedoras, já que fomentam um relacionamento mais distanciado entre professores e alunos e entre colegas, inibem a participação dos estudantes nas aulas e contribuem para uma maior dispersão dos jovens, que se distraem mais facilmente, particularmente num contexto que, pelo elevado número de pessoas presentes numa sala, tende a ser mais ruidoso.

Muitos estudantes referem-se ainda à forma como a organização dos horários pode não ser a mais adequada para responder às necessidades dos alunos. Alguns jovens consideram que as aulas iniciam demasiado cedo no período da manhã, o que contribui para faltarem mais a essas disciplinas. Por outro lado, criticam também o facto de as suas aulas nem sempre se encontrarem concentradas ou serem sequenciais. Os períodos de pausa podem, de acordo com os jovens, ser prejudiciais, no sentido em que o tempo durante o qual aguardam o início da próxima aula nem sempre é aproveitado da melhor forma. Alguns estudantes optam mesmo por sair e não regressar à instituição nesse dia. Referência também para os alunos que lamentam a inexistência de horários nocturnos, particularmente nos casos dos trabalhadores-estudantes.

Alguns estudantes criticam ainda a carga horária das aulas que consideram ser excessiva e, sobretudo, mal distribuída pelo período semanal.

Muitos estudantes referiram, igualmente, que a estrutura organizativa dos seus cursos, ao prever a existência de *cadeiras com precedência* – ou seja, cadeiras cuja possibilidade de frequência está obrigatoriamente dependente da aprovação em cadeiras em anos anteriores – constitui um aspecto eventualmente negativo para o percurso escolar, na medida em que retém o aluno num determinado ano e restringe as possibilidades de estruturação do seu percurso, possibilidades essas que poderiam passar pela realização das disciplinas em falta em fases finais do curso. Consideram ainda que este tipo de imposições organizativas poderá originar interrupções do curso e, em último caso, situações de abandono do ensino superior.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E1P, Carina Freitas, FLUP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC e EST-UAlg; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E16P, Teresa Sousa, ESB-UCP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E27P, Diana Carvalho, UAberta; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E34L, José Manoel, FCHS-UAlg; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E41P, Joana Ferraz, ESTG-IPVC; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E45L, José Ramiro, FCT-UAlg; E46P, Luís Rocha, ISCAP; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E53L, Carina Gomes, ESE João de Deus; E55L, Guilherme Castro, FCMA-UAlg; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E62L, João Praça, ISCTE; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E77P, Pedro Vouga, EC-UM; E78P, Raúl Lobo, FCTUC; E84L, Ana Fortes, IST-UTL; E84P, Emília Marques, ULusíada Porto e ULusófona Porto; E85L, Célia Firmino, IST-UTL]

### Condições de estudo (equipamentos, recursos)

Muitos estudantes ingressam no ensino superior sem terem noção das condições de estudo que as instituições a que se candidataram oferecem aos seus alunos. Antes de mais, alguns jovens criticam a localização geográfica dos edifícios das instituições, geralmente por se encontrarem isolados de serviços e distantes dos centros das cidades, o que dificulta a deslocação para as aulas. Relativamente aos diversos espaços que os estudantes frequentam, nem sempre contam com uma climatização ajustada, queixando-se os jovens de edifícios excessivamente frios no Inverno e demasiado quentes no período do Verão. Para além disso, a própria configuração dos edifícios torna, muitas vezes, complicada a orientação e movimentação dos estudantes pelo espaço. Muitos alunos criticam também a existência de mobiliário demasiado envelhecido, pouco funcional e desconfortável, nomeadamente nas salas de aula. Os espaços onde decorrem as aulas nem sempre revelam ter a dimensão adequada para o número de alunos de cada turma, referindo-se os jovens a anfiteatros sobrelotados, nos quais os alunos têm de assistir às aulas de pé ou sentados no chão. Para além disso, este contexto propicia uma menor concentração e maior distração por parte dos jovens. Nem todas as instituições oferecem salas de estudo suficientes para os alunos trabalharem. De referir ainda que alguns evitam frequentar a biblioteca pelo ruído excessivo que aí encontram. Por outro lado, alguns estudantes referem que o facto de as instituições de ensino que frequentam não oferecerem salas de estudos suficientes, conjugado com um funcionamento rígido das bibliotecas, dificulta, por exemplo, a realização de trabalhos e discussões de grupo. Muitos estudantes criticam também a escassez e desactualização de recursos necessários para o trabalho que têm de desenvolver no espaço das instituições, nomeadamente computadores e materiais próprios de cada curso.

Em determinados blocos científicos a questão da ausência de equipamentos e recursos é ainda mais acentuada. Alguns estudantes referem que o facto de não poderem experimentar em contexto ainda formativo determinadas matérias e tarefas, por ausência de espaços, recursos e equipamentos, poderá significar dificuldades acrescidas aquando na entrada no mercado de trabalho.

Todas as lacunas que os estudantes identificam relativamente às condições de estudo disponibilizadas pelas instituições configuram contextos de trabalho pouco apelativos e pouco adequados para responderem às necessidades dos alunos.

Alguns alunos criticam igualmente a ausência de cantinas nas instituições de ensino que frequentam, o que obriga, muitas vezes, a práticas alimentares desadequadas nos bares disponíveis.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E4L, Telmo Almeida, IPES; E4P, Artur Oliveira, IPBC e ISEP; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E7P, Tiago Neto, FFUP; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E10P, José Alves, FEP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E23L, Mónica Martinho, ISEG; E24L, Amália Antero, FF-UL e ESSaF-UAlg; E25P, Laura Silva, UFP; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E28L, Samuel Borges, UAL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30P, André Pereira, ISMAI; E31L, Norberto Barroso, ISLA; E32L, Tília Sampaio, UNI; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E34L, José Manoel, EST-UAlg e FCHS-UAlg; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E36L, Pilar Ribeiro, ESE-IPL; E37L, Cândida Barroso, FM-UL; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E43P, Jorge

Caldeira, UTAD; E44L, Beatriz Nobre, FCHS-UAlg; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E47L, Alice Santos, ESE-IPL; E49L, Humberto Costa, ESD-IPS; E49P, Rosângela Brito, FL-UC; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E51L, Telma Anjo, ESTAL; E52L, Nelson Floresta, UNI e ISCTE; E56L, Mariana Lima, ESE-IPL; E59L, Tomé Santos, ESMP-IADE; E60L, Jaime Sampaio, ISCTE; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAlg; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E67L, Paulo Salvador, IST; E67P, Francisco Guedes, UL Porto e IPVC; E69P, Armanda Nascimento, FPCE-UL e ESSE-IPVC; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E73L, Júlia Ramos, FA-UTL; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

### Serviços

A relação que os estudantes mantêm com os diversos serviços disponibilizados pelas instituições de ensino superior que frequentam revela ser importante, mas, de acordo com os próprios, não necessariamente determinante para os seus trajectos académicos. Os principais problemas que identificam no funcionamento das instituições direccionam-se, fundamentalmente, para os serviços académicos, onde afirmam encontrar alguma antipatia por parte dos funcionários, nem sempre dispostos a ouvir e compreender os problemas e dificuldades dos alunos. Para além disso, referem a escassez de recursos, o excesso de burocracia, a pouca qualidade do serviço prestado, a escassez de funcionários para o elevado número de alunos que procuram esses serviços e o reduzido horário de funcionamento, particularmente para os alunos que têm aulas à noite. A transição para o modelo de Bolonha veio, nalguns casos, agravar estes problemas e introduzir novas dificuldades. De acordo com estes alunos, os serviços académicos nem sempre se revelam capazes de dar resposta às exigências do novo modelo. Face a esta situação, muitos estudantes têm de ultrapassar vários obstáculos para conseguirem resolver questões administrativas. Nalguns casos, acabam mesmo por não reivindicar os seus direitos, de modo a não perderem tempo ou criarem problemas.

Os estudantes consideram fundamental a existência de serviços de apoio aos alunos, o que nem sempre encontram em todas as instituições. Os jovens gostariam de poder contar com acompanhamento continuado, que os apoiasse na gestão do tempo, na organização de métodos de trabalho e também em termos psicológicos, no estímulo do interesse e da motivação face ao curso. Alguns estudantes referem ainda a importância da existência de serviços de gestão de carreira destinados a apoiar os estudantes no momento de transição para o mercado de trabalho. Nos casos em que esses serviços existem, a divulgação, muitas vezes, não é adequada para chegarem aos estudantes que possam sentir necessidade de recorrer a esse apoio. Para além disso, mesmo quando os jovens têm conhecimento da existência desses serviços, nomeadamente no que ao apoio psicológico diz respeito, não se sentem confortáveis em procurá-los e optam por recorrer a amigos ou a serviços exteriores às instituições de ensino superior. Nos casos de estudantes que procuraram aceder ao apoio de psicólogos, depararam-se ainda com a morosidade da marcação de consultas. Alguns alunos queixam-se também dessa morosidade relativamente às consultas de planeamento familiar.

Para muitos estudantes, face aos elevados custos económicos que a frequência do ensino superior implica, seria também fundamental que os alunos mais carenciados pudessem contar com incentivos e apoios económicos facultados pelas instituições

onde estão inscritos. A inexistência de gabinetes que analisem os contextos financeiros dos jovens e que facultem apoio nesse sentido, ainda que por períodos reduzidos, contribui ainda mais para que alguns alunos se sintam desapoitados e, nalguns casos, ponderem mais concretamente a hipótese de saírem do ensino superior.

De referir ainda que alguns estudantes criticam os horários de funcionamento das bibliotecas por não se adaptarem às necessidades e dificuldades dos seus utilizadores, impedindo os alunos, em algumas circunstâncias, de usufruírem dos recursos aí disponibilizados.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E2P, Mafalda Moreira, FEP; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9L, Carla Oliveira, FM-UL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E10L, Vítor Alves, ISCSP-UTL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E14L, Cátia Espanha, ISCTE; E17L, Félix Cunha, ESE-UAlg; E18L, Andreia Campos, UE; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E21L, Tiago Marques, FCSH-UNL; E26L, Fábio Magusto, ESTM-IPL; E29L, Nuno Azevedo, UAL; E30L, Magda Franco, FD-UNL; E34P, João Fernandes, UTAD e FEP; E40L, Maria Carvalho, IST-UTL; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E48L, Afonso Bastos, FCT-UNL; E50L, Daniel Marques, IST-UTL; E58L, Ricardo Cardoso, FCM-UNL; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E64L, Paulo Novais, FCT-UAlg; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E78L, Paulo Fonseca, FC-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

### Relações externas

A forma como as instituições de ensino superior se relacionam entre si é referida por alguns estudantes como um aspecto que participa no quotidiano académico de alunos e professores. Esta situação é particularmente visível no relacionamento que as instituições inseridas nas universidades mantêm com as instituições que integram os institutos politécnicos. Embora não se assuma como factor determinante para os trajectos dos alunos, a tensão existente entre ensino universitário e ensino politécnico, muitas vezes também fomentada pelos próprios docentes, cria rivalidades em contextos onde, de acordo com os alunos, se deveria encontrar cooperação e entreaajuda. O facto de o ensino politécnico ser, muitas vezes, diminuído face ao universitário, participa inclusivamente na orientação das preferências dos estudantes.

De referir também a indignação de alguns alunos face à inexistência ou à fraca relação entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho, o que não motiva os estudantes e não facilita a sua inserção profissional. Muitos estudantes consideram central que as instituições de ensino superior assumam compromissos protocolares com empresas no sentido de fomentar a inserção profissional dos seus alunos e de apoiar os seus percursos até à integração no mercado de trabalho.

[E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E15L, Artur Dinis, FCMA-UAlg; E15P, Ana Sousa, FEP; E18L, Andreia Campos, UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E20L, Madalena Dantas, ESS-IPP; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E30P, André Pereira, ISMAI; E39P, Conceição Ribeiro, FCNA-UP; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E72P, Isaac Coelho, FE-UC]

### Colegas

Os relacionamentos que os estudantes estabelecem entre si revelam ser fulcrais para os seus trajectos pelo ensino superior. As sociabilidades desempenham um importante papel na motivação dos jovens, pelo que uma integração mais difícil com os colegas pode significar um obstáculo acrescido e um factor de desmotivação e desinteresse face ao curso. Embora a generalidade dos estudantes não tenha encontrado problemas em integrar-se, importa referir que os jovens que ingressaram na 2ª fase de candidaturas, num período em que as aulas já decorriam e tinham sido já criados alguns laços de amizade, sentiram menos apoio por parte dos colegas e, por conseguinte, sentiram-se menos integrados. O mesmo parece acontecer com os estudantes cujos percursos no ensino superior são caracterizados por interrupções e reingressos. A integração numa nova turma parece não ser linear e os momentos de ajuda e de trabalho conjunto são mais difíceis de ocorrer. Por outro lado, os estudantes que ingressam no ensino superior mais tardiamente referem, igualmente, algumas dificuldades de integração na turma, em virtude da diferença de posturas e maturidade. Os alunos que não contaram com o apoio de um grupo de amigos e de trabalho estável e interessado ao longo de todo o seu percurso pelo ensino superior, mais facilmente se sentiram desmotivados e sem vontade de investir na vertente académica. Alguns estudantes integram um grupo com essas características logo no 1º ano, mas à medida que vão reprovando em cadeiras e os seus colegas vão progredindo, perdem esse ponto de estabilidade e dificilmente conseguem criar um novo. Noutros casos, os jovens integram um grupo de amigos na instituição de ensino superior que frequentam, contudo, são grupos pouco interessados e motivados para a vertente académica e tendem a valorizar prioritariamente a esfera das sociabilidades, relegando para segundo plano o investimento nos seus cursos. De referir também que em contextos institucionais onde é mais frequente concluir os cursos num número de anos superior ao que é estipulado pelo plano de estudos, alguns estudantes sentem-se legitimados para prolongarem a frequência do curso.

Um factor importante para estimular a entreajuda entre colegas é a manutenção de turmas fixas, das quais os estudantes fazem potencialmente parte durante todo o seu percurso pelo ensino superior. Nos casos em que as turmas variam consoante as disciplinas que frequentam, os alunos sentem-se menos apoiados e integrados.

A existência de um ambiente competitivo pode também ser prejudicial para a criação de um espírito de entreajuda. Alguns estudantes criticam a atitude de colegas que consideram ser arrogantes e egoístas, por se preocuparem apenas com os seus interesses pessoais, não auxiliando os colegas e, nalguns casos, prejudicando inclusive quem procura a sua ajuda, nomeadamente através do empréstimo de apontamentos falsos. Estas atitudes e comportamentos ocorrem principalmente entre colegas que frequentam horários diurnos, o que, de acordo com os jovens, está associado ao facto de se tratar de pessoas mais novas e com outros objectivos de vida, comparativamente com os colegas que têm aulas no período da noite.

Se por um lado o relacionamento com colegas no âmbito de actividades e grupos académicos (como as tunas, por exemplo) permite o estabelecimento de grupos

amicais intensos, por outro lado, pode, igualmente, significar, nalguns casos, um menor centramento nos estudos, como alguns estudantes chamam a atenção.

Um outro aspecto referido nas entrevistas diz respeito às expectativas desajustadas que alguns alunos tinham relativamente aos seus colegas, esperando encontrar estudantes com elevados níveis de interesse e dedicação aos cursos e com um corpo de conhecimentos consolidado. Torna-se, portanto, mais difícil o estabelecimento de laços de amizade e de cooperação quando os estudantes não se identificam com os seus colegas.

[E1L, César Amado, FCT-UNL; E2L, Nelson Aparecido, IST-UTL e ISEL-IPL; E3L, Rafael Simões, ISEC-IPC; E5L, Tomás Rosa, ISEL-UTL; E5P, Pedro Sá, ISCAP; E6L, Rita Pegado, IST-UTL; E6P, Elisa Vasconcelos, ISEP-IPP, FEUP e ESMAE-IPP; E7L, Dora Rosado, ESAD-IPL; E8P, Cristina Fonseca, FLUP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E12L, Catarina Ferro, FD-UC; E13P, António Castro, ISCAP; E18L, Andreia Campos, FC-UL e UE; E18P, Hugo Mendes, FEUP; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E22L, João Esteves, ISEL-IPL; E24L, Amália Antero, FF-UL; E29P, Natália Araújo, FCUP e ESTG-Águeda; E32L, Túlia Sampaio, FD-UL; E32P, Madalena Sousa, FEP e ESEIG-IPP; E33L, Mariza Paixão, ISCTE; E35L, Marco Mateus, EST-UAIG; E36P, Carolina Torres, ISCTE; E38L, Daniel Monteiro, ISCTE; E44P, Sofia Seabra, UM; E46L, Tomás Correia, ESAD-IPL; E61L, Vasco Álvares, ISEL-IPL; E63L, Vânia Giraldo, EST-UAIG; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E69L, Ana Sofia Diniz, ISCTE; E74P, Amândio Costa, ISEP; E75L, Dália Rendas, FCHS-UAIG; E75P, Rui Marques, FEP e UA; E76L, Anita Bryner, ESAD-IPL; E79L, Paula Castilho, FD-UL; E81L, Dulce Fonseca, FCT-UNL]

### Associativo

Em termos gerais, os estudantes consideram que o apoio que é prestado por grupos organizados de alunos aos seus colegas é mais eficiente do que o apoio formal disponibilizado pelas instituições de ensino superior. Contudo, esses serviços podem não estar disponíveis e quando existem, de acordo com os alunos, nem sempre funcionam da melhor forma. Antes de mais, a informação a que muitos alunos acedem sobre as Associações de Estudantes é escassa, o que leva alguns jovens a encararem estes grupos como contextos muito fechados e pouco abertos às diferentes comunidades de alunos que os rodeiam. Alguns estudantes revelam ainda algum cepticismo em relação ao modo de funcionamento e interesses que movem os estudantes para integrarem as associações. Por outro lado, as actividades extra-curriculares organizadas por estas associações de alunos, dirigidas aos estudantes, nem sempre são suficientes e diversificadas, e não são divulgadas de forma abrangente e detalhada. Muitos alunos, só tiveram conhecimento da existência dessas acções e de serviços de apoio disponibilizados pelas Associações de Estudantes quando estavam já na fase final dos seus percursos. Embora o investimento nessas actividades possa não ser determinante para os seus trajectos, as mesmas poderiam actuar, de acordo com os jovens, como um instrumento de desconstracção, potenciando uma relação mais serena e agradável com a instituição.

Num outro plano, a participação associativa, apesar de constituir uma forma de integração no contexto institucional, pode também significar, nalguns casos, uma menor focagem nos estudos. É, aliás, frequente, que os estudantes entrevistados com maior participação associativa, se refiram às aulas a que não compareceram por estarem envolvidos em actividades da Associação de Estudantes.

[E2L, Nelson Aparecido, ISEL-IPL; E5L, Tomás Rosa, IST-UTL; E8L, Paulo Matos, FA-UTL; E9P, Lúcia Guimarães, FLUP; E11L, Miriam Fernandes, FL-UL; E18L, Andreia Campos, FC-UL; E19L, Fabiana Dias, FD-UL; E23L, Mónica Martinho, ISCTE; E32L, Tília Sampaio, UNI; E42P, Gonçalo Neto, EEG-UM e UC; E59P, Paulo Freire, ISEP; E62P, Inês Leite, UTAD; E65L, Martinho Salvador, FL-UP; E66L, Paulo Magalhães, ISCTE; E72L, Zulmira Ferro, ESES-IPS; E75P, Rui Marques, FEP e UA]

## **7. ANÁLISE INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE DIRIGENTES ASSOCIATIVOS ESTUDANTIS**

*Denise Esteves, e Jerusa Costa*

Um dos traços marcantes do sistema de ensino superior em Portugal, obrigatório para se dar conta da sua especificidade como conjunto de organizações de trabalho, é a sua diferenciação interna. Bastará pensar nos pares Universidade/Ensino Politécnico e Público/Privado, com a preocupação adicional de cruzar os seus termos, para nos apercebermos do alcance de tal diferenciação. Outro eixo de diferenciação prende-se com a distribuição entre grandes blocos disciplinares a que correspondem estratégias e práticas de ensino - aprendizagem, bem como padrões de incidência de insucesso escolar com exigências assaz heterogéneas.

Um terceiro eixo de diferenciação igualmente relevante nesta perspectiva prende-se com o modo como se configura, nas instituições de ensino superior, o triângulo ensino/investigação/prestação de serviços.

Pensar o sistema de ensino superior como conjunto de colectivos de trabalho obriga ainda a ponderar o(s) modelo(s) organizacionais que, independentemente dos outros factores de diferenciação assinalados, se afiguram como dominantes.

Apesar de alguma relutância do ensino superior em interiorizar a problemática pedagógica, a verdade é que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos diz respeito, como é sabido, a actividades de ensino, e estas abrangem um conjunto de destinatários que, nas últimas décadas, não tem parado de se expandir.

Tal expansão trouxe consigo, como não podia deixar de ser, maior heterogeneidade social dos públicos estudantis, característica que tem de se levar a sério sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos com vista, nomeadamente, a um combate consequente ao abandono e insucesso escolares neste nível de ensino.

Entretanto, os níveis de afeição e sucesso escolares não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também das modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem.

Alguns autores consideram fulcral analisar o sucesso/insucesso em três domínios particulares: académico (desempenho no ensino secundário, no acesso ao Ensino Superior e no Ensino Superior), social/relacional (modo de estar na universidade, adaptação ao papel de estudante, inserção no contexto universitário) e bio-psicológico (saúde física e psicológica, qualidade de vida e bem-estar).

### **7.1 Breve introdução metodológica**

Utilizou-se como procedimento metodológico central, a entrevista em profundidade a diversos dirigentes do ensino superior. Serviu, este procedimento, de base analítica, para um intenso trabalho interpretativo com base nos contributos recolhidos para a identificação de condições e situações, factores e processos de

sucesso, insucesso e abandono; contributos para a identificação de medidas existentes ou a desenvolver para a promoção do sucesso e o combate ao insucesso e ao abandono; contributos para a análise institucional - organizacional; contributos para a localização de casos específicos tendo em conta as divergências das reflexões sobre as realidades vividas pelos alunos de diferentes instituições de ensino. Foram entrevistados os seguintes dirigentes e ex-dirigentes associativos de diferentes instituições de ensino superior:

Ex-Presidente da Associação Académica da **Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa**, actualmente membro da **Assembleia Estatutária Universidade de Lisboa**; Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa**; Ex-Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Superior de Ciências do trabalho e da Empresa**; Ex-Dirigente da **Associação Académica de Lisboa**; Presidente da Associação Académica da **Universidade do Algarve**; Dirigente associativa com responsabilidades no pelouro da educação da Associação de Estudantes da **Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto**; Presidente da Associação de Estudantes da **Faculdade de Letras da Universidade do Porto**; Ex-Presidente da Associação de Estudantes do **Instituto Politécnico de Viana do Castelo**; Presidente da **Federação Académica do Porto**; Ex-Presidente da **Federação Académica do Porto**.

Para atingirmos plenamente estes objectivos foi concretizado um guião de entrevista e posteriormente foram realizadas entrevistas presenciais e semi-directivas a dirigentes associativos de várias instituições de ensino superior. Recolheram-se ainda outros contributos através da difusão electrónica do guião de entrevista a actuais e ex-dirigentes associativos.

## 7.2. Descrição das categorias analíticas

A análise apresentada estrutura-se em torno de quatro categorias analíticas. Na categoria *Descrição dos Percursos enquanto Dirigentes Associativos* tomámos como matriz de reflexão o percurso do entrevistado enquanto dirigente associativo tendo em consideração o ano de entrada nas estruturas estudantis, os cargos ocupados, bem como uma análise da importância do papel desempenhado pelos entrevistados enquanto dirigentes associativos. Analisou-se, deste modo, a relevância desta nova etapa no percurso individual e académico dos entrevistados (novas aprendizagens; acrescento de valor ao percurso individual e académico), a par das repercussões nas suas capacidades sociais, académicas e pessoais.

Para a categoria *Panorama Nacional sobre o Sucesso, Insucesso e Abandono no Ensino Superior* deu-se relevo à reflexão dos entrevistados sobre diversidade de situações em contexto académico, bem como o entendimento das diferenciações entre Regiões, Sectores e sub-sistemas do ensino superior. Em simultâneo, foram tidos em linha de conta os diferentes entendimentos sobre a adequação do ensino superior ao mercado de trabalho, bem como a relação estabelecida entre os órgãos directivos das instituições de ensino superior e as estruturas académicas.

No que se refere à categoria *Factores para o Sucesso, Insucesso e Abandono no Ensino Superior* deu-se relevo aos temas da preparação académica anterior ao ensino superior; às condições de acesso ao ensino superior (informações, sistema de acesso,

números clausus); condições de permanência e conclusão do ensino superior, quer ao nível Societal (bolsas, alojamento, propinas), quer ao nível institucional (actividades/iniciativas de envolvimento dos estudantes, serviços, recursos, bibliotecas). Por outro lado, foram analisadas as percepções sobre as condições socioeconómicas dos estudantes; os sistemas de avaliação e as práticas de conciliação estudo-trabalho (condições, benefícios, legislação...).

Relativamente à categoria *Propostas de Medidas para Promover o Sucesso*, analisaram-se as propostas/iniciativas/projectos de combate ao insucesso/abandono académico bem como os factores modificáveis sugeridos pelos entrevistados.

### **7.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos dirigentes associativos**

Da análise das entrevistas realizadas aos diferentes dirigentes associativos, faz-se menção aos aspectos particularmente significativos para uma abordagem global dos temas respeitantes ao guião da entrevista já referido. A análise efectuada permite identificar um conjunto de factores explicativos do sucesso/insucesso/abandono escolar no ensino superior, revelando, contudo, que o peso de cada um deles, e a maneira como se combinam, variam de acordo com os diferentes entendimentos sobre os conceitos em questão. Importa, pois, dar atenção analítica suplementar à identificação de constelações de factores, e à sua capacidade explicativa relativamente às diferentes instituições de ensino superior.

#### **7.3.1. Percurso enquanto dirigente associativo**

No que respeita aos princípios simbólicos de existência das associações de estudantes, o estabelecimento de parcerias de trabalho e o debate acerca de questões que são fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade (formação cívica dos indivíduos) surgem como cruciais. A crescente centralização de poderes deliberativos põe em causa, segundo os entrevistados, o princípio da democraticidade e o papel de diversos órgãos institucionais. Protestam os dirigentes quando dizem que a consulta e o contributo dos parceiros institucionais têm vindo a ser ultrapassados e ignorados o que se torna prejudicial para os resultados imediatos esperados ao nível do sucesso no ensino superior.

Fazendo referência à multiplicidade de papéis sociais assumidos pelos dirigentes associativos, os entrevistados realçam dois aspectos fundamentais e complementares. Por um lado, contemplam os contributos dos parceiros educativos na tentativa de construir um diálogo efectivo que se concretize em medidas políticas integradoras. Na opinião dos entrevistados, os dirigentes associativos, na qualidade de representantes dos interesses e necessidades dos alunos do ensino superior, para além do seu trajecto e experiências individuais, são muitas vezes considerados pelos parceiros institucionais como sendo “incapazes” de prestar contributos credíveis para o ensino superior, dada a falta de competências científicas e/ou qualificação para tal.

Por outro lado, de acordo com os entrevistados, ao reservar ao líder governamental a legitimidade para o estabelecimento de directrizes relativas à denominação e duração dos cursos e áreas científicas dos respectivos planos de estudo,

assim como as deliberações relativas ao financiamento dos cursos, viabiliza-se um alargamento de poderes centralizados numa única figura governativa e é enfraquecida a posição das instituições.

Relativamente aos percursos individuais dos entrevistados enquanto dirigentes associativos é amplamente reconhecida a importância que a ligação à associação de estudantes teve nos seus projectos de vida pessoal e percurso académico e social.

O percurso enquanto dirigentes associativos, para a maioria dos entrevistados, antecedeu a sua entrada no ensino superior, tendo início durante o ensino secundário. Todos eles, conscientes das suas escolhas e da responsabilidade que acarreta o cargo de dirigente associativo, assumem a necessidade de abdicar de outras esferas de vida sendo que, em muitos casos, este cargo impossibilitou-os de serem protagonistas de um percurso académico de sucesso. Apesar disso, em nenhum dos casos existe um sentimento de perda. Pelo contrário, todos eles entendem que houve ganhos subjectivos instigados pela aproximação às estruturas académicas. Foi esta aproximação que permitiu a aquisição de conhecimentos díspares que, de outra forma, e sem a passagem pelas estruturas associativas, não conseguiriam adquirir.

São comuns, a todas as entrevistas, apreciações em relação ao perfil que um dirigente associativo deve ter para exercer as suas funções. Assim, todos concordam que pela exigência dos cargos ocupados, os dirigentes associativos devem ser pessoas informadas, disponíveis e organizadas. Por serem cargos exigentes e absorventes os entrevistados assumem ainda a dificuldade de conciliação entre diferentes esferas de vida.

### **7.3.2. Panorama nacional sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior**

#### **Situação e diversidade de situações**

Para os dirigentes associativos o ensino superior tem uma forte função social que se espelha na defesa da “democratização” da educação. Para além de ser uma forma de reprodução social, deve ser aberta à generalidade do público e sem restrições de ordem económica, social, política, étnico-cultural ou religiosa. Defendem, assim, o ensino superior enquanto espaço de formação cívica, de criação e de desenvolvimento articulado entre todos os agentes educativos.

A maturidade que se adquire com a formação superior, na opinião dos entrevistados, aumenta o nível de responsabilização dos alunos, por um lado, orientando-os para o sucesso escolar mas, por outro lado, parece desviar os estudantes da participação académica e cívica.

São díspares as realidades académicas referenciadas pelos entrevistados. Esta disparidade reflecte-se, tanto ao nível institucional, como ao nível individual (perfil dos alunos) passando, necessariamente, pela disparidade motivacional no que diz respeito ao ingresso numa determinada instituição e num determinado curso. É destacado o facto de a maioria dos alunos não ingressar no ensino superior na 1ª opção e, simultaneamente, da indefinição de projecto de vida aquando do ingresso no ensino superior como elementos que desencadeiam a desmotivação e o desinteresse pela vida académica. Contudo, deve ainda ser tido em consideração o facto de o ensino superior, na forma como está estruturado, não ser suficientemente apelativo para os alunos.

Perante as novas realidades e os novos públicos do ensino superior, as práticas lectivas e académicas actuais são avaliadas pelos dirigentes associativos como sendo desadequadas e ineficazes. Pensar que todos os alunos têm as mesmas expectativas, os mesmos interesses e capacidades, traduz-se em “formações-padrão” que, actualmente, não estão adequadas às verdadeiras necessidades dos alunos.

O sucesso académico, no que diz respeito à conclusão do curso no tempo previsto, parece ser mais facilmente obtido em determinados cursos e em instituições onde as práticas lectivas e os métodos de estudo são efectivamente rigorosas e onde existe um acompanhamento severo e diário das matérias leccionadas, onde é equacionada a individualidade que caracteriza cada aluno.

As realidades dos diferentes universos académicos aqui analisados levam os entrevistados a referir-se ao insucesso escolar em articulação directa com o fraco poder económico dos alunos e, consequentemente, com a necessidade de conciliar os estudos com uma actividade laboral. É ainda referido pela maioria dos entrevistados o desinteresse dos alunos pelas actividades académicas extra-curriculares, em especial, pelo associativismo. Esta “apatia” parece ser resultado de um descrédito no associativismo, bem como nos sistemas de representação, gerando um “vazio crítico” no ensino superior.

A desmotivação generalizada dos alunos face ao ensino superior é perspectivada num duplo sentido: por um lado, os alunos não são “desafiados” pelas instituições e pelo sistema de ensino superior e, por outro lado, existe uma aceitação passiva das actuais condições, instigando o insucesso escolar no ensino superior.

No que diz respeito ao entendimento sobre o sucesso e insucesso escolar, todos os entrevistados são unânimes em extrapolar o sucesso académico para fora das salas de aula. Assim, entendem que a questão temporal, isto é, o término do curso no tempo previsto, não deve ser considerada factor único e exclusivo numa reflexão sobre o sucesso e ao insucesso académico. “Isso é tremendamente redutor. Isso é não querer olhar para o programa.”

Alia-se ao factor temporal, o desenvolvimento pessoal e a manutenção das sociabilidades, bem como a aquisição de conhecimentos e competências em diferentes esferas da vida. Por sua vez, o insucesso escolar é entendido como resultado de uma responsabilidade conjunta das instituições de ensino e dos alunos. O facto de se atribuir a responsabilidade do insucesso escolar exclusivamente aos alunos é, para a maioria dos entrevistados, fruto de um “falso moralismo” que reina na sociedade contemporânea. As actuais condições de vida e de ensino das instituições e o regime de prescrições parecem reforçar a penalização indiscriminada dos estudantes “como se fosse uma comunidade dada à ociosidade”.

Em consequência, entende-se que as instituições de ensino superior, públicas e privadas, devem ser responsáveis para assumir o seu papel fundamental em dotar os alunos de competências diferenciadas, mediante as expectativas e motivações de cada aluno, de forma individualizada. Na perspectiva associativa, a qualidade do ensino superior é muito mais do que um conceito abstracto. É um direito objectivo inerente à qualificação dos indivíduos. Para garantir a qualidade do ensino é necessária uma profunda alteração ao nível da prática e do paradoxo estabelecido entre ensino - aprendizagem. Isto implica um corte na estandardização do sistema educativo, incentivando o desenvolvimento de metodologias que estimulem a reflexão crítica e a criatividade individual dos alunos.

Neste seguimento, desinvestir na educação é, para os entrevistados, equivalente à degradação das condições de ensino e compromete o quadro de qualificações dos licenciados. Defendem, por outro lado, a existência de condições infra-estruturais, logísticas e financeiras, permitindo uma gestão equilibrada e capaz que proporcione condições de aprendizagem eficazes.

Destacam-se como contrariedades ao processo de adaptação ao ensino superior: a desadequação entre sistemas de ensino, na transição entre ensino secundário e ensino superior; ao nível das metodologias de ensino e de aprendizagem; as dificuldades e exigência impressas nos conteúdos leccionados; o ambiente impessoal e o distanciamento entre docente e aluno.

Outro factor apontado para o insucesso diz respeito ao desajuste entre a preparação pedagógica dos docentes e as necessidades reais dos alunos. Os alunos atribuem relevância às funções da docência, qualificação, prestação e qualidade de ensino, cujas alterações ao estatuto de docente prevêm que a evolução na carreira de docente seja promovida pelo seu trabalho científico não consagrando a competência pedagógica da profissão. Pode haver, de facto, uma promoção ao nível da produção de conhecimentos. Contudo, verifica-se uma má difusão dos produtos finais o que leva à má prestação de informação e ensino. O insucesso pode ser condicionado pela incapacidade pedagógica do corpo docente e, por isso, consideram os dirigentes associativos que existe a necessidade de consagrar a formação pedagógica dos docentes do ensino superior para efeitos de evolução na carreira.

“ (...) Consagrou-se a possibilidade de considerar relatórios pedagógicos, como documentos importantes para a produção na carreira dos docentes do ensino superior. Mas isto não é formação, não resolve o problema; isto avalia *à posteriori* se o trabalho que aquele indivíduo andou a fazer, do ponto de vista pedagógico, era bom ou era mau, mas esse trabalho está feito.”

De acordo com a leitura associativa, o estatuto de carreira de docente não considera a possibilidade de existência de docentes, cuja exclusiva função seja a de leccionar. Os docentes devem ser considerados enquanto profissionais legítimos, interessados e vocacionados apenas para o ensino. Como tal, deveriam ser protegidos pelo sistema vigente no sentido de beneficiar dele, tal como os investigadores científicos.

“ (...) Para mim é errado considerar-se que não podem existir indivíduos no ensino superior exclusivamente dedicados ao ensino. Há quem considere que é possível haver só investigadores, haver docentes e investigadores mas é considerado desajustado se só docentes.”

## Regiões, sectores e sub-sistemas

Do ponto de vista dos dirigentes associativos, ao ser instituído o financiamento público a instituições de ensino privadas, medida justificada pela garantia da igualdade de tratamento dos subsistemas público e privado, o resultado do desvio de financiamento pretende encobrir a incompleta rede pública de instituições de ensino

superior. De facto, a igualdade de tratamento entre público e privado deve ser uma prioridade do Estado.

Foram evidenciadas as diferenças entre o ensino universitário público e o ensino politécnico público atentando para uma relação que nem sempre é directa: a qualidade do ensino e o prestígio da instituição de ensino. No entendimento da maioria dos entrevistados é o ensino universitário público o sub-sector que tem mais prestígio, embora nem sempre lhe corresponda uma equivalente qualidade de ensino. Esta questão parece ter uma relação directa com um terceiro elemento de análise: o financiamento das instituições politécnicas e as instituições universitárias sendo que o financiamento é mais elevado no caso do ensino universitário público.

A diferenciação entre os dois sectores de ensino é ainda referida no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho e ao prestígio associado ao ensino universitário, em detrimento do ensino politécnico. Assim, é unânime a opinião de que a inserção no mercado de trabalho é tanto mais fácil quanto maior for o prestígio da instituição de ensino superior.

### Adequação do ensino superior ao mercado de trabalho

A adequação da formação superior às necessidades do mercado de trabalho parece assumir-se como matéria prioritária face à crescente dificuldade de inserção na vida activa dos recém-licenciados. O início de carreira com base em condições de instabilidade e a difícil inserção no mercado de trabalho são entendidas como preocupações indissociáveis do sistema educativo e são debatidas entre os representantes estudantis.

Os entrevistados reflectem sobre a ausência de uma política estrutural para a inserção no mercado de emprego, persistindo a desadequação entre as áreas científicas de formação e as necessidades do mercado de trabalho, tendo por base uma lógica economicista de aumento da receita das instituições alvo de financiamento público. No sentido inverso, o encerramento de cursos face às mudanças de estrutura do sistema de ensino superior conduz à ausência de reconhecimento institucional da formação, desvalorizando-a perante o mercado de emprego.

Defende-se e incentiva-se, simultaneamente, a existência de estágios integrados, com base na experiência e contacto com a realidade laboral. Para tal, entendem ser urgente a adopção de medidas estruturais como a implementação de um sistema de acesso a estágios profissionais; a implementação de políticas de apoio ao empreendedorismo; de promoção e facilitação de acesso a formações adicionais e complementares. Assim, do ponto de vista dos entrevistados, aumenta-se a responsabilização das instituições de ensino superior no que respeita ao apoio e ao acompanhamento do aluno, à diversificação de protocolos de cooperação; oferta de formações profissionais e programas de estágio internacionais reduzindo as formas de discriminação no acesso ao emprego e instigando o investimento em trajectos académicos e carreiras profissionais de sucesso. Por outro lado, é feita uma avaliação crítica em torno da questão da inserção dos alunos no mercado de trabalho com o insucesso escolar, entendendo que a maioria dos alunos do ensino superior não adquire uma formação adequada e útil para uma futura inserção profissional.

É entendido que o ensino superior não dota os futuros profissionais de competências necessárias para o mercado de trabalho, uma vez que existe um desfasamento entre o que a sociedade espera dos futuros profissionais e o que as pessoas aprendem a fazer, uma vez que as instituições “continuam a transmitir conhecimentos em vez de dotar pessoas de competências”.

Os entrevistados consideram que, embora existam algumas práticas de sucesso levadas a cabo pelas instituições de ensino às quais pertencem, estas continuam a ser insuficientes e, também a inserção no mercado de trabalho deverá ser um indicador do sucesso dos estudantes no ensino superior e das instituições de ensino superior.

“As instituições de ensino superior ficam muito contentes se conseguirem formar o aluno em cinco anos, mas depois se ele tiver mais três, quatro, cinco ou dez anos sem emprego ou então se tiver um emprego como caixa de supermercado. (...) Será que o ensino superior e a Universidade cumpriram a sua missão? Não cumpriu. Isso é o maior insucesso escolar que pode existir. Isso é que de facto fica caro ao país. Isso é que fica caro aos contribuintes.”

Outra das questões proeminentes para esta análise é a diferenciação interna quer das instituições de ensino, quer das diferentes áreas de saber, tornando-se clara a associação entre ciências sociais e humanas e o insucesso no que diz respeito a uma futura inserção profissional. O insucesso destas áreas de saber está correlacionado, segundo os entrevistados, com a inexistência de uma política do ensino superior que crie nichos de intervenção, de formação e de saída profissional, tornando o contributo destas ciências, essencial para a sociedade actual.

Em relação à inserção profissional, o processo de Bolonha é entendido como um “mal necessário” para uma maior abertura do mercado de trabalho ao nível europeu, aumentando as possibilidades de uma inserção profissional de sucesso.

Por outro lado, o processo de internacionalização da educação iniciado há cerca de uma década é considerado pelos dirigentes associativos como um grande passo para a melhoria da formação e qualificação dos alunos do ensino superior. Permite a mobilidade de pessoas, de saberes e da produção de conhecimentos com vista ao enriquecimento da formação que se procura e permite uma comparabilidade entre formações homólogas adquiridas em países distintos. Resulta, desta forma, a garantia de qualidade, mediante orientações comuns relativamente à avaliação do ensino e de certificação de habilitações profissionais e académicas, considerado pelos entrevistados como sendo um investimento no sistema de ensino superior ao nível metodológico de conteúdo e da aquisição de saberes. São factores que podem fortalecer as bases para a evidência do sucesso académico. Contudo, quer os estudantes, quer as suas estruturas representativas sentem-se cada vez mais postos de parte desta discussão.

Outro dos principais tópicos de debate entre os dirigentes associativos, diz respeito à necessidade de repensar e ajustar o ensino superior a nível internacional, no sentido de comparar e absorver as experiências positivas de determinadas formações externas ao modelo que se conhece, corrigindo as assimetrias existentes. A maior abertura à internacionalização, permitirá aos estudantes e, simultaneamente ao ensino superior, repensar o ensino superior com vista a atingir os padrões de qualidade internacionais; garantir a adopção de modelos educativos de qualidade e adequados às condições e realidades das diversas formações; adoptar mecanismos e rigorosos de

acreditação e reconhecimento das qualificações académicas a nível internacional; salvaguardar a identidade cultural do sistema de ensino superior e possibilitar a mobilidade de alunos.

Devem ainda ser adoptadas políticas efectivas de colaboração ao nível da investigação científica, assim como outras iniciativas formativas, bem como a adopção de políticas internacionais de promoção à inserção na vida activa. Deve dar-se lugar à criação de mecanismos de avaliação com vista à manutenção da qualidade e competitividade, incentivando ao nível institucional, a correcção de lacunas e o melhoramento das condições e fraquezas.

### **7.3.3. Factores para o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior**

#### **Preparação pré ensino superior**

Na opinião dos representantes estudantis, e numa primeira instância, o nível de ensino superior deve ser olhado como uma das fases de todo um processo educacional e de aprendizagem que se inicia em idade muito jovem entendendo que os percursos antecedentes ao ensino superior são importantes para os trajectos académicos de sucesso neste nível de ensino. Deste modo, a promoção do sucesso no ensino superior deverá principiar no início da formação educacional preparando os indivíduos para o desenvolvimento e apreensão de metodologias de estudo que se revelem frutíferas para uma vida profissional futura.

Segundo os entrevistados, os momentos de transição entre níveis de ensino são apontados como os momentos de maior fragilidade para os percursos dos estudantes dada a existência de discrepâncias entre os graus de exigência entre o ensino secundário e o ensino superior. A base de preparação dos jovens para a exigência e finalidade do prosseguimento de estudos superiores; a orientação e adaptabilidade em termos de áreas de conhecimento e a sua ligação com o mercado de trabalho é quase inexistente e o acompanhamento em termos pedagógicos não contempla, na maioria das vezes, o vislumbre das oportunidades e alternativas de formação. Embora exista uma estratégia institucional definida para as prioridades de esclarecimento e orientação dos estudantes no que concerne ao futuro educacional e de formação superior consideram os representantes estudantis que, na realidade, essas prioridades não reflectem o quotidiano académico e são ultrapassadas por outras de ordem economicista ou de gestão das instituições. As suas preocupações dizem respeito a uma orientação académica com base nas aptidões, vocações, gostos e interesses dos jovens para o investimento na formação superior, bem como a utilidade profissional da formação superior, tendo em conta cada percurso académico individual.

Se por um lado, a área da Matemática é apontada como sendo a mais problemática no ensino superior, é também referida a inexistência de hábitos de estudo que derivam dos períodos antecedentes à entrada neste sistema de ensino.

#### **Condições de permanência e conclusão**

Segundo a percepção dos dirigentes associativos, são os alunos deslocados quem parece ter maiores constrangimentos económicos. Todos os entrevistados

admitem que uma das maiores preocupações enquanto representantes dos estudantes das suas instituições, refere-se ao tema das bolsas de estudo uma vez que o número de candidaturas aos Serviços de Acção Social é cada vez maior, ainda que as respostas sejam insuficientes. A lógica de “utilizador-pagador” parece desvirtuar, de acordo com os entrevistados, o princípio de democraticidade da formação, transformando o ensino superior num serviço acessível aos mais favorecidos. O aumento da responsabilização dos estudantes e das suas famílias influencia, em simultâneo, o aumento do número de estudantes trabalhadores.

Do ponto de vista dos representantes associativos, uma questão central de debate diz respeito à atribuição de incentivos financeiros para o acesso e permanência no ensino superior e deve constituir-se como um investimento ininterrupto até completar o ciclo de formação, independentemente dos seus níveis de aproveitamento.

Os consecutivos aumentos dos custos da educação a que os estudantes estão sujeitos não têm sido acompanhados pelos aumentos e melhoria das condições de apoio providenciadas pelos Serviços de Acção Social (bolsas, alojamentos, cantinas, entre outros). Será função dos serviços de acção social efectivar a igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

“(…) é inaceitável num estado de direito democrático, e para qualquer ideologia que se professe, que haja alguém que é afastado da igualdade de oportunidades e, portanto, daquela que é conferida pela formação superior, de alguém que é afastado por essas razões do seu futuro, por razões económico-financeiras ou de natureza social”

Na perspectiva dos dirigentes associativos a educação não pode ser vista como um gasto, mas antes enquanto função essencial do Estado e instrumento de combate às desigualdades sociais.

Algumas condições institucionais como a existência de bibliotecas, espaços físicos adequados às necessidades dos alunos, bem como a flexibilização de horários de bibliotecas e salas de estudo, são enunciados como boas práticas a ter em conta no sentido de aumentar o sucesso dos estudantes no ensino superior. Os horários praticados pelos serviços disponibilizados aos estudantes, as condições dos espaços para estudo e de acesso à internet, a disponibilização de “espaços para experiências que não são necessariamente ligadas ao plano de estudos em concreto mas que são experiências também universitárias”, designadamente a participação estudantil nos órgãos de governo das instituições de ensino superior, assim como a criação de condições para experiências internacionais de estudantes, constituem-se enquanto incentivos institucionais no sentido de aumentar as condições de permanência e conclusão do ciclo de formação superior.

### Condições socioeconómicas dos estudantes

Todos os entrevistados parecem associar o fraco poder económico dos alunos ao insucesso e ao abandono escolar. Alunos com fraco capital económico parecem ser obrigados a recorrer a bolsas que, actualmente, se mostram em número e em valor insuficiente. Boa parte dos estudantes trabalha, o que torna mais difícil a articulação entre o estudo e a esfera profissional.

Por outro lado, o desemprego e as dificuldades económicas das famílias parecem, na percepção dos entrevistados, ditar o abandono escolar, enquanto o descrédito na relação formação académica/ inserção profissional aumenta. Deste modo, é sentida uma maior pressão familiar para uma “passagem rápida” pelo ensino superior.

### Conciliação estudo-trabalho

No que respeita à condição de trabalhador-estudante no ensino superior, as opiniões dos dirigentes associativos divergem. Se, por um lado, são feitas referências ao desajuste e inflexibilidade dos horários dos serviços disponibilizados pelas instituições relativamente às suas obrigações profissionais, por outro lado, começa a ganhar forma a valorização da experiência profissional na formação académica.

São apontados como principais factores de insucesso entre os trabalhadores-estudantes as dificuldades de integração no ensino superior, actualmente mais adaptado à frequência de indivíduos no início da vida adulta e em fase de continuidade de formação; as dificuldades de adaptação às metodologias de trabalho e as dificuldades em estruturar modos de estudo que sejam adequados aos novos moldes de ensino, após períodos de interrupção de estudos alargados. Referem-se ainda às dificuldades de conciliação entre as diversas esferas de vida dos alunos trabalhadores-estudantes já em idade adulta.

Contudo, a valorização da experiência profissional na formação académica é importante e actualmente começa a ganhar forma. O investimento na formação académica em idade adulta, e/ou numa situação laboral estável, parte de uma base motivacional diferente da restante comunidade académica.

“ (...) é a vontade de aprender, mais dedicação àquilo que estão a fazer porque o estão a fazer com muito mais sacrifício, muito mais certeza do que é que querem, porque, na verdade, não se lhes pode perguntar o que eles querem ser quando forem grandes, pois eles já são grandes. Aquilo que querem é aquilo que estão a fazer, com certeza, ou sabem em que sentido é que pretendem mudar aquilo que estão a fazer, no sentido de caminhar para onde desejariam estar.”

Sobre a conciliação entre as obrigações académicas e laborais são referidas realidades diversas dentro do ensino superior. Os cursos de Ciências Sociais e Humanas e as instituições que os acolhem, aparecem como sendo as escolhas preferenciais para os alunos que têm que conciliar os compromissos académicos com os compromissos laborais.

“A faculdade de Letras da universidade do Porto é o único refúgio para os alunos que querem trabalhar e estudar ao mesmo tempo (...) nas outras faculdades o grau de exigência acaba por ser maior a nível de tempo de estudo, onde é necessário um estudo quase diário, enquanto na Faculdade de Letras não é necessário (...).”

A existência de trabalhadores-estudantes torna-se uma realidade crescente no ensino superior. Neste sentido, são referidos alguns esforços das instituições no sentido de adequar o ensino superior às necessidades reais dos alunos:

“Tenta-se facilitar a nível de horários, tentar pôr algumas aulas mais tarde porque é mais fácil para quem trabalha. (...) tem-se adequado bastante a essa realidade até porque o Instituto [IPVC] tem apostado bastantes nos alunos maiores de 23 anos, onde a maioria é trabalhador-estudante e têm que se adequar um pouco “aos clientes””

Para darmos conta da divergência de opiniões e das múltiplas realidades dentro do ensino superior e no que diz respeito ao estatuto de trabalhador-estudante, os entrevistados entendem que o desinvestimento do sistema de ensino superior nestes alunos, assim como o desinteresse e desvalorização da sua importância, parecem promover, não só o insucesso escolar, como o abandono.

“Diria que só garantindo condições sociais para a frequência de trabalhadores-estudantes e, por outro lado, a capacidade de valorização do percurso pedagógico dos docentes, do ponto de vista de carreira, é que seriam políticas legislativas que podiam contribuir alguma coisa para o sucesso (...) Mas depois há que haver estruturas próprias e existe autonomia consagrada às universidades para as desenvolverem, medidas de integração, de promoção das pessoas porque depois disso o sucesso acabará por surgir.”

Segundo os entrevistados, estão a ser criadas as condições ideais para aumentar o sucesso no ensino superior: “ (...) estão criadas medidas para isso, nomeadamente, a nível da pedagogia do ensino porque estamos a falar de uma outra maneira de ensinar, uma forma mais prática, que acaba por motivar mais o aluno”. Contudo, todos os entrevistados entendem que não é representativo de um “real” sucesso académico, uma vez que o sucesso no ensino superior resultará “da saudável articulação” entre tempos e espaços distintos.

#### **7.3.4. Propostas de medidas para promover o sucesso**

Propostas estruturais de âmbito global

É enunciado pelos dirigentes associativos, um conjunto de medidas que visam a promoção do sucesso académico.

A existência de um maior investimento na educação enquanto sistema através da atribuição de incentivos financeiros sob a forma de bolsas dos Serviços de Acção Social. Estas medidas são caracterizadas por uma dupla funcionalidade: permitem por um lado, o acesso e a frequência dos alunos no ensino superior. Por outro lado, incentivam os alunos a manter um nível de aproveitamento positivo ao longo do seu percurso (uma das condições de atribuição regular destes incentivos), permitindo a sua permanência no sistema de ensino. Aumenta, deste modo, o nível de sucesso e a responsabilização dos estudantes no ensino superior.

Revelam os entrevistados a necessidade de formulação de novas metodologias de ensino que privilegiem a pedagogia e cujo objectivo é o incentivo ao estudo que ultrapassa a mera frequência das aulas. Propõem, em simultâneo, a introdução de uma maior componente prática ao nível dos conteúdos leccionados, a realização de *workshops*, seminários e acções de formação que orientem os alunos para o mercado de

trabalho, bem como a criação de formações sobre métodos de estudo, de realização de trabalhos e de investigação.

Denotam, por fim, a necessidade de aproximação dos graus de exigência no ensino secundário aos do ensino superior, com vista à minimização do desajuste que se faz sentir no processo de transição entre ciclos de ensino.

#### Propostas/iniciativas de combate ao insucesso e abandono de âmbito local

Foram referidas pelos entrevistados algumas medidas e práticas das instituições de ensino superior e das associações de estudantes que têm sido levadas a cabo de forma a diminuir o insucesso escolar. Neste sentido, é referido o projecto “Sabias que...”<sup>1</sup> que consiste na divulgação, junto da comunidade académica, de um conjunto de pontos de reflexão sobre deveres e direitos dos estudantes do ensino superior. É ainda referido o projecto “Universidade Júnior”<sup>2</sup> como um projecto de sucesso na tentativa de aproximar os mais jovens ao universo académico.

De forma global são referidas outras medidas como a recolha de apontamentos das aulas, pensando especialmente nos trabalhadores-estudantes da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, bem como a afixação nos espaços da faculdade de anúncios de bolsas, ofertas de emprego, cursos livres e *workshops* sobre temas que possam interessar aos estudantes, especialmente na área da inserção no mercado de trabalho. É ainda entendido como benéfica a aproximação das instituições de ensino superior a estas actividades e referida uma aproximação da Federação Académica do Porto a instituições e projectos de cariz social, com entidades como a Abraço, o IDT, o Check-in, ou o CAT. Por outro lado, a questão da inserção profissional aproxima a Federação Académica do Porto a projectos como a *Cidade das Profissões*, na tentativa de mediar a relação dos alunos com as entidades empregadoras. É lançada a sugestão de uma aproximação dos alunos ao mercado laboral durante a frequência no curso superior:

“Esta relação com o mercado de trabalho tem que começar desde cedo, não pode ser feito apenas num estágio final. Desde o 1º ano, o 2º ano, ou 3º ano, será que isto aqui não corresponderia a um maior desenvolvimento da própria economia nacional ou uma mais fácil entrada do diplomado para o mercado do trabalho? Eu quero acreditar que sim.”

As estruturas estudantis com maior capacidade financeira desenvolvem iniciativas de prospectiva tendo em vista a inserção dos recém-licenciados no mercado de trabalho como é o caso dos protocolos que estabelecem com empresas e instituições diversas que promovem estágios ou intercâmbios internacionais, uma primeira experiência profissional informada e na área científica de formação dos alunos. Exemplo disso é a Loja ISCTE Social<sup>3</sup> cujos principais objectivos são abranger questões relativas à Acção Social Escolar, funcionando como intermediária eficaz entre o aluno e os SASULT e onde o aluno bolseiro encontra disponível os processos de candidatura; providenciar e monitorizar uma Bolsa de Alojamento que disponibiliza uma Comissão

---

<sup>1</sup> Associação de Estudantes da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

<sup>2</sup> Universidade do Porto

<sup>3</sup> Associação de Estudantes do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

de Avaliação Habitacional que avalia as condições habitacionais com base na qualidade; construir e agregar uma Bolsa de Emprego a tempo inteiro ou parcial e estabelecer parcerias entre a estrutura estudantil e outras entidades diversas.

Outra das experiências destacadas pelos entrevistados e que deveria ser generalizada no ensino superior é a avaliação das instituições de ensino superior e dos professores, bem como o acompanhamento individual dos trabalhos dos alunos pelos professores, práticas realizadas por algumas instituições universitárias privadas.

Segundo os entrevistados, o ensino superior deveria apostar numa relação de compromisso institucional para com os alunos, reflectindo-se numa maior correlação com os representantes associativos e numa tentativa de criação de gabinetes de reflexão sobre os temas das políticas de educação. Por outro lado, apesar da necessidade de massificação da formação, deveria ser feito o esforço contrário ao da “massificação do ensino”.

Na opinião dos dirigentes associativos devem ser avaliadas as expectativas e os interesses individuais de cada estudante através de uma reflexão sobre qual vai ser o seu papel futuro na sociedade. Estas práticas implicam uma responsabilidade partilhada entre o estudante e a instituição de ensino. De forma a readaptar o ensino superior a uma nova realidade e aumentando o compromisso entre a instituição e aluno, sugerem-se as sessões de acompanhamento individual, em regime tutorial, onde o estudante é entendido como indivíduo único e singular, com um conjunto de necessidades e expectativas específicas. Finalmente, e na tentativa de aumentar a empregabilidade dos recém-licenciados é sugerida a criação de um departamento direccionado exclusivamente para as saídas profissionais.

#### **7.4. Considerações finais**

As análises desenvolvidas ao nível institucional revelam-se importantes na identificação de parâmetros e processos organizacionais relevantes, mas os efeitos da acção institucional, tal como se inscrevem nos trajectos escolares concretos dos estudantes, não têm ficado suficientemente esclarecidos a este nível.

Numa tentativa de maior entendimento deste processo, considerou-se pertinente a recolha de contributos das estruturas associativas, numa lógica de representação institucional, nacional e federativa estudantil.

A análise de conteúdos às entrevistas aplicadas à comunidade associativa estudantil efectuada permite-nos encetar uma problematização acerca dos conceitos de sucesso, insucesso e abandono escolar no ensino superior. O entendimento acerca dos conceitos “abandono”, “insucesso” e “sucesso” é variável mediante a perspectiva individual, o percurso biográfico dos entrevistados e a sua participação efectiva em estruturas de representação estudantil. Em consequência, muitos dos dados empíricos correspondentes não permitem estabelecer uma comparação directa.

A polissemia destes conceitos ao nível teórico e operativo torna-se palpável quando tornamos comparáveis as respectivas medidas e interpretáveis os seus respectivos significados. Assim, não podemos deixar de ter em conta que os sistemas de ensino superior e os contextos sociais envolventes são, eles próprios, muito variados.

De forma a estabelecermos comparações entre realidades díspares entre si, torna-se necessário partir de uma reflexão analítica cautelosa, sem esquecermos que as representações aqui expressas são pontos de vista situados.

## **7.5. Anexo**

### **Guião de Entrevista a Dirigentes Associativos**

#### **Bloco A – Descrição de Percurso**

- Percurso académico (breve descrição de cursos, instituições e ano de entrada no ensino superior)
- Percurso enquanto dirigente associativo (ano de entrada nas estruturas estudantis, cargos ocupados)

#### **Bloco B – Panorama nacional sobre o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior**

- Situação e diversidade de situações
- Regiões, Sectores e Sub-sistemas
- Adequação do ensino superior ao mercado de trabalho

#### **Bloco C – Factores para o sucesso, insucesso e abandono no ensino superior**

- Preparação pré ensino superior
- Condições de acesso ao ensino superior (informações, sistema de acesso, números clausus)
- Condições de permanência e conclusão
  - Nível Societal – Estado (bolsas, alojamento, propinas)
  - Nível Institucional (actividades/ iniciativas de envolvimento dos estudantes, serviços, recursos, bibliotecas)
  - Condições socioeconómicas dos estudantes
- Sistema de avaliação
- Conciliação estudo-trabalho (condições, benefícios, legislação)

#### **Bloco E – Propostas de medidas para promover o sucesso**

- Propostas/iniciativas/projectos de combate ao insucesso/abandono
- Factores modificáveis

