



Sucesso Académico no Ensino Superior

Editores

Alexandra R. Costa

Amélia Caldeira

Claisy Marinho-Araujo

Leandro S. Almeida



FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Sucesso Académico no Ensino Superior

EDITORES

Alexandra R. Costa

Amélia Caldeira

Claisy Marinho-Araujo

Leandro S. Almeida

COLEÇÃO

Psicologia & Educação, nº6

EDIÇÃO

ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

© ADIPSIEDUC, 2024

Apartado 1023

4710-299 Braga

www.adipsieduc.pt

ISBN

978-989-99517-4-7

DATA DE EDIÇÃO

2024

ÍNDICE

0. INTRODUÇÃO -----	5
1. SUCESSO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS E PRÁTICAS 14 Orlanda Tavares, Cristina Sin e Alberto Amaral	
2. SUCESSO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR: OS VETORES DO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E AS COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS COMO REFERÊNCIA -----	34
Claisy Marinho-Araujo, Joaquim Armando e Leandro S. Almeida	
3. DOS “NOVOS PÚBLICOS” ÀS “MÚLTIPLAS MINORIAS” NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A ESTABILIDADE E A MUDANÇA? -----	58
Sandra T. Valadas e António Fragoso	
4. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E PROMOÇÃO DA AUTONOMIA DOS ESTUDANTES -----	81
Bruna Plácido e Flávia Vieira	
5. APRENDIZAGEM ATIVA NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA PRÁTICA DOCENTE -----	102
Diana Mesquita e Rui M. Lima	
6. DA APRENDIZAGEM AO SUCESSO ACADÉMICO: A PERSPETIVA DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR -----	119
Alexandra R. Costa e Amélia Caldeira	
7. O PAPEL DOS JOGOS NO ENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES NAS APRENDIZAGENS -----	136
Paula Peres e Ivo Latourrette	
8. SERVIÇOS DE APOIO PSICOLÓGICO NO ENSINO SUPERIOR: CONTEXTUALIZAÇÃO, ATUALIDADE E DESAFIOS PARA O FUTURO ----	159
Alexandra M. Araújo, Fátima M. Teixeira e Graça Seco	

- 9. SUCESSO ACADÊMICO NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES ----- 185**
Alicia Risso e Leandro S. Almeida
- 10. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA E EMPREGABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR ----- 205**
Maria do Céu Taveira e Ana Daniela Silva
- 11. POLÍTICAS DE INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO: OS CASOS DE PORTUGAL E BRASIL ----- 225**
Claisy Marinho-Araujo, Leandro S. Almeida, Alexandra R. Costa e Amélia Caldeira

Introdução

Nas últimas décadas assistimos a profundas mudanças no Ensino Superior (ES). De entre elas, e em resposta à maior carência de profissionais qualificados por parte das instituições sociais e das empresas, destacam-se o aumento crescente do número de estudantes ingressantes e os seus perfis mais diversificados em termos de idade, origem social, grupo étnico, background académico anterior e projetos de carreira, entre outros. Apesar da sua crescente atratividade, inclusive o reconhecimento que o diploma do ensino superior permanece ainda como um passaporte interessante para um mais fácil acesso ao mercado de trabalho, e ainda a profissões mais bem pagas e socialmente valorizadas, a verdade é que a frequência do ES não resulta em sucesso para todos os estudantes uma vez ingressados. Consoante o país e as formas de organização dos cursos ou das exigências de acesso, as taxas de abandono, tendencialmente mais elevadas logo nos primeiros anos, oscilam na generalidade dos países entre os 10% e os 40% de ingressos.

Pensando nalgumas características dos próprios estudantes que ajudem a compreender as razões de tal abandono, os problemas na transição do Ensino Secundário para o Superior, as expectativas desfasadas com a realidade, a dificuldades de integração e adaptação e os baixos índices de aprendizagem e de rendimento são alguns dos problemas identificados na literatura e que não favorecem a permanência e a conclusão dos cursos. Por outro lado, considerando variáveis mais contextuais, podemos pensar que a forma de organização do ES, as suas práticas de ensino e de avaliação, ou a própria cultura ou ambiente académico podem não favorecer a integração da diversidade de estudantes, a sua aprendizagem e satisfação académica. Sem elas, o estudante apresenta dificuldades na sua aprendizagem e em justificar a sua permanência. Neste sentido, aponta-se que a equidade do acesso ou a maior democratização do ingresso dos diversos grupos socioculturais ao ES nem sempre é acompanhado por políticas e práticas a nível das IES de apoio ao sucesso dos estudantes. Por outras palavras, taxas mais elevadas de sucesso estão presentes junto dos grupos de estudantes que já tradicionalmente mais frequentavam o ES, o que vai em sentido contrário da igualdade de oportunidades apontada na legislação e nas intenções governamentais.

Neste quadro, e aproveitando a realização da 2ª Conferência Academic Success in Higher Education (2022), realizada no Instituto Superior de Engenharia (Instituto Politécnico do Porto), sob a organização de Alexandra Ribeiro-Costa e Amélia Caldeira, avançou-se com o projeto de edição deste livro. O mesmo reúne um conjunto de capítulos voltados, por um lado, para o conceito alargado de sucesso académico, e, por outro, capítulos centrados em medidas que assegurem a sua prossecução num ES que, servindo outros grupos socioculturais que não as elites, necessariamente tem que atender à diversidade dos seus estudantes e assegurar-lhes o sucesso da sua formação.

Nos dias de hoje, existe consenso no sentido de considerar que ter sucesso no ES é muito mais do que obter bons rendimentos curriculares ou mesmo concluir o seu curso com sucesso ou classificação positiva. Embora não haja uma definição consensual do “Sucesso Académico”, vários capítulos deste livro procuram considerá-lo como uma variável multidimensional que apresenta distintos descritores tais como o rendimento escolar, a adaptação, a satisfação com a sua experiência, o envolvimento do estudante, o desenvolvimento psicossocial, a aquisição de competências científicas e profissionais, a transição para a idade adulta dos estudantes mais jovens ou a vontade de continuar a aprender ao longo da vida, entre outros.

No sentido deste conceito abrangente de sucesso académico, outros capítulos deste livro ilustram como as instituições podem apoiar a sua prossecução. Desde logo, um primeiro passo, tem a ver com o esforço colocado no conhecimento dos seus alunos e na procura em entender que os estudantes de hoje possuem características, motivações e valores bem diferentes daqueles que tinham os seus professores nas suas idades. Entender os estudantes é, desde logo, tomar em atenção as suas características e necessidades, partindo delas para os desafios que a formação académica superior sempre acarreta. Por outro lado, vários capítulos apontam para a necessidade de se alterarem as práticas de ensino-aprendizagem-avaliação, nomeadamente rentabilizando as contribuições que as novas tecnologias podem trazer a tais processos. Um sucesso académico tão abrangente como aqui proposto melhor será conseguido através de metodologias ativas de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando o estudante tem oportunidade de experienciar e construir não apenas conhecimentos fatuais, mas, e sobretudo, competências de

enfrentamento e de resolução de problemas dentro da área científica do seu curso, aliás tendencialmente cada vez mais multidisciplinar. Por último, a fase relevante de desenvolvimento psicossocial que um bom número de estudantes atravessa no decurso da frequência do ES justifica a criação pelas instituições de serviços especializados de apoio voltados para a diversidade de vivências experienciadas pelos estudantes e tomando uma perspetiva mais promocional e preventiva, que remediativa, de intervenção.

O livro integra onze capítulos. O primeiro, intitulado “Sucesso Académico no Ensino Superior: Políticas e Práticas”, é da autoria de Orlanda Tavares (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento; Centro de Investigação em Estudos da Criança), Cristina Sin (Universidade Lusófona) e Alberto Amaral (Centro de Investigação em Políticas de Ensino Superior/CIPES, Universidade do Porto e Universidade de Aveiro). Nele, os autores apontam a expansão do ES como reflexo de políticas promotoras da democratização e justiça social e de suporte ao desenvolvimento económico. Neste quadro, a origem sociocultural dos alunos, traduzido, por exemplo, no seu capital cultural, impacta nas taxas de sucesso e justifica maior preocupação das instituições com a qualidade das aprendizagens dos seus estudantes, sobretudo pensando num conceito holístico e multifacetado de sucesso académico que vai para além das classificações curriculares. Variáveis sociais, pessoais, académicas e institucionais impactam nos níveis de envolvimento e de satisfação dos estudantes, criando ingredientes para o (in)sucesso e a permanência ou o abandono. Tais variáveis são moderadas por políticas governamentais e práticas institucionais (por exemplo, apoios financeiros, inovação nos métodos de ensino-aprendizagem e programas de apoio, incluindo a informação sobre as formações em apoio aos projetos de carreira ou escolhas vocacionais dos estudantes).

O capítulo 2, intitulado “Sucesso académico no ensino superior: os vetores do desenvolvimento psicossocial e as competências transversais como referência”, da autoria de Claisy Marinho (Universidade de Brasília), Joaquim Armando Ferreira (Universidade de Coimbra) e Leandro Almeida (Universidade do Minho), procura densificar um conceito abrangente de sucesso académico dos estudantes do ES através da inclusão de dimensões do desenvolvimento

psicossocial ou da referência às competências transversais. Esta abrangência apela à implementação e monitorização por parte das instituições de contextos e oportunidades formais, informais e não formais de aprendizagem disponibilizadas. Implica uma aprendizagem ativa, assente na experimentação de papéis, orientado pelos vetores de desenvolvimento psicossocial tomando por referência o clássico trabalho de Chickering (1969), ou pelas tipologias e caracterizações mais recentes de um conjunto alargado de competências transversais ou de recursos a nível pessoal, profissional e social a desenvolver pelos estudantes para melhor enfrentarem os desafios decorrentes das rápidas mudanças científicas, tecnológicas e socioculturais da sociedade atual.

O capítulo 3, intitulado “Dos “Novos públicos” às “Múltiplas minorias” no Ensino Superior: entre a estabilidade e a mudança?”, de Sandra Valadas e António Fragoso (Universidade do Algarve), faz um recorte histórico e legislativo pós-Revolução de abril de 1974, em Portugal, para elencar mudanças significativas no ES, nomeadamente aquelas que acabaram com um sistema para as elites nacionais e o converteram num outro de alcance quase universal, nomeadamente aberto aos grupos socialmente desfavorecidos. Em consequência, populações tradicionalmente excluídas conseguem hoje aceder ao ES, que necessariamente se teve que expandir e diversificar. Fazendo um percurso histórico e da legislação, os autores apontam a atual heterogeneidade da população que hoje frequenta o ES em Portugal, sobretudo com a chegada dos “estudantes não-tradicionais” (mais velhos ou adultos, com necessidades educativas especiais, minorias étnicas...), justificando a atenção das instituições, dos seus docentes e dos seus serviços e responsáveis pedagógicos.

No capítulo 4 “Inovação pedagógica e promoção da autonomia dos estudantes”, por Bruna Plácido (Universidade de Coimbra) e Flávia Vieira (Universidade do Minho), apontam-se transformações no ES em Portugal decorrentes da reforma de Bolonha e uma maior atenção ao estudante como protagonista da aprendizagem. As novas realidades sociais e desafios colocados ao ES justificam o abandono de práticas de ensino tradicionais, assentes na transmissão e reprodução de conhecimentos, em troca por práticas pedagógicas promotoras da autonomia, autodeterminação, responsabilidade social e posicionamento crítico dos estudantes. Neste contexto, tornam-se relevantes políticas institucionais favoráveis à capacitação e desenvolvimento

profissional dos professores, no quadro de uma cultura de indagação da pedagogia a instituir e fortalecer, em linha com a tradição anglo-saxónica do “scholarship of teaching and learning (SoTL)”.

O capítulo 5 “Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: desafios e oportunidades na prática docente”, redigido por Diana Mesquita (Universidade Católica Portuguesa) e Rui M. Lima (Universidade do Minho), destaca o movimento de “inovação pedagógica” assumido pelas IES, decorrente em Portugal das transformações decorrentes da reforma estimulada pela Declaração de Bolonha. Em particular, docentes e discentes são convocados para novos papéis no processo de ensino-aprendizagem. A busca dessa inovação, traduzidas em metodologias pedagógicas mais ativas, tem proporcionado a emergência de estruturas de inovação pedagógica nas IES, capacitando os professores e os estudantes, em função das suas características e necessidades, para papéis mais ativos e interações mais significativas nesta nova realidade pedagógica a construir. Esta lógica construtiva progressiva decorre, desde logo, da ênfase numa aprendizagem ativa por parte dos estudantes, sendo que estes não se encontram suficientemente preparados para o efeito, nem os professores tiveram a formação necessária à sua implementação nas suas práticas letivas.

No capítulo 6, intitulado “Da aprendizagem ao sucesso académico: A perspetiva dos estudantes do Ensino Superior”, Alexandra R. Costa e Amélia Caldeira (Instituto Politécnico do Porto) destacam os desafios encontrados pelos estudantes ao ingressarem no ES ao nível da sua aprendizagem e sucesso académico. A diversidade de situações de ensino, de avaliação e de currículos, por exemplo, requer dos estudantes o desenvolvimento de níveis crescentes de autonomia e de autorregulação na sua aprendizagem. Para isso, é importante que as instituições promovam a implicação dos estudantes com os seus cursos e com as situações de aprendizagem em geral, desde logo conhecendo as conceções que os estudantes apresentam sobre a aprendizagem, pois estas vão definir as formas de estudar e de aprender, em particular a sua opção por abordagens de aprendizagem mais superficiais (memorísticas) ou mais profundas (compreensivas). Apesar do impacto positivo das abordagens profundas na qualidade das aprendizagens, nem sempre as metodologias de ensino e de avaliação dos docentes as promovem.

No capítulo 7, Paula Peres e Ivo Latrourette (Instituto Politécnico do Porto) apresentam “O papel dos jogos no envolvimento dos estudantes na aprendizagem”. No quadro das novas práticas pedagógicas, em particular aquelas que apostam na qualidade das aprendizagens dos estudantes através do reforço da sua motivação académica, tem ganho relevância o recurso didático aos jogos sérios como recurso educacional. A aprendizagem baseada em jogos tem múltiplos domínios de aplicação, acreditando-se que os níveis elevados de motivação e envolvimento dos estudantes se traduzem em aprendizagens curriculares mais profundas e significativas. Ao apresentarem a descrição e a fundamentação do tema com uma síntese bibliográfica na área, os autores descrevem a implementação de uma experiência (Money Master Game) junto de estudantes e seus docentes, procedendo no final à avaliação da sua eficácia e satisfação dos intervenientes. Os resultados em termos de compreensão, competência exigida, interesse e interação com os pares foram positivos, corroborando os professores essas apreciações por parte dos estudantes e assinalando o desenvolvimento de comportamentos financeiros positivos por parte dos estudantes.

No capítulo 8, intitulado “Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior: contextualização, atualidade e desafios para o futuro”, Alexandra M. Araújo (Universidade Portucalense), Fátima M. Teixeira (Universidade Portucalense) e Graça Seco (Instituto Politécnico de Leiria) abordam a necessidade destes serviços de apoio junto dos estudantes do ES. Em vários momentos do percurso académico, os desafios do ES podem suplantar os recursos adaptativos dos estudantes, carecendo estes de apoio especializado por parte das suas IES. Assim, a criação destes serviços tem sido crescente por parte das IES portuguesas, ao mesmo tempo que progressivamente tais serviços aumentam e diversificam os seus técnicos e as respostas que disponibilizam aos estudantes. A diversidade crescente de estudantes coloca às IES desafios ao nível da inclusão, bem-estar e sucesso académico. Com a criação dos serviços de apoio psicológico, espera-se uma “cascata” de intervenções, desde as atividades de carácter promocional e preventivo extensivas a toda a comunidade académica, a privilegiar, até às atividades remediativas centradas em casos individuais ou pequenos grupos, face a problemas mais graves e/ou permanentes.

No capítulo 9, tendo por título “Sucesso académico no ensino superior: perspetiva dos estudantes”, Alicia Risso (Universidade da Corunha) e Leandro Almeida (Universidade do Minho), assumindo sucesso académico como sinónimo de uma aprendizagem abrangente e significativa, que vai para além dos conhecimentos e competências curriculares, apontam a necessidade de mudanças na relação pedagógica entre docentes e estudantes no ES. Para tal, devem os estudantes assumir novos papéis e responsabilidades, ou seja, uma participação mais ativa na instituição e na sua formação, nomeadamente participando na avaliação da qualidade do ensino assegurado pelos professores e condições de ensino-aprendizagem facultadas pelas instituições. Tomando o discurso dos estudantes em tais avaliações, os professores que mostram interesse pelo progresso dos seus estudantes apoiam mais e dão mais feedback construtivo, assim como estabelecem um ambiente de confiança e incentivo, acabando por fomentar um maior compromisso dos estudantes com a aprendizagem, adotando estilos e estratégias de aprendizagem apontadas na literatura como geradoras de maior sucesso académico no ES.

No capítulo 10, com o título “Desenvolvimento de Carreira e Empregabilidade no Ensino Superior”, Maria do Céu Taveira e Ana Daniela Silva (Universidade do Minho), em linha com um conceito abrangente de sucesso académico, analisam o desenvolvimento de carreira dos estudantes do ES, reportando conceitos importantes em tal processo como identidade profissional e competências de empregabilidade. Face à relevância desta dimensão do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, importa que as IES, face a um mercado de trabalho cada vez mais complexo e incerto, proporcionem aos seus estudantes adequadas oportunidades de desenvolvimento de competências de planeamento e monitorização contínuos da construção de um sentido de vida e de preparação para transitarem com algum sucesso para o mercado de trabalho. Neste sentido, devem também os estudantes estar atentos e incentivados a participar em atividades curriculares e extracurriculares que promovam o desenvolvimento de carreira, por exemplo conferências, entrevistas a profissionais, feiras sobre o mundo do trabalho, estágios e experiências de trabalho, entre outras.

Por último, os organizadores do livro, Alexandra Costa (Instituto Politécnico do Porto), Amélia Caldeira (Instituto Politécnico do Porto), Claisy

Marinho (Universidade de Brasília) e Leandro Almeida (Universidade do Minho) assinam o capítulo 11 que encerra o presente livro “Políticas de inclusão, permanência e sucesso acadêmico: os casos de Portugal e Brasil”. Neste capítulo os autores apontam para tensões nalguns discursos entre a produção de conhecimento de valor económico e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes por parte das IES. Uma ênfase na missão do ES como resposta às necessidades do mercado pode agudizar desigualdades sociais e contrariar a democratização do acesso e sucesso no ES. Esta tensão requer ações governamentais globais e políticas que promovam equidade, inclusão, defesa de direitos humanos e promoção da cidadania. Neste sentido, são apresentadas políticas de inclusão, de permanência e sucesso acadêmico com especial incidência por parte dos governos Europeus – em especial de Portugal - e da América Latina – em especial do Brasil.

Retomando os autores e os vários capítulos deste livro, importa destacar que o sucesso acadêmico no ES não se pode restringir ao sucesso curricular. A formação mais ampla e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes devem integrar a missão das IES. Por outro lado, o acesso de públicos novos ou não habituais exige das instituições avanços na criação de políticas que apoiem, além do acesso, a integração, permanência e sucesso dos estudantes. Os professores, por sua vez, devem reconhecer a diversidade de públicos nas suas aulas, reclamando por práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras que combatam a homogeneização de objetivos e procedimentos.

Em conjunto, os organizadores e autores deste livro reforçam a necessidade de criação de contextos, oportunidades e circunstâncias institucionais de formação e vida académica favoráveis ao bem-estar e satisfação dos estudantes, entendidos como ponto de partida para o seu envolvimento efetivo nas aprendizagens, aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento e permanecendo e concluindo com sucesso a sua formação.

Os editores

1

Sucesso Académico no Ensino Superior: Políticas e Práticas

Orlanda Tavares¹, Cristina Sin², & Alberto Amaral³

¹ CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento), Universidade Lusófona; CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho), Portugal.

² CeIED (Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento), Universidade Lusófona, Portugal.

³ CIPES (Centro de investigação em Políticas de Ensino Superior), Universidade do Porto e Universidade de Aveiro, Portugal.

Introdução

No século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, assistiu-se, em muitos países, a um aumento substancial do número de indivíduos que frequentam o ES (Trow, 1973). Ampliar o acesso ao ES tornou-se uma questão de interesse político, não só para promover a justiça social, proporcionando condições de acesso a todos os estratos sociais, mas também para impulsionar o desenvolvimento económico, já que uma população mais educada ajudaria a aumentar a competitividade económica das nações (Amaral, 2022). Em Portugal, nas décadas após a revolução de 1974, e face à crescente necessidade de uma mão-de-obra qualificada para enfrentar os desafios económicos e tecnológicos, o Estado desenvolveu políticas com o objetivo de aumentar a participação dos estudantes para níveis comparáveis aos europeus (Dias et al., 2011; Magalhães et al., 2009).

No entanto, a passagem de um ES marcadamente elitista para um sistema de acesso mais abrangente trouxe consigo outros desafios, nomeadamente relacionados com o sucesso académico (Trow, 2007). De facto, o alargamento do acesso ao ES não se traduz necessariamente no sucesso dos seus estudantes. As diferenças no capital cultural (Yosso, 2005), que se refletem na disparidade das taxas de conclusão entre os grupos sub-representados e os seus pares (Bowen et al., 2009; Thomas & Quinn, 2007), influenciam diretamente a capacidade dos estudantes para ter sucesso no sistema de ensino superior.

No contexto da globalização e da intensa competição económica, a importância dada ao sucesso académico tem-se acentuado e se manifesta no potencial futuro dos estudantes, já que graduados bem-sucedidos impulsionam o crescimento económico e são motores de inovação social (McMahon, 2009). No ES, um bom desempenho académico é também indicativo de futuras conquistas profissionais, com os melhores estudantes frequentemente a ocupar posições de destaque na sociedade (Pascarella & Terenzini, 2005).

Quando o perfil do estudante era mais homogéneo, o sucesso académico era visto como responsabilidade dos próprios estudantes (Tynjälä, 2020). Atualmente, no contexto de grupos de estudantes diversificados, as IES são

consideradas corresponsáveis, juntamente com os estudantes, pelo sucesso académico. Assim, além de indicadores de desempenho individual, as taxas de graduação e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho refletem, também, a eficácia das IES. Por isso mesmo, as agências de acreditação valorizam o sucesso académico como um indicador-chave, um barómetro da qualidade institucional (Salmi & Saroyan, 2007; Santos, 2011). As IES devem, neste contexto, proporcionar ambientes propícios à aprendizagem, oferecendo não só apoio académico, como também social e psicológico, mantendo um olhar crítico sobre os seus mecanismos de ensino-aprendizagem (Santos, 2011).

Neste capítulo, procura-se analisar as políticas e as práticas relacionadas com o sucesso académico no ES. Assim, na primeira secção, partindo de uma delimitação do conceito, discutem-se os fatores que podem ter um impacto negativo no sucesso, como o abandono, a falta de recursos financeiros e as dificuldades de adaptação. Numa segunda secção, analisam-se, por um lado, as políticas públicas destinadas a melhorar o sucesso académico, e, por outro, as medidas institucionais para o promover. Na terceira secção, analisam-se algumas práticas pedagógicas diferenciadas e centradas no estudante que podem contribuir para o sucesso académico. O capítulo termina com uma conclusão e uma discussão dos desafios que se colocam à promoção do sucesso académico.

Definição de sucesso académico e fatores que o podem comprometer

O ES é uma fase vital no processo educativo de um indivíduo, servindo não apenas como meio para a aquisição de conhecimentos específicos, mas também como uma plataforma para o desenvolvimento holístico. Neste contexto, o termo sucesso académico assume um significado que vai para além das tradicionais métricas de avaliação, como as notas obtidas em exames.

York et al. (2015) realizaram um estudo abrangente para compreender o uso da terminologia "sucesso académico" em várias áreas de estudo, identificando seis componentes essenciais para a sua definição: o desempenho académico, a realização dos objetivos de aprendizagem, a aquisição de competências, a satisfação, a persistência e o desempenho pós-universitário. O desempenho académico é o resultado quantitativo e qualitativo do estudante em avaliações formais, tais como exames e projetos, que se traduz não apenas

nas suas classificações, mas também na profundidade do seu raciocínio e na qualidade de seu trabalho (Tinto, 1993). No entanto, o sucesso acadêmico inclui, também, um profundo envolvimento nas atividades das IES, sejam elas acadêmicas ou extracurriculares (Kuh, 2001), como a participação em clubes, organizações, projetos de investigação e outras iniciativas que enriquecem a experiência educativa e vão ao encontro dos objetivos de aprendizagem, o chamado currículo oculto. A aquisição de conhecimento e competências é, também, central para qualquer definição de sucesso acadêmico, já que não se refere apenas à informação absorvida, mas também à capacidade de aplicar o conhecimento de forma prática e eficaz, assim como ao desenvolvimento de competências como o pensamento crítico (Pascarella & Terenzini, 2005). A satisfação, outra componente essencial, diz respeito à percepção positiva que o estudante tem do seu percurso educativo, que funciona como indicador do seu bem-estar emocional e psicológico durante o seu tempo no ES. A persistência corresponde à resiliência e à determinação do estudante em superar obstáculos e concluir os seus estudos. Finalmente, o desempenho pós-universitário, como sugerido por York et al. (2015), corresponde à necessidade de aplicar e transferir as competências adquiridas para a vida profissional e pessoal depois da graduação. Em última análise, o sucesso acadêmico é um conceito holístico, multifacetado e contínuo do percurso do estudante no ES que envolve, não apenas o seu desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o Século XXI (Trilling & Fadel, 2009).

A importância do sucesso acadêmico, sobretudo entre os estudantes de baixo nível socioeconómico, que tradicionalmente não frequentavam o ES, tornou-se mais evidente com a massificação deste nível de ensino. Este processo de massificação trouxe uma diversidade sem precedentes às salas de aula e tornou visíveis as desigualdades, já que as diferentes origens socioeconómicas tendem a ser reproduzidas em desempenhos académicos diferenciados, com os alunos menos privilegiados a obterem notas mais baixas ou a desistirem mais frequentemente (Tavares et al, 2022). Para além das limitações económicas, estes estudantes enfrentam barreiras que se estendem por várias dimensões da sua vida académica e social, como a falta de capital cultural, que inclui um conjunto de conhecimentos, atitudes, linguagens e

comportamentos (Bourdieu & Passeron, 1970). Por um lado, as universidades, com a sua longa história e tradição, muitas vezes perpetuam a cultura que tende a excluir quem não cresceu familiarizado com ela (Jack, 2014) e, por outro, o sentimento de exclusão pode desencadear respostas psicológicas exacerbadas, como os distúrbios emocionais e a falta de motivação (Jury et al., 2017). Além disso, muitos estudantes de níveis socioeconómicos mais baixos têm frequentemente responsabilidades familiares e empregos paralelos para sustentar os estudos ou vivem longe da universidade, o que cria um desafio adicional à necessidade de melhorar o sucesso académico.

Assim, entre os fatores que impactam negativamente o sucesso académico, aqueles que levam ao abandono ou ao fraco desempenho académico são os mais estudados. Uma vez que coincidem, em grande medida, serão descritos em conjunto e agrupados em fatores demográficos, académicos, institucionais e situacionais.

Os fatores demográficos referem-se às características pessoais dos estudantes, como idade, género, etnia, raça, estado civil, história e contexto familiar, estatuto socioeconómico, nível de educação e a situação profissional dos pais (Belloc et al., 2010; Bertolin & McCowan, 2022; Delnoij et al., 2020; Lassibille & Gómez, 2008). Por exemplo, os estudantes não tradicionais (adultos, pertencentes a minorias, de nível socioeconómico baixo) e os estudantes de sexo masculino são os mais vulneráveis e propensos ao insucesso. Além destes efeitos, denominados de primários por Boudon (1974), há também os efeitos secundários que, segundo o autor, independentemente dos resultados académicos, influenciam as decisões educativas e de carreira dos estudantes. Importa mencionar, ainda, variáveis pessoais, como os objetivos e intenções, a motivação, ou o projeto de carreira (Delnoij et al., 2020).

Os fatores académicos incluem o desempenho dos estudantes, tanto no ES, como nos níveis educativos anteriores (Belloc et al., 2010; Delnoij et al., 2020; Lassibille & Gómez, 2008). Elencam-se, aqui, as notas do ensino secundário e dos exames de acesso ao ES, a satisfação com o curso, o interesse e o compromisso com o mesmo, as estratégias de aprendizagem e a capacidade de lidar com a pressão relacionada com o desempenho académico (Belloc et al., 2010; Delnoij et al., 2020; Heublein, 2014). Por exemplo, o insucesso é mais

baixo entre os estudantes com médias mais altas de acesso, ou que se inscrevem em cursos mais exigentes (Belloc et al., 2010). Pelo contrário, taxas mais altas de insucesso são mais frequentes entre os estudantes que não fizeram uma escolha acertada de curso (Lassibille & Gómez, 2008).

O contexto institucional também apresenta fatores que podem conduzir ao insucesso, por exemplo, o tamanho da instituição, a percepção da qualidade, a interação com os professores e os colegas, o ambiente institucional e o envolvimento na comunidade acadêmica, os apoios disponibilizados, a flexibilidade de horários, ou a identificação com a cultura institucional (Almeida et al., 2012; Delnoij et al., 2020; Dougherty & Callender, 2020, Jury et al., 2017). Estes fatores influenciam a relação e o compromisso do estudante com a instituição e o curso e, portanto, a sua motivação para prosseguir os estudos.

Um último grupo de fatores, denominados situacionais (Delnoij et al., 2020), representa um grupo mais diverso: apoio financeiro, apoio emocional, responsabilidades familiares e de emprego. A existência de apoios financeiro e emocional tem efeito positivo no sucesso, enquanto as responsabilidades familiares têm um efeito negativo. A relação entre emprego e sucesso é mais complexa, com estudos a sugerirem que uma quantidade reduzida de horas de trabalho pode ser benéfica (Agnew, 2023, Delnoij et al., 2020).

Políticas de promoção do sucesso acadêmico

Os diferentes entendimentos do conceito de sucesso acadêmico traduzem-se em alguma dispersão e falta de coerência na definição de políticas destinadas à sua melhoria. Vossensteyn et al. (2015) consideram que, embora na maioria dos países europeus o sucesso acadêmico seja uma prioridade alta ou muito alta, falta uma definição clara do conceito. Este geralmente é entendido implicitamente como conclusão, duração dos estudos (razoável) até à conclusão, e baixo abandono.

Não haver uma definição explícita afeta a clareza dos objetivos e a relevância dos instrumentos políticos. Os autores destacam, ainda, a ausência de monitorização do sucesso acadêmico e, por conseguinte, de evidências para a tomada de decisão, uma vez que apenas uma minoria de países recolhe dados sobre conclusão dos estudos e menos ainda sobre as taxas de abandono ou o tempo até à conclusão (Vossensteyn et al., 2015).

As políticas que são reportadas na literatura como as mais utilizadas para promover o sucesso académico (Dawson et al., 2020; Delnoij et al., 2020; Dougherty & Callender, 2020; Jones, 2015; Tavares et al., 2022; Vossensteyn et al., 2015) visam o aumento das taxas de conclusão, a redução do abandono ou a redução dos atrasos na conclusão dos estudos. Algumas têm, ainda, um duplo propósito: alargar o acesso e melhorar o sucesso. De seguida, serão apresentadas, primeiro, as políticas nacionais e, segundo, as políticas institucionais de promoção do sucesso académico.

Políticas nacionais

Um primeiro conjunto de políticas dizem respeito aos apoios financeiros. Estes podem ser dirigidos, quer aos estudantes, quer às instituições para melhorarem o sucesso académico dos seus discentes. Os apoios dirigidos aos estudantes são bolsas ou empréstimos destinados a incentivar não apenas a participação no ES de estudantes provenientes de agregados com baixos rendimentos, mas também a sua permanência e a garantia de condições que lhes permitam cobrir as despesas associadas ao estudo. Por exemplo, a atribuição de bolsas ou outros financiamentos sem carácter de empréstimo é praticada nos países nórdicos, no Brasil ou nos Estados Unidos (Aamodt, 2022; Bertolin & McCowan, 2022; Dougherty & Callender, 2020). Sistemas de empréstimos geridos ao nível nacional encontram-se na Inglaterra e Austrália e uma característica particular é o facto de o reembolso do crédito começar após a graduação e apenas se e quando o estudante atingir o nível salarial mínimo estipulado (Callender, 2022; Chapman, 2014). Além dos empréstimos destinados ao pagamento das propinas, disponíveis para todos os estudantes de licenciatura, em Inglaterra estes estudantes podem, ainda, pedir empréstimos para despesas correntes, mas neste caso a quantia depende do rendimento familiar. A proporção dos estudantes que pediu estes empréstimos até 2016/2017 rondava os 90% (Dougherty & Callender, 2020). O reembolso está dependente do nível salarial com o intuito de proteger os estudantes de pagamentos excessivos e dificuldades financeiras na eventualidade de terem baixos rendimentos após graduação, ficando o Estado a compensar as verbas não pagas neste caso. Contudo, apesar destas condições, os estudantes de nível socioeconómico baixo e de minorias manifestam relutância à contratação de

empréstimos, sobretudo para o pagamento das despesas, o que limita as suas escolhas à instituição local já que continuam a viver em casa dos pais (De Gayardon et al., 2019). Considerando que uma escolha acertada aumenta a motivação e a persistência dos estudantes, esta limitação pode prejudicar o sucesso académico. Alguns países também oferecem incentivos de desempenho para estimular os estudantes a dedicarem mais tempo aos estudos e, assim, progredirem, como, por exemplo, o período limitado para a disponibilidade de bolsas, bolsas de mérito, ou recompensar a conclusão, transformando empréstimos em bolsas (Vossensteyn et al., 2015).

Mais recentemente, e com a mudança de foco do acesso para o sucesso, tem havido também fundos governamentais destinados às instituições no sentido de desenvolverem programas de apoio aos estudantes que chegam à universidade sem as competências académicas e de estudo necessárias para terem sucesso académico, com exemplos em vários países europeus (Vossensteyn et al., 2015), nos Estados Unidos (Dougherty & Callender, 2020) e no Reino Unido (Thomas et al., 2017).

As prioridades governamentais para a melhoria académica têm-se traduzido igualmente em políticas de monitorização das IES através de instrumentos como contratos e indicadores de desempenho relativos às taxas de conclusão dos estudos, inclusive condicionando o financiamento destas últimas, ou a inclusão dos indicadores nos critérios para a garantia da qualidade (Dawson et al., 2020; Dougherty & Callender, 2020; Jones, 2015; Vossensteyn et al., 2015). Este novo rumo tem determinado uma mudança comportamental e tem incentivado as instituições a investirem recursos na melhoria do sucesso académico (Dougherty & Callender, 2020). Por exemplo, um novo organismo foi criado em Inglaterra em 2018 que monitoriza o desempenho das instituições com o objetivo de eliminar as diferenças na retenção entre os grupos mais e menos representados até 2030-2031 (UK OFS, 2018). As instituições têm de entregar Planos de Acesso e Participação em que estabelecem objetivos para colmatar as desigualdades entre os estudantes desfavorecidos e os seus pares, abarcando todo o ciclo de vida estudantil – acesso, conclusão e progressão após o ES.

Um terceiro conjunto de políticas procura otimizar a escolha dos estudantes no sentido de haver uma melhor correspondência entre os cursos e

os perfis dos estudantes (Dougherty & Callender, 2020; Vossensteyn et al., 2015). Por um lado, isso passa pela disponibilização de informação para apoiar as escolhas, como por exemplo o portal InfoCursos em Portugal ou Discover Uni na Inglaterra, com dados diversos sobre taxas de progressão, resultados de aprendizagem, apoios ao estudante, práticas instrucionais, satisfação dos estudantes e empregabilidade após graduação. Por outro lado, alguns países disponibilizam novos tipos de cursos, ou alternativas dentro da arquitetura de graus, para melhor acomodar diversos grupos-alvo. São exemplos disso os cursos de curta duração em Portugal (TeSP) e Holanda oferecendo saídas profissionais, mas também a opção de continuar para uma licenciatura. Outros países (Áustria, França ou Noruega) oferecem licenciaturas menos especializadas com uma gama ampla de disciplinas, para permitir que os estudantes façam a escolha final de especialização mais tarde e de modo informado, evitando assim desistências ou mudança de curso/instituição (Vossensteyn et al., 2015).

Políticas institucionais

As políticas institucionais mais frequentemente documentadas na literatura prendem-se com a disponibilização de serviços de apoio, sobretudo aos estudantes não-tradicionais ou desfavorecidos, cujo acesso tem sido alargado nas últimas décadas (Almeida et al., 2012; Dawson et al., 2020; Delnoij et al., 2020; Dougherty & Callender, 2020; Jones, 2015). Estes apoios são de natureza muito variada, desde o desenvolvimento de competências académicas e de estudo, à orientação nas escolhas das disciplinas, apoio social, apoio psicológico ou apoio com questões pessoais. Na sequência de uma revisão de literatura sobre as características de intervenções eficazes, Delnoij et al. (2020) concluíram que o coaching, o ensino corretivo (remedial teaching) e a mentoria entre pares aumentam significativamente as taxas de conclusão. Estas intervenções visam melhorar fatores principalmente cognitivos (por exemplo, competências de aprendizagem, competências básicas de matemática ou língua) e não cognitivos (por exemplo, motivação académica). Segundo Dawson et al. (2020), que descrevem um conjunto de programas de apoio cuja eficiência foi avaliada, o sucesso dessas intervenções é tanto maior quanto maior a sua abrangência. Um elemento comum dos programas bem-sucedidos, no sentido

de terem melhorado a permanência e as taxas de conclusão, é a atribuição de um mentor, orientador ou conselheiro aos estudantes que fornece orientação abrangente para ajudar os estudantes a ultrapassarem barreiras financeiras, pessoais ou acadêmicas e encaminha os estudantes no seu percurso. Em alguns casos, os apoios estendem-se ao aconselhamento de carreira (Dawson et al., 2020). No Reino Unido, destacam-se, ainda, os programas ancorados no conceito da “cultura de pertença” como por exemplo escolas de verão residenciais antes da entrada, programas de orientação, tutorias e mentorias, apoio emocional por parte dos docentes e dos pares; e oferta de atividades extracurriculares (Thomas et al., 2017). Dentro das políticas de apoio, importa mencionar a categoria específica de apoio financeiro como, por exemplo, uso gratuito de manuais, passes de transporte, assistência financeira de emergência, isenção de taxas de exames ou bolsas de mérito (Dawson et al., 2020).

Um segundo conjunto de políticas institucionais para a melhoria do sucesso académico dizem respeito à reorganização do percurso académico, tanto em termos de horário como de estruturação. No que diz respeito ao horário, esta reorganização tornou-se necessária na sequência da diversificação do corpo estudantil e da presença de estudantes que têm de conciliar os estudos com atividades laborais. Uma forma de acomodar isso tem sido a oferta de aulas em regime pós-laboral ou a possibilidade de estudar part-time (Almeida et al., 2012). Outra abordagem passa pelos “horários estruturados” e a previsibilidade (Jones, 2015). De acordo com Jones (2015), num horário estruturado as atividades escolares ocupariam o mesmo intervalo todos os dias, o que permite um agendamento mais fácil. Os estudantes podem prever os requisitos do curso e combinar os horários com os empregadores sem as complicações das alterações diárias de semestre a semestre. Os horários estruturados em algumas partes dos Estados Unidos têm resultado no aumento das taxas de conclusão (Jones, 2015). A estruturação do percurso académico (guided pathways) refere-se à existência de planos de estudos estruturados para cada estudante, com ênfase no acompanhamento nas escolhas das disciplinas, com o intuito de garantir que eles progredam e acumulem os créditos necessários para a conclusão (Dougherty & Callender, 2020; Jones, 2015).

Práticas pedagógicas para o sucesso acadêmico

A promoção do sucesso acadêmico através do uso de abordagens pedagógicas adequadas é particularmente importante para garantir que o acesso a uma aprendizagem de alta qualidade não esteja limitado apenas a estudantes que se enquadrem nas noções tradicionais de um estudante do ES: jovens a tempo inteiro, recém-saídos da escola, provenientes da classe média, sem dependentes, com poucas ou nenhuma responsabilidades laborais, poucos compromissos fora dos estudos, e que passam muito tempo nas instalações das IES (Devlin & McKay, 2016). Para garantir experiências de aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, as instituições, por todo o mundo, estão a tornar-se mais flexíveis (Garrison & Vaughan, 2013), incluindo nas suas práticas, por exemplo, o uso das tecnologias, o ensino online, o ensino híbrido e modelos colaborativos de aprendizagem (Beetham & Sharpe, 2013; Devlin & McKay, 2016).

De acordo com a investigação de Devlin e McKay (2016), uma forma de garantir a relevância e qualidade do ensino e aprendizagem a grupos de estudantes diversos é através do uso da tecnologia, pois, além de facilitar um maior acesso ao ES, pode tornar as aulas mais envolventes e aumentar o compromisso e desempenho dos estudantes. Existe, também, uma crescente consciência do potencial valor da tecnologia na educação, particularmente por parte do mercado de trabalho, em relação à necessidade de criar licenciados preparados para a carreira e o emprego. Uma das componentes do sucesso acadêmico, como se vê com York et al. (2015), diz respeito ao desempenho pós-universitário, ou à necessidade de aplicar e transferir as competências adquiridas para a vida profissional depois da graduação. Não obstante, o ritmo e magnitude da expansão do ES têm levantado questões sobre os possíveis desalinhamentos entre as competências adquiridas pelos estudantes e as que são exigidas pelo mercado de trabalho (Figueiredo et al., 2017). Nos últimos anos, as IES têm-se empenhado em dotar os estudantes de competências técnicas (Guo et al., 2020) e competências interpessoais, como a resolução de problemas e o trabalho em equipa, muito embora estas últimas não sejam, de acordo com Streckeisen (2018), o que realmente distingue os candidatos no

mercado de trabalho. O que realmente os distingue é a especialização profissional e o conhecimento específico da área.

Contudo, o modelo do ensino tradicional, no qual os professores atuam como meros transmissores do conhecimento e os estudantes como recetores da informação (Chen & Yang, 2019), torna difícil a aquisição das competências, sejam técnicas, sejam transversais. Para garantir que os estudantes estejam preparados para as necessidades do mercado de trabalho, têm vindo a ser introduzidas abordagens pedagógicas que envolvem os estudantes na construção do conhecimento através do desenvolvimento de projetos e resolução de problemas, simulando contextos profissionais reais. A aprendizagem baseada em projetos (Project Based Learning) e a aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning) são metodologias inovadoras que têm conquistado terreno no panorama educativo atual. Ambas as abordagens têm como característica principal a colaboração entre estudantes e a integração ativa do conhecimento. Enquanto a aprendizagem baseada em problemas se foca na resolução de questões específicas e na aplicação direta do conhecimento, a aprendizagem baseada em projetos centra-se na criação de soluções inovadoras e na construção de novo conhecimento (Chen & Yang, 2019). Estas abordagens têm demonstrado ser particularmente eficazes em envolver os estudantes, potenciando a sua motivação e aumentando o seu interesse pelos mais diversos conteúdos (Bender, 2012). O modelo de aprendizagem invertida (flipped learning model), por sua vez, desafia as convenções da pedagogia tradicional. Em vez de os estudantes serem meros recetores passivos de informação, são incentivados a explorar previamente os conteúdos, chegando à sala de aula prontos para aprofundar o que aprenderam através de discussões e atividades práticas. O papel do professor deixa de ser de um mero transmissor do conhecimento para passar a ser um facilitador da aprendizagem. Com o avanço da tecnologia e a sua integração no ensino, as TIC (Tecnologias de Comunicação e Informação) têm sido instrumentos cruciais para a implementação do modelo de aprendizagem invertida, por permitirem que os estudantes acedam aos materiais didáticos de alta qualidade, participem em fóruns de discussão e colaborem em projetos à distância. Esta abordagem tecnológica não apenas promove uma aprendizagem mais personalizada, como cria, também, um ambiente onde os estudantes são responsabilizados pelo seu

próprio processo de aprendizagem. Como Cueva e Inga (2022) argumentam, este envolvimento ativo dos estudantes nas TIC pode influenciar positivamente diversos domínios, desde a aprendizagem e comunicação até à empatia e colaboração.

O que estas abordagens têm em comum é o facto de colocarem a ênfase no papel ativo do estudante no processo de aprendizagem. Os estudantes, em vez de serem apenas recetores passivos, tornam-se participantes ativos, envolvendo-se verdadeiramente no processo de construção do conhecimento. Há evidências crescentes de que as abordagens ativas e centradas no estudante, como as mencionadas, são mais eficazes do que as tradicionais, onde o estudante é um mero ouvinte (Prince, 2004). Estas metodologias inovadoras representam uma evolução na pedagogia, refletindo as necessidades e desafios do século XXI. A maior parte da investigação pedagógica tem historicamente colocado a sala de aula como o epicentro da aprendizagem. No entanto, reconhece-se cada vez mais que a aprendizagem não se limita a esses espaços formais. Pelo contrário, hoje admite-se que a aprendizagem é um processo contínuo que se estende por toda a vida e pode ocorrer nos mais diversos contextos, sejam eles formais ou informais. À medida que a sociedade e a economia global se transformam a um ritmo acelerado, surge a necessidade premente de adaptar as abordagens educativas tradicionais. Esta transformação socioeconómica colocou o *lifelong learning*, ou aprendizagem ao longo da vida, no centro do debate. Não se trata apenas de adquirir novas competências ou conhecimentos, mas de renovar e adaptar constantemente as competências existentes ao longo da carreira profissional. Este reconhecimento tem levado a um aumento no investimento em programas de formação contínua e desenvolvimento profissional. Além disso, a linha entre a educação formal e o local de trabalho está a tornar-se cada vez mais ténue. Em resposta a isso, surgiram abordagens educativas inovadoras, como as parcerias de aprendizagem baseadas no trabalho, as quais representam uma fusão entre o mundo académico e o profissional. Através delas, os trabalhadores podem inscrever-se em cursos que lhes permitem obter qualificações enquanto continuam a trabalhar, integrando a teoria académica com a prática profissional (Boud, 2006; Hartmann et al., 2009). Esta abordagem dual beneficia tanto os empregadores, que recebem empregados mais qualificados e adaptados às

necessidades atuais, como os empregados, que melhoram as suas competências e avançam nas suas carreiras. A integração da experiência de trabalho na formação académica também se reflete na crescente prevalência de estágios, projetos práticos e outras formas de aprendizagem experiencial incorporadas nos currículos do ES e integrados num dos objectivos-chave do Processo de Bolonha: a empregabilidade. Estas oportunidades permitem aos estudantes aplicar os conhecimentos adquiridos em contextos reais, preparando-os mais eficazmente para as necessidades do mercado de trabalho. A investigação sugere que os estudantes que participam nestas experiências práticas têm melhores perspectivas de empregabilidade e transitam mais facilmente para o mundo profissional (Billett, 2015).

Conclusão

O sucesso académico no ES, tal como explorado neste capítulo, é uma temática de relevância crescente, sobretudo num contexto de globalização e diversificação do corpo estudantil. Ao explorarmos o conceito, fica claro que o sucesso académico transcende as meras métricas quantitativas e abre-se a uma dimensão holística, que inclui desde a satisfação do estudante até o seu desempenho pós-universitário.

Os desafios para promover o sucesso académico são vastos e multifacetados. Por um lado, a ausência de uma definição amplamente aceite de "sucesso académico" pode levar a políticas incoerentes e esforços mal direcionados. Além disso, a diversidade do corpo estudantil, com diferentes origens socioeconómicas e culturais, amplia a complexidade da promoção do sucesso académico, pelo que é imperativo que as IES reconheçam e abordem os obstáculos específicos que certos grupos de estudantes enfrentam, garantindo, assim, uma abordagem mais inclusiva. A massificação do ES, embora tenha ampliado o acesso, revelou também as desigualdades, já que estudantes de baixos níveis socioeconómicos enfrentam desafios que ultrapassam as dificuldades financeiras, como a falta de capital cultural e a possibilidade de se sentirem deslocados em ambientes académicos tradicionalmente elitistas.

Outro desafio significativo é a necessidade de políticas e práticas baseadas em evidências. A recolha e monitorização de dados sobre o sucesso

académico, incluindo taxas de conclusão, abandono e duração dos estudos, são essenciais para informar as decisões políticas e institucionais.

Finalmente, enquanto as políticas nacionais desempenham um papel crucial na definição da agenda e na oferta de recursos, as políticas institucionais são igualmente vitais. As IES, com o seu conhecimento direto dos estudantes e das suas necessidades específicas, estão numa posição única para desenvolver e implementar estratégias que promovam verdadeiramente o sucesso académico.

O estudo de Vossensteyn et al. (2015) sugere que uma combinação diversificada de instrumentos de política é mais eficaz para promover o sucesso académico. Nesse sentido, os diferentes países devem definir de forma explícita os seus objetivos de sucesso académico e conceber políticas que incluam uma variedade de instrumentos, tanto financeiros como informativos e organizacionais, que se complementem mutuamente. Tais instrumentos devem refletir as prioridades nacionais, garantir a responsabilização das IES e apoiar os estudantes em risco. Dada a diversidade do panorama do ES europeu, as instituições devem desenvolver estratégias abrangentes que se alinhem com os seus perfis específicos, promovendo a monitorização dos estudantes, aconselhamento, mentoria e integração social e académica, bem como a publicação de indicadores-chave de sucesso académico. O desafio continua a ser o de adaptar os diferentes contextos institucionais específicos e garantir que todos os estudantes, independentemente do seu background, tenham as ferramentas e o apoio necessários para alcançar o sucesso académico.

Embora o caminho para promover o sucesso académico no ES seja repleto de desafios, é essencial a adoção de uma abordagem holística, inclusiva e baseada em evidências. Os benefícios em termos de desenvolvimento individual dos estudantes, de coesão social e de progresso social poderão fazer valer o esforço.

Referências bibliográficas

- Aamodt, P. O. (2022). An Equality Paradox? The Northern European Case. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin, & A. Amaral (Eds.), *Equity Policies in Global Higher Education. Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment* (pp. 195-220). Cham, Switzerland: Palgrave/Springer Nature.
- Agnew, S. (2023). Examining the nexus between part-time work, government financial support and academic achievement for university students. In A. Amaral & A. Magalhães (Eds.), *Handbook on Higher Education Management and Governance* (pp. 311-325). Cheltenham: Edward Elgar.
- Almeida, L., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17, 899-920.
- Amaral, A. (2022). Equity in higher education: evidences, policies and practices. Setting the scene. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin, & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing Inequality and increasing participation and attainment* (pp. 23-46). Cham: Springer International Publishing.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.) (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. London: Routledge.
- Belloc, F., Maruotti, A., & Petrella, L. (2010). University drop-out: An Italian experience. *Higher Education*, 60, 127-138.
- Bender, W. N. (2012). *Project-based learning: Differentiating instruction for the 21st century*. Corwin Press.
- Bertolin, J., & McCowan, T. (2022). The Persistence of Inequality in Brazilian Higher Education. Background data and student performance. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin, & A. Amaral (Eds.), *Equity Policies in Global Higher Education. Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment* (pp. 71-88). Cham, Switzerland: Palgrave/Springer Nature
- Billett, S. (2015). *Integrating practice-based experiences into higher education*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Boud, D. (2006). Combining work and learning: the disturbing challenge of practice. In *Learning Outside the Academy. International research perspectives on lifelong learning* (pp. 77-89). London: Routledge.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: Willey.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (1970). *La Reproduction: Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, France: Les Editions de Minuit.
- Bowen, W. G., Chingos, M. M., & McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. Princeton University Press.
- Callender, C. (2022). Undergraduate Student Funding in England: The Challenges Ahead for Equity. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin, & A. Amaral (Eds.), *Equity Policies in Global Higher Education. Reducing Inequality and Increasing Participation and Attainment* (pp. 195-220). Cham, Switzerland: Palgrave/Springer Nature.
- Chapman, B. (2014). Income contingent loans: Background. In *Income contingent loans: Theory, practice and prospects* (pp. 12-28). London: Palgrave Macmillan UK.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review, 26*, 71-81.
- Cueva, A., & Inga, E. (2022). Information and communication technologies for education considering the flipped learning model. *Education Sciences, 12*(3), 207.
- Dawson, R. F., Kearney, M. S., & Sullivan, J. X. (2020). Comprehensive approaches to increasing student completion in higher education: A survey of the landscape (No. w28046). National Bureau of Economic Research.
- De Gayardon, A., Callender, C., & Green, F. (2019). The determinants of student loan take-up in England. *Higher Education, 78*, 965-983.
- Delnoij, L. E., Dirkx, K. J., Janssen, J. P., & Martens, R. L. (2020). Predicting and resolving non-completion in higher (online) education – A literature review. *Educational Research Review, 29*, 100313.
- Devlin, M., & McKay, J. (2016). Teaching students using technology: Facilitating success for students from low socioeconomic status backgrounds in Australian universities. *Australasian Journal of Educational Technology, 32*(1).
- Dias, D., Marinho-Araujo, C., Almeida, L., & Amaral, A. (2011). The democratisation of access and success in higher education: The case of Portugal and Brazil. *Higher Education Management and Policy, 23*(1), 1-20.
- Dougherty, K. J., & Callender, C. (2020). Comparing and learning from English and American higher education access and completion policies. *Policy Reviews in Higher Education, 4*(2), 203-227.

- Figueiredo, H., Biscaia, R., Rocha, V., & Teixeira, P. (2017). Should we start worrying? Mass higher education, skill demand and the increasingly complex landscape of young graduates' employment. *Studies in Higher Education, 42*(8), 1401-1420.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2013). Institutional change and leadership associated with blended learning innovation: Two case studies. *The Internet and Higher Education, 18*, 24-28. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751612000589>.
- Guo, P., Saab, N., Post, L. S., & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research, 102*, 101586.
- Hartmann, E. A., Knust, M., Loroff, C., & Stamm-Riemer, I. (2009). Towards permeability between vocational and academic education. Experiences and analyses from current initiatives in Germany. *European Journal of Education, 44*(3), 351-368.
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education, 49*(4), 497-513.
- Jack, A. A. (2014). Culture shock revisited: The social and cultural contingencies to class marginality. *Sociological Forum, 29*(2), 453-475.
- Jones, S. (2015). The game changers: Strategies to boost college completion and close attainment gaps. *Change: The Magazine of Higher Learning, 47*(2), 24-29.
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N. M., Nelson, J. E., Aelenei, C., & Darnon, C. (2017). The experience of low-SES students in higher education: Psychological barriers to success and interventions to reduce social-class inequality. *Journal of Social Issues, 73*(1), 23-41.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 33*(3), 10-17.
- Lassibille, G., & Navarro Gómez, L. (2008). Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. *Education Economics, 16*(1), 89-105.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management, 15*(1), 35-48.
- McMahon, W. W. (2009). *Higher learning, greater good: The private and social benefits of higher education*. Johns Hopkins University Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students* (Vol. 2). K. A. Feldman (Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments: Uses and misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1-38.
- Santos, S. M. (2011). *Análise comparativa dos processos europeus para a avaliação e certificação de sistemas internos de garantia da qualidade*. Lisboa: A3ES Readings.
- Streckeisen, P. (2018). Neoliberalism in European Higher Education Policy: Economic nexus and changing patterns of power and inequality. In C. Sin, O. Tavares, S. Cardoso, & M. J. Rosa (Eds.), *European Higher Education and the Internal Market. Tensions between European policy and national sovereignty*. Cham: Palgrave Macmillan
- Tavares, O., Sá, C., Sin, C., & Amaral, A. (2022). *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment*. Springer Nature.
- Thomas, L., & Quinn, J. (2006). *EBOOK: First Generation Entry into Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Thomas, L., Hill, M., O'Mahony, J., & Yorke, M. (2017). *Supporting Student Success: Strategies for Institutional Change*. London: HE Academy.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, CA: Carnegie Commission on Higher Education.
- Tynjälä, P. (2020). Pedagogical perspectives in higher education research. In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 2186-2191). Dordrecht: Springer Netherlands.
- UK OFS (UK Office for Students). (2018). Universities Must Eliminate Equality Gaps. Bristol: UK OFS. <https://www.officeforstudents.org.uk/news-blog-and-events/press-and-media/office-for-students-universities-must-eliminate-equality-gaps>.
- Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., ... & Wollscheid, S. (2015). Dropout and completion in higher education in Europe: Main report. European Commission.

York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research, and Evaluation, 20*(1), 5.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education, 8*(1), 69-91.

2

Sucesso acadêmico no ensino superior: os vetores do desenvolvimento psicossocial e as competências transversais como referência

Claisy Marinho-Araujo¹, Joaquim Armando², & Leandro S. Almeida³

¹ Universidade de Brasília, Brasil.

² Universidade de Coimbra, Portugal.

³ Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

A população, em geral, incluindo muitas das pessoas que estudam e trabalham no ES, não estão conscientes da complexidade que envolve a realidade deste nível do sistema de ensino na atualidade. O subsistema terciário de hoje é totalmente diferente do que caracterizava o universitário de boa parte das décadas do século anterior. As instituições aumentaram e diversificaram-se, o número de estudantes que as frequentam aumentou e diversificou-se, as atividades e as relações que acolhem aumentaram e diversificaram as estruturas e serviços, aumentando também as exigências de qualidade e indicadores considerados na sua apreciação. Mesmo que nos concentremos em aspetos pedagógicos temos de concordar que se está perante uma realidade bem diferente da que foi encarada por duas ou três gerações atrás. As instituições estão diante de problemas e desafios políticos, sociais, científicos, culturais, tecnológicos e relacionais que afetam as condições de organização do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, as IES têm de compreender que a complexidade do mundo atual exige que se entenda a ação académica num processo de desenvolvimento do estudante dentro de uma missão ou perspectiva de causa pública, o que exige atenção aos problemas de ordem política, institucional e pessoal que impactam no sucesso das aprendizagens e da formação dos estudantes em sentido amplo.

Hoje, é sobretudo a incerteza que paira sobre os que se encontram no espaço educativo do ES. Os docentes sentem-se desconfortáveis com a variabilidade das decisões, hesitações e contradições das instâncias de governo e vozes da sociedade, com a heterogeneidade dos estudantes em razão da diversidade de origens e acessos, com as sucessivas mudanças de regras, instrumentos, exigências de vária ordem. Neste quadro, os próprios estudantes têm dificuldades de compreender o funcionamento do ES e as justificações que lhes são apresentadas. Vêm-se perante escolhas de uma multiplicidade de cursos com diferentes modos de organização e funcionamento; não têm garantia sobre as exigências que os professores vão colocar (e estas são diferentes de instituição para instituição e, até, de docente para docente dentro do mesmo curso); encontram-se, frequentemente, perante dificuldades

de condições de vida que afetam o seu rendimento académico; alguns sentem-se isolados, perdidos, mesmo, porque deixaram de ter as suas famílias e amigos mais próximos, não encontram apoios nem orientações avisadas, viram frustradas as suas expectativas sociais e/ou académicas. Diante da massificação crescente do ES, estes e outros problemas mais ou menos agravados pela debilidade económica ou menor resiliência psicológica de estudantes prejudicam os resultados das instituições, a satisfação dos seus profissionais e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, entendido como um conceito mais integral de sucesso académico.

Por várias razões, nomeadamente de qualidade, as universidades devem olhar para o sucesso dos estudantes e isso implica compreender o que o prejudica. Um dos aspetos mais evidentes que se colocam sobre a relação com o insucesso é o abandono. Insucesso e abandono foram, até há algumas décadas atrás, apenas justificados aludindo às fracas capacidades ou pouco trabalho dos estudantes, ideia que ainda encontra alguma aceitação na população e entre o corpo docente. Todavia, nos dias de hoje, a problemática requer que se encare o sucesso e o desenvolvimento dos estudantes como prática normal, devendo ser considerada nas políticas públicas e nos programas de qualidade das instituições de ensino em geral. Um país não deve deixar que se desperdicem capacidades, que se inibam potenciais características individuais, que se acentuem medos ou estigmatizem pessoas. Todos devem ser convocados a trabalharem para o sucesso e a procurarem formas de evitar ou superar as dificuldades que possam impedir o desenvolvimento de estudantes que tiveram o ensejo de entrar no ES.

Neste sentido, a missão do ES terá necessariamente de incluir o desenvolvimento psicossocial dos estudantes, entendido este como foco deliberado e estruturante das oportunidades formais e informais (e não formais) de aprendizagem. Sendo a população discente maioritariamente formada por adultos emergentes a caminho da idade adulta, o sucesso académico integra a eficiência como os estudantes aproveitam os contextos e as oportunidades de formação do ES no sentido do seu desenvolvimento ou maturidade psicossocial, tendo a transição para a idade adulta como objetivo próximo. Em consequência, um conceito alargado de sucesso académico no ES inclui, mas não se circunscreve, ao rendimento exitoso nas componentes

curriculares da formação. A missão do ES inclui o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

Ao longo deste capítulo descrevemos o desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ES tomando dois referenciais teóricos. Num primeiro, mais de índole psicológico, analisamos os vectores de desenvolvimento dos jovens-adultos e como os mesmos são promovidos e podem servir uma definição alargada de sucesso académico. Num segundo referencial teórico, analisamos o desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitárias tomando por referência o desenvolvimento de competências transversais, ditas extracurriculares ou *soft-skills*.

Vetores do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior

A passagem pelo ES constitui um período marcado por mudanças psicossociais relevantes que não se enquadram nem na fase da adolescência nem na fase da idade adulta, o que tem conduzido bastantes investigadores a identificarem uma nova fase de desenvolvimento. Neste sentido, já na segunda metade do século XX alguns académicos (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993) tinham chamado a atenção para o desenvolvimento psicossocial do estudante do ES e para a qualidade dos contextos académicos na promoção do seu desenvolvimento. Neste quadro, surgiram vários modelos e teorias que tentaram compreender as mudanças operadas nos estudantes durante a frequência do ES, bem como o modo como as características organizacionais dos contextos institucionais contribuíam, ou não, para o seu desenvolvimento.

Um importante modelo teórico que enfatiza o desenvolvimento psicossocial do estudante que frequenta o ES é o de Chickering (1969), que define o tempo de frequência do ES como um período próprio e fundamental para o desenvolvimento da identidade e intimidade do estudante. Na sua opinião, o impacto do ES no desenvolvimento do jovem estudante iria para além da dimensão cognitiva, incorporando também as dimensões afetivas e sociais. Por outro lado, e dentro desta mesma lógica, Chickering (1969) considera que o desenvolvimento não resulta só de um processo de maturação interno, mas também dos desafios e oportunidades que as IES proporcionam aos seus estudantes. Por conseguinte, ganha particular relevância a qualidade dos

contextos acadêmicos para que o desenvolvimento dos estudantes se processe de forma positiva.

Para os autores pioneiros desta abordagem, um ambiente estimulante, diversificado e promotor de interações pode contribuir para o desenvolvimento psicossocial do estudante (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). A universidade surge, assim, como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos jovens, ao assumir um papel responsivo e ativo na integração e no ajustamento acadêmico, pessoal, social e afetivo do estudante (Ferreira, Almeida, & Soares, 2001), no sentido de uma maior autonomia e responsabilidade.

O modelo de desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ES de Chickering (1969), e revisto por Chickering e Reisser (1993), apresenta uma sequência gradativa de sete vetores de desenvolvimento, que ocorre através de ciclos de diferenciação e integração cada vez mais complexos. Neste sentido, a resolução das tarefas de desenvolvimento próprias de um vetor prepara o jovem para as tarefas seguintes, inerentes a outro vetor (Ferreira & Ferreira, 2001), tornando-o mais apto e ágil a apreender e integrar a complexidade de estímulos e experiências. No seu entender, não é possível atingir os quatro últimos vetores sem que se tenha ultrapassado os três primeiros. Os primeiros três vetores tendem, assim, “a ascender simultaneamente e previamente aos quatro últimos” (Ferreira & Ferreira, 2001, p. 131).

Pela sua relevância na definição de um conceito mais abrangente de sucesso acadêmico, faz sentido descrever cada um dos sete vetores de desenvolvimento propostos por Chickering (1969) e Chickering e Reisser (1993):

1. *Desenvolver o sentido de competência.* Este vetor é formado por três tipos de competências importantes e interligadas, necessárias para o desenvolvimento dos jovens estudantes, nomeadamente a competência cognitiva, a destreza física e manual e a competência interpessoal. Estas três áreas de competências organizam-se de forma dinâmica, de modo a contribuir para um crescente sentido de competência, que resulta da confiança que o indivíduo tem na sua capacidade para enfrentar os acontecimentos e de atingir eficazmente aquilo que se propõe realizar. Representa, pois, a capacidade de

adaptação e a habilidade para lidar com as transações ambientais que resultam na sua própria manutenção e progresso.

2. *Integrar e gerir as emoções.* Este segundo vetor de desenvolvimento é caracterizado pela capacidade do estudante em aprender a controlar emoções, tais como a raiva, a ansiedade, o amor, e a reconhecê-las e a integrá-las de forma adequada, o que deverá resultar num equilíbrio entre o autocontrolo e a expressão das emoções. Neste sentido, há que dar a possibilidade ao indivíduo de se confrontar com situações desafiantes, permitindo-lhe tornar-se mais flexível na gestão das suas emoções e, assim, adquirir uma maior maturidade emocional (Ferreira & Ferreira, 2001). Este período de experimentação é essencial para testar novos padrões emocionais, identificar novas emoções e perceber a sua instrumentalidade. Se esse período não ocorrer, podem surgir vários problemas de gestão emocional associados ao facto de as emoções e sentimentos expressos poderem não ser reconhecidos, terem uma intensidade inesperada ou provocarem danos imprevistos (Chickering & Reisser, 1993).

3. *Desenvolver a autonomia em direção à interdependência.* Este vetor engloba a independência emocional, a independência instrumental e o reconhecimento da interdependência. Ser independente emocionalmente significa ser livre de necessidades contínuas e urgentes de segurança, afeto e aprovação por parte dos adultos. É um processo que se inicia com a separação dos pais e com a conseqüente transferência da confiança para o grupo de pares, o que leva a uma mudança nas relações familiares e com amigos. Numa fase posterior, e de uma forma gradual, o indivíduo continua a ter necessidade de um suporte, construído já com base nos seus próprios pensamentos, percepções e valores que orientam o seu estilo de vida (Chickering & Reisser, 1993), e não sustentado nas percepções dos pares, o que reduz, assim, a sua dependência, caminhando para a autonomia.

De acrescentar que a independência instrumental está relacionada com a capacidade de os indivíduos implementarem atividades de acordo com as suas próprias necessidades e desejos, e de enfrentarem e resolverem problemas sem ser necessário recorrer, constantemente, à ajuda dos outros (Ferreira & Ferreira, 2001). Pressupõe, por isso, um fortalecimento da autoconfiança na capacidade de planear, modificar e aplicar planos, bem como na capacidade de resolução dos problemas.

O reconhecimento da interdependência significa que o indivíduo atingiu a autonomia, reconhecendo as suas responsabilidades de uma forma mais consistente e coerente em relação à sua própria vida. O indivíduo percebe que, apesar da sua autonomia, não pode agir sozinho, necessitando dos outros, e que as relações são baseadas na igualdade e na reciprocidade (Chickering & Reisser, 1993). Esta necessidade de independência parece ser confrontada por dois sentimentos antagónicos: por um lado, o desejo de inclusão; por outro, o de ser independente. Contudo, é o equilíbrio entre estas duas forças que, segundo Chickering e Reisser (1993), leva o indivíduo à autonomia; isto é, quando o indivíduo consegue reconhecer se deve pedir ajuda ou pode caminhar sozinho.

4. *Desenvolver as relações interpessoais.* Este vetor perspetiva o desenvolvimento das relações interpessoais no contexto académico. Esta interação significa a capacidade de o indivíduo respeitar diferenças, interagir com os outros, ser empático e tolerante. Significa, também, a capacidade de estabelecer relações íntimas, saudáveis e duradouras (Ferreira & Ferreira, 2001). Chickering e Reisser (1993) enfatizam o papel da tolerância na capacidade de se estabelecer relações de intimidade. Desenvolver relações maduras significa, para estes autores, não só o libertar-se do narcisismo, mas também a habilidade para escolher relações saudáveis e fazer compromissos baseados na honestidade, na empatia e na aceitação incondicional do outro. O desenvolvimento neste vetor culmina com a aceitação das diferenças e discordâncias individuais, sobrevivendo às crises, à distância e à separação.

5. *Desenvolver a identidade.* Este vetor constitui-se como um aspeto central na teoria de Chickering (1969), para quem a construção da identidade é a tarefa psicossocial mais importante do estudante universitário. Está dependente da integração dos vetores anteriores, já que implica a autoaceitação, autoestima, sentido de si próprio como resposta ao *feedback* dos outros, estabilidade pessoal e integração (Ferreira & Ferreira, 2001). Para Chickering (1969) existem três condições básicas que impulsionam e estimulam o desenvolvimento da identidade: menor ansiedade, maior diversidade de experiências e papéis e maior número de realizações significativas.

6. *Desenvolver um propósito de vida.* Desenvolver um propósito de vida significa saber qual a direção a tomar de uma forma clara e convicta em termos

de interesses sócio culturais e recreativos, de projetos e aspirações vocacionais e de estilos e objetivos de vida. Implica, por isso, ser intencional, avaliar interesses e opções, planejar, estabelecer prioridades e ser persistente mesmo quando se depara com obstáculos (Ferreira & Ferreira, 2001).

7. *Desenvolver a integridade.* Desenvolver a integridade significa optar por valores que resultam de escolhas pessoais, procurando-se a congruência entre eles e o comportamento manifestado, na condição de que se trata de opções pelas quais o indivíduo é socialmente responsável (Ferreira & Ferreira, 2001). Implica, assim, a humanização e personalização dos valores e o desenvolvimento da congruência entre valores, crenças e comportamentos (Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993). Observa-se uma maior flexibilidade e relativismo, em detrimento de convicções absolutas e intransigentes de outrora, e o comportamento é pautado por um código flexível de valores, tendo em conta a avaliação das circunstâncias e contextos. Esta dinâmica pressupõe o desenvolvimento da congruência, porque o comportamento tende a ser coerente com os valores pessoais. Contudo, este processo nem sempre acontece porque, como referem Ferreira e Ferreira (2001), os estudantes, apesar de saberem como “devem fazer”, perante situações de maior pressão social optam, frequentemente, por um comportamento cómodo e autoprotetor, nem sempre em harmonia com os seus valores e princípios morais.

Perspetivando a partir desta teoria, podemos afirmar que o desenvolvimento psicossocial do estudante do ES é uma assunção intra e interpessoal, pois está dependente não só das características do indivíduo sujeito à experiência, mas também da qualidade dos contextos onde se move. Este postulado leva-nos a interligar (in)sucesso académico dos estudantes com (in)sucesso educativo das IES.

Competências transversais no conceito alargado de sucesso académico

Uma das formas de descrever o papel do ES no desenvolvimento psicossocial dos estudantes passa por um ensino-aprendizagem orientado à apropriação, pelos estudantes, de um conjunto alargado de competências. A formação académica superior deve tomar como foco a aquisição e o desenvolvimento de competências identitárias ou estruturantes da formação

científica do curso frequentado; contudo, cada vez mais se assume que o sucesso acadêmico no ES deve considerar um amplo conjunto de competências transversais ou *soft skills*. Estas competências não decorrem apenas das interações e oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem ditas informais ou extracurriculares; antes, devem estar também na conceção da estrutura curricular dos cursos e na planificação das unidades curriculares e atividades letivas, ou seja, no ensino formal.

Os desafios presentes e futuros da sociedade ou do exercício profissional e de cidadania dos jovens requerem, cada vez mais, uma formação académica abrangente e centrada nos estudantes, o que se deve reflectir no próprio conceito de sucesso académico. Este aparece progressivamente associado ao desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes.

Numa perspectiva crítica dos sistemas educativos e das práticas de ensino-aprendizagem vigentes, defende-se que o ES seja um espaço de oportunidades para a construção da justiça social e da cidadania (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015; Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Da mesma forma, o tecido social e o mundo do trabalho em mudança requerem profissionais com novos conhecimentos e competências a que o ES tradicional não consegue corresponder. Novas questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e científicas devem ter alguma tradução nas práticas formativas dos jovens no ES, tradicionalmente focadas em exclusivo no conhecimento científico e competências técnicas inerentes aos cursos.

A partir das orientações da Declaração de Bolonha e de diversos organismos internacionais, o ES sente-se impelido a promover o desenvolvimento psicossocial e a formação cidadã dos seus estudantes, assumindo a relevância de consciencialização, responsabilidade e sentido crítico dos jovens-adultos em torno da vida social, económica e cultural (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Um perfil profissional competente e um cidadão comprometido socialmente requerem atitudes críticas e proativas de enfrentamento de problemas novos, incluindo aqueles em devir (*problem-finding*). Neste contexto, falamos cada vez mais na necessidade de formação contínua ao longo da vida e na relevância dos indivíduos desenvolverem conhecimentos multidisciplinares em resposta à complexidade dos problemas atuais e futuros.

Para a construção deste perfil profissional e cidadão, a formação no ES tem que privilegiar a aquisição e desenvolvimento de saberes práticos e competências, mobilizando conhecimentos científicos e tecnológicos e habilidades na área psicomotora, cognitiva, social e afetiva. Ao mesmo tempo, estando a sociedade e o mundo em mudança, o conceito de competência passa a incluir as capacidades de análise, escolha e tomada de decisão face a uma realidade científica, social e cultural mutável e histórica. Em síntese, o ES deve proporcionar, aos estudantes, oportunidades para aprender a identificar, mobilizar e utilizar recursos (conhecimentos, saberes, habilidades, esquemas mentais, afectos, crenças, princípios, funções psicológicas, atitudes, posturas e comportamentos), nas relações e em acção, entendendo as competências associadas como uma outra forma de descrever o desenvolvimento psicossocial dos jovens-adultos (Le Boterf, 2003; Wittorski, 1998; Zarifian, 2003).

O locus privilegiado para o desenvolvimento de competências passa pela aprendizagem em situações quotidianas e de trabalho, entendidas como oportunidades de apropriação e de mobilização de conhecimentos e competências de diversa natureza (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015). Mobilizar esses recursos deve favorecer a produção de formas alternativas de agir, atualizando seus usos e oportunizando diversos caminhos na transformação de saberes em novas competências para atuar, em função dos desafios, contextos, relações e intenções (Marinho-Araujo & Almeida, 2016).

Num texto clássico na área, Wittorski (1998) propõe cinco formas ou níveis para o desenvolvimento das competências. Num primeiro patamar, o desenvolvimento de competências e sua avaliação corresponde ao modelo da formação em serviço, à experimentação ou “tentativa e erros”, onde a “lógica da ação” é dominante. No nível 2, podemos falar em formação alternada, ou seja, uma interação entre a transmissão de saberes teóricos em situações de aprendizagens e a produção de competências em contextos de prática, dominando uma “lógica da reflexão e da ação”. No nível 3, as competências se desenvolvem em situações de análise das práticas já realizadas nos espaços institucionais de formação, formalizando-se as competências implícitas produzidas na ação e transformando-as em saberes de ação, dominando uma “lógica de reflexão sobre a ação”. No nível 4 o estudante pensa e antecipa novas práticas, buscando melhorias nas ações e na resolução de problemas,

dominando a “lógica de reflexão para a ação”. No nível 5, último nível, os saberes teóricos adquiridos na formação são integrados em conhecimento compreensivo pelos estudantes e originam competências diferentes a rentabilizar de acordo com as exigências das situações e problemas encontrados, predominando a “lógica da integração/assimilação” (Wittorski, 1998, p. 63).

Conceito e tipologia de competências

A competência pressupõe, mas ultrapassa, os saberes ou conhecimentos. Conhecimentos e competências podem ser entendidos em continuidade, significando que o ES deve promover, nas atividades curriculares, a aquisição de conhecimentos; contudo, estes devem ter como objetivo o desenvolvimento de competências (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). Autores clássicos nos estudos sobre competências (Le Boterf, 2003; Wittorski, 2009; Zarifian, 2003), consideram o impacto das práticas sociais na identificação das competências, vinculando-as aos contextos sociais e atividades coletivas, com objetivos e motivos comuns.

A questão é, então, como possibilitar a expressão de competências nas etapas e processos de desenvolvimento profissional no ES, permitindo aos estudantes projetarem numa atuação prática as experiências, posturas, vivências familiares aliadas aos conhecimentos e habilidades adquiridos no curso, permitindo-lhes compreender, de forma intencional, como as trajetórias profissionais podem ser constituídas na interdependência subjetiva das identidades pessoais por meio de outros desenvolvimentos que não apenas os técnico-científicos. Nem sempre o ES prepara os estudantes para, diante de desafios, imprevistos ou situações inesperadas, apresentarem reflexão, crítica e autonomia em relação às diferentes possibilidades de ação e resolução.

Ao evidenciar-se, na relação entre identidade pessoal e profissional, contingências e contextos que potencializam desenvolvimento, explicita-se a necessidade de a formação profissional sustentar um desenvolvimento de competências atravessado pelos sentidos da vida social, para além da técnico-científica, contribuindo para a configuração de um perfil profissional mais ampliado. Nessa direção, defende-se como oportuna e necessária a reflexão

acerca de categorizações de competências, em especial as competências transversais.

Entende-se competências transversais como um conjunto diversificado de recursos individuais e sócio culturais, mobilizados com intencionalidade pelos sujeitos em situação de formação ou exercício profissional, visando a resolução de uma determinada situação problema (Marinho-Araujo & Almeida, 2016). A mobilização e combinação de recursos tende a se transversalizar, de forma flexível, a outras situações profissionais complexas e imprevisíveis. Por outro lado, as competências transversais são comuns a diferentes profissões ou atividades profissionais, facilitando a empregabilidade de quem as possui (Cabral-Cardoso et al., 2006). Tais competências envolvem crenças, valores, saberes práticos, posturas, princípios, afetos, escolhas, funções psicológicas complexas (criatividade, imaginação, gestão emocional ou autoregulação, entre outras), esquemas mentais, habitus, características de cidadania e outras possibilidades de desenvolvimento subjetivo, comportamental ou afetivo (Marinho-Araujo & Almeida, 2016).

Com a intenção de ampliar a conceituação de competências transversais, Marinho-Araujo e Almeida (2016) elaboraram uma categorização possível para as competências transversais, agrupando-as em três grandes dimensões associadas aos diversos recursos envolvidos, apresentadas no Quadro 1. Os autores destacam que o conceito de competência, na atualidade, não presume somente um “saber-fazer” baseado na articulação cognitiva de conhecimentos técnico-científicos, mas pressupõe considerar o contexto histórico, social e cultural, além de atributos afetivos e de comunicação.

Quadro 1 – Categorização de Competências Transversais

	<p>Definição:</p> <p>Características e recursos individuais, singulares e subjetivos disponibilizados como metas de desenvolvimento pessoal e profissional.</p> <p>Conhecimentos prévios, advindos da história de vida e da experiência cotidiana, transformados a partir da articulação aos conhecimentos formais</p>
--	---

<p>RECURSOS PESSOAIS</p>	<p>Características:</p> <p>Avaliar e rever sua própria atuação, conhecimentos, crenças e pontos de vista a partir de novas orientações ou atualizações.</p> <p>Desenvolver gestos, estilos e posturas que permitam perceber, responder e vencer os desafios.</p> <p>Aceitar o desconhecido e as emergências, utilizando-os para novas aprendizagens.</p> <p>Elaborar projetos individuais de estudo e de aperfeiçoamento profissional contínuo.</p> <p>Realizar comunicações orais em diferentes contextos de atuação profissional.</p> <p>Redigir documentos técnicos e profissionais e textos de comunicação científica referentes à sua atuação específica.</p> <p>Persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.</p> <p>Atuar com organização, objetividade, assertividade.</p> <p>Avaliar efeitos positivos e negativos de uma ação, retroativamente, para orientar ações futuras e tomada de decisão.</p> <p>Agir com autonomia e independência diante de situações problemas.</p> <p>Enfrentar contextos estressoras e relações conflituosas, buscando soluções criativas e gestão de conflitos.</p>
	<p>Definição:</p> <p>Características favoráveis ao relacionamento social e interpessoal e a construção de espaços de interlocuções intersubjetiva e coletiva férteis à atuação profissional.</p>

<p>RECURSOS SÓCIOAFETIVOS</p>	<p>Características:</p> <p>Coordenar e manejar processos grupais, estudos, tarefas e trabalhos coletivos considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros, a multiculturalidade e a diversidade.</p> <p>Atuar inter e multiprofissionalmente de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na atuação profissional.</p> <p>Promover desenvolvimento de equipe, compartilhando projetos e objetivos comuns.</p> <p>Favorecer a socialização de saberes e a circulação de informações.</p> <p>Estimular a participação coletiva em equipes multiprofissionais.</p> <p>Administrar conflitos, sinalizando inadequações e equívocos nas atitudes dos membros do grupo, ampliando a compreensão das situações.</p> <p>Buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.</p> <p>Disponibilizar-se a ouvir o outro, respeitando diferentes pontos de vista e abrindo-se para o novo.</p> <p>Apresentar trabalhos e discutir idéias em público.</p>
	<p>Definição:</p> <p>Características favoráveis à busca de <i>várias verdades</i> presentes nas intersubjetividades das relações, negando ações pautada em juízos de valor ou em normas moralistas discriminatórias e que gerem exclusão social.</p>

<p>RECURSOS ÉTICO- POLÍTICOS</p>	<p>Características:</p> <p>Considerar o macro contexto do campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.</p> <p>Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e coletiva, compreendendo a dinâmica entre os agentes sociais.</p> <p>Responsabilizar-se pelas escolhas feitas e por suas conseqüências.</p> <p>Avaliar criticamente linhas de pensamento e concepções relativas a seu campo profissional.</p> <p>Desenvolver questionamento e interrogação reflexivos, críticos e constantes sobre suas próprias decisões, ações e posturas.</p> <p>Exercitar o compromisso político com o movimento histórico de mudanças pessoais e coletivas.</p> <p>Buscar princípios ligados à tolerância, solidariedade, respeito, justiça, igualdade nas oportunidades.</p> <p>Rever critérios, guias e referências em função de novos dados ou argumentações, exercitando prudência nas avaliações.</p> <p>Disseminar uma cultura de esperança e de confiança nas ações humanas e nas transformações sociais.</p> <p>Valorizar a diversidade e não camuflar as distâncias desiguais entre culturas, formas, gostos e preferências.</p> <p>Coibir a criação de preconceitos gerados por preferências ou indiferenças diante de pessoas, relações ou situações.</p> <p>Destituir-se de uma ética e de uma estética normativa, coercitiva e limitadora em prol de referenciais mais flexíveis e menos arbitrários.</p> <p>Reconhecer e intervir em regras e padrões estéticos que obstaculizam a criatividade, a originalidade, a autenticidade.</p> <p>Apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante, estimulando o diálogo entre estéticas particulares e estéticas coletivas.</p> <p>Construir uma presença e um estilo pessoal coerente, condizente e adequado a cada contexto e ação profissional.</p>
---	--

Fonte: Adaptado de Marinho-Araujo e Almeida (2016).

A literatura apresenta, na última década, estudos acerca de algumas taxonomias das competências transversais associadas ao ES. Pereira e Rodrigues (2013) empreenderam um levantamento de revisão da literatura produzida entre os anos de 2000 a 2012, e identificaram as competências transversais dos diplomados do ES mais valorizadas na Europa, América, Ásia, África e Oceania. Ao analisarem os resultados, tanto por continente quanto em termos globais, os autores constataram a convergência de oito competências assinaladas e valorizadas por empregadores e diplomados: resolução de problemas, aprendizagem contínua, trabalho em equipa, planeamento e organização, comunicação, tecnologia de informação e comunicação, relacionamento interpessoal, flexibilidade e adaptação.

Autores como Cabral-Cardoso, Estêvão e Silva (2006), Melim (2012), Moreno (2006), Neves, Garrido e Simões (2008), definiram categorizações que se aproximam desse levantamento, e que passamos a descrever. Cabral-Cardoso e colaboradores (2006) conduziram investigações a partir da perspectiva de diplomados e empregadores, concluindo que as competências transversais mais valorizadas foram a resolução de problemas, apropriação das tecnologias de informação e comunicação, adaptação à mudança, trabalho em grupo, inovação/criatividade, disponibilidade para a aprendizagem contínua, relacionamento interpessoal, motivação, planeamento e organização, tomada de decisão, autonomia, persistência e tolerância ao stress (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Na taxonomia proposta por Moreno (2006) aplicável ao contexto do ES, foram especificadas sete competências transversais: autonomia, iniciativa, resolução de problemas, trabalho em equipe, organização no trabalho, responsabilidade no trabalho e relações interpessoais. Melim (2012) defende que, no âmbito acadêmico e profissional, as competências transversais são a base do desenvolvimento de competências específicas, podendo ser de maior ou menor complexidade, desde as mais simples, como a assiduidade, até as mais elaboradas como capacidade de trabalhar em equipa, liderança, responsabilidade, relacionamento interpessoal e a comunicação. Por último, Neves et al. (2008) afirmam que, dentro das competências transversais, as consideradas mais valorizadas pelos empregadores são a comunicação,

trabalho em grupo, liderança, resolução de problemas, planeamento/organização e relacionamento interpessoal.

As classificações de competências transversais reportadas na literatura aproximam-se das “competências para o Século XXI” apontadas por Allen e Van der Velden (2012) como essenciais e necessárias em praticamente todos os domínios: criatividade, cooperação, comunicação, autogestão, planeamento, flexibilidade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. Verifica-se, igualmente, que as competências transversais evidenciadas nos estudos anteriores se aproximam das categorizadas no Tuning Educational Structures in Europe (2016), que, no âmbito do Processo de Bolonha, desenvolveu um quadro de referência para a descrição dos resultados de aprendizagem em termos de competências para o ES na União Europeia: instrumentais (resolução de problemas, planeamento e organização, comunicação, tecnologia de informação e comunicação), interpessoais (trabalho em equipa, relacionamento interpessoal) e sistémicas (aprendizagem contínua, flexibilidade e adaptação).

Para referência de currículos e orientações gerais no Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) foram criados os Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ), visando integrar indicadores de internacionalização, cooperação e mobilidade no ES na Europa. Essa ferramenta tem por objetivo descrever, entre outros aspectos, resultados de aprendizagem, competências e perfis dos estudantes, visando a comparabilidade entre os sistemas. As qualificações gerais definiram parâmetros para cada país desenvolver seu quadro nacional de objetivos de aprendizagens e competências, tornando-se balisadores para os sistemas de ES planejarem o desenvolvimento profissional.

Entre os vários países da União Europeia, Espanha e Portugal desenvolveram seus QNQ, contemplando competências técnicas e transversais. Na Espanha, a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação da Qualidade (ANECA), responsável pela avaliação e acreditação do ensino, propõe uma categorização de competências que, para além de “competências específicas” técnico-científicas (saberes, saberes fazer, saber ser profissional ou exercer uma dada profissão numa área...), alude a competências instrumentais, competências pessoais e competências sistémicas. No Quadro 2, estão sintetizadas as competências transversais a partir dessas categorias.

Quadro 2 – Competências transversais segundo a ANECA

Competências instrumentais	Competências pessoais	Competências sistémicas
1. Tomada de decisões.	1. Compromisso ético.	1. Motivação para a qualidade.
2. Resolução de problemas.	2. Trabalho em equipa.	2. Adaptação a situações novas.
3. Capacidade de organização e planificação	3. Habilidades nas relações interpessoais.	3. Criatividade.
4. Capacidade de análise e síntese	4. Trabalho numa equipa de carácter interdisciplinar.	4. Aprendizagem autónoma.
5. Comunicação oral e escrita na língua materna.	5. Raciocínio crítico.	5. Iniciativa e espírito empreendedor.
6. Capacidade de gestão da informação.	6. Trabalho num contexto internacional.	6. Liderança.
7. Conhecimentos de informática relativos ao domínio de formação.	7. Atenção à diversidade e multiculturalidade.	7. Conhecimento de outras culturas e costumes.
8. Conhecimento de uma língua estrangeira.		8. Sensibilidade para temas do meio ambientes.

Fonte: Adaptado pelos autores

Portugal, sendo um dos países signatários do Processo de Bolonha, comprometeu-se a alinhar o seu Quadro Nacional de Qualificações (QNQ – Portugal) com o Quadro de Qualificações do Espaço Europeu do Ensino Superior (QQ –EEES). O QNQ - Portugal descreve o que os estudantes devem saber, compreender e serem capazes de fazer com base nos processos de aprendizagens e desenvolvimento de competências nos três ciclos do ES (licenciatura, mestrado, doutoramento). O Quadro 3 sintetiza os conhecimentos e competências apresentados pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) do Ministério da Ciência e Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) de Portugal.

Quadro 3 - Quadro Nacional de Qualificações – Portugal

Graus académicos	Conhecimentos e competências a adquirir ou demonstrar
Licenciatura	<p>Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.</p> <p>Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.</p> <p>Gestão de atividades ou projetos profissionais complexos, assumindo a responsabilidade de tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho pautados por alguma imprevisibilidade.</p> <p>Responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional pessoal e dos outros.</p>
Mestrado	<p>Conhecimentos altamente especializados numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e/ou investigação.</p> <p>Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.</p> <p>Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.</p> <p>Gestão para transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas.</p> <p>Responsabilidade por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou para rever o desempenho estratégico de equipas.</p>
Doutoramento	<p>Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.</p> <p>As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da</p>

	<p>inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.</p> <p>Nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e compromisso no desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, incluindo a investigação.</p>
--	---

Fonte: Adaptado pelos autores

As contribuições apresentadas ampliam a fundamentação acerca da construção de competências transversais, considerando dimensões históricas, culturais, educacionais, sociais e políticas para sua construção. A formação de competências no ES tende a promover mudanças qualitativas no desenvolvimento psicossocial dos estudantes, bem como oportunizar, por meio das competências transversais, escolhas intencionais sobre seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Considerações finais

Muitas são as pessoas, sendo muitas delas do mundo acadêmico, que continuam a pensar no ES como tudo se resumisse a mera transmissão de conteúdo científico ou erudito, conhecimento para uns tantos intelectualmente privilegiados que deviam fazer prevalecer uma tecnocracia assética. Ora, mesmo os que são acérrimos defensores duma formação acadêmica intelectualmente muito exigente não podem deixar de admitir que há hoje necessidade de abrir o ES a cada vez mais jovens e destes terem cada vez mais necessidade de conviver com ambientes diferentes dos familiares e com lógicas de adaptação menos previsíveis e com exigências cognitivas e sociais mais incertas e desafiantes. A expansão da educação formal tanto por via do aumento do público estudantil como pelo alargamento do número de anos de frequência implicam com a ideia de desenvolvimento da pessoa.

Essa ideia de desenvolvimento do indivíduo depende das características da sociedade e da idealização que se faz de quem deve ser socialmente proeminente, por exemplo. Admitindo que o desenvolvimento do indivíduo continua para além da adolescência e que ele depende da existência de determinadas condições materiais e culturais e de uma complexa interação de

fatores, tem de se considerar a frequência do ES como algo marcante para o processo em causa e, como tal, há que o relevar atendendo a todas as possibilidades de entendimento do que está em jogo e das suas consequências serem ou não equacionadas.

A entrada na universidade ou em estabelecimento de ES equivalente implica uma adaptação a um outro espaço, outro ambiente, outras relações, outras responsabilidades. A transição pressupõe muitas mudanças pessoais: saída de casa pela primeira vez, separação da família e dos amigos, deslocar-se para um meio desconhecido, exigências sociais e académicas de maior autonomia (Chickering & Reisser, 1993), confronto com regras distintas e com tarefas cada vez mais complexas e diversificadas.

Neste sentido, podemos afirmar que o ES desafia, favorece e promove o desenvolvimento psicossocial e a capacidade para contactar com situações cada vez mais diferenciadas, possibilitando aos estudantes vivenciarem novos papéis e relacionamentos interpessoais, mas reconhecendo que o sucesso do percurso e duma formação adequada pode sair frustrado se não existirem preocupações com a integração dos estudantes e com a perceção que estes têm das instituições que frequentam. Ferreira e Ferreira (2001) alertaram para a necessidade das IES repensarem a sua organização de modo a responderem de forma eficaz, quer ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes, quer a uma formação mais direccionada para as rápidas alterações científicas, tecnológicas e culturais da sociedade atual. Nesta lógica, as instituições devem proporcionar dinâmicas de estímulos ambientais, olhando para o (in)sucesso escolar como resultado de uma multiplicidade de fatores e não só da capacidade cognitiva do estudante. Importa intencionalidade política para a criação, nas IES, de iniciativas no âmbito do currículo, e também das aprendizagens informais, para o desenvolvimento das competências transversais dos seus estudantes.

A Comunidade Europeia havia lançado, em 2020, uma Agenda Europeia de Competências (Comunidade Europeia, 2020) que previa, entre as ações a serem realizadas até 2025, a formação de competências transversais, como cooperação e pensamento crítico, além de competências ecológicas e cívicas. A recuperação dos impactos ocasionados pela pandemia do Covid-19 e o acompanhamento das “transições verde e digital” impulsionaram a Comissão,

com essa Agenda, a estabelecer uma abordagem dinâmica ao nível de políticas na UE, orientando os Estados-Membros a assegurar o direito à formação de novas competências visando justiça social e resiliência.

Em 2022, o discurso anual da Presidente da Comissão Europeia, Ursula von der Leyen (Comissão Europeia, 2022), referiu, entre outros assuntos, o tema das competências, propondo instituir 2023 como o "Ano Europeu das Competências", no período de 9 de maio de 2023 a 8 de maio de 2024. O objetivo seria promover a requalificação e melhoria de competências como um dos compromissos políticos dos Estados-Membros. O Ano Europeu das Competências visava, ainda, ajudar a desenvolver informação estratégica sobre competências, bem como promover ferramentas e instrumentos para seu desenvolvimento.

As IES estão sendo instadas ao aproveitamento de seu potencial para desenvolverem uma transição sustentável, inclusiva, ecológica e digital. Serão geradas oportunidades às IES, pelos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento, para trabalharem abordagens mais transdisciplinares e a promoção de competências transversais como o pensamento crítico, o empreendedorismo, a criatividade e o envolvimento cívico, preparando o estudante para uma sociedade resiliente, inclusiva e sustentável.

A educação e as competências estão, portanto, no centro da ação política da Comunidade Europeia. Nesse cenário de reconhecimento do contributo do tema das competências, é urgente promover o debate para a ampliação de novos referenciais teóricos e conceituais acerca da noção de competências, na interface entre Psicologia e Educação. Assim, torna-se premente para a construção de saberes coadunados às demandas sociais quotidianas compreender a noção de competência em uma dimensão ampla, conforme apresentado nesse capítulo, contemplando não só aspectos comportamentais ou cognitivos, mas também processos psicossociais, intersubjetivos, afetivos, relacionais e socioculturais. Por outro lado, é importante considerar as competências humanas contextualizadas, historicamente definidas, individual e coletivamente constituídas, acompanhadas da mobilização de conhecimentos e saberes gerados nas atividades e relações de formação no ES.

A ampliação da compreensão sobre o conceito e as tipologias de competências, com destaque para as transversais, torna-se bastante útil aos

processos de formação no ES, especialmente em uma perspectiva de prática profissional institucional, coletiva e emancipadora. Desenvolver competências transversais pode vir a ser um recurso que permite ao sujeito atuar, com intencionalidade e segurança, em contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas, conscientes e transformadoras para o enfrentamento de uma realidade mundial mutável e dinâmica, exigindo escolhas e decisões complexas e, por vezes, inéditas. As IES poderão imprimir qualidade à formação ao contemplarem um planejamento intencional de desenvolvimento de competências transversais para o corpo discente, preparando-os para atuarem de forma cidadã, com responsabilidade social e política.

Referências bibliográficas

- Allen, J., & Van der Velden, R. (2012). *Skills for the 21st Century: Implications for Education*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt.
- Cabral-Cardoso, C., Estêvão, C. V., & Silva, P. (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*. Guimarães: Tecminho.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Comissão Europeia (2020). Agenda de Competências para a Europa.
- Comissão Europeia (2022). 2023 Ano Europeu das Competências.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001) Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6(1), 1-10.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119-159.
- Le Boterf, G (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32, 1-9. doi:10.1590/0102-3772e32ne212.

- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação, 20*(2), 443-466.
- Marinho-Araujo, C. M., & Rabelo, M. L. (2016). Avaliação de perfil e de competências dos estudantes da educação superior no Brasil: a matriz de referência nas provas do Enade. *Psicologia, Educação e Cultura, XX*, 9-26.
- Melim, H. T. R. C. (2012). Influencia de las competencias transversales sobre las exigencias del mercado de trabajo en el turismo. Dissertação de doutoramento não publicada. Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Moreno, M. L. R. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales: propuestas para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Laertes Educación: Barcelona.
- Neves, J., Garrido, M., & Simões, J. (2008). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: teoria e prática* (2ª edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. A., & Rodrigues, A. C. (2013). Competências transversais dos recém-diplomados do ensino superior no mercado global. Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/7555>
- Tuning Educational Structures in Europe (2016). Competences. <https://www.unideusto.org/tuningeu/competences/>
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education Permanente, 135*, 57-69.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora Senac.

3

**Dos “Novos públicos” às “Múltiplas minorias”
no Ensino Superior: entre a estabilidade
e a mudança?**

Sandra T. Valadas¹, & António Fragoso¹

¹ Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (CEAD), Portugal.

Introdução: Quando facilitar o acesso parecia ser a solução

Nas últimas décadas, assistimos a alterações profundas nas IES europeias, fruto de constrangimentos variados e desafios de natureza diversa. Falamos de mudanças nas conceções e produção do conhecimento, na transformação dos paradigmas de gestão, mas também ao nível da tipologia de estudantes que chegam agora às IES, decorrentes, sobretudo, da democratização do acesso, da expansão do sistema (Amorim, 2018), além do reforço da internacionalização.

Em Portugal, o Ensino Superior (ES) foi, durante décadas, profundamente elitista, situação a que não é alheia uma longa tradição, o facto de termos vivido num regime ditatorial que reforçava a presença apenas dos homens neste nível de ensino, além de taxas baixas de escolarização, até muito recentemente (Amorim, 2018). Magalhães, Amaral e Tavares (2009) sugeriam a existência de três grandes fases no sistema de acesso ao ES, fruto da Revolução de abril de 1974, do fim do projeto colonialista e da participação nacional no início da união económica e monetária: entre 1974 e meados dos anos 90, entre 1997/98 e de 2007/09 e a atualidade. Na verdade, de entre as diversas alterações resultantes da Revolução de Abril, as educativas foram “avassaladoras”, registando-se mudanças em todo o edifício educacional português, associadas à necessidade de dotar o país de mão-de-obra qualificada e aproximar-se dos níveis de desenvolvimento de outros países europeus (Cabrito & Cerdeira, 2018).

Sobretudo a partir da segunda metade do século XX, o ES assumiu um interesse estratégico em termos sociais. Assistimos à sua massificação a partir dos anos 60 (Schofer & Meyer, 2005), que acabou por servir propósitos muito distintos (Valadas & Fragoso, 2022), transformando um sistema para elites num outro de alcance quase universal (Börjesson & Dalberg, 2021).

Ainda que não caiba neste capítulo uma reflexão exaustiva em termos históricos, não podemos deixar de destacar alguns marcos importantes, sobretudo o comunicado da OCDE (2006) sobre a necessidade de criação de percursos alternativos de entrada no ES, numa lógica de promoção da eficiência do sistema. Acresce o contributo do compromisso político da Declaração de Bolonha (1999), que resultou na valorização do reconhecimento de aprendizagens anteriores e da aprendizagem ao longo da vida, bem como da

validação da aprendizagem não formal e informal. Era visível, além da centralidade da aprendizagem ao longo da vida, a necessidade de aprofundar a dimensão social do ES, o que implicava que fosse acessível a todos, proporcionasse suporte financeiro e orientação para estudantes oriundos de grupos socialmente desfavorecidos e investisse em percursos formativos mais flexíveis (Amorim, 2018).

Daqui resultou toda uma nova organização dos ciclos de estudo e dos tempos de duração, suportada por um referencial pedagógico centrado no estudante e no reforço da abertura do ES a (ditos) novos públicos (Moio, Alcoforado, & Vieira, 2017). Seguiram-se diversas medidas relacionadas com regimes especiais de acesso, nomeadamente: 1) Maiores de 23 anos, 2) titulares de diploma de especialização tecnológica, 3) titulares de diploma de técnico superior profissional, 4) titulares de outros cursos superiores, 5) concurso especial para acesso a medicina por licenciados e 6) concurso especial para estudantes internacionais. Investindo no reforço da capacidade formativa das Instituições de Ensino Superior (IES), alargando-a a grupos de estudantes até então arredados do ES e promovendo o sucesso escolar, melhoravam-se as qualificações da população portuguesa e as condições para uma aprendizagem ao longo da vida. Para Fleming, Loxley e Finnegan (2017) uma maior flexibilização no acesso a este nível de ensino permitia a diversos grupos sociais, até então fora do sistema, frequentar o ES.

Ainda que a expansão do ES nacional tenha ocorrido de forma mais acelerada a partir dos anos 80 do século passado, só em 1992/93 foi atingida uma taxa real de escolarização (17,7%), permitindo apenas nessa altura falar de cobertura de massas (Trow, 1973) e de mitigar a perceção social da sua frequência como um privilégio de poucos. Ainda assim, quando falamos em efetiva cobertura de massas, pressupõe-se que a frequência deste nível de ensino é normal para todos os segmentos da sociedade. Contudo, a flexibilidade no acesso é relativamente recente no nosso país e tem sido conquistada de forma bastante tímida (Valadas & Fragoso, 2022), datando de 2006/2007 o primeiro concurso especial de acesso ao ES de estudantes maiores de 23 anos (Portugal, 2006).

O documento legal que enquadra o acesso de pessoas adultas ao ES, não detentoras de habilitações, permitia a cada IES selecionar os candidatos, o que

resultou no aumento exponencial do número de inscritos entre os anos letivos de 2004-2005 e 2006-2007 (Moio et al., 2017).

Era intenção do Governo português de então (XVII Governo Constitucional), no quadro do movimento europeu de modernização do ES (Castro et al., 2010), atrair “novos públicos” para o ES, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso a este nível de ensino (Monteiro et al., 2015). A aprovação de políticas educacionais que facilitassem e flexibilizassem o ingresso e o acesso ao ES fez com que, a partir desta data fossem surgindo outras vias de acesso e, pela primeira vez, em 2020/2021, estudantes oriundos dos cursos profissionais passaram a aceder ao ES por intermédio de vias de ingresso adequadas à sua formação no ensino secundário.

Posteriormente, também a Estratégia Europa 2020 reconhecia a necessidade de fomentar o desenvolvimento económico e o emprego, a partir da crise de 2008 (Comissão Europeia, 2010). Uma das propostas para este incremento enquadrava-se no domínio da educação (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013): a necessidade de melhorar os níveis de qualificação da população portuguesa – tanto mais importante quanto em quase 50 anos de democracia não foi ainda possível convencer os políticos de que um subsistema de Educação de Adultos poderia acelerar este processo.

A valorização social do ES talvez já não dependa tanto da sua expansão ou crescimento, mas sobretudo da forma como pretende valorizar e transformar-se para acolher condignamente um conjunto cada vez mais diverso de minorias, onde se incluem, para além dos estudantes maduros, minorias étnicas, estudantes internacionais, estudantes portadores de deficiência, estudantes de cursos profissionais, atletas de alta competição, etc.; isto é, estudantes com características particulares e necessidades específicas.

Populações tradicionalmente excluídas conseguem hoje aceder ao ES, o que resulta do alargamento e diversidade da base sociocultural dos estudantes e num aumento no número e diversidade sociocultural dos que ingressam neste nível de ensino (Casanova & Almeida, 2016). Esta diversidade não é só consequência da maior mobilidade da população, ou de mecanismos sociais que insistem na importância da mobilidade social via educação; é, também, resultado da não-linearidade das biografias humanas de hoje. Para se adaptar a esta tendência, o ES tem de aprender que o acesso se faz em pontos múltiplos

das biografias das pessoas, em momentos diversos, conjugados ou não com o trabalho pago, combinados ou não com o cuidado e o apoio familiar.

Na verdade, o ES passou de uma população relativamente homogénea, para uma população heterogénea, com perfis altamente reconfigurados, fruto da sua diferente preparação académica, motivação ou autonomia (Paulos et al., 2018). Ou seja, ainda que com atraso em relação a muitos países europeus e mesmo que a um ritmo desigual, o acesso ao ES em Portugal vai tendo uma arquitetura flexível, agora mais adaptado às características da nossa população. Está, portanto, na altura de reconhecer que o acesso vai sendo mais fácil. Mas aqueles que acreditam que o acesso, só por si, é uma solução adquirida, capaz de combater as desigualdades sociais, deverão talvez reanalisar o assunto.

De facto, o sucesso dos estudantes não-tradicionais é, inevitavelmente, condicionado por não encaixarem no padrão construído e reproduzido pela elite dominante (Amorim et al., 2021). Género e etnia determinam a pertença à norma e, por isso, a uma certa cultura institucional. Estes fatores conduzem-nos a construções sociais em torno de grupos que, embora minoritários (em número), alcançam a supremacia no mundo social. Permanecem diferenças substanciais entre aqueles que sempre pertenceram ao mundo académico e compreendem as suas normas e princípios reticulados e complexos, e os que agora acedem a este nível de ensino. Estes últimos são, muito frequentemente, vistos como convidados, como peixes fora de água (como diria Bourdieu) ou até mesmo como invasores (Puwar, 2004).

O processo de expansão e heterogenia a que nos temos vindo a referir, com alterações importantes na composição social nas IES, reflete-se na participação de um número crescente de novos grupos de estudantes, entre os quais os adultos se assumem como bastante significativos (Valadas et al., 2019). É sobre estudantes maduros que refletimos de seguida.

Estudantes maduros no Ensino Superior

Neste texto, consideramos como estudantes maduros todos aqueles que estudam no ES depois de possuírem alguma experiência profissional e têm percursos alternativos no seu processo educativo. Dado que não vêm para o ES como jovens, acontece frequentemente que têm a sua própria família (muitas

vezes filhos a seu cargo) e responsabilidade laborais, que acumulam com as responsabilidades académicas. Estes estudantes viram no concurso especial dos Maiores de 23 (que se iniciou a 2006) a sua principal porta de entrada no ES, contribuindo, decisivamente, para a diversificação da população estudantil.

Temos alguma experiência em investigar este grupo, de variadas formas, desde 2010: estudámos as suas motivações, os obstáculos que encontram no ES, as suas formas de relação com outros estudantes e demais membros da comunidade académica, os tipos de abordagem ao estudo e à aprendizagem e até as suas transições do ES para o emprego (Fragoso & Valadas, 2018). De forma que, neste texto, entendemos mais adequado analisar os principais desafios que se colocam, não tanto aos estudantes em si, mas à investigação no campo específico, para podermos pensar numa agenda futura orientadora para a comunidade académica. Esta secção do texto, será, assim, sobretudo baseada na nossa experiência e adotando uma natureza mais ensaística.

O primeiro desafio consiste em evitar as armadilhas das categorias analíticas simplistas ou exclusivamente centradas na idade cronológica. As desigualdades não são sentidas pelas pessoas de forma fragmentada, mas sim de forma global. Continuará sempre a ser uma realidade que a idade imprime algumas desigualdades importantes na vida destes estudantes, de forma direta ou indireta, mas uma parte significativa deles acumula outras desigualdades, que podem vir de fatores de género, classe social, minoria cultural ou problemas daqui derivados. Analisar estes fatores de forma global e dar-lhes uma interpretação integrada, que possa retratar com maior fidelidade a situação dos estudantes maduros, é um desafio considerável.

O segundo desafio consiste na influência e mudança institucional, que eventualmente surja como consequência dos nossos estudos. Os investigadores que têm estudado este tema ou, de forma mais abrangente, os estudantes não-tradicionais, fazem-no produzindo recomendações e tentando influenciar tomadas de decisão que possam melhorar a vida dessas pessoas. Mas os investigadores não podem estar em todas as frentes. Por outro lado, e falando pela nossa parte, apesar da realização de seminários públicos, das publicações, das brochuras, dos relatórios e reuniões com órgãos de gestão académica nos seus mais diversos níveis, não temos conseguido, de todo, que haja mudanças institucionais relevantes como consequência dos resultados e

recomendações que produzimos. A inação não afetará, seguramente, todas as IES portuguesas e haverá algumas que fizeram progressos assinaláveis. Mas algumas iniciativas que poderiam fazer a diferença tardam. Por exemplo, a própria legislação estabelece que o sistema de acesso dos Maiores de 23 anos deveria ter os seus impactos estudados. O costume político de substituir avaliações de impacto por comissões que recolhem dados ad hoc ou organizam eventos públicos para os quais convidam peritos que, em teoria, representam a nossa comunidade (como se os resultados científicos pudessem ser substituídos pelas opiniões dos peritos), é deveras preocupante e apenas significa que as medidas políticas não têm, muitas vezes, uma base substantiva na investigação que fazemos.

O terceiro desafio, sobretudo na ausência de um estudo nacional que qualifique o impacto do concurso especial para os Maiores de 23 anos, é identificar as lacunas que temos no nosso conhecimento e que possam, mesmo que de forma fragmentada, iluminar de modo mais eficaz os caminhos futuros. Apenas por exemplo, as nossas análises partem dos estudantes maduros que temos nas nossas instituições. Mas não analisamos o concurso de acesso em si. Não sabemos caracterizar os candidatos que prestam provas para acesso ao ES de norte a sul do país. Não sabemos quais as taxas de aprovação e, assim, quantos e que candidatos têm ficado de fora do ES, ao longo dos anos. Sem estes e outros dados similares, não podemos refletir sobre um concurso especial de acesso que, estabelecido já há algum tempo, não se questiona nem se tenta melhorar. A título de síntese, há ainda muitas lacunas no nosso conhecimento, que poderão ser identificadas e sistematicamente estudadas.

Neste ponto, acreditamos que não tem havido alterações significativas nos últimos anos. Nem nas formas específicas de acesso, nem relativamente à implementação de soluções institucionais capazes de enfrentar as barreiras e obstáculos que temos identificado, ao longo dos anos. Talvez os estudantes com necessidades especiais configurem uma situação distinta?

Estudantes com necessidades especiais no Ensino Superior

Os estudantes com necessidades especiais constituem um dos grupos de estudantes não-tradicionais que, até mais tarde, foram votados ao esquecimento em Portugal. Independentemente da possibilidade de existência

de casos isolados de IES que possam ter dado alguns passos para a inclusão destes estudantes relativamente cedo no tempo, foi só em 2004 que se verificou um primeiro impulso político nesta direção. Assinou-se na altura um protocolo de colaboração entre a DGES e algumas IES, cujo propósito era o de proporcionar melhores condições a estudantes com deficiências. O Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDES) foi criado para garantir o cumprimento dos objetivos estabelecidos no protocolo de colaboração. Mas, para dar o exemplo da nossa própria instituição, foi apenas em 2013/2014 que a Universidade do Algarve solicitou a sua integração neste grupo de trabalho (Martins et al., 2016) – no ano seguinte à criação da primeira estrutura que permitia apoiar estudantes com deficiência.

A um ritmo que podemos considerar relativamente lento e com resultados que não conseguimos avaliar a nível nacional, as IES portuguesas foram construindo e articulando alguns serviços e processos para dar mais apoio a estes estudantes. Talvez seja importante, nesta fase, revelar alguns dados recentes a que podemos ter acesso graças ao Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (Pinto et al., 2022), que recolheu e trabalhou dados da DGEEC¹ :

O número de estudantes com necessidades educativas especiais tem crescido de forma constante no ES em Portugal: em 2017/18 tínhamos 1644 a frequentar o ES e esse número foi subindo (1987, 2311 e 2582) até atingir os 2779 em 2021/22. Ou seja, o período da pandemia, pelo menos aparentemente, não parece ter afetado o crescimento sustentado destes estudantes no ES. A esmagadora maioria frequenta o ES público. Os dados mostram, ainda, que dos estudantes que frequentaram o ES em 2020/21 apenas 12,5% não se voltaram a inscrever no ano letivo seguinte. Este possível abandono escolar é, sem dúvida, animador, mas, por outro lado, em 2020/2021 houve um decréscimo de 16,5% de diplomados em relação ao ano anterior.

O mesmo relatório (Pinto et al., 2022) mostra os dados da DGEEC sobre as IES que tinham regulamentação específica para estes estudantes. Podemos ver estes dados de duas formas: 71% das IES tinham este tipo de regulamentação;

¹ Inquérito às Necessidades Especiais de Educação nos Estabelecimentos de Ensino Superior – 2021/2022.

mas, infelizmente, isso quer dizer que há, ainda, 29% das IES que não construíram qualquer regulamentação que possa apoiar as necessidades específicas dos estudantes. A mesma lógica se pode aplicar às adaptações e recursos disponibilizados, que mostram um caminho positivo de melhorias contínuas. Mas olhando os números pelo lado “contrário”, o do copo vazio, 30% das IES não dispõe, ainda, de edifícios centrais acessíveis.

De uma forma ou outra, estes dados muito globais apenas parcialmente retratam o cenário português. A grande virtude da investigação, neste sentido, é a de interpretar a realidade, mas ultrapassando a superficialidade das estatísticas e dos determinismos quantitativos. Numa investigação realizada na Universidade do Algarve, Martins, Borges e Gonçalves (2018) constataram que as infraestruturas, acessibilidades e equipamentos ainda condicionam muito a vida académica destes estudantes. Para além desta barreira muito básica, parece existir um obstáculo central, atitudinal, relativamente frequente por parte dos docentes: embora provavelmente a maioria esteja disposta a adaptar-se às necessidades dos estudantes, alguns ainda lutam com problemas de comunicação, mostram atitudes intolerantes e são incapazes de apoiar os estudantes. Pelo lado positivo, as autoras também descobriram que os estudantes com necessidades especiais mantêm bons relacionamentos e se sentem aceites pelos colegas. Participam em atividades extracurriculares e outras oportunidades de socialização fora dos campi universitários, por exemplo. Verifica-se um dado inquietante relativo à Associação Académica, que parece ignorar os seus colegas com necessidades especiais.

Deram-se, nas IES portuguesas, alguns passos importantes em direção à inclusão de estudantes com necessidades especiais. Mas nem o facto destas iniciativas se terem iniciado tão tarde (ou tão recentemente) impõe um ritmo mais acelerado nas mudanças que temos que realizar para acolher estes estudantes de forma digna. Prevalece a imagem do copo que se vai enchendo, mas devagar, esquecendo-se que estamos a deixar de fora do sistema milhares de estudantes, que mereceriam maiores esforços para poderem ter uma oportunidade de melhorar as suas vidas.

Ensino profissional e concursos especiais

Alcançar o propósito de uma educação de qualidade para todos, inclusiva, equitativa e que permita promover o desenvolvimento individual e social (ODS 4 – Educação de Qualidade), um dos objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2023 da ONU (CNE, 2022), somente se torna exequível se todos tiverem iguais oportunidades. Ora, o ES não é alheio a estes desígnios, precisamente dada a sua importância fundamental para a sociedade e para os cidadãos.

Nesta lógica, o reforço da educação e da formação, independentemente do contexto sociocultural de origem dos estudantes, tem permitido o investimento em algumas medidas que funcionam como potenciadoras de maior qualificação superior, facilitam a inclusão social e a realização pessoal e profissional individuais. É neste âmbito que consideramos, nesta nossa reflexão, o acesso através de concursos especiais, de diplomados dos cursos profissionais, artísticos especializados, de aprendizagem, das Escolas de Turismo do Ministério da Economia e outros equivalentes (Portugal, 2020).

Esta nova medida resulta do contrato de legislatura estabelecido entre o Governo e as IES públicas para o período de 2019-2023, prevendo estimular a convergência de Portugal com a Europa até 2030, através do aumento do número de jovens inscritos (cerca de 40% dos estudantes do ensino profissional deverão prosseguir estudos) e o alargamento da base social de participação no ES (Fernandes et al., 2022). Ainda que este concurso especial tenha ocorrido em contexto de pandemia, o que comprometeu, naturalmente, a divulgação desta nova oferta educativa, é destacado o seu potencial impacto, por permitir oportunidades de inserção no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos para o ES (no caso das modalidades de educação e formação de dupla certificação).

Os cursos TeSP (CTeSP) são cursos técnicos superiores profissionais, não conferentes de grau académico. Foram criados em 2014, no âmbito de Institutos e Escolas Politécnicas e têm a duração de dois anos (120 ECTS) e um pendor regional importante, não só pelos acordos/parcerias estabelecidos a priori com o tecido empresarial regional, mas também porque as áreas de formação são definidas de acordo com as necessidades de formação da região

onde se inserem (CNE, 2022). Os titulares destes diplomas têm acesso a ciclos de estudos de licenciatura² na instituição que outorga o diploma do TeSP, através de um concurso especial específico. Ou seja, estes cursos permitem uma aproximação mais imediata ao emprego, mas, simultaneamente, deveriam atrair jovens ou adultos que quisessem prosseguir estudos no ES. A questão está em saber se essa permeabilidade entre a formação profissional e a formação superior existe, ou não.

De acordo com os dados recentemente publicados pelo CNE (2022), desde a sua criação que o número de estudantes inscritos nesta oferta formativa tem vindo a aumentar, na sua maioria com predominância de estudantes do género masculino. Em 2020/2021, a maioria dos estudantes (97%) acedeu a um CTeSP como titular de curso de ensino secundário ou equivalente e uma parte expressiva (56% em 2019/2020) transitou, de facto, para licenciaturas (CNE, 2022). Caso estas tendências se confirmem, estas medidas poderão ter um impacto significativo, tanto no ES como nos jovens e adultos portugueses. Precisaremos de estudos que nos mostrem o que está a acontecer, crucial num país que teima em não avaliar, de forma séria e rigorosa, os programas educativos que põe em marcha – mesmo nos casos em que as leis assim o obrigam.

As minorias culturais no ensino superior

Admitimos como ponto de partida que a presença de minorias culturais no ES tem vindo a aumentar por variados fatores. Mas, dentro destas minorias talvez caiba destacar os estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), por três motivos centrais (a que sem dúvida poderíamos somar outros): em primeiro lugar, pelas relações coloniais entre Portugal e os PALOP, tantas vezes ignoradas e que, na realidade, talvez aconselhassem ao recurso a teorias pós-coloniais e decoloniais para a análise do tema. Em segundo lugar, pelas muitas contradições que ainda marcam as comunidades e os cidadãos portugueses neste aspeto: teimosamente considerando-se como não-racistas ou antirracistas, exibem, no entanto, comportamentos tão racistas como os típicos de um número assustador de

² A partir de dados da DGEEC (2022).

sociedades. O paradoxo, aliás, foi capturado já há algum tempo por Marques (2007) e é simbolicamente retratado no título do seu livro, “Do «não-racismo» português aos dois racismos dos portugueses”. Ora, o ES não é imune a nenhuma destas tendências; mais, precisamente por contar com investigadores que têm analisado este tema de forma profunda, seria de esperar que este capital de conhecimento pudesse reverter a favor de uma maior tomada de consciência pública sobre o assunto. Ou, alternativamente e de forma mais modesta, que existissem IES a tomar medidas concretas para melhorar a vida académica dos estudantes dos PALOP – o que não vemos acontecer.

Uma parte significativa da literatura sobre os estudantes oriundos dos PALOP no ensino superior português centra-se, compreensivelmente, sobre as barreiras que estes estudantes encontram. Afinal, é através de uma reflexão sobre estes obstáculos identificados pela investigação que poderemos divisar soluções que permitam a estes estudantes ultrapassá-los. Mas, na verdade e diferentemente do que acontece com muitos outros grupos de estudantes, há barreiras nos percursos académicos, sociais e culturais destes estudantes em várias dimensões: desde logo, a sua condição de migrantes de países do Sul dificulta as suas transições para o ES, para além das muitas barreiras existentes no ES para atingir o sucesso académico; e permanecem por investigar de forma consistente as suas transições do ES para o emprego, que se adivinham complexas, para dizer o mínimo.

De facto, Doutor, Marques e Ambrósio (2018) descreveram um conjunto de obstáculos na sua vinda para Portugal, colocados pelos trâmites burocráticos, como sejam a obtenção de vistos de entrada, as autorizações de permanência em Portugal, ou ainda o acesso aos vários serviços públicos, tanto mais sérios quanto o capital financeiro destes estudantes é geralmente baixo. Mesmo que a legislação portuguesa estabeleça um acesso preferencial ao ES a estudantes africanos, desde que tenham algum tipo de bolsa para residir em Portugal, a vantagem revela-se como enganadora na prática: são comuns os atrasos dessas bolsas (muitas vezes de entidades dos seus países de origem), para além de que muitas vezes os valores envolvidos são parcos. Pagar propinas, alojamento, alimentação, livros, etc., pode assim ser um problema para estes estudantes (Doutor et al., 2016) que, na grande maioria das vezes, recorrem a trabalhos manuais para sobreviver, consequentemente diminuindo

as suas possibilidades de atingir um sucesso académico significativo. É, ainda, comum que os estudantes africanos vivenciem um verdadeiro choque cultural em Portugal. Para isso, contribuem uma multiplicidade de fatores, entre os quais, as enormes diferenças de clima, a alimentação, a distância da família e dos amigos, o facto de ser frequentemente a primeira vez a viver fora de casa, para além das regras de um novo contexto sociocultural, no qual, por exemplo, as relações são (para os seus padrões) distantes, superficiais e frias (Doutor et al., 2018).

Talvez a língua constitua uma barreira central ao sucesso académico destes estudantes, e não apenas pelos aspetos instrumentais óbvios (uma língua que não dominam como forma de criar conhecimento novo). A investigação tem demonstrado que a língua é um fator crucial na integração dos estudantes em qualquer nível de ensino, assumindo-se como uma ferramenta de comunicação, mas, também, como uma “estrutura de pensamento” (Freire & Macedo, 1990, p. 120). Muitos outros desafios somam-se a este, como, por exemplo, as lacunas da sua formação anterior (Casanova & Almeida, 2016), a sua perceção do nosso sistema de ensino como muito exigente, a falta de apoio institucional que não compensa o seu desconhecimento do espaço académico e das suas regras e, ainda, os preconceitos, estereótipos e até discriminação por parte dos colegas (Doutor & Alves, 2020). Ou seja, contrariamente ao que parece à superfície, o ES não é um espaço livre de racismo – embora possa ser um espaço em que o silêncio perdura e que evita formas de racismo explícitas.

A investigação parece corroborar a ideia de que os estudantes dos PALOP são muitas vezes vítimas de “racismo quotidiano” (Essed, 1991), imbuído na vida quotidiana e visto como “normal” pelos grupos dominantes. Alguns exemplos simples são significativos: os estudantes africanos encontram dificuldades tão-somente para encontrar um grupo de trabalho nas suas turmas, não tendo assim outra alternativa senão constituir grupos de trabalho entre si. Isto pode ser explicado em parte pelos preconceitos e estereótipos dos restantes estudantes, tal como constatado por Doutor, Marques e Ambrósio (2018): os estudantes portugueses parecem acreditar que os estudantes africanos “têm menos conhecimentos”, “sabem pouco”, ou não sabem usar um computador ou um telemóvel. E, embora atitudes negativas entre o corpo docente não sejam a

norma, há casos de professores que negam aos estudantes africanos o apoio académico necessário. O racismo quotidiano também é vivenciado fora da universidade, na comunidade. Por exemplo, encontrar alojamento pode constituir um problema. Quartos ou apartamentos disponíveis por telefone tornam-se repentinamente indisponíveis quando os proprietários notam a cor da pele do estudante. Manifestações subtis de racismo acontecem na vida social, mercados, bares, etc. Os estudantes africanos, de acordo com os mesmos autores, afirmam vivenciar no dia-a-dia a desconfiança e até medo da população portuguesa.

Em suma, os estudantes africanos parecem vivenciar transições complexas para o ES e as suas dificuldades vão muito para além dos espaços universitários, estendendo-se à comunidade, através de manifestações quotidianas de racismo. Seria muito vantajoso que pudéssemos contar com mais investigação sobre as transições destes estudantes para o emprego, em Portugal. Afinal, o antigo padrão do estudante africano, que estuda em Portugal para voltar ao seu país e usar os seus conhecimentos a favor do desenvolvimento, parece cada vez mais longínquo.

Foi, ainda, nosso propósito, analisar uma das minorias culturais que há mais tempo vive em Portugal, sem que isso signifique o abrandar da discriminação e pobreza a que é votada – falamos das comunidades ciganas. Na defesa das conceções de igualdade de oportunidades e democratização no acesso de grupos socialmente desfavorecidos cujas dificuldades escolares deviam ser corrigidas, foi criado em 2014 o programa Opré Chavalé (Erguei-vos em língua romani) (Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres, 2024), a que se seguiu o Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE), especialmente destinado à atribuição de bolsas a estudantes de etnia cigana que ingressassem no ES. Por merecerem especial destaque nesta nossa reflexão, entendemos dedicar algum espaço à sua descrição.

O Opré Chavalé surgiu por iniciativa da Associação de Letras Nómadas, numa parceria com a Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres e tinha por objetivo incentivar os jovens de etnia cigana a aceder ao ES. Na sua génese esteve a perceção de que a participação académica das comunidades ciganas seria (e assim permanece) historicamente baixa um pouco por toda a

Europa, facto que compromete o combate à pobreza, exclusão social e discriminação (Baranyai & Kiss, s/d).

Posteriormente, o Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE) teve como propósito reduzir as barreiras existentes entre as comunidades ciganas e o sistema de ensino formal e combater a exclusão social, através da concessão de bolsas de estudo a jovens estudantes provenientes das comunidades ciganas. Como pilares fundamentais mantinha-se a mediação como forma de promover a integração dos estudantes, o programa de capacitação e o princípio da igualdade de género, entre outros (CNE, 2022). Lançado pelo Governo em 2016, tem sido desenvolvido pelo Alto Comissariado para as Migrações (2024), através do Programa Escolhas, pela Associação Letras Nómadas e pela Rede Portuguesa de Jovens para a Igualdade de Oportunidades entre Mulheres e Homens.

Propõe-se dar iguais oportunidades a todos, sem exceção, prevenir o abandono no ES e promover a qualificação dos jovens das comunidades ciganas. Destina-se a estudantes de etnia cigana residentes no território nacional, carenciados economicamente e que se matriculem num estabelecimento de ES, que estejam a frequentar uma licenciatura/ mestrado/ curso técnico superior ou inscrito num mínimo de três unidades curriculares, com aproveitamento na maioria das unidades curriculares do ano curricular anterior (CNE, 2022). Em 2020/2021 (quinta edição), atribuiu 40 bolsas de estudo, o maior número desde a sua criação.

Não obstante, alguns autores sugerem que a escola sempre se constituiu como um espaço hostil para a população cigana (Mendes et al., 2014), sobretudo decorrentes do facto de as minorias étnicas, raciais, linguísticas e religiosas terem sentido sempre interdições no espaço educativo. Sendo historicamente um espaço de pertença, reprodução de valores e dominação dos grupos hegemónicos, essas minorias permanecem com indicadores de baixa escolaridade na comunidade, comportamentos de racismo institucional e taxas elevadas de abandono escolar (Mendes et al., 2014). Apesar dos esforços em termos de políticas sociais e educativas, a população cigana apresenta níveis de escolaridade muito baixos e taxas de insucesso e abandono expressivas (Mendes et al., 2020). Acrescem algumas particularidades no que se refere ao acesso das mulheres, cuja taxa de escolaridade é sempre mais baixa do que a

dos homens. Perduram diferenças significativas entre a população cigana e não-cigana (globalmente falando), fruto de desigualdades estruturais visíveis na integração e permanência na escola, no acesso à formação profissional, ao emprego, à habitação, aos serviços públicos e à justiça.

A título de síntese desta secção, os nossos esforços têm sido tímidos e muitas vezes sujeitos a uma lógica de programa e/ou de projeto, portanto de atuação fragmentada, incapaz de combater problemas complexos, profundos e estruturais. Talvez esteja na altura de implementar novas políticas públicas, com uma orientação diferente, mais arrojada.

Reflexões finais

A primeira das reflexões finais que queremos deixar diz respeito à mudança em curso relativamente ao que se convencionou chamar “novos públicos” no ES: longe, já, de uma composição estudantil homogénea, o ES conta hoje com um conjunto de minorias significativas com motivações e necessidades diferentes. Estas múltiplas minorias enfrentam alguns obstáculos comuns e outros diferenciados, mas uns e outros deveriam tornar urgente a dinâmica de mudança das IES. Percebemos claramente que esta nova realidade implica desafios de natureza diversa, nomeadamente ao nível das estruturas internas das IES, usualmente validadas e impostas pela legislação nacional (Monteiro et al., 2015). Uma população estudantil mais diversificada exorta novos desafios de inclusão e qualidade, implicando até reinventar modelos pedagógicos que respondam às necessidades destes novos grupos de estudantes, bem como às exigências do próprio mercado de trabalho (Fernandes et al., 2022). Permanece, contudo, a dificuldade em lidar com e gerir a diversidade que hoje caracteriza a população estudantil universitária (Almeida et al., 2016).

O nosso texto mostra que o sistema e a cultura académica têm mudado alguma coisa e têm sido implementadas algumas medidas que são inegavelmente positivas. Essas mudanças vão sendo mais salientes em períodos marcados da nossa história comum, mas a velocidade de mudança parece claramente inferior à velocidade de renovação dos estudantes e, sobretudo, claramente inferior ao que seria de desejar, se o que queremos é combater as desigualdades sofridas por estes estudantes. Os ritmos de estabilidade e de

inação parecem dominar os ritmos de mudança institucional. As prioridades do ES estão mais marcadas pela sua sobrevivência financeira e pela sua aproximação gradual ao mercado em que tem de competir.

Parece-nos que, globalmente, o neoliberalismo foi entrando na educação através de dois princípios fundamentais: o primeiro é a transformação da ideia geral da privatização no seu correlato do campo educativo, ou seja, a mercadorização da educação. A mercadorização neoliberal presume a comodificação das ofertas de educação e da formação, de tal forma que a educação pode ser organizada como uma troca de mercado, diretamente relacionada com os princípios da procura e da oferta característicos da economia de mercado (Fejes & Olesen, 2016). As IES sofrem, hoje, uma enorme pressão para se irem transformando em verdadeiros mercados de aprendizagem e é nessa lógica que vão construindo as suas prioridades, seja isso feito conscientemente, ou simplesmente a reboque de lógicas institucionais mais ou menos inconscientes.

No quadro desta reflexão, não podíamos deixar de fazer referência ao conceito de responsabilidade social da universidade, pela centralidade que tem vindo a ganhar nos últimos anos. De acordo com Amorim et al. (2021), por um lado, a responsabilidade social tem funcionado como solução para algumas desigualdades existentes no ES, em particular no que se refere ao acesso e sucesso de estudantes cada vez mais heterogêneos nos seus perfis (mas, como ficou claro, o acesso não resolve tudo ou resolve pouco). Por outro lado, a responsabilidade social aparece parcialmente importada da lógica empresarial e, neste contexto, funcionalista, com o propósito de responder a problemas de imagem e reputação das próprias instituições. Ou seja, mais do que ter um efeito visível sobre as políticas institucionais que deveriam promover o bem-estar dos seus estudantes, a responsabilidade social acaba por se constituir em mais um elemento da imagem de marca brandida pelas IES no seu caminho de competição no mercado de aprendizagem, reforçando, assim, a mercadorização e a comodificação.

Se atendermos à complexidade da leitura das diferentes formas de acesso e participação de grupos sub-representados no ES, além dos fatores estruturantes, por norma individuais, há urgência em perceber como é feita a progressão e o sucesso destes grupos de estudantes, o que exige analisar,

também, a forma como as IES se adaptam às necessidades e potencialidades destas múltiplas minorias. Afinal, a inclusão implica, concetualmente falando, um esforço da comunidade e da sociedade para que as suas organizações se adaptem às pessoas – e não estar sempre a exigir que as minorias se adaptem às mais diversas organizações societárias, como as IES.

A garantia de convergência europeia, preocupação central presente em diversos documentos reguladores, obriga ao alargamento da base social de recrutamento e participação no ES para uma sociedade apoiada no conhecimento, entre outras medidas de igual relevo que não cabem nesta reflexão. Relembramos a criação de novas vias de acesso para além do Concurso Nacional de Acesso (CNA), como os concursos especiais, locais e especiais, além do concurso destinado a diplomados de cursos profissionalizantes.

Os indicadores mais recentes assinalam um aumento global do número de estudantes inscritos no ES, tendo sido cumprida, ainda em 2021, a meta europeia de 40% para a taxa de escolaridade superior da população residente entre os 30 e os 34 anos de idade (Estratégia Europa 2020). A preocupação com a aposta na qualificação e a redução das desigualdades socioeconómicas, de género, ou territoriais no acesso à formação subsiste e, até mesmo, intensifica-se.

Quando nos centramos nos estudantes maduros, importa também perceber que não se trata apenas de uma segunda oportunidade para estes indivíduos, mas de reconhecer o seu contributo para a melhoria científica e cultural das instituições que escolhem frequentar (Amorim, 2018). A título de exemplo, ao nível dos percursos de estudantes adultos no ES, os dados mais recentes reportam à diminuição progressiva do número de candidatos, sendo desejável uma análise séria dos seus percursos académicos e no mercado de trabalho. A proposta de Fernandes et al. (2022) considera, inclusivamente, a reflexão sobre outros formatos de acesso, que permitam acolher, também, estudantes em regime pós-laboral.

No que se refere aos estudantes oriundos de percursos profissionalizantes no ensino secundário, é elevada a proporção de estudantes que escolhem não prosseguir estudos superiores. Recomenda-se, por isso, maior articulação e simplificação de procedimentos, além de melhorias óbvias ao nível da informação e comunicação.

Terminamos com um breve apontamento relativo à equidade, conceito intimamente relacionado com propósitos de justiça e inclusão inerentes à abertura de vias especiais de acesso ao ES para indivíduos não detentores de habilitações formais de acesso. Desde a Segunda Grande Guerra Mundial que se esperava que a educação pudesse contribuir para superar as desigualdades sociais. Contudo, as transformações nas últimas décadas do século passado revelaram que o acesso a este nível de ensino permanece desigual e só pode ser entendido à luz dos contextos socioculturais (Altbach et al., 2019).

Para Santiago et al. (2008) promover a equidade na educação exigia garantir que as circunstâncias pessoais e sociais como o género, o estatuto socioeconómico ou a etnia não eram obstáculos. Os autores recomendavam então uma análise séria dos fatores na origem de desigualdades e injustiças no acesso, frequência, sucesso e impacto, bem como a reflexão em torno do princípio da meritocracia, além do reconhecimento e da promoção da aprendizagem ao longo da vida nas IES nacionais. Mas decorridas quase duas décadas, subsistem dificuldades e constrangimentos de diversas naturezas.

Assumimos, naturalmente, que o ES funciona como um elevador social significativo, promotor de mobilidade social e económica, sendo função das IES proporcionar oportunidades de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e de competências que respondam aos desafios sociais, na linha do contrato social para a educação concebido pela UNESCO (2022). Se, por um lado, assumem um papel ativo na construção desse contrato, não podem deixar de lado o seu mandato social, o que exige criar condições para o acesso, a equidade e a inclusão de todos aqueles que procuram uma formação superior, independentemente de serem provenientes do ensino secundário (percurso linear), ou de procurarem formatos de aprendizagem ao longo da vida.

Referências bibliográficas

Almeida, A. F., Quintas, H., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: barreiras à aprendizagem. *Laplage em Revista*, 2(1), 97-111. ISSN:2446-6220.

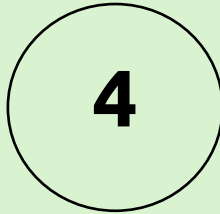
Alto Comissariado para as migrações (2024). OPRE: Programa Operacional para a Promoção da Educação. Acessível em: <https://www.acm.gov.pt/-/programa-operacional-para-promocao-da-educacao-opre-candidaturas-abertas#>

- Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L. (2019). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. UNESCO.
- Amorim, J. P. (2018). Mature students' access to higher education: A critical analysis of the impact of the 23+ policy in Portugal. *European Journal of Education, 53*(3), 393–413. <https://doi.org/10.1111/ejed.12283>.
- Amorim, J. P., Martin, B., Menezes, I., & Marques da Silva, S. (2021). Responsabilidade social da Universidade. *Educação, Sociedade & Culturas, 58*, 5-10. <https://doi.org/10.24840/esc.vi58.148>
- Baranyai, B., & Kiss, N. (s/d). Opré Chavalé – Quebrar as barreiras que separam as comunidades ciganas no ensino superior. Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres.
- Börjesson, M., & Dalberg, T. (2021). Massification, unification, marketisation, internationalisation: A socio-political history of higher education in Sweden 1945–2020. *European Journal of Higher Education, 11*(3), 346-364. <https://doi.org/10.1080/21568235.2021.1945473>.
- Cabrito, B. G., & Cerdeira, L. (2018). O Ensino Superior em Portugal: Evolução e Potencialidades. *Humanidades & Inovação, 5*(8), 7-19.
- Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior. In J. Casanova, C. Casanova, & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 226-234). Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Castro, A., Seixas, A. M., & Neto, A. (2010). Políticas educativas em contextos globalizados: a expansão do ensino superior em Portugal e no Brasil. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 44*(1), 37-61.
- CNE (2022). Estado da Educação 2022. Conselho Nacional de Educação.
- Comissão Europeia (2010). Europa 2020 Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo. Comissão Europeia. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020>.
- Declaração de Bolonha (1999). Declaração de Bolonha. Recuperado de: https://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_.edu_.br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf

- Doutor, C., & Alves, N. (2020). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Conquistas e desafios académicos. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 6(1), 47-60. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202061719p.47-60>
- Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al) idade. Estudantes “Não Tradicionais” no Ensino Superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 22-34). Universidade do Algarve.
- Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2018). A cor da pele no Ensino Superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes “não-tradicionais” no Ensino Superior* (pp. 167-186). CINEP.
- Essed, P. (1991). *Understanding Everyday Racism: An Interdisciplinary Theory*. Sage publications.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). Increasing Adult Participation in Lifelong Learning, in Education and Training in Europe 2020. Responses from the Member States. Eurydice Report. Eurydice.
- Fejes, A., & Olesen, H. S. (2016). Editorial: marketization and commodification of adult Education. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 7(2), 146-150. DOI 10.3384/rela.2000-7426.relae12
- Fernandes, F., Sá, C., Mourato, J., Bento, M. C., & Biscaia, R. (2022). Relatório do Grupo de Trabalho sobre o Acesso ao Ensino Superior. Julho de 2022.
- Fleming, T., Loxley, A., & Finnegan, F. (2017). *Access and Participation in Irish Higher Education*. Palgrave Macmillan.
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (Eds.) (2018). *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP.
- Freire, P., & Macedo, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Paz e Terra.
- Magalhães, A. M., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, 15(1), 35-48. doi:10.1080/13583880802700040.
- Marques, J. F. (2007). *Do «não-racismo» português aos dois racismos dos portugueses*. ACIDI.
- Martins, M. H., Borges, L., & Gonçalves, T. (2016). Estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. A resposta institucional da Universidade do Algarve. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Orgs.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 43-55). CIEO e Universidade do Algarve.

- Martins, M. H., Borges, M. L., & Gonçalves, T. (2018). Desafios da Inclusão de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior: Para onde vamos? In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior* (pp. 145-166). CINEP.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Costa, A. R. (2020). Ciganos portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109-126. <http://journals.openedition.org/spp/7754>
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Moio, I., Alcoforado, L., & Vieira, C. C. (2017). A Declaração de Bolonha e o reforço da abertura do ensino superior a novos públicos: percepções de pessoas adultas que frequentam a Universidade de Coimbra. *Revista Observatório*, 3(6), 169-201. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447>
- Monteiro, A. M. R., Barros, R. M. A., & Moreira, J. A. (2015). Novos públicos do Ensino Superior: Abordagem à Aprendizagem de estudantes maiores de 23 anos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 131-149.
- OCDE (2006). Communication of 23 October 2006 from the Commission to the Council - Adult learning (COM (2006) 614 final - Not published in the Official Journal). OECD.
- Paulos, L., Valadas, S.T., & Almeida, L.S. (2018). Transição de diplomados do Ensino Superior para o mercado de trabalho: Desafios e oportunidades na educação e no acesso ao emprego. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes Não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 209-229). CINEP.
- Plataforma Portuguesa para os Direitos das Mulheres (2024). Programa Opré Chavalé. Disponível em: <https://plataformamulheres.org.pt/projectos/opre-chavale/>.
- Pinto, P. C., Neca, P., & Bento, S. (2022). *Pessoas com Deficiência em Portugal. Indicadores de Direitos Humanos 2022*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Portugal. Diário da República (2006). Decreto-Lei n.º 64/2006. Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos, previstas no n.º 5 do artigo 12.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).
- Portugal. Diário da República (2020). Decreto-Lei n.º 11/2020. Portugal. Cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados.
- Puwar, N. (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. Berg.

- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). Tertiary education for the knowledge society. Volume 1. Special features: governance, funding, quality. OECD. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>.
- Schofer, E., & Meyer, J. W. (2005). The world-wide expansion of Higher Education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70, 898-920.
- Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass Higher Education. Carnegie Commission on Higher Education. <http://eric.ed.gov/?id=ED091983>.
- UNESCO (2022). Reimagining our future together. A new social contract for education. Report from the international commission on the future of the education. Futures of the education. France.
- Valadas, S. T., & Fragoso, A. (2022). As desigualdades no acesso e na transição para o mercado de trabalho de estudantes não-tradicionais. *Revista E-Psi*, 11(1), 208-225.
- Valadas, S. T., Fragoso, A., Paulos, L., & Almeida, L. S. (2019). Transições do ensino superior para o mercado de trabalho: perspectivas teóricas. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 257-277). ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3.



Inovação pedagógica e promoção da autonomia dos estudantes

Bruna Plácido¹, & Flávia Vieira²

¹Universidade de Coimbra, Portugal.

²Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

A reforma de Bolonha constituiu um fator determinante para que a inovação pedagógica seja hoje uma das prioridades das IES em Portugal, sobretudo porque trouxe uma maior atenção ao estudante como protagonista da aprendizagem e uma expansão significativa de políticas (trans)nacionais de garantia e avaliação da qualidade do ensino. Mas há outros fatores que impelem as IES a tomar a inovação pedagógica como eixo de ação: a complexidade dos problemas sociais e a necessidade de formar cidadãos críticos e interventivos; as exigências de um mercado de trabalho em constante mudança e a importância das competências de aprendizagem ao longo da vida; os avanços tecnológicos e as suas implicações nos processos de construção e circulação do conhecimento; a diversificação crescente dos estudantes e o imperativo de promover o sucesso educativo de todos (Almeida et al., 2022). Estes desafios justificam o abandono de práticas de ensino tradicionais, assentes na transmissão e reprodução de conhecimentos, exigindo pedagogias que promovam a autonomia dos estudantes, promovendo a sua autodeterminação, a sua responsabilidade social e o seu posicionamento (auto)crítico enquanto aprendentes e cidadãos (Jiménez Raya et al., 2017).

Uma das vias de mudança da pedagogia ainda pouco explorada no contexto nacional é a articulação entre ensino e investigação, através da abordagem que na literatura anglo-saxónica tem vindo a ser designada como “scholarship of teaching and learning (SoTL)” (Boyer, 1990; Fanghanel et al., 2016; Shulman, 2004). Essa abordagem implica que os professores assumam o papel de professores-investigadores, explorando e estudando as suas práticas a partir de um referencial ético-conceitual alinhado com tendências atuais da educação superior, o que contribuirá para elevar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, desenvolver competências profissionais e fomentar o avanço da profissão através da disseminação e transferência do conhecimento produzido. Trata-se de desenvolver uma cultura de indagação da pedagogia, frequentemente em contracorrente face a culturas dominantes que assentam na separação entre ensino, investigação e desenvolvimento profissional, o que a torna simultaneamente controversa e necessária (Vieira, 2009a, 2009b, 2014).

O presente capítulo centra-se na indagação da pedagogia como caminho de inovação, apresentando um recorte de uma experiência de investigação desenvolvida pela primeira autora com a finalidade de promover a autonomia dos estudantes na aprendizagem de Francês. Começamos por abordar a transformação da pedagogia (ponto 1) e a promoção da autonomia dos estudantes (ponto 2), passando depois à apresentação da experiência realizada e de alguns dos seus efeitos (ponto 3).

Transformação da pedagogia: mudança superficial ou profunda?

A inovação pedagógica representa um campo multifacetado, podendo assumir diversos propósitos e configurações. Em Portugal, essa diversidade é perceptível no Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES), o qual tem sido, desde 2014, o principal fórum anual de partilha de práticas pedagógicas desenvolvidas nas IES. Um estudo de 75 relatos publicados em atas desse congresso (Vieira et al., 2023) revelou que as experiências pedagógicas dos professores diferem quanto aos seus contextos, participantes, abordagens pedagógicas e estratégias de avaliação de resultados, apesar de se observar uma tendência generalizada para a exploração de práticas centradas nos estudantes com vista a melhorar as aprendizagens. O mesmo estudo também indicou que as experiências de inovação raramente se integram em programas ou projetos apoiados pelas IES, incidem maioritariamente em disciplinas isoladas e apresentam uma fundamentação teórica e uma dimensão investigativa muito variáveis. Na generalidade, o estudo aponta para um cenário de inovação que podemos situar entre uma mudança superficial e uma mudança profunda, comparadas no Quadro 1 (Vieira, 2014).

Quadro 1. Mudança superficial e profunda da pedagogia

<i>Dimensões</i>	<i>Mudança superficial</i>	<i>Mudança profunda</i>
<i>Relação ensino-investigação-desenvolvimento o profissional</i>	Relação ensino-investigação nula ou conflitual e lugar marginal do desenvolvimento profissional docente	Investigação <i>do/no</i> ensino, ao serviço da transformação da pedagogia e do desenvolvimento profissional docente
<i>Dinâmicas de mudança</i>	Práticas individuais e monodisciplinares Conformismo face a práticas/padrões estabelecidos e sentimento de impotência face a obstáculos	Comunidades de prática (multi)disciplinares Questionamento de práticas/padrões estabelecidos e resistência crítica a obstáculos
<i>Direção da mudança</i>	<i>Ad-hoc</i> , tecnicista, essencialmente focada na melhoria de resultados académicos	Intencional, focada na compreensão e transformação da prática à luz de um referencial humanista e democrático
<i>Disseminação da mudança</i>	Escassa ou nula	Disseminação e expansão/transferência para contextos análogos
<i>Impacto na profissionalidade e docente</i>	Manutenção do primado da investigação face ao ensino e ao desenvolvimento profissional	Ampliação do estatuto do ensino como campo de estudo e de desenvolvimento profissional

(adaptado de Vieira, 2014, p. 27)

Uma mudança profunda implica uma reconfiguração da profissionalidade docente, ampliando o estatuto ensino como campo de estudo e de desenvolvimento profissional. Contudo, ela não depende apenas da ação dos professores. Requer também a criação de condições estruturais como a formação pedagógica, o apoio a projetos de inovação, a constituição de comunidades de prática e uma maior valorização do ensino na avaliação do desempenho e na carreira docente. A falta destas condições pode explicar o predomínio de mudanças superficiais, ou mesmo a permanência de práticas mais tradicionais:

Apesar dos avanços empreendidos pelas IES portuguesas no campo do ensino, este tende ainda a ser uma atividade muito solitária, pouco alicerçada no conhecimento educacional existente e em processos de investigação da prática, e subvalorizada nas carreiras docentes. São também ainda relativamente escassas as estruturas e mecanismos

institucionais de apoio à inovação na docência, assim como as oportunidades de formação pedagógica dos professores, e continuamos a assistir a currículos fragmentados e a práticas de ensino que não envolvem os estudantes na construção de conhecimento e no desenvolvimento de competências de aprendizagem ao longo da vida. (Almeida et al., 2022, p. 8)

Importará criar melhores condições para uma cultura de indagação da pedagogia, próxima do “*scholarship of teaching and learning (SoTL)*”. Lee Shulman foi pioneiro no desenvolvimento e expansão desta abordagem enquanto presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching nos EUA (Shulman, 2004). Apesar de ela se poder desenvolver a diversos níveis e de diferentes formas (Fanghanel et al., 2016), destaca-se o seu papel na promoção de um ensino centrado no estudante, no desenvolvimento profissional dos professores, na constituição de comunidades de prática e no avanço da profissão através da disseminação do conhecimento produzido. Como afirmam Almeida et al. (2002), trata-se, sobretudo, de reconhecer a agência dos professores no desenvolvimento de uma outra forma de ensinar:

Em última instância, o que está em causa é reconhecer e potenciar o papel dos professores na problematização e redefinição de pressupostos, normas e valores que limitam o trabalho pedagógico e as aprendizagens dos estudantes. Importa, assim, sublinhar a orientação educativa desta abordagem: mais do que criar uma outra forma de investigar, trata-se de desenvolver uma outra forma de ensinar, na qual os professores exploram, com os estudantes, uma visão transformadora da educação superior. (p. 88)

Pedagogia para a autonomia: alguns pressupostos

O potencial transformador das iniciativas de inovação é muito variável, dependendo, sobretudo, da visão de educação que as orienta e do tipo de experiências de aprendizagem que promovem. Numa visão prospetiva, a European University Association (2021) apresenta uma proposta acerca de como deverá ser a experiência de aprendizagem dos estudantes e das competências que deverão desenvolver:

The higher education learning experience will nurture and enable the development of learners as creative and critical thinkers, problem solvers and active and responsible citizens

equipped for lifelong learning. It will kindle curiosity and creativity and support personal development through familiarity with the scientific method and the traditions of human knowledge and commitment to evidence-based discourse. Through higher education, learners will also attain high-level skills and expertise, including entrepreneurial skills, for their professional development. They will be able to apply knowledge in a reflective manner and critically produce new knowledge. Studying will be better connected with training and learners will have more opportunities to participate in traineeship programmes during their studies. Learners will graduate with both knowledge in their disciplines and exposure to challenges and problem-solving, including in other disciplines. They will also have experience in working with non-university partners towards positively impacting the society around them. (pp. 7-8)

Esta visão da educação superior implica, necessariamente, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, aqui definida como a sua competência para se tornarem participantes autodeterminados, socialmente responsáveis e (auto)críticos em (e para além de) ambientes educativos, por referência a uma conceção da educação como espaço de emancipação (inter) pessoal e de transformação social (Jiménez Raya et al., 2017). O desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia assenta na defesa de valores humanistas e democráticos, como a liberdade, a responsabilidade, a participação e a solidariedade, o que lhe confere um potencial transformador por oposição a pedagogias assentes na domesticação dos sujeitos (Freire, 1996).

No caso da educação em línguas estrangeiras, campo em que ocorreu a experiência aqui relatada, o desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia foi inicialmente impulsionado por Holec (1981), que a definiu como a capacidade de gestão da aprendizagem – da definição de objetivos à avaliação –, propondo uma abordagem autodirigida em centros de recursos para a aprendizagem de línguas em contexto universitário. Esta abordagem tem sido alvo de conceptualizações e propostas metodológicas muito diversas, expandindo-se a todos os contextos educativos e níveis de ensino (ver, por exemplo, Jiménez Raya & Vieira, 2020; Murray & Lamb, 2018). Tomamos aqui a proposta de Jiménez Raya et al. (2017) para sublinhar dois princípios pedagógicos que foram considerados na experiência: *responsabilidade, escolha e controlo flexível; aprender a aprender e autorregulação*.

O princípio da responsabilidade, escolha e controlo flexível implica a criação de condições para o desenvolvimento de competências de autodireção dos estudantes através da negociação e da tomada de decisões: “It is a matter of sharing control over what is learnt, how and what for, by enacting a dialogical approach whereby learners and teachers become co-constructors of pedagogy” (Jiménez Raya et al., 2017, p. 84). O segundo princípio, aprender a aprender e autorregulação, concorre também para a autodireção na aprendizagem e implica que os estudantes se tornem conscientes do processo de aprender e sejam capazes de planear, monitorizar e avaliar esse processo. Para uma aprendizagem autorregulada, assume especial importância o conhecimento metacognitivo acerca de si, das tarefas e das estratégias de aprendizagem, assim como a mobilização de processos cognitivos, metacognitivos e socioafetivos no ato de aprender e, ainda, o sentido de autoeficácia e a motivação intrínseca (Zimmerman, 2002).

O desenvolvimento da autonomia na educação em línguas deverá ser articulado com o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas, em atividades que sejam potenciadoras do envolvimento dos estudantes. Estas atividades podem ser muito diversificadas, sendo importante que incorporem a criação de ambientes linguísticos realistas, a focalização no sentido e na comunicação, e a promoção da competência (inter)cultural.

Não existem fórmulas para desenvolver uma pedagogia para a autonomia, sobretudo porque ela exige uma perspetiva do processo de ensino e aprendizagem, que tenha em consideração variáveis relativas aos estudantes, aos professores, à natureza das disciplinas e aos contextos pedagógicos, institucionais e sociais. A promoção da autonomia requer dos professores uma visão crítica da educação e a capacidade de centrar o ensino na aprendizagem, mas pode assumir configurações e propósitos diversos. Implica, sobretudo, navegar no espaço das possibilidades, entre o que a educação é o que deveria ser, desafiando tradições e promovendo uma educação de orientação emancipatória (Jiménez Raya et al., 2017).

Importa sublinhar que uma pedagogia para a autonomia concorre diretamente para o desenvolvimento profissional dos professores, capacitando-os para um ensino de natureza dialógica, reflexiva e democrática. À medida que procuram desenvolver a autonomia dos estudantes, também eles

desenvolvem a sua própria agência profissional, usando o seu poder para conferir poder aos estudantes e construindo com eles formas de ensinar e aprender que sejam significativas para todos.

Explorando e investigando uma pedagogia para a autonomia

Segue-se a apresentação da experiência pedagógica desenvolvida pela primeira autora: o seu contexto, objetivos e metodologia (secção 3.1), a abordagem seguida (secção 3.2) e alguns dos seus efeitos (secção 3.3). A experiência representa um caso de indagação da pedagogia, tendo a professora assumido o papel de investigadora de processos de inovação.

Contexto, objetivos e metodologia de investigação-ação

A experiência foi desenvolvida no Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em duas Unidades Curriculares (UC) sequenciais: Língua e Cultura Francesas - Nível II (2º semestre de 2020/2021) e Língua e Cultura Francesas - Nível III (1º semestre de 2021/2022). As UC de Língua e Cultura Francesas pertencem aos Cursos de Formação de Língua, não conferentes de grau, que podem ser frequentados por estudantes da instituição, de qualquer curso, mas também por estudantes externos à instituição. Cada uma das UC tem uma carga horária de 4 horas de aulas semanais (duas aulas de 2 horas), num total de 60 horas, sendo lecionadas em regime pós-laboral por serem maioritariamente frequentadas por trabalhadores-estudantes. No primeiro semestre de realização da experiência, a leção foi parcialmente realizada a distância devido à situação pandémica.

As duas UC foram frequentadas por 25 estudantes, dos quais 21 eram do sexo feminino e 4 do sexo masculino. A maioria (n=20) era de nacionalidade portuguesa, sendo os restantes originários do Brasil. A maior parte (n=14) encontrava-se na faixa etária entre os 16-25 anos, seguida da faixa dos 26-35 anos (n=9), e dois estudantes tinham mais de 35 anos. A maioria (n=14) era trabalhadores-estudantes que frequentavam um curso de ensino secundário ou universitário.

A finalidade pedagógica da experiência era promover a autonomia dos estudantes na aprendizagem da língua e o estudo tinha como objetivo central compreender o papel da investigação na compreensão e transformação das práticas de ensino e aprendizagem em contexto universitário. Trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa e exploratória, tendo implicado uma metodologia de investigação-ação que conjuga o desenvolvimento de competências de investigação e competências de ensino ao serviço da melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional docente (Burnaford, 2001; Clark & Erickson, 2003; Smith, 2018).

Foram recolhidas evidências através do recurso a diversos métodos:

- Fase inicial: questionário anónimo aos estudantes, de modo a identificar perceções acerca de experiências anteriores de aprendizagem da língua e expectativas face ao curso que iniciavam, e recolher dados de caracterização sociodemográfica e sociolinguística;
- Fase de desenvolvimento: observação direta e notas de campo com base na videogravação de aulas, análise de prestações orais e escritas dos estudantes, e análise dos seus registos em roteiros de autorregulação da aprendizagem;
- Fase final: entrevistas semiestruturadas aos estudantes por videoconferência, realizadas em grupos focais (Stewart & Shamdasani, 1990) no final do primeiro semestre e individualmente no final do segundo semestre, gravadas e posteriormente transcritas, para obter as suas perceções acerca da abordagem seguida e de cada uma das atividades desenvolvidas.

Os estudantes foram informados dos objetivos da experiência e forneceram o seu consentimento informado para a recolha de dados, garantindo-se o seu anonimato e a confidencialidade da informação recolhida. Foi também obtida a autorização da instituição para a realização do estudo.

A abordagem pedagógica

Procurou-se desenvolver uma abordagem que reconfigurasse os papéis pedagógicos da professora e dos estudantes. As práticas anteriores da

professora eram essencialmente centradas no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos estudantes, não integrando, de forma intencional e estruturada, o desenvolvimento de capacidades de tomada de decisão e de autorregulação da aprendizagem. Foram então desenhadas seis atividades didáticas que, a par da promoção de competências linguístico-comunicativas, envolviam os estudantes nas seguintes tarefas do processo de aprendizagem:

- Definição de objetivos pessoais de aprendizagem
- Escolha de conteúdos / temas
- Escolha de atividades e materiais
- Avaliação da aprendizagem (co/autoavaliação)
- Avaliação das práticas de ensino

Este tipo de abordagem não era familiar para os estudantes, como se concluiu do questionário inicial que preencheram e da discussão posterior dos seus resultados em sala de aula. O questionário incluía duas questões onde se listavam as cinco tarefas acima enunciadas e se pedia aos estudantes que:

- assinalassem aquelas em que haviam tido a oportunidade de participar na sua experiência anterior de aprendizagem de Francês;
- indicassem a importância (numa escala) que atribuíam ao facto de poderem participar em cada uma delas ao longo das UC, o que de algum modo traduzia as suas expectativas.

O Quadro 2 apresenta os resultados obtidos nas duas questões, mostrando que, de acordo com as perceções de muitos estudantes, as suas vivências prévias refletiam um ensino pouco promotor da sua autonomia e as suas expectativas se aproximavam mais desse tipo ensino. Por outras palavras, valorizavam a assunção de um papel mais ativo do que aquele que haviam desempenhado até ali.

Quadro 2. Percepções sobre a participação na aprendizagem (n=25)

Participação na aprendizagem (itens do questionário)	Vivências prévias	Expectativas				
		NI	PI	CAI	I	MI
Definição de objetivos pessoais de aprendizagem	10	0	0	5	10	10
Escolha de conteúdos/temas	7	1	0	5	12	7
Escolha de atividades e materiais de aprendizagem	9	0	2	8	7	8
Avaliação da aprendizagem (ex. autocorreção, autoavaliação, avaliação de colegas)	18	0	2	4	12	7
Avaliação das práticas de ensino (ex. diálogo com a professora ou questionário de opinião sobre as aulas)	13	0	0	5	10	10

NI: Nada importante; PI: Pouco importante; CAI: Com alguma importância; I: Importante;

MI: Muito importante

O diálogo com os estudantes acerca dos resultados do questionário revelou, ainda, que algumas das respostas relativas à sua experiência prévia se reportavam a práticas pouco significativas para si. Por exemplo, apesar de 18 estudantes terem indicado que haviam tido oportunidades de realizar a autoavaliação, essa prática parecia ter tido pouco ou nenhum impacto na sua aprendizagem, sendo realizada como uma “formalidade”:

AM: Eu pessoalmente, a nível da autoavaliação, já mesmo quando eu estudava, eu não me sentia muito segura porque eu pensava que estava [...] a escrever algo, mas eu sabia que a professora já tinha a nota para me dar e não era isso que iria fazer a diferença [...] é essa a perspetiva que eu tenho da autoavaliação. Os professores é que têm esse poder, digamos, e eu até posso concordar com algo e a professora até pensar que eu estou melhor do que eu disse ou pior [...]. (diálogo em aula)

MV: Eu acho que é isso que nos metem na cabeça quando andamos no básico e no secundário e porque há formalidades que a escola tem que cumprir e que os professores têm que cumprir, e uma dessas formalidades é uma autoavaliação, que aquilo não é autoavaliação nenhuma, é... dão-nos uma folha no último dia de aulas do período e dizem: vá, mete aí cruzes – estou bem, estou mal, estou não sei o quê. E foi essa ideia de autoavaliação que nos enfiaram na cabeça e não uma verdadeira autoavaliação na qual nós avaliamos, por exemplo, eu tenho mais dificuldade, vamos supor, na escrita, então eu sei que como tenho mais dificuldades na escrita devo treinar essa parte. Eu tenho mais dificuldades na gramática, bora fazer montes de exercícios, mas a ideia que nos enfiaram não foi esta, foi a outra que eu disse. (diálogo em aula)

O levantamento inicial de percepções e expectativas dos estudantes mostrou que a abordagem a desenvolver constituiria um desafio face às suas experiências anteriores, mas também que estariam predispostos a enfrentá-lo, uma vez que, maioritariamente, valorizavam um papel ativo na aprendizagem.

As atividades propostas implicaram trabalho em aula e trabalho fora da aula, individual e colaborativo. Para apoiar a sua realização, foram criados recursos didáticos que promovessem o conhecimento metacognitivo dos estudantes acerca da natureza e requisitos das atividades, a sua tomada de decisões e a sua reflexão sobre a aprendizagem. Destacamos, neste âmbito, o uso de guiões de desenvolvimento das atividades e de roteiros de autorregulação, discutidos com os estudantes no início de cada atividade. Os primeiros forneciam informações detalhadas acerca dos objetivos e etapas da atividade, assim como indicações de apoio à sua realização e critérios a utilizar na auto/coavaliação. Quanto aos roteiros de autorregulação, visavam promover o envolvimento dos estudantes na planificação, monitorização e avaliação das aprendizagens (ver exemplo na Figura 1):

- Planificação – descrição da atividade, do seu produto, das decisões tomadas para a sua realização e das aprendizagens esperadas;
- Monitorização – indicação de avanços, dificuldades e estratégias de resolução;
- Avaliação final – reflexão sobre as aprendizagens realizadas, dificuldades sentidas e melhorias a realizar, e avaliação global da atividade e da prestação pessoal.

Feuille de route pour l'apprentissage autorégulé			
Titre de l'activité			
Date de début		Date de conclusion	
Étudiant(e)(s)			
Planification (à compléter avant que l'activité ne commence, il peut y avoir des mises à jour)			
Description de l'activité			
Produit(s) de l'activité			
Décisions/choix pour le développement de l'activité			
Tâches et ressources nécessaires			
Aspects de l'apprentissage que j'espère développer			
Monitoring / Surveillance (à compléter pendant la réalisation de l'activité, à 1 ou 2 moments)			

	Moment 1 /Date:	Moment 2 /Date:
Avancées		
Difficultés		
Stratégies de résolution		
Évaluation finale (à compléter après l'achèvement de l'activité)		
Quels ont été les principaux apprentissages ?		
Quelles ont été les principales difficultés ?		
Que puis-je améliorer dans de prochaines activités ?		
Comment j'évalue l'activité et ma prestation ? (réflexion)		

Figura 1. Roteiro de autorregulação (exemplo)

Para exemplificar a abordagem seguida, descreve-se a primeira atividade didática desenvolvida no primeiro semestre da experiência pedagógica: a atividade *1 lettre, 1 sourire* (1 carta, 1 sorriso), que consistiu em escrever uma carta solidária para enviar a um sénior residente num lar de um país francófono (França, Bélgica, Luxemburgo, Suíça ou Canadá), através do site da organização sem fins lucrativos *1 lettre, 1 sourire*³. A iniciativa da organização surgiu em resultado da situação pandémica e na sua página web pode ler-se o seguinte:

Cette pandémie continue de nous isoler et les personnes âgées en maison de retraite sont toujours touchées. Devenons des postiers de l'amour et tissons des liens en toute sécurité! On peut difficilement frapper aux portes, mais on peut encore écrire! Ensemble, continuons à multiplier les sourires en écrivant à nos aînés 😊!

Aquando da explicação da atividade, foi entregue um guião com os seus objetivos e etapas de realização, elementos importantes de uma carta informal, um exemplo de esquematização de ideias, um instrumento de revisão textual entre pares e uma grelha de codificação de erros para a autocorreção. Os alunos puderam desenvolver a tarefa de forma independente com base nas orientações fornecidas, sendo envolvidos na co/autoavaliação do seu desempenho linguístico-comunicativo. Assim, após a escrita da primeira versão da carta, cada estudante deveria enviá-la a um/a colega, de modo a receber

³ <https://1lettre1sourire.org/> (consultado em 30.08.2022).

feedback e rever o texto antes de o entregar à professora. O instrumento de apoio à revisão textual entre pares apresentava um conjunto de critérios de qualidade da redação da carta, centrando-se na sua adequação discursiva (por exemplo, adequação do conteúdo e da linguagem ao destinatário). A professora efetuou posteriormente a revisão dos textos, usando um código de classificação de erros apresentado no guião da atividade, a partir do qual os estudantes procediam a uma nova revisão (autocorreção), sendo a nova versão do texto corrigida pela professora. No processo de revisão textual, eram usadas diferentes cores nas diferentes etapas de modo a que o progresso fosse claro para todos, reforçando-se a consciência metalinguística/comunicativa dos estudantes. A carta foi posteriormente enviada através do site da organização. Durante a atividade, os estudantes preencheram o roteiro de autorregulação da aprendizagem nas fases de planificação, desenvolvimento e avaliação (ver Figura 1 acima).

A abordagem seguida ao longo dos dois semestres foi bem acolhida pelos estudantes e traduziu-se em progressos nas suas competências linguístico-comunicativas. No ponto seguinte, são ilustrados alguns dos seus efeitos com incidência na atividade acima descrita – *1 lettre, 1 sourire* –, mas que foram transversais à experiência na sua globalidade. Convocamos alguns testemunhos das entrevistas, nas quais se colocaram questões sobre cada uma das atividades desenvolvidas.

Efeitos da abordagem pedagógica

Um dos aspetos sublinhados pelos estudantes nas entrevistas foi a natureza autêntica das atividades como fator motivacional, o que aponta a necessidade de criar contextos de aprendizagem que sejam realistas e elevem o seu envolvimento. No caso da atividade descrita, esse contexto era a escrita de uma carta a um sénior residente num lar de um país francófono, no âmbito de uma iniciativa de solidariedade social, o que conferia à tarefa “um propósito maior”:

SN: [...] e o facto de ser um trabalho que vai para outra pessoa é diferente, dá, dá uma motivação diferente e também nos obriga a trabalhar de outra maneira, porque não é uma simples composição que a professora vai corrigir, não é? Aquilo tem um propósito maior do que simplesmente nós estarmos ali só a trabalhar a escrita ou o vocabulário, ou o que seja,

não é? Nós estamos a passar uma mensagem para alguém. Não se fica só por aí, pela composição que a professora vai corrigir, eventualmente dar uma nota, pronto, enfim, o que seja, só para cumprir o trabalho, não, tem um outro propósito. Eu acho que isso também ajuda na motivação e dá logo um espírito diferente para nós também fazermos a atividade. (entrevista)

Uma das preocupações no desenho das atividades foi a sua conexão à realidade e a resposta à diversidade de interesses e necessidades dos estudantes. Por exemplo, duas outras atividades envolveram a seleção, estudo e apresentação de um filme e de uma ONG francófonos. Os estudantes efetuaram as suas escolhas e realizaram pesquisas, partilhando o conhecimento construído com os seus colegas. Outras atividades visaram fomentar a prática da língua de forma autodeterminada, como aconteceu em atividades cooperativas de revisão gramatical ou em aulas autodirigidas nas quais trabalhavam as suas competências ao seu próprio ritmo e em função de objetivos pessoais.

A autorregulação da aprendizagem foi também um aspeto evidenciado pelos estudantes nas entrevistas, reconhecendo os benefícios de terem um roteiro que os ajudava a planear, monitorizar e avaliar o processo de aprender. Contrariamente a vivências anteriores nas quais a autoavaliação era por vezes percebida como uma “formalidade”, como vimos acima, aqui foi entendida como uma experiência significativa para a aprendizagem:

TF: [...] acho que realmente foi muito melhor poder planear a atividade e não chegar ali e pensar, OK, tenho este prazo para entregar e em duas horas vamos fazer e fica assim algo também feito sem tanto rigor. (entrevista)

SN: O roteiro, a feuille de route que nós tínhamos, também nos ajuda no sentido de nos obrigar também a refletir sobre o que é que nós fizemos. O que é que me falta, o que é que foi mais difícil, o que é que tive mais dificuldade e o que é que eu preciso de trabalhar mais nesse sentido. (entrevista)

Nos seus roteiros, muitos referiram ter sentido dificuldades linguístico-comunicativas na redação da carta, referindo que os processos de revisão entre pares e de autocorreção foram importantes para a co/autorregulação e melhoria das aprendizagens.

Na revisão textual entre pares, os estudantes valorizaram a aprendizagem cooperativa. O testemunho seguinte ilustra esta ideia, mas também a importância da inovação na reconstrução das concepções prévias dos estudantes. O facto de a abordagem seguida se afastar de vivências anteriores do trabalho de grupo, nomeadamente por integrar a distribuição de tarefas e a criação de relações de interdependência positiva (Johnson & Johnson, 2014), conduziu a uma nova visão e uma maior valorização desse trabalho:

MV: [...] Eu não gosto de trabalhar a pares em termos generalizados. Já quando era para fazer trabalho de grupo no secundário, no básico, no secundário, aquilo para mim era do género: vocês ficam aí os três quietos, eu faço o trabalho todos e vocês só têm de ensaiar aquilo que eu for dizer. Sempre fui assim pronto, não sei porquê. [...] De facto, aqui não aconteceu, foi tudo superequilibrado porque um vê o do outro. Pronto, eu sou forçada a ver o do outro, entre aspas. O outro é forçado, entre aspas, a ver o meu e não há um sobrecarregado, é um trabalho de pares completamente diferente de um trabalho que estamos as duas a desenvolver uma atividade comum, cada uma está a trabalhar no seu projeto. Nesse ponto, sim, é muito mais proveitoso, digamos assim, do que todas as atividades de grupo normais que eu já tinha feito e se é para trabalhar em grupo, prefiro 1000 vezes que seja assim do que nos outros moldes. (entrevista)

Os produtos finais desta atividade – as cartas – foram globalmente bem conseguidas. Todos os estudantes foram aperfeiçoando os seus textos, explorando a escrita como uma prática social que mobiliza processos (meta)cognitivos de planificação, textualização e revisão textual (Brandão, 2012). Os processos de co/autorregulação, nos quais a transparência dos critérios de avaliação e o *feedback* entre pares e da professora desempenharam um papel central, promoveram a literacia avaliativa dos estudantes (Evans, 2013) e contribuíram para a melhoria dos seus resultados da aprendizagem.

Ao longo da experiência, procurou-se aumentar o espaço de decisão aos estudantes. Embora todas as atividades envolvessem tomadas de decisão acerca dos conteúdos e processos de realização das atividades, uma delas foi especialmente significativa na criação de um espaço de liberdade acerca do que aprender e como.

Realizou-se no segundo semestre e implicou uma abordagem híbrida, inspirada em Teixeira (2014), na qual as aulas regulares foram intercaladas com aulas autodirigidas, num total de 7 aulas. Nestas aulas, os estudantes escolhiam o tipo de atividade a realizar, os recursos a utilizar e o modo de organização do

trabalho (individual, em pares ou grupos), registrando as suas escolhas num roteiro de autorregulação e refletindo sobre as aprendizagens realizadas, problemas e estratégias futuras.

Foi disponibilizado um conjunto alargado de recursos online, que os estudantes consultavam e exploravam livremente. Esta abordagem possibilitou a diferenciação pedagógica, uma vez que os estudantes trabalhavam ao seu próprio ritmo e em função das suas necessidades e interesses – os mais avançados podiam optar por realizar um trabalho de extensão, enquanto aqueles com mais dificuldades podiam selecionar atividades de remediação.

A aprendizagem autodirigida em sala de aula era completamente nova e causou também alguma estranheza inicial. Nem sempre os estudantes compreendem de imediato o propósito da inovação pedagógica, e a aceitação de práticas que não lhes são familiares depende diretamente da relevância que lhes atribuem para a sua aprendizagem, o que requer tempo. O testemunho seguinte, referente a esse tipo de aulas, revela isso mesmo:

AFM: [...] quando esta ideia [das aulas autodirigidas] foi apresentada, fiquei um bocadinho cética por ser realmente diferente, e pensava que íamos mais perder tempo com este tipo de aulas do que efetivamente ganhar. Esta foi a minha primeira reação, mas realmente depois de perceber como é que ia ser feita a gestão, e o controlo, mesmo com essa folha “Feuille de Route”, acho que fez muitíssimo sentido, especialmente para estes cursos que são, portanto, pós-laborais, normalmente as pessoas têm mais atividades durante o dia, estes dias são ótimos para conseguirmos pôr toda a matéria em dia, a trabalharmos coisas que não temos assim muito outro tempo para as fazermos, então é um momento bastante localizado e que dá para fazer isso. E a nível de organização acho que correu bem porque, lá está, apesar de termos essa liberdade, é bastante controlada porque temos de registar aquilo que nós temos de fazer, e através dos materiais que são dados também temos muito por onde explorar. (entrevista)

Este testemunho mostra também que o sucesso de uma pedagogia para a autonomia parece depender, em grande medida, do investimento do professor na criação de condições de apoio ao trabalho do estudante, criando um equilíbrio entre (auto)controlo e liberdade. Como afirmam Jiménez Raya et al. (2017), “classrooms that support autonomy create the conditions for personal choice while providing structures that support individual success in learning” (pp. 82-83). O mesmo testemunho indica, ainda, a importância de atender às características de grupos específicos de estudantes, neste caso estudantes

ocupados com atividades profissionais ou acadêmicas e que ao final do dia aprendiam uma língua estrangeira, necessitando que o tempo da aula fosse rentabilizado de forma a responder às suas necessidades face ao pouco tempo de estudo disponível.

De uma forma geral, os estudantes reconheceram a importância da experiência no desenvolvimento da sua autonomia ao nível da liberdade de escolha, da organização do trabalho, da aprendizagem com o outro, da reflexão sobre a aprendizagem e da melhoria das suas competências de uso da língua.

Reflexões finais

Numa pedagogia para a autonomia, o professor usa a sua autoridade pedagógica para ampliar a voz dos estudantes. Trata-se de tornar a pedagogia mais dialógica, reflexiva e democrática. A experiência aqui relatada é um exemplo disso, na medida em que os estudantes tiveram a oportunidade de participar ativamente no processo de aprendizagem, planeando, monitorizando e avaliando esse processo. Foi especialmente importante a criação de condições de suporte ao desenvolvimento de competências de autorregulação da aprendizagem (guiões e roteiros), assim como a criação de atividades autênticas e o incentivo à colaboração interpares, o que reforça a ideia de que o professor desempenha um papel determinante na construção de práticas de ensino centradas no estudante, contrariamente ao que frequentemente se supõe.

A experiência ilustra também o modo como a articulação entre ensino e investigação potencia uma inovação sustentada e fomenta o desenvolvimento profissional dos professores. Neste caso, a professora aprendeu a explorar abordagens promotoras da autonomia dos estudantes; aprendeu a desenhar recursos didáticos de apoio a essas abordagens, de forma a que eles se sentissem amparados e confiantes para arriscar novos caminhos; aprendeu a negociar decisões e a criar ambientes de maior liberdade na gestão da aprendizagem; aprendeu a recolher e analisar evidências da prática no sentido de a interpretar e avaliar. Em suma, aprendeu a indagar a pedagogia, ampliando

o seu conhecimento profissional e a sua capacidade de ensinar, e reconstruindo a sua identidade profissional.

Como dissemos antes, a construção de culturas de inovação não depende apenas da ação dos professores e requer mudanças estruturais nas IES. Contudo, a inexistência de condições ideais não constitui um obstáculo à mudança e todas as experiências devem ser valorizadas. O caso aqui relatado constitui uma experiência individual e isolada, mas teve efeitos positivos nos estudantes e na professora, podendo inspirar outras experiências semelhantes em contextos análogos. Embora se trate de uma experiência relativa ao ensino e à aprendizagem de uma língua estrangeira, os seus pressupostos e linhas de ação são transferíveis para qualquer área disciplinar, com as devidas adaptações ao nível da sua operacionalização.

Terminamos com mais um dos testemunhos dos estudantes, que aponta a inovação como um caminho coletivamente assumido e o traço distintivo da abordagem seguida, apresentando-nos uma metáfora sugestiva acerca do que significa inovar:

TF: [...] todas as atividades que desenvolvemos, o facto de tentarmos sair um bocado da caixa, não ser sempre o mesmo ensino conservador e metódico, acho que realmente é o que mais se destaca no curso. (entrevista)

“Sair fora da caixa” é uma metáfora possível para o processo de inovação pedagógica. Embora a expressão usual seja “pensar fora da caixa”, ou seja, pensar de forma divergente, criativa e libertadora, a metáfora utilizada assume um sentido semelhante, mas acrescenta-lhe outro, parecendo associar a aula tradicional a uma caixa fechada num “método conservador e metódico”, da qual podemos tentar sair para explorar possibilidades mais progressistas e exploratórias. Este é talvez o propósito principal da indagação da pedagogia, através da qual o professor e os estudantes realizam viagens de descoberta de novas formas de ensinar e aprender.

Agradecimentos

Deixa-se aqui uma palavra de enorme apreço pelo envolvimento dos estudantes que participaram na experiência relatada e que acompanharam a sua professora numa viagem de descoberta de novas formas de ensinar e

aprender. Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ó, J. R. do, Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa, Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). https://www.a3es.pt/sites/default/files/Inovacao_Pedagogica_no_Ensino_Superior_Cenarios_e_Caminhos_de_Transformacao.pdf
- Boyer, E. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brandão, J. A. (2012). Ensinar e aprender a escrever no século XXI: (Re)configurando um velho objeto escolar. In *Anais do SIELP*, vol. 2, nº 1. Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU). <https://hdl.handle.net/1822/21956>
- Burnafor, G. (2001). Teachers' work: Methods for researching teaching. In G. Burnafor, J. Fischer, & D. Hobson (Eds.), *Teachers doing research* (pp. 36-60). Routledge.
- Clarke, A., & Erickson, G. (Eds.). (2003). *Teacher inquiry*. Routledge.
- European University Association (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. Brussels. <https://eua.eu/resources/publications/983:pathways-to-the-future.html>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Fanghanel, J., Pritchard, J., Potter, J., & Wisker, G. (2016). Defining and supporting the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): A sector-wide study. Higher Education Academy. https://repository.uwl.ac.uk/id/eprint/2066/1/literature_review.pdf
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra (21ª ed.).
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., & Vieira, F. (Eds.) (2020). *Autonomy in language education: Theory, research and practice*. Routledge.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st Century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Murray, G., & Lamb, T. (Eds.) (2018). *Space, place and autonomy in language learning*. Routledge.
- Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property – Essays on higher education*. Jossey-Bass.
- Smith, R. (2018). Research by teachers for teachers. In D. Xerri & C. Pioquinto (Eds.), *Becoming research literate. Supporting teacher research in English language teaching* (pp. 30-34). English Teachers Association Switzerland. <https://www.etas.ch/Becomingresearchliterate>
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. Sage.
- Teixeira, A. C. (2014). Negociação e autodireção numa pedagogia re(ide)alista. In F. Vieira (Org.), *Quando os professores investigam a pedagogia em busca de uma educação mais democrática* (pp.145-183). Pedago.
- Vieira, F. (2009a). Em contra-corrente: O valor da indagação da pedagogia na universidade. *Educação, Sociedade e Culturas*, 28, 107-126. https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_flavia.pdf
- Vieira, F. (2009b). Developing the scholarship of pedagogy – Pathfinding in adverse settings. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(2), 10-21. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/issue/view/157>
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 23-39. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5638>
- Vieira, F., Silva, J. L., & Moreira, A. (2023). Inovação pedagógica no ensino superior português: As experiências dos professores. In P. Membiela & M. I Cebreiros (Eds.), *Desafios de la docencia universitaria actual* (pp. 405-416). Educación Editora.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

5

Aprendizagem Ativa no Ensino Superior: desafios e oportunidades na prática docente

Diana Mesquita¹, & Rui M. Lima²

¹ Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia,
Centro de Investigação para o Desenvolvimento Humano (CEDH),
Portugal.

² Universidade do Minho, Departamento de Produção e Sistemas da Escola
de Engenharia, Centro ALGORITMI, Portugal.

Introdução

O Ensino Superior em Portugal foi marcado, nas últimas décadas, por profundas transformações. O Processo de Bolonha veio, a partir de 1999, impulsionar uma reorganização institucional, curricular e pedagógica, introduzindo um novo léxico no contexto das IES. Nos discursos produzidos identificam-se expressões como ‘internacionalização’, ‘mobilidade’, ‘aprendizagem ao longo da vida’, ‘competências’, ‘autonomia do estudante’, ‘formação integral do estudante’, entre outras (Xavier & Leite, 2023). Trataram-se, efetivamente, de discursos que orientaram as práticas institucionais, curriculares e pedagógicas, conduzindo a uma transformação significativa e impactante para gestores, professores e estudantes. O envolvimento destes *stakeholders* nas premissas associadas ao Processo de Bolonha continua a ser um dos desafios que atualmente permanece no ES (Crosier & Mäki, 2022).

É, neste contexto, que o conceito de ‘Inovação Pedagógica’ ganha expressão nas IES, particularmente pela aposta institucional em estruturas associadas às reitorias das universidades e politécnicos (e.g. centros, gabinetes, laboratórios, unidades, ...) que desenvolvem um conjunto de iniciativas diversificadas (e.g. formação docente) que visam a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Estas estruturas emergem, assim, recentemente em Portugal e permitem dar resposta a uma necessidade identificada em estudos internacionais (Chalmers & Gardiner, 2015) e nacionais (Vieira et al., 2019).

Em 2020, a pandemia convocou novos e desconcertantes desafios às IES, particularmente aos professores e alunos cuja reconfiguração para o ensino remoto de emergência obrigou também a uma reconfiguração das práticas pedagógicas (Salehi et al., 2023). Neste sentido, a pandemia permitiu reforçar o propósito e a missão das estruturas de inovação pedagógica existentes, através das várias iniciativas institucionais que foram promovidas. Destacam-se aqui as [“Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico” \(JIDP, 2024\)](#) uma iniciativa de cariz interinstitucional lançada pela Universidade do Minho e pela Universidade de Aveiro e que atualmente envolve um total 21 IES em Portugal. Duas vezes por ano é construído, de forma colaborativa e participada, um programa de formação online dirigido a todos os docentes das

instituições parceiras e que inclui temáticas relevantes para a prática pedagógica: inclusão dos estudantes, avaliação e *feedback*, estratégias de aprendizagem ativa (e.g. *Flipped Learning*, *Project Based Learning*, *Team Based Learning*), ferramentas digitais (e.g. Padlet, Mentimeter, Moodle, Jamboard,...) e mais recentemente a inteligência artificial.

É, desta forma, que a inovação pedagógica assume uma presença explícita e inquestionável no ES, decorrente da necessidade de dar resposta às premissas curriculares e pedagógicas inerentes ao Processo de Bolonha, às tecnologias digitais que têm assumido particular destaque com a inteligência artificial e à diversidade de perfis dos estudantes (Almeida et al., 2022). O objetivo primordial da inovação pedagógica é contribuir para o sucesso académico dos estudantes. Por outras palavras: os professores ao dedicarem-se à melhoria do processo de ensino, esperam que a inovação traga um impacto positivo nas aprendizagens dos seus estudantes, a partir do envolvimento ativo e participativo que colocam na forma como aprendem, sobre o que aprendem e com quem aprendem. Há estudos que revelam a importância da inovação pedagógica, sobretudo no 1º ano dos cursos do ES, na redução das taxas de abandono (Routhe & Bøgelund, 2022), na melhoria do desempenho académico dos estudantes (Freeman et al., 2014), particularmente daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade (Theobald et al., 2020).

À luz deste contexto, o conceito de 'aprendizagem ativa' torna-se visível e necessário de ser explorado para uma melhor compreensão da temática do sucesso académico. A 'aprendizagem ativa' integra um conjunto diversificado de abordagens e estratégias de ensino que visam proporcionar experiências significativas de aprendizagem aos estudantes, no sentido de garantir o desenvolvimento das suas competências. *Think-Pair-Share* (Gok, 2018), Gamificação (Kapp, 2012; Patil & Kumbhar, 2021), *Project-Based Learning* (PBL) (Edström & Kolmos, 2014), são apenas alguns exemplos de abordagens e estratégias de aprendizagem ativa.

Efetivamente, muito se tem escrito sobre a aprendizagem ativa no contexto do ES (Lima et al., 2017), podendo ser identificada uma diversidade terminológica associada a este conceito, como é exemplo 'aprendizagem centrada no estudante'. Por outro lado, existem muitas formas de

conceptualizar a aprendizagem ativa (Lombardi et al., 2021), tornando-se um dos desafios inerentes ao processo de implementação.

Este capítulo tem, por isso, o objetivo de apresentar e discutir os desafios da aprendizagem ativa quer do ponto de vista conceitual, mapeando os sentidos e significados subjacentes à aprendizagem ativa; quer do ponto de vista pedagógico e curricular, explorando as barreiras que emergem no processo de implementação de ambientes de aprendizagem ativa na sala de aula. Na sequência da identificação destes desafios, neste capítulo pretende-se, ainda, identificar oportunidades de ampliação e consolidação de ambientes de aprendizagem ativa no contexto do ES, focando nas iniciativas de desenvolvimento profissional dos professores capazes de potenciar uma transformação das práticas.

Desafios conceituais, pedagógicos e curriculares da aprendizagem ativa

Tal como vimos anteriormente, a expressão ‘aprendizagem ativa’ assume uma considerável carga polissémica, levando a uma falta de clareza em torno do seu significado. Apesar de ser um termo amplamente utilizado nas últimas décadas, também é verdade que carece de uma maior discussão conceitual. Pretende-se, por isso, primeiramente apresentar este desafio conceitual: o que significa ‘aprendizagem ativa’?

De acordo com Lombardi et al. (2021), este conceito comporta diferentes significados para diferentes pessoas, grupos e domínios. Portanto, não existe uma única definição em torno de ‘aprendizagem ativa’, daí que a diversidade terminológica tenha proliferado ao longo dos anos nos discursos e nas práticas: ‘aprendizagem centrada no estudante’, ‘metodologias ativas’, ‘aprendizagem flexível’, ‘aprendizagem pela descoberta’, entre outras. Habitualmente, estes são termos usados para manifestar uma alternativa às aulas expositivas, o que se torna redutor face à materialização do seu propósito. Assim, assumimos aqui o termo ‘aprendizagem ativa’ pela sua amplitude conceitual.

O conceito de ‘aprendizagem ativa’ integra um conjunto diversificado de abordagens e estratégias de ensino que visam proporcionar experiências significativas de aprendizagem aos estudantes, no sentido de garantir o desenvolvimento das suas competências. Poder-se-á identificar um conjunto

alargado de abordagens e estratégias de aprendizagem ativa, sendo que assumem diferentes características e propósitos. Com vista a evitar uma análise dualista comumente presente na discussão sobre este tema (e.g. aprendizagem ativa vs. aprendizagem passiva; modelo tradicional vs. modelo inovador) que, como reforçamos anteriormente, reduz o propósito da aprendizagem ativa, apresenta-se um *continuum* através do qual é possível situar as diferentes abordagens e estratégias em função do nível de autonomia dos estudantes e, conseqüentemente, do nível de complexidade da sua implementação.

O *continuum* apresentado na Figura 1 permite que possamos compreender as diferentes configurações que as abordagens e estratégias de aprendizagem ativa podem assumir e, conseqüentemente, apoiar o professor no processo de tomada de decisão sobre qual ou quais abordagens e estratégias pode implementar num determinado contexto.

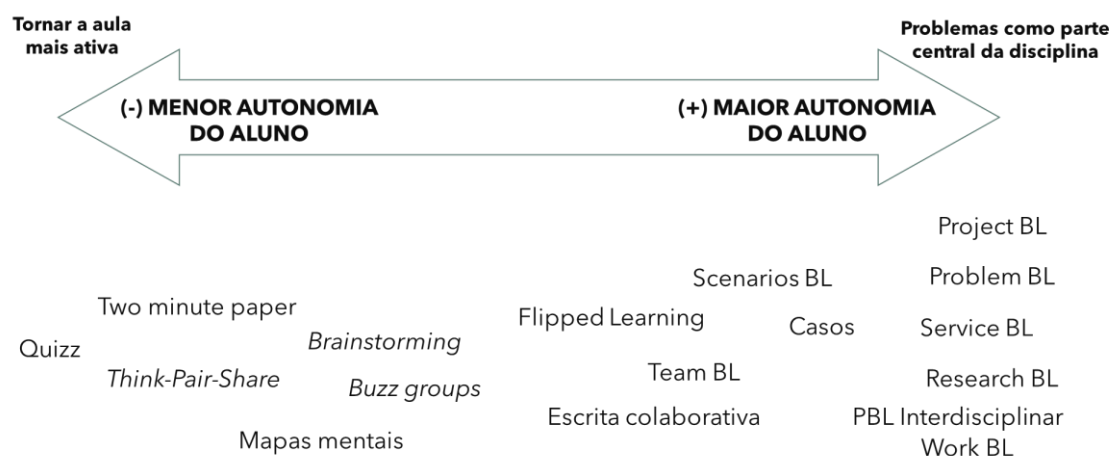


Figura 1. Continuum das abordagens de aprendizagem ativa – inspirado em Prince (2011)

Do lado direito do *continuum* temos abordagens e estratégias mais estruturadas do ponto de vista curricular e que orientam toda a configuração da disciplina ou conjunto de disciplinas. É o exemplo do *Project-Based Learning* (PBL) que prevê o desenvolvimento de uma solução para um problema aberto por parte das equipas de estudantes (Lima et al., 2017). Para tal, o projeto poderá ocorrer durante todo o semestre, tornando-se o elemento central da disciplina ou disciplinas envolvidas.

Do lado esquerdo do *continuum* temos abordagens e estratégias mais circunscritas no tempo, de que é exemplo One (or Two) Minute Paper. Esta estratégia é utilizada para efeitos de avaliação formativa, em que, no final da aula, o professor solicita aos estudantes que, individualmente, escrevam sobre o tema abordado na aula, através de uma ou duas questões colocadas. Estas questões têm como objetivo principal potencializar a aprendizagem dos alunos através da avaliação (*assessment for learning*). Também é um mecanismo útil para obter *feedback* sobre as aulas, em que os estudantes podem ser encorajados, por exemplo, a sinalizarem as suas dúvidas (Light & Coz, 2001). Por comparação, a implementação da estratégia *One (or Two) Minute Paper* não exige o nível de planeamento e estruturação do *Project-Based Learning* (PBL). Portanto, diferentes estratégias de aprendizagem ativa podem ser utilizadas, considerando os objetivos subjacentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Não obstante, todas as abordagens têm como princípio a autonomia do estudante, o seu envolvimento na sua ação e reflexão sobre o seu processo de aprendizagem (Christie & de Graaff, 2017). E, por esta razão, a aprendizagem ativa não pode ficar circunscrita a um conceito que se limite às abordagens e estratégias *per se* (Lombardi, 2021), na medida em que existem princípios subjacentes que são complexos e, muitas vezes, se tornam invisíveis na prática. Destacam-se, por isso, quatro princípios orientadores da aprendizagem ativa (Bonwell & Eison, 1991; Felder & Brent, 2009; Prince, 2004; Prince & Felder, 2006):

- i. Relevância das aprendizagens: porque é que estou a aprender isto?
- ii. Contexto: ambientes adequados para o desenvolvimento de competências.
- iii. *Engagement*: entusiasmo e envolvimento que potencia a motivação dos estudantes.
- iv. Pensamento Crítico: reflexão sobre a aprendizagem.

As potencialidades da aprendizagem ativa têm sido amplamente sustentadas e consolidadas. Por exemplo, o trabalho de meta-análise desenvolvido por Freeman et al. (2014), que inclui 225 estudos, revela que aprendizagem ativa aumenta o desempenho dos estudantes na avaliação e que

também diminuem a taxa de reprovação em comparação com abordagens de ensino-aprendizagem focados em lectures.

Apesar das evidências que sustentam a eficácia da aprendizagem ativa, a adoção destas abordagens pedagógicas no contexto do ES tem sido lenta (Nguyen et al., 2021). Efetivamente, têm sido identificados um conjunto de constrangimentos por parte dos professores na implementação da aprendizagem ativa: falta de recursos (e.g. equipamento), falta de tempo para preparar e planejar, falta de confiança para fazer algo de diferente, desvalorização da docência face à investigação na avaliação e à progressão de carreira dos professores e, finalmente, a resistência dos estudantes (Børte et al., 2023; Finelli et al., 2014). Estes constrangimentos manifestam-se em vários contextos e em várias instituições de ES por todo o mundo, materializando-se em desafios pedagógicos e curriculares inerentes à aprendizagem que precisam de ser mitigados e/ou ultrapassados, considerando as especificidades de cada contexto. Por exemplo, a resistência dos estudantes à aprendizagem ativa é recorrentemente identificada pelos professores como sendo um obstáculo à sua implementação. A investigação mais recente tem procurado analisar esta questão e, conseqüentemente, identificar soluções para a superar.

Entende-se por resistência dos estudantes “qualquer resposta comportamental negativa a uma prática de ensino que possa desencorajar os professores de usar a aprendizagem ativa” (Andrews et al., 2020, p. 143). Esta resistência pode ser, assim, manifestada pela não participação dos estudantes, na reclamação sistemática face ao proposto, na falta de assiduidade, na falta de engagement, entre outros. Mesmo que o nível de resistência de estudantes com experiências em ambientes de aprendizagem ativa possa ser reduzido, como indica um estudo realizado por Finelli et al. (2018), este é um fator que importa estudar para se encontrar formas de melhorar a sua implementação. Neste sentido, um outro estudo demonstra que as estratégias utilizadas pelo professor influenciam positivamente as respostas dos alunos à aprendizagem (Borrego et al., 2018). Por outras palavras, mitigar a resistência dos estudantes para a aprendizagem ativa implica uma intencionalidade pedagógica na forma como os professores fazem a planificação curricular e na forma como se relacionam com os estudantes. Neste sentido, torna-se imperativo identificar oportunidades de ampliação e consolidação de ambientes de aprendizagem

ativa no contexto do ES, focando nas iniciativas de desenvolvimento profissional dos professores capazes de potenciar uma transformação das práticas.

Oportunidades de transformação: iniciativas de desenvolvimento profissional dos professores

No início deste capítulo descrevemos a metamorfose que tem vindo a caracterizar o ES em Portugal, centrado em dinâmicas de inovação pedagógica que torna a docência numa atividade complexa, exigente e multifacetada. A capacidade de navegar por essas complexidades é crucial para proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa aos estudantes. Contudo, identifica-se aqui uma tensão que merece ser explicitada: se, por um lado, o professor é um agente decisivo nos processos de inovação e mudança das IES (Zabalza, 2002), também é verdade que nem sempre são preparados para tal (Xavier & Leite, 2023). Por outras palavras, enquanto muitos professores possuem um vasto conhecimento nas suas áreas de especialização, nem todos recebem a formação adequada em inovação pedagógica, particularmente no que diz respeito à aprendizagem ativa. Torna-se, por isso, imperativo identificar quais as competências inerentes à aprendizagem ativa e de que forma os professores podem desenvolver essas competências.

No estudo desenvolvido por Neves, Lima e Mesquita (2021) são identificadas cinco competências como sendo nucleares aos professores desenvolverem de forma a materializarem os princípios da aprendizagem ativa na prática. Assim, os professores do Ensino Superior devem ser capazes de:

1. Trabalhar em equipa, colaborando de forma eficaz com os seus pares (incluindo de diferentes áreas científicas).
2. Estabelecer uma relação empática com os estudantes, mostrando que se importam com o que pensam, o que dizem e o que fazem.
3. Fornecer *feedback* durante o processo de aprendizagem, permitindo que os estudantes possam melhorar o seu desempenho ao longo do tempo.
4. Utilizar as novas tecnologias de forma a potenciar a aprendizagem dos estudantes.

5. Selecionar estratégias de ensino e de aprendizagem, de forma intencional e contextualizada, podendo ser o continuum uma referência a conhecer e considerar.

Portanto, o domínio técnico-científico é determinante para a prática docente no ES, mas é insuficiente na criação de ambientes de aprendizagem ativa transformadores para os estudantes. A questão que agora se coloca é: como é que os professores podem desenvolver competências pedagógicas? Kennedy (2014) apresenta um modelo de desenvolvimento profissional que se poderá sistematizar em quatro tipologias de iniciativas capazes de promover o desenvolvimento de competências dos professores: formação; *coaching/mentoring*; comunidades de aprendizagem; *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL).

Formação

Formação é, possivelmente, a tipologia de iniciativa mais frequentemente adotada em Portugal. Na primeira parte deste capítulo foram referidas as Jornadas de Desenvolvimento Pedagógico, uma iniciativa de formação de natureza interinstitucional que envolve 21 IES portuguesas. Este é um sinal expressivo do investimento que a maioria das IES no país proporcionam aos seus professores, através de oportunidades periódicas de formação pedagógica. Estas ofertas têm vindo a ser dinamizadas por estruturas que as IES têm vindo a criar e verifica-se que a oferta de formação tem diferentes configurações e formatos. A título meramente exemplificativo partilham-se dois exemplos de duas instituições portuguesas.

Na Universidade do Minho a formação pedagógica para o desenvolvimento dos seus docentes está na missão do Centro para a Inovação e Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem, Centro IDEA – UMinho. Este centro tem ofertas periódicas de duração relativamente longa (entre 15 e 20 horas) como o Docência+ e o Avaliação+, ambas focadas na transformação de unidades curriculares por parte dos docentes – formandos. Existem ainda iniciativas de formação mais curtas (entre 2 e 6 horas) que vão sendo oferecidas sem uma periodicidade pré-definida, mas predominantemente apontando para os períodos de mudança de semestre. Estas iniciativas, que podem incluir

convidados internacionais, permitem aos docentes tomarem contacto com abordagens inovadoras que poderão ou não servir de base à sua transformação. Finalmente, é possível identificar iniciativas para públicos específicos como diretores de curso ou estudantes (para mais informação consultar: <https://idea.uminho.pt/pt>).

A Universidade Católica Portuguesa promoveu em 2023, através do Católica Learning Innovation Lab (CLIL), o 1º Ciclo de Workshops Pedagógicos e surge como uma iniciativa que tem como propósito proporcionar à comunidade docente uma plataforma para a exploração de novas metodologias de ensino-aprendizagem no contexto do ES. Os workshops realizam-se online devido à dispersão dos quatro *campi* da Universidade Católica Portuguesa pelo país (Porto, Lisboa, Viseu e Braga) e têm uma duração curta (2 a 3 horas). Verifica-se uma aposta num programa diversificado de forma a constituir uma oportunidade privilegiada para que os docentes se atualizem quanto às mais recentes abordagens pedagógicas, promovendo assim um ambiente académico dinâmico e inovador. Ao explorarem novas abordagens, os participantes têm a oportunidade de partilhar experiências, refletir sobre práticas pedagógicas e adaptar estratégias ao contexto universitário. (para mais informação consultar <https://www.ucp.pt/pt-pt/clil>).

Nestes dois exemplos verifica-se a importância das estruturas de inovação pedagógica existentes (Centro IDEA-UMinho e CLIL – Católica Learning Innovation Lab, respetivamente) para a promoção desta tipologia de iniciativa. Dessa forma, estas iniciativas não apenas enriquecem a formação contínua dos docentes, mas também fomentam a construção de uma comunidade académica mais colaborativa e focada na melhoria das aprendizagens dos estudantes.

Programas de coaching / mentoria

Estes programas têm como objetivo proporcionar uma abordagem personalizada no aprimoramento das competências pedagógicas dos professores, fomentando a inovação pedagógica numa lógica de colaboração, parceria e apoio entre pares. Um exemplo concreto pode ser encontrado em iniciativas de *mentoring* entre professores experientes e os seus pares ou equipas de docentes, onde o conhecimento é partilhado de forma personalizada, adaptada às necessidades individuais de cada docente.

Estes programas podem, por exemplo, promover a observação de aulas entre colegas, como forma de aprendizagem e interação mútua. Ao observar e refletir sobre as práticas uns dos outros, os professores podem ajustar as suas abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas do seu contexto. Este processo de colaboração e apoio mútuo contribui para o crescimento profissional contínuo, interação entre pares e colaboração.

Comunidades de Aprendizagem

As comunidades de aprendizagem no contexto do ES são grupos informais de professores com interesses comuns, que se associam para partilharem experiências, discutir e aperfeiçoar uma determinada prática. Estas comunidades podem proporcionar oportunidades de desenvolvimento das competências de aprendizagem ativa dos docentes, pois geram espaços de debate, colaboração, inovação e investigação, com base na aprendizagem por pares.

A fim de impulsionar o potencial inerente às comunidades de aprendizagem, o Centro IDEA – UMinho tem apostado nestas iniciativas. A comunidade de *Audience Response Systems* (ARS) surgiu na sequência de uma formação sobre a utilização de dispositivos móveis em sala de aula, para promover a interação e o *feedback* dos estudantes (Silva et al., 2021). Ainda associado ao Centro IDEA, foi criada a comunidade de TBL – *Team-Based Learning*, que desenvolve as suas atividades colaborativas desde 2019 do qual resultou uma publicação científica até ao momento (Silva et al., 2022).

O Católica Learning Innovation Lab (CLIL), da Universidade Católica Portuguesa, em 2023, também lançou cinco comunidades de aprendizagem, cujas problemáticas foram identificadas após o 1º Ciclo de Workshops: 1) Aprendizagem Baseada em Projetos; 2) Aprendizagem através do digital; 3) Aprendizagem Colaborativa / Cooperativa; 4) Aprendizagem-Serviço; 5) Capacitação Pedagógica Transversal (focada no design curricular). Estas comunidades visam auxiliar os docentes da Universidade Católica Portuguesa (UCP) na exploração e testagem de novas abordagens pedagógicas em sala de aula. Durante cerca de três meses, os docentes participantes na iniciativa podem trocar experiências, criar parcerias interdisciplinares, aprofundar uma área pedagógica de interesse, e desenvolver vários produtos pedagógicos (e.g.

repensar o conteúdo da Ficha da Unidade Curricular (UC), conceber e testar atividades em sala de aula, e refletir sobre as práticas pedagógicas em curso).

Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)

Os docentes do ES também desenvolvem competências em aprendizagem ativa através da pesquisa e reflexão sobre as suas próprias práticas pedagógicas. Este processo surge da necessidade intrínseca de compreender e aprofundar abordagens de ensino e de aprendizagem, impulsionados pela constante exigência de adaptação e melhoria na interação com os estudantes. Ao envolverem-se em investigação, os docentes são motivados a analisar criticamente as suas estratégias de ensino, identificando pontos fortes e áreas de melhoria.

Geralmente, os docentes alcançam esta fase após acumularem alguma experiência prática com aprendizagem ativa. À medida que enfrentam uma diversidade de contextos e desafios, tornam-se mais conscientes da complexidade do processo de aprendizagem e da necessidade de diversificarem as formas de desenvolvimento das suas próprias competências.

A investigação sobre práticas pedagógicas torna-se, assim, uma ferramenta valiosa para os docentes, proporcionando uma base sólida para inovação e melhoria contínua do seu trabalho educativo. Ao estudarem e refletirem sobre as suas próprias abordagens, os docentes contribuem não apenas para o avanço da sua prática individual, mas também para o desenvolvimento do ES, promovendo uma cultura de aprendizagem ativa que se torna consistente e fundamentada.

Assim, o eixo comum a estas iniciativas incide na promoção de uma cultura institucional que valorize e incentive o desenvolvimento profissional dos professores. Isso envolve o reconhecimento do impacto positivo que professores continuamente preparados e comprometidos têm na qualidade do ensino e no sucesso dos estudantes.

Considerações finais

No contexto do ES, a aprendizagem ativa tem ganho uma relevância inquestionável. À medida que nos aprofundamos na temática, torna-se claro que esta abordagem não é apenas uma tendência pedagógica emergente, porque as evidências da sua eficácia no processo de ensino e de aprendizagem colocam a aprendizagem ativa como uma necessidade premente face aos desafios que se colocam no ES.

Neste caminho, existem desafios conceituais, pedagógicos e curriculares inerentes à implementação da aprendizagem ativa, realçados pela complexidade e pela multifacetada natureza das transformações requeridas. Para superar estes desafios, é imperativo investir em iniciativas consolidadas de desenvolvimento profissional dos docentes. Primeiramente, a formação contínua surge como uma ferramenta vital, proporcionando aos docentes as competências e os conhecimentos necessários para conceber e implementar práticas pedagógicas inovadoras. Adicionalmente, programas de coaching/mentoria oferecem um suporte personalizado, permitindo aos professores melhorar as suas competências pedagógicas e enfrentar desafios específicos com maior confiança e eficácia. Paralelamente, as comunidades de aprendizagem constituem espaços colaborativos onde os docentes podem partilhar experiências, trocar ideias e cocriar soluções pedagógicas, fomentando uma cultura de partilha e colaboração. Por último, *Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)* emerge como uma abordagem que promove a investigação sobre práticas de ensino e aprendizagem, incentivando os docentes a refletir criticamente sobre a sua prática e a contribuir para o conhecimento pedagógico.

Em síntese, sublinha-se a importância vital da aprendizagem ativa no ES em Portugal e identificam-se estratégias concretas para apoiar os docentes nesta transição pedagógica. Ao investir no desenvolvimento profissional dos docentes impulsionando as várias iniciativas de forma combinada e estratégica, o ES contribui para uma educação de qualidade, centrada no estudante e valorizando o papel dos professores.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, S., Rebola, F.; Soares, S. & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no ensino superior. Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES).
- Andrews, M., Graham, M., Prince, M., Borrego, M., Finelli C. & Husman, J. (2020). Student resistance to active learning: do instructors (mostly) get it wrong? *Australasian Journal of Engineering Education*, 25(2), 142-154, DOI: 10.1080/22054952.2020.1861771.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023) Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597-615. DOI: 10.1080/13562517.2020.1839746.
- Borrego, M. et al., (2018). Systematic Literature Review of Students' Affective Responses to Active Learning: Overview of Results, IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), San Jose, CA, USA, 2018, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1109/FIE.2018.8659306>.
- Chalmers, D., & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, 51(1), 53-80.
- Christie, M., & Graaff, E. (2017). The philosophical and pedagogical underpinnings of Active Learning in Engineering Education. *European Journal of Engineering Education*, 42, 5-16. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254160/>.
- Crosier, D., & Mäki, J. (2022). Understanding the European higher education area: The impact of the Bologna process. In M. Priyam (Ed.), *Reclaiming Public Universities: Comparative Reflections for Reforms* (1 ed., pp. 70-91). Taylor and Francis Inc.. <https://doi.org/10.4324/9781003229384-5>.
- Edström, K., & Kolmos, A. (2014). PBL and CDIO: complementary models for engineering education development. *European Journal of Engineering Education*, 39(5), 539–555. <https://doi.org/10.1080/03043797.2014.895703>.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2009). Active learning: An introduction. *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 6.
- Finelli, C. J., Daly, S. R., & Richardson, K. M. (2014). Bridging the research-to-practice gap: Designing an institutional change plan using local evidence. *Journal of Engineering Education*, 103(2), 331–361. <https://doi.org/10.1002/jee.20042>.

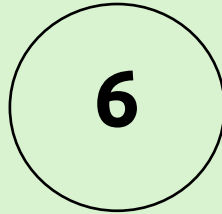
- Finelli, C. J., K. Nguyen, M., DeMonbrun, M., Borrego, M., Prince, J., & Waters, C. K. (2018). Reducing student resistance to active learning: strategies for instructors. *Journal of College Science Teaching Instructors*, 47(5), 80–91.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Gok, T. (2018). The Evaluation of Conceptual Learning and Epistemological Beliefs on Physics Learning by Think-Pair-Share. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4(1), 69–80. <https://doi.org/10.21891/jeseh.387489>
- JIDP. (2024). Jornadas Interinstitucionais de Desenvolvimento Pedagógico. <https://cms.ua.pt/jornadasidp/>
- Kapp, K. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Kennedy, A. (2014). Models of continuing professional development: a framework for analysis, *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>.
- Light, G., & Coz R. (2001). *Learning and teaching in higher education: the reflective professional*. London: Paul Chapman.
- Lima, R. M., Andersson, P., & Saalman, E (2017). Active learning in engineering education: a (re)introduction. *European Journal of Engineering Education*, 42(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/03043797.2016.1254161>.
- Lima, R. M., Dinis-Carvalho, J., Sousa, R. M., Alves, A. C., Moreira, F., Fernandes, S., & Mesquita, D. (2017). Ten years of project-based learning (PBL) in Industrial Engineering and Management at the University of Minho. In A. Guerra, R. Ulseth & A. Kolmos (Eds.), *PBL in Engineering Education International Perspectives on Curriculum Change* (pp. 33-52). Rotterdam: The Netherlands Sense Publishers.
- Lombardi, D. et al. (2021). The curious construct of active learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 22(1), 8-43. <https://doi.org/10.1177/1529100620973974>.
- Neves, R., Lima R. M., & Mesquita, D. (2021). Teacher competences for active learning in engineering education. *Sustainability*, 13(16), 9231. <https://doi.org/10.3390/su13169231>.

- Nguyen, K. A., Borrego, M., Finelli, C. J. et al. (2021). Instructor strategies to aid implementation of active learning: a systematic literature review. *International Journal of STEM in Education*, 8, 9. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00270-7>.
- Patil, Y. M., & Kumbhar, P. D. (2021). Learning by gamification: An effective active learning tool in engineering education. *Journal of Engineering Education Transformations*, 34(SI). <https://doi.org/10.16920/jeet/2021/v34i0/157194>.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? a review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Prince, M. (2011). Active/Cooperative Learning [Plenary Session]. ASEE 2011. http://www.it.uu.se/research/group/upcerg_new/events/ASEE2011_resources/plenary_slides.pdf.
- Prince, M., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95(2), 123–138.
- Routhe, H. W., & Bøgelund, P. (2022). Retaining engineering students: a case study at Aalborg University. *International Journal of Engineering Education*, 38(4), 1116–1129. https://www.ijee.ie/1atestissues/Vol38-4/20_ijee4225.pdf.
- Salehi S., Ballen C. J., Bolander L. K., Ismayilova K., Poronnik P., Ross P.M., Tzioumis V., & Wieman C. (2023). Global perspectives of the impact of the COVID-19 pandemic on learning science in higher education. *PLoS One*, 18(12), e0294821. doi: 10.1371/journal.pone.0294821. PMID: 38060473; PMCID: PMC10703257
- Silva, E. C., Moura, C., & Lencastre, J. (2021). IDEADIGITAL #40: Comunidades de Prática de Ensino e Aprendizagem na UMinho. Centro IDEA-UMinho. <https://idea.uminho.pt/pt/ideadigital/entradas/Paginas/entrada40.aspx>.
- Silva, E. C., Lino-Neto, T., Ribeiro, E., Rocha, M., & Costa, M. J. (2022). Going virtual and going wide: Comparing Team-Based Learning in-class versus online and across disciplines. *Education and Information Technologies*, 27(2), 2311–2329. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10683-0>.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., Chambwe, N., Cintrón, D. L., Cooper, J. D., Dunster, G., Grummer, J. A., Hennessey, K., Hsiao, J., Iranon, N., Jones, L., Jordt, H., Keller, M., Lacey, M. E., Littlefield, C. E., ... Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476–6483. <https://doi.org/10.1073/pnas.1916903117>.
- Vieira, F., Silva, J. L. C., Almeida, M. J., Vieira, C. P., Moreira, J. A., & Gonçalves, S. (2019). Estruturas de apoio institucional ao ensino no contexto português. In S. Gonçalves & C.

Fidalgo (Coords.), *Pedagogia no Ensino Superior: Coletânea de Estudos* – vol. 2 (pp. 59-79). Centro de Investigação e Estudos da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP), Instituto Politécnico de Coimbra.

Xavier, A., & Leite, C. (2023). Sentidos pedagógicos do Processo de Bolonha: uma análise a partir de documentos de constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Currículo sem Fronteiras*, 23, <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1962>.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



**Da aprendizagem ao sucesso académico:
A perspetiva dos estudantes do Ensino
Superior**

Alexandra R. Costa¹, & Amélia Caldeira²

¹ CIETI/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

² LEMA/SYSTEC/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

Introdução

A aprendizagem é o maior determinante do desenvolvimento humano. A forma como aprendemos influencia o curso do nosso desenvolvimento pessoal, profissional e social (Kolb & Kolb, 2005). Ainda que aprendizagem e ensino possam ser fenómenos perfeitamente dissociáveis, a aprendizagem formal, em contexto escolar, resultante da relação estabelecida entre professor e aluno assume considerável importância atendendo a que consiste na resposta planeada às exigências do próprio processo de aprendizagem (Santos, 2001).

No ensino superior (ES) o estudo da aprendizagem não poderá ser dissociado da fase de desenvolvimento do estudante. O ingresso no ES acontece habitualmente numa fase de entrada do estudante na vida adulta e, como tal, acompanhada por processos de desenvolvimento social e emocional com interferência na vida do estudante e na forma como este se envolve na aprendizagem (Almeida et al., 2018). Confrontado com diferentes métodos de ensino, novos contextos, necessidade de aquisição de competências que lhe permitam fazer face às mudanças a que está sujeito e com a gestão das suas próprias expectativas frequentemente demasiado elevadas, muitos estudantes sentem necessidade de fazer alterações e adaptações ao seu próprio processo de aprendizagem (Almeida et al., 2018; Costa et al., 2016). Face a estas necessidades, os estudantes desenvolvem várias abordagens à aprendizagem, intimamente associadas às condições do contexto em que estão integrados.

Independentemente da abordagem escolhida, no contexto do ES a aprendizagem autónoma e eficiente é um objetivo que todo o estudante pretende atingir e que todo o docente aprecia nos seus alunos. Não obstante, nem sempre é conseguida, nomeadamente numa fase inicial do percurso no ES. Na Europa, e em particular em Portugal, a declaração de Bolonha introduz um novo paradigma de ensino assente, essencialmente no trabalho autónomo e orientado dos estudantes.

Neste capítulo abordaremos a visão dos estudantes em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Começaremos por tratar os desafios da sua transição para o ES e o envolvimento académico dos estudantes. Destacaremos as abordagens dos estudantes à aprendizagem e aos processos de

autorregulação da aprendizagem. Assumindo que as variáveis contextuais desempenham um papel importante na relação dos estudantes com a aprendizagem, referiremos o seu papel, destacando a influência dos docentes, nomeadamente na utilização de estratégias de ensino/aprendizagem que permitam a capacitação dos estudantes.

Ingresso no Ensino Superior

A entrada no ES é precedida por um período de grande investimento nos estudos, incertezas e elevadas expectativas. No entanto, apesar do esforço que os estudantes empreendem para garantirem uma vaga no curso e/ou Instituição de Ensino Superior (IES) pretendidas, surpreendentemente as IES nem sempre são capazes de fornecer a estimulação pessoal, social e intelectual necessária para manter todos os alunos ativamente envolvidos. Muitos acabam por abandonar os seus cursos antes de os poderem concluir; outros, persistindo, vão demonstrando sinais de desmotivação e mesmo de tédio percebidos na forma como se envolvem com as tarefas escolares e com a própria vida académica (Sharp et al., 2020).

Os sinais de tédio académico são facilmente perceptíveis no contexto da sala de aula e incluem sonolência, falta de atenção, conversas com os colegas, “corpos derretidos” nas cadeiras, olhares vagos e distantes entre outros (Sharp et al., 2020). As razões destes comportamentos têm sido amplamente estudadas e são de natureza diversa. Nos últimos anos as distrações digitais associadas com o uso dos telemóveis, redes sociais e internet têm emergido como grande fonte de preocupação (Sharp et al., 2020).

Como facilmente se antecipa, este não é um problema de causa única. Na verdade, outros fatores contribuem para a falta de entusiasmo dos estudantes com o ES, começando pelo próprio processo de transição para o ES. Ultrapassado todo o investimento feito no sentido de conseguirem uma vaga no curso e/ou IES pretendidos, o estudante tende a elevar as suas expectativas a níveis que poderão ser exagerados face à realidade posteriormente encontrada nas IES. Stern, nos anos 60, designou este fenómeno como “Mito do Caloiro” (Almeida et al., 2018; Costa et al., 2016; Diniz et al., 2016; Stern, 1966)

Na verdade, a realidade com que os estudantes se confrontam nos novos cursos é frequentemente subavaliada face às expectativas que tinham

desenvolvido. Desta forma, surgem dificuldades de adaptação ao novo contexto e problemas de envolvimento acadêmico. O interesse pelo estudo do envolvimento dos estudantes no ES tem vindo a crescer em virtude das evidências que se têm vindo a encontrar da sua relação com o sucesso académico, aspirações académicas, persistência e decisão de conclusão dos graus académicos e com o bem-estar dos estudantes (Costa & Maroco, 2017; Ketonen et al., 2019; Salanova et al., 2010). Este envolvimento não se refere única e exclusivamente àquele manifestado pela participação do aluno em atividades académicas, sociais e extracurriculares que acontecem na escola ou que com esta estão relacionados, o designado envolvimento comportamental, mas também ao envolvimento emocional refletido pelas reações positivas e negativas face aos professores, colegas e exigências da instituição, nomeadamente em relação ao curso e códigos de conduta, criando laços com o contexto e colegas, e a vontade para realizar o trabalho académico exigido; e ao envolvimento cognitivo manifestado pelo investimento e vontade de fazer os esforços necessários para a compreensão e interiorização de ideias complexas e competências com elevado grau de dificuldade (Costa & Maroco, 2017; Fredricks et al., 2004).

O envolvimento académico refere-se, assim, a um estado afetivo, persistente e generalizado que é positivo e relacionado com o desempenho académico e pode ser relativamente estável ao longo do tempo (Ketonen et al., 2019; Salanova et al., 2010). Neste sentido, é compreensível que esta variável produza efeitos positivos e persistentes no tempo que podem inclusive ultrapassar o próprio contexto académico (Ketonen et al., 2019). Acresce, ainda, que a investigação tem demonstrado que o envolvimento está significativamente associado à motivação na medida em que os estudantes mais envolvidos atribuem alto valor ao estudo, atingem melhores resultados académicos e têm maior probabilidade de terminar os seus graus académicos (Costa & Maroco, 2017; Ketonen et al., 2019). Assim sendo, é importante que as IES reflitam e definam estratégias que promovam esta ligação dos estudantes com os cursos, as escolas e os próprios colegas. Estas ligações ficaram muito fragilizadas pela recente realidade pandémica que retirou os estudantes das instituições e os afastou fisicamente dos colegas e professores.

A visão dos estudantes do ES sobre a aprendizagem

Ao longo das últimas décadas vários autores tentam dar resposta à questão de como os estudantes do ES conceptualizam a sua própria aprendizagem. A razão do interesse tão alargado pela temática prende-se com a crença de que as concepções dos alunos sobre as suas tarefas académicas definirão, em grande medida, a natureza da sua experiência e a forma como abordam o estudo e se envolvem com o material e as matérias (Alsayed et al., 2021; Alt et al., 2023; Google et al., 2023; Minasian-Batmanian et al., 2006; Smarandache et al., 2022; Takase & Yoshida, 2021; Trigwell & Ashwin, 2006). Baseados numa longa investigação Marton e Saljo (2005) descreveram duas abordagens à aprendizagem que designaram por nível de processamento superficial e nível de processamento profundo. No primeiro nível, os estudantes percebem as atividades como imposições externas, tendem a completar as tarefas com o menor grau de envolvimento possível e estão motivados por fatores extrínsecos, procuram gastar o mínimo de energia possível, recorrendo simplesmente à memorização sem se preocuparem com a compreensão dos conteúdos. Por outro lado, aqueles que adotam uma abordagem profunda de aprendizagem, apresentam-se intrinsecamente motivados para aprender, utilizando estratégias que maximizam a compreensão e a aplicação dos conhecimentos à realidade (Marton & Säljö, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014; Trigwell & Ashwin, 2006). Svensson (2005), paralelamente, procurando também perceber a natureza do processo de aprendizagem e partindo dos resultados obtidos pelos estudantes, chegou à conclusão de uma relação dicotómica dos estudantes com o estudo, embora com designações bastante diferentes. No seu caso, referiu-se a duas abordagens cognitivas a que atribuiu a designação de holística e atomística (Marton & Säljö, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014; Svensson, 2005). De acordo com a perspetiva de Svensson, o que diferencia as abordagens à aprendizagem é a distinção entre a preocupação em organizar o conteúdo do estudo num corpo global bem organizado ou simplesmente ficar pela ordenação de conteúdos e o seu agrupamento em diferentes partes (Marton & Saljo, 2005; Svensson, 2005).

Na verdade, Svensson (2005) e Marton e Säljö (2005) usaram o termo "abordagem" para descreverem um processo dicotômico de aprendizagem, muito embora os autores se tenham focado em aspetos diferentes da realidade do processo de aprendizagem, o que, conseqüentemente resultou também em categorias com designações diferentes (profundas/superficiais ou holísticas/atomísticas). Em síntese, a primeira dicotomia (superficial/profunda) enfatiza aspectos referenciais das experiências dos estudantes - sua busca por significado da aprendizagem ou simplesmente a memorização dos conteúdos - isto é, concentra-se na resposta à questão "o que aprendem os estudantes?", enquanto que a segunda perspectiva se concentra nos aspetos organizacionais da aprendizagem, na forma como os estudantes organizam os conteúdos, ou seja, procurando resposta para a questão "como aprendem os estudantes?". Embora esta separação analítica do aspecto referencial ("o que"), que é o cerne da dicotomia superficial/profunda, e o aspecto organizacional ("como"), que é o cerne da distinção atomística/holística, permaneça profundamente significativa, a proximidade conceptual e empírica entre estas duas perspectivas leva os autores a considerar mais correto falar sobre abordagens superficiais/atomísticas e profundas/holísticas da aprendizagem (Marton & Saljo, 2005).

A investigação tem vindo a demonstrar que existe relação entre as abordagens adotadas pelos estudantes e a sua perceção em relação ao meio de aprendizagem, assim como com as concepções da aprendizagem e o desempenho do estudante nas tarefas de avaliação (Alsayed et al., 2021; Google et al., 2023; Richardson, 2005; Smarandache et al., 2022; Takase & Yoshida, 2021). O nível de processamento superficial está geralmente associado com baixo nível de compreensão e baixos desempenhos académicos enquanto que o nível profundo de aprendizagem aparece associado a um nível de compreensão mais profundo dos conteúdos e, conseqüentemente, a melhores desempenhos (Mcloone & Oluwadun, 2014; Trigwell & Ashwin, 2006). Por outro lado, a opção por uma destas abordagens à aprendizagem parece também estar relacionada com concepções da aprendizagem que os estudantes foram desenvolvendo anteriormente à sua entrada no ES. Por exemplo, experiências anteriores muito focadas na reprodução ou na memorização para

os testes e exames poderão conduzir ao privilégio de abordagens ao estudo mais superficiais (Google et al., 2023).

Marton e Saljo (1997) defenderam ainda que os alunos que descreviam o uso de concepções de aprendizagem mais sofisticadas ou inclusivas, eram mais propensos a adotar também uma abordagem profunda à aprendizagem do que aqueles que concebem a aprendizagem de uma forma limitada, recorrendo à memorização para conseguir aprovação nos exames. Assim sendo, os alunos que percebem o ensino como uma forma positiva de desenvolver competências úteis e importantes para a sua vida têm uma maior probabilidade de adotar uma abordagem profunda da aprendizagem, enquanto os alunos que se focam mais na carga de trabalho que lhes é imposta e que cedo percebem que a aprendizagem é avaliada de uma forma mecânica têm maior probabilidade de adotar uma abordagem mais superficial ao estudo (Trigwell & Ashwin, 2006).

Entwistle (1987) introduz uma terceira abordagem à aprendizagem designada de abordagem estratégica na qual o estudante, imbuído de uma intenção de obter o melhor resultado possível, organiza o seu tempo e a aprendizagem a partir da previsão e do conhecimento que tem acerca dos métodos de avaliação utilizados pelos professores recorrendo, por exemplo, à análise dos exames de anos anteriores e tentando identificar o tipo de questões mais habituais. Os estudantes que utilizam esta abordagem estratégica podem mover-se entre a abordagem superficial e profunda dependendo desta previsão que fazem da avaliação a que estarão sujeitos. Nesta perspetiva, a abordagem que os estudantes têm da aprendizagem não é fixa, mas depende do contexto, da motivação e do estilo cognitivo do estudante (Mcloone & Oluwadun, 2014).

Num estudo realizado em 2010 com uma amostra de 566 estudantes portugueses, Valadas e colaboradores (2010) procuraram identificar as abordagens ao estudo dos estudantes portugueses do ES. Os resultados mostraram uma estrutura fatorial dividida em três fatores, consistente com a conceptualização e os resultados obtidos por estudos anteriores. Assim, não obstante as diferenças culturais em relação aos estudos originais realizados no Reino Unido, as dimensões encontradas foram similares dividindo-se em três abordagens distintas: profunda, superficial e estratégica (Valadas et al., 2010).

Apesar da importância desta conceptualização do processo de aprendizagem dos estudantes, ela não deixa de ser alvo de críticas. Na verdade, é fácil utilizar esta dicotomia de forma redutora e classificar a abordagem dos alunos como superficial ou profunda esquecendo-se que estas diferentes abordagens do estudante representam a resposta que este dá quer a si próprio como aluno, quer ao conteúdo académico específico em que está a estudar, quer às exigências percebidas do contexto de aprendizagem (Bliuc et al., 2011; Marton & Saljo, 2005; Richardson, 2005). Por outro lado, embora, numa abordagem superficial, o estudante tende a centrar-se na memorização com a intenção de reprodução do material aprendido, de uma forma fiel, sem elaboração própria, numa abordagem profunda da aprendizagem a memória tem também um papel fundamental, nomeadamente como precursora da compreensão do material ou, mais tarde, como forma de fortalecimento da compreensão dos conteúdos aprendidos (Entwistle & Entwistle, 2005; Marton & Saljo, 2005). Na verdade, apesar de, teoricamente, a abordagem profunda parecer mais eficiente, a investigação demonstra que não existem evidências que os estudantes do ES avancem no sentido de desenvolverem uma abordagem profunda (Alsayed et al., 2021; Asikainen & Gijbels, 2017)

É também importante ter em consideração que existem condicionantes que podem levar à desmotivação dos alunos para enfrentarem as tarefas académicas com uma abordagem profunda, referimo-nos por exemplo à imposição aos estudantes de prazos apertados para a concretização das atividades e à utilização de tipologias de avaliação mais centradas na reprodução mecânica da informação com pouco espaço para a elaboração e discussão dos conceitos e matérias (Marton & Saljo, 2005; Trigwell & Ashwin, 2006). A revisão da literatura parece apontar para a ideia de que uma abordagem profunda à aprendizagem conduz, também, a uma profunda compreensão dos conteúdos em estudo (Marton & Saljo, 2005; Mcloone & Oluwadun, 2014); contudo, a opção por uma abordagem profunda exige tempo e uma disponibilidade interior que possibilite a reflexão, pelo que os alunos têm de ser auxiliados a definir soluções de compromisso entre os seus focos de interesse escolares e de divertimento, e têm que ter prazos realistas para a apresentação de trabalhos ou para as datas de realização de testes de avaliação (Kyndt et al., 2011; Marton & Saljo, 2005; Trigwell & Ashwin, 2006). Assim, a

opção por uma abordagem profunda inicia-se no contexto de sala de aula também com intervenção e apoio do professor e dos métodos de ensino por este utilizados (Marton & Saljo, 2005). A investigação tem vindo a demonstrar que o ambiente de ensino-aprendizagem tem um efeito nas abordagens dos alunos à aprendizagem, não sendo estas independentes do contexto em que os alunos estão inseridos (Asikainen & Gijbels, 2017; Smarandache et al., 2022). Os investigadores têm analisado a confluência de diversas variáveis, sendo as mais frequentes o tipo de avaliação utilizado, algumas características do estudante (por exemplo, género, interesse ou objetivos) e o contexto educativo (por exemplo, o ano académico ou domínios académicos) (Smarandache et al., 2022).

Sendo assim, compete também às IES, nomeadamente aos seus docentes, a opção pela utilização de práticas académicas que estejam alinhadas com a abordagem profunda da aprendizagem (Mcloone & Oluwadun, 2014). Têm também que pensar cuidadosamente em todo o sistema de avaliação dos conhecimentos e competências, uma vez que este terá implicações na forma como os estudantes conceberão a aprendizagem. Por exemplo, um sistema de avaliação focado exclusivamente nos exames, conduzirá os estudantes a adotarem uma abordagem estratégica ou mesmo superficial que lhes permita ter sucesso na avaliação. Embora esta abordagem, a curto prazo, possa produzir efeitos positivos – notas elevadas -, mostra-se insuficiente no que se refere ao aprofundamento da aprendizagem e da compreensão dos temas em estudo (Mcloone & Oluwadun, 2014).

Não obstante o atrás referido, espera-se que o ES atualmente não se preocupe apenas com a formação técnica dos futuros profissionais, mas também que se foque no desenvolvimento de competências que lhes permitam vir a ser trabalhadores versáteis, capazes de aprenderem e de desenvolverem competências ao longo da vida. Estes objetivos serão difíceis de atingir se os estudantes se focarem em exclusivo numa abordagem baseada na repetição e na memorização. Uma aprendizagem profunda, significativa e crítica é, pois, fundamental. No entanto, embora vários estudos partam do pressuposto de que no ES as abordagens dos alunos à aprendizagem tendem a evoluir para abordagens mais profundas, na verdade não existem evidências suficientemente fortes que nos deem essa garantia (Asikainen & Gijbels, 2017).

Do ensino à aprendizagem

A principal função de um professor é facilitar e garantir as melhores oportunidades de aprendizagem para os seus alunos através da utilização de métodos adequados de ensino e de avaliação (Alsayed et al., 2021b). Compreender as abordagens ao estudo e adequar as atividades de ensino e avaliação, não só permitirá um mais fácil alcance dos objetivos como também contribuirá para um aumento do entusiasmo pelas atividades de ensino/aprendizagem. Acresce ainda que longe vão os tempos em que as IES eram frequentadas por jovens herdeiros das elites, com perfis sociais, económicos e culturais muito homogéneos, que frequentavam o curso e a IE desejadas e para quem a aula tradicional, expositiva e centrada no docente era não só suficiente como até desejada. Nas últimas décadas assistimos à diversificação dos perfis dos estudantes do ES com o ingresso de jovens com características sócio-económicas, culturais e etárias muito diferentes, como descrito noutro capítulo deste livro. As IES viram-se, assim, na necessidade de criar condições de sucesso para uma população muito diversa e na necessidade de assumirem políticas inclusivas (Almeida et al., 2023). A diversificação dos públicos transmutou o foco de preocupações das IES, tradicionalmente centrado nos ingressos dos estudantes, para outro tipo de desafios relacionados com as taxas de sucesso, de permanência e de conclusão dos cursos (Almeida et al., 2018; Almeida et al., 2023; Costa et al., 2016). O ensino abandonou progressivamente o seu foco no professor e nos métodos expositivos para colocar, no seu centro, o estudante.

De facto, o ensino centrado no docente e em práticas expositivas não só não promove uma abordagem profunda à aprendizagem como também deixou de ser atrativo para estes novos estudantes. Os docentes estão a ser convocados a introduzir metodologias de ensino/aprendizagem inovadoras que permitam a aproximação dos diferentes perfis de estudantes e promovam o sucesso académico. Em Portugal, a reforma de Bolonha em 2006 foi um marco importante de incentivo à introdução de metodologias de ensino/aprendizagem inovadoras, que trouxeram o estudante para o centro da aprendizagem, promovendo um ensino mais reflexivo e experiencial; um ensino focado nas competências a desenvolver, nos projetos e na flexibilidade dos

processos de ensino/ aprendizagem e numa avaliação focada nos resultados da aprendizagem (Almeida et al., 2023).

Para este novo paradigma de ensino focado nos estudantes, a tecnologia tem dado um importante contributo, atendendo à elevada apetência e motivação que os jovens têm para a sua utilização. Almeida et al. (2023) referem algumas das vantagens da integração da tecnologia no processo de ensino/aprendizagem. Destacam essencialmente a possibilidade de aumentar a interação entre os estudantes e o professor para além do contexto da aula - vantagem especialmente importante durante a pandemia do COVID 19 -, a oportunidade para um ensino mais individualizado e focado nas características dos estudantes, a maior frequência de feedback às aprendizagens e trabalhos dos estudantes e, por último, o reforço de processos de autogestão, da aprendizagem autónoma e da autorregulação da aprendizagem pelos estudantes.

A tecnologia abriu também espaço à possibilidade de utilização de novos formatos e estratégias no processo de ensino, na própria aprendizagem e avaliação no ES. Almeida et al. (2023, p. 23) destacam: “a aprendizagem através da resolução de problemas atuais e práticos, a aprendizagem baseada em projetos, a aula invertida, as comunidades de aprendizagem em ambientes virtuais, o ensino através de atividades síncronas e assíncronas, os Massive Open Online Courses (MOOCs), a gamificação da aprendizagem (uso de alguns dos mecanismos do jogo para aumentar a atração pelas tarefas de aprendizagem) ou o e-portefólio, entre outras possibilidades...”. Estas novas estratégias implicam mudanças nos papéis desempenhados por professores e estudantes. Aos primeiros, exige-se o afastamento de práticas expositivas e a aproximação de outras mais centradas na mediação, tutoria e facilitação; aos segundos, exige-se que assumam um papel proactivo, de pesquisa, análise e reflexão sobre a informação pesquisada.

Neste novo paradigma de ensino focado no estudante, o desenvolvimento de competências para aprender é um fator crítico do sucesso. Na verdade, é fundamental que o estudante se muna de um conjunto de competências que lhe permita agir de forma autónoma e proactiva, que atue com pensamento crítico, tenha capacidade de trabalhar em equipa, de gerir o seu tempo, de organizar o seu trabalho, entre outras (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Ramos-

Galarza et al., 2020; Rosário et al., 2010). Em suma, espera-se que o estudante assuma o controlo da sua própria aprendizagem, ou seja, autorregule o seu próprio processo de aprendizagem.

Os estudos sobre a autorregulação iniciaram-se na década de 80 em resultado precisamente da procura de compreensão para as diferenças individuais no desempenho dos estudantes (Zimmerman, 2008). A autorregulação da aprendizagem (SRL) refere-se a pensamentos, sentimentos e acções que são planeadas e adaptados com o objetivo de melhorar a motivação e a aprendizagem do estudante (Zimmerman, 2008). O SRL implica um amplo conjunto de processos e estratégias tais como definição de objetivos, gestão do tempo, auto-avaliação, análise de suas atribuições causais, procura de ajuda/suporte quando necessário, conhecimento das suas motivações intrínsecas e o seu nível de eficácia quando perante uma determinada tarefa (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Joly et al., 2012; Ramos-Galarza et al., 2020; Rosário et al., 2010; Zimmerman, 2008).

As IES e os seus professores partem com frequência do falso pressuposto de que os estudantes possuem as competências necessárias à aprendizagem e, como tal, são capazes de aprender autonomamente e de forma autorregulada (Ramos-Galarza et al., 2020). Nem sempre tal acontece pelo que aos docentes cabe também o papel de treinar e apoiar os estudantes a desenvolver as competências necessárias para aprenderem de forma autorregulada. Para tal contribuirá a utilização de metodologias de aprendizagem interactivas, dinâmicas e desafiantes que procuram activar processos cognitivos mais complexos (Fuentes Muñoz & Rosário, 2013; Ramos-Galarza et al., 2020; Zimmerman, 2008).

Em suma, é importante e expectável que as IES e os seus docentes se preocupem com o treino de estratégias que capacitem os alunos para aprender de forma autónoma, crítica e autorregulada, contribuindo também para a sua adesão a abordagens mais profundas à aprendizagem e, conseqüentemente para o seu sucesso académico.

Considerações finais

A aprendizagem é um dos fatores críticos de sucesso dos estudantes. Dela depende o seu desenvolvimento pessoal, profissional e social. A forma como

aprendemos tem evoluído ao longo dos tempos. No ES, a heterogeneização dos públicos a que assistimos nas últimas décadas, trazendo para as IES estudantes com novos perfis, colocou a estas instituições a necessidade de optar por práticas pedagógicas mais inclusivas. As universidades deixaram de se preocupar só com a entrada dos estudantes, mas também em criar-lhes condições para concluírem o seu percurso educacional.

Nas últimas décadas um novo paradigma de ensino/aprendizagem começou a emergir. Um ensino mais focado no estudante, nas suas necessidades e preocupações. Na Europa, e em particular em Portugal, a Reforma de Bolonha foi um ponto de viragem para esse novo paradigma da educação superior. O ensino tradicional, expositivo, focado no docente perdeu a sua eficácia. Ao docente passou a ser exigido o uso de práticas de ensino/aprendizagem e de avaliação que promovam a participação, o trabalho de grupo, a pesquisa e a reflexão dos estudantes. Estratégias como a aprendizagem através da resolução de problemas, baseada em projetos, a aula invertida, a gamificação da aprendizagem ou o e-portefólio, entre outras possibilidades passaram a ser opções utilizadas pelos docentes na dinamização das suas aulas. O papel dos professores assume, assim, uma importância indiscutível na escolha dos métodos de ensino e dos processos de avaliação. Estas práticas influenciam o sucesso dos estudantes, mas também a conceção que estes desenvolvem acerca do próprio processo de aprendizagem.

O estudo das abordagens à aprendizagem não pode estar dissociado do contexto em que o aluno está inserido. As práticas usadas em contexto de sala de aula, o processo de avaliação escolhido pelos docentes, o contexto educativo e algumas características individuais influenciam a abordagem que o estudante terá à aprendizagem, podendo estas serem superficiais, profundas ou estratégicas. Sendo indiscutível que a abordagem profunda conduz a uma mais completa compreensão dos conteúdos, a investigação não confirma que exista uma tendência dos estudantes para a evoluírem para este tipo de abordagens.

Nos últimos anos, a evolução tecnológica, nomeadamente o aparecimento dos telemóveis e da internet revolucionou a forma como os estudantes aprendem e colocou novos desafios aos docentes e às IES. Estamos numa fase de “vulgarização” da Inteligência Artificial. Surgiram nos últimos tempos

ferramentas de IA que podem facilmente ser utilizadas por estudantes e professores. Os impactos que estas ferramentas terão no processo de aprendizagem ainda não estão estudados. Precisamos de tempo e distanciamento para podermos ter uma visão crítica sobre estes impactos. Este será certamente o grande desafio das IES e dos docentes no futuro próximo.

Referências bibliográficas

- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S. C., & Vieira, F. (2023). *Inovação pedagógica no ensino superior: cenários e caminhos de transformação (A3ES Readings)*. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. <https://www.researchgate.net/publication/371227178>
- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Diniz, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2018). Equivalencia factorial de las versiones en español y portugués de un cuestionario de expectativas académicas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 50(1). <https://doi.org/10.14349/rlp.2018.v50.n1.2>
- Alsayed, S., Alshammari, F., Pasay-an, E., & Dator, W. L. (2021). Investigating the learning approaches of students in nursing education. *Journal of Taibah University Medical Sciences*, 16(1), 43–49. <https://doi.org/10.1016/j.jtumed.2020.10.008>
- Alt, D., Weinberger, A., Heinrichs, K., & Naamati-Schneider, L. (2023). The role of goal orientations and learning approaches in explaining digital concept mapping utilization in problem-based learning. *Current Psychology*, 42(17). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02613-7>
- Asikainen, H., & Gijbels, D. (2017). Do students develop towards more deep approaches to learning during studies? A systematic review on the development of students' deep and surface approaches to learning in higher education. *Educational Psychology Review*, 29(2), 205–234. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9406-6>
- Bliuc, A. M., Ellis, R. A., Goodyear, P., & Hendres, D. M. (2011). Understanding student learning in context: Relationships between university students' social identity, approaches to learning, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 26(3). <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0065-6>
- Costa, A. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Expectativas académicas em estudantes de engenharia do 1o ano: Uma análise de Clusters. *Psicologia, Educação e Cultura*, 20(1), 65–78.
- Costa, A. R., & Maroco, J. (2017). Inventário do Envolvimento Académico dos Estudantes do Ensino Superior - USEI. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Adaptação*,

Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação (pp. 33–44). Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2016). Gender differences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4). <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350>

Entwistle, N., & Entwistle, A. (2005). Revision and the Experience of Understanding. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 145–155). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Fuentes Muñoz, S., & Rosário, P. (2013). *Mediar para la autorregulación del aprendizaje: Un desafío educativo para el siglo XXI*. Instituto Internacional para el Desarrollo Cognitivo, INDESCO. <https://www.researchgate.net/publication/301850683>

Google, A. N., Gardner, G., & Grinath, A. S. (2023). Undergraduate students' approaches to learning biology: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education, 59*(1), 25–66. <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.2004005>

Joly C. R. A., Dias, A. S., Almeida, L. S., & Franco, A. (2012). Autorregulação na universidade. In M. C. R. Azevedo, A. S. Dias, L. S. Almeida, & A. Franco (Eds.), *II Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em Contextos Educativos."* Braga: Universidade do Minho.

Ketonen, E. E., Malmberg, L. E., Salmela-Aro, K., Muukkonen, H., Tuominen, H., & Lonka, K. (2019). The role of study engagement in university students' daily experiences: A multilevel test of moderation. *Learning and Individual Differences, 69*, 196–205. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.001>

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In Source: Academy of Management Learning & Education (Vol. 4, Issue 2).

Kyndt, E., Dochy, F., Struyven, K., & Cascallar, E. (2011). The perception of workload and task complexity and its influence on students' approaches to learning: A study in higher education. *European Journal of Psychology of Education, 26*(3). <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0053-2>

Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning Explaining Differences in Outcome. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for*

teaching and studying in higher education (3rd ed., pp. 39–58). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

- Mcloone, P., & Oluwadun, A. (2014). Approaches to learning in higher education: A review. *African Educational Research Journal*, 2(3), 110115.
- Minasian-Batmanian, L. C., Lingard, J., & Prosser, M. (2006). Variation in student reflections on their conceptions of and approaches to learning biochemistry in a first-year health sciences' service subject. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1887–1904. <https://doi.org/10.1080/09500690600621274>
- Ramos-Galarza, C., Rubio, D., Ortiz, D., Acosta, P., Hinojosa, F., Cadena, D., & López, E. (2020). Autogestión del aprendizaje del universitario: un aporte en su construcción teórica. *Revista Espacios*, 41(18), 16–29.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6). <https://doi.org/10.1080/01443410500344720>
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.o ano de Universidade. *Revista de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349–358.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Santos, S. C. (2001). O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos "sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior." princípios para a boa prática na educação de ensino superior. *Caderno de Pesquisa em Administração*, 8(1), 70–82.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: a review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144–184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>
- Smarandache, I. G., Maricutoiu, L. P., Ilie, M. D., Iancu, D. E., & Mladenovici, V. (2022). Students' approach to learning: evidence regarding the importance of the interest-to-effort ratio. *Higher Education Research and Development*, 41(2). <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1865283>
- Stern, G. G. (1966). Myth and Reality in the American College. *AAUP Bulletin*, 52(4), 408. <https://doi.org/10.2307/40223463>

- Svensson, L. (2005). Skill in learning and organising knowledge. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle (Eds.), *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd ed., pp. 59–71). University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.
- Takase, M., & Yoshida, I. (2021). The relationships between the types of learning approaches used by undergraduate nursing students and their academic achievement: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Professional Nursing, 37*(5). <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2021.06.005>
- Trigwell, K., & Ashwin, P. (2006). An exploratory study of situated conceptions of learning and learning environments. *Higher Education, 51*(2), 243–258. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6387-4>
- Valadas, S. C. A. T. S., Gonçalves, F. R., & Faisca, L. M. (2010). Approaches to studying in higher education Portuguese students: A Portuguese version of the approaches and study skills inventory for students. *Higher Education, 59*(3), 259–275. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9246-5>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



O papel dos jogos no envolvimento dos estudantes nas aprendizagens

Paula Peres¹, & Ivo Latourrette²

¹ Politécnico do Porto/ISCAP/CEOS, Portugal.

² Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal.

Introdução

Os possíveis ganhos na aprendizagem resultante do envolvimento dos alunos em jogos num contexto educativo levaram, nos últimos anos, a um crescimento significativo do interesse em jogos sérios (Michael & Chen, 2006; Kelly et al., 2017; Prensky, 2002; Sheldon, 2011; Ulicsak & Wright, 2010), um termo aqui utilizado para definir qualquer jogo com um propósito educacional. Ao estudante é apresentado um programa computacional parecido com um jogo, mas que, quando reproduzido, tem um benefício educativo, para além do efeito de entretenimento. Na prática, significa adaptar o material educacional a uma estrutura de jogo (Mitchell & Savill-Smith, 2004). Outra abordagem, contudo, poderá ser a de mudar o foco dos materiais para o processo. Significa produzir um jogo para ilustrar um processo e não um material educativo. O termo conhecido como gamificação utiliza a mecânica do jogo em aplicações e contextos que não são de jogos (Gamification Encyclopedia, 2011; Lee & Hammer, 2011).

Foi esta visão que suportou o trabalho descrito neste capítulo, reconhecendo que a estrutura inerente aos jogos poderá ser benéfica no processo de ensino e aprendizagem, encorajando os jogadores (alunos) a assumirem desafios e a desenvolverem competências de acordo com os objetivos educacionais específicos (Gee, 2007; Koster, 2004; Oblinger, 2008; Prensky, 2002). Assim, este capítulo tem início com uma breve contextualização do tema da aprendizagem baseada em jogos, nomeadamente com a caracterização da gamificação, os jogos sérios e o envolvimento dos alunos num processo de gamificação. De seguida, descreve-se a metodologia geral usada para a aplicação dos conceitos de jogos num processo educativo e apresenta-se os principais resultados obtidos. Por fim, resume-se algumas reflexões finais que foram possíveis extrair deste estudo, assim como pistas para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

A Aprendizagem Baseada em Jogos

A “aprendizagem baseada em jogos” tem sido proposta como uma abordagem pedagógica capaz de encorajar os alunos a participar em processos educativos, com efeitos positivos ao nível do envolvimento e motivação em atividades de aprendizagem, utilizando características e ambientes semelhantes aos jogos (Gee, 2003; Kapp, 2012; Shaffer, 2006). Esta revisão de literatura baseia-se em provas empíricas segundo as quais os jogos são altamente motivadores e têm laços naturais com a forma como as pessoas aprendem (Gee, 2003; Kapp, 2012; McNamara et al., 2009).

Nos últimos anos, os jogos têm sido utilizados para ensinar uma variedade de matérias, incluindo a investigação científica (Ketelhut, 2007; Rowe et al., 2011), princípios matemáticos (Conati, 2002), capacidades de negociação (Kim et al., 2009), línguas estrangeiras (Hallinen et al., 2009; Johnson, 2010), argumentação política (Easterday et al., 2011) e raciocínio crítico (Millis et al., 2011). Muitos estudos têm analisado se estes sistemas são eficazes para aumentar os conhecimentos e aptidões dos estudantes, bem como para promover o seu envolvimento nos processos educativos (Wouters et al., 2013). O estudo de Hallinen e colaboradores (2009) indica que o recurso a elementos de jogo num sistema de aprendizagem aumenta o envolvimento dos estudantes. Por outro lado, uma meta-análise de jogos sérios desenvolvida por Wouters e colaboradores (2013) demonstra fortes benefícios para a aprendizagem advindos dos ambientes de jogos. A motivação e o envolvimento dos alunos estão fortemente correlacionados com a aprendizagem em sistemas baseados em jogos (Rowe et al., 2011).

Recentemente, a aprendizagem baseada em jogos tem sido criticada por recorrer a elementos que são supérfluos para a tarefa de aprendizagem (Mayer & Johnson, 2010). Uma das grandes preocupações refere-se ao facto dos aspetos do jogo que são concebidos para encorajar o interesse e a motivação dos alunos poderem também introduzir muitas distrações ou "pormenores aliciantes" que desviam a atenção dos estudantes das tarefas de aprendizagem (Harp & Mayer, 1998; Rowe et al., 2009). Os estudantes podem, por exemplo, distrair-se com as personagens e objetos que estão presentes no mundo do jogo. Embora se possa suspeitar que este cenário pode ser prejudicial, também

se reconhece a existência deste fenômeno nos ambientes tradicionais de ensino e aprendizagem.

O envolvimento do estudante no processo de aprendizagem é fundamental para promover uma aprendizagem profunda e significativa (Quinn & Connor 2005), melhorando assim o desempenho acadêmico global e ajudando a validar as crenças e expectativas do aluno acerca da sua capacidade acadêmica (Skinner et al., 1993). O envolvimento do aluno com as atividades acadêmicas é muitas vezes um preditor fiável sobre o desempenho acadêmico a longo prazo, e das suas hipóteses de completar, com sucesso, a unidade curricular (Connell et al., 1994; Zepke & Leach, 2010). O envolvimento dos alunos pode também ser uma medida de participação social, com os estudantes empenhados a passar mais tempo a interagir com colegas e professores (Eccles et al., 1998). Indicadores adicionais incluem fatores intrinsecamente motivadores, tais como o prazer no trabalho e a vontade de exercer esforço (Steinberg et al., 1989), e uma preferência por desafio, domínio, interesse e *feedback* (Ginsburg & Bronstein, 1993; Harter, 1978; O'Brien & Toms, 2008). Os jogos destinam-se a proporcionar uma experiência que motiva intrinsecamente os jogadores a progredir mesmo na ausência de recompensas extrínsecas (Bisson & Luckner, 1996; Koster, 2004; Malone & Lepper, 1987). As qualidades motivacionais dos jogos levaram muitos a argumentar que os jogos têm o potencial de envolver estudantes e, em última análise, melhorar não só a aprendizagem, mas a forma como aprendem (Koster, 2004; Oblinger, 2008; Prensky, 2002; Shaffer et al., 2005; Squire & Jenkins, 2004).

Embora o seu trabalho não se tenha centrado especificamente no *design* de jogos, dois dos estudos mais significativos sobre motivação em jogos são a taxonomia da motivação intrínseca de Malone e Lepper (1987) e o enquadramento do fluxo de Csikszentmihalyi (1991). Malone e Lepper (1987) definiram a motivação intrínseca (envolvimento do jogador) como tendo sete elementos individuais e interpessoais: desafio, curiosidade, fantasia, controlo, reconhecimento, competição e cooperação. Por seu lado, Csikszentmihalyi (1991) considerou o fluxo como uma experiência "tão gratificante que as pessoas estão dispostas a fazê-lo por si próprias, com pouca preocupação com o que obterão dele, mesmo quando é difícil".

Num estudo impactante, Wilson e colaboradores (2009) reuniram trabalhos de investigação suportando a noção de que certos atributos do jogo apoiam certos resultados de aprendizagem. Mostraram que, em combinação, vários atributos tais como "desafio/surpresa" (dificuldade e incerteza) e "regras/metapas" (para permitir o controlo do desempenho) têm uma influência positiva na aplicação do conhecimento, estratégias cognitivas, conhecimento declarativo e organização do conhecimento que podem estar relacionados com aprendizagem profunda (Driskell & Dwyer, 1984; Rieber, 1996).

Sweetser e Wyeth (2005) criaram o modelo GameFlow que identifica oito pontos-chave do envolvimento do jogador: controlo, concentração, desafio, objetivos claros, *feedback*, imersão, mecanismos (habilidades do jogador) e interação social (socialização). Outros autores desenvolveram listas semelhantes e ao fazê-lo tentaram muitas vezes basear a sua proposta numa análise de trabalhos anteriores. Por exemplo, Garris e colaboradores (2002) propuseram seis grandes dimensões de fantasia, regras/objetivos, estímulos sensoriais, desafio, mistério e controlo na categorização da literatura publicada anteriormente. Posteriormente, Yee (2006) acrescentou avanços, descobertas, relações e personalizações à crescente lista de fatores motivacionais. Mais recentemente, numa revisão desenvolvida por Bostan (2009) sobre os trabalhos de Malone e Lepper (1987), de Sweetser e Wyeth (2005) e de Yee (2006), notou uma falta de consenso sobre a nomeação, e a complexidade resultante de uma proliferação de termos, muitos dos quais tinham significados semelhantes ou sobrepostos. De modo a clarificar a abordagem proposta neste capítulo importa delimitar e aprofundar a noção da Gamificação e Jogos Sérios.

Conceito de Gamificação

O termo "gamificação" entrou no mundo académico por volta de 2010 e existem várias definições diferentes de gamificação (Alsawaier, 2018; Deterding et al., 2011). A gamificação na educação corresponde à utilização de elementos baseados no jogo num ambiente de aprendizagem. É uma abordagem utilizada para melhorar os resultados da aprendizagem. Para efeitos deste estudo, é adotada uma versão simplificada da definição de gamificação de Landers, que corresponde à utilização de atributos do jogo num contexto educativo, com o propósito de influenciar a aprendizagem (Bedwell

et al., 2012; Landers, 2014). Note-se que esta definição não estipula quais os atributos do jogo que devem estar presentes para constituir a gamificação e pode ser alargada para permitir uma aplicação mais variada e poderosa da gamificação (Alsawaier, 2018). O que mais a distingue das abordagens mais tradicionais é a utilização explícita da competição como instrumento motivador. Este elemento competitivo é uma fonte de incentivo (Nicholson, 2012). É muitas vezes operado sob a forma de um *ranking* de classificação com base no desempenho no jogo (Deterding et al., 2011). Estes sistemas de classificação servem como motivadores porque os participantes vêem os seus esforços reconhecidos pública e instantaneamente (Domínguez et al., 2013).

Em diferentes relatos do uso da gamificação, verifica-se um aumento da motivação e envolvimento dos estudantes nos processos educativos (por exemplo, Domínguez et al., 2013; Ibanez et al., 2014; Kim, 2013; Kuo & Chuang, 2016; O'Donovan et al., 2013). Além disso, os elementos do jogo utilizados podem tornar a aprendizagem mais divertida e interessante para os estudantes (Barata et al., 2013; Werbach & Hunter, 2012). Na gamificação procura-se "utilizar a mecânica, a estética e o pensamento do jogo para envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas" (Kapp, 2012; Simões, et al., 2013).

É importante distinguir a gamificação do uso já bem estabelecido de videojogos na educação (Squire, 2003). Para além de uma infinidade de jogos de simulação de negócios, uma gama de jogos comerciais como o *Civilization*, *Railroad Tycoon* e *World of Warcraft* têm sido utilizados como ferramentas de aprendizagem. No entanto, como conceito pedagógico, a gamificação não envolve necessariamente a utilização de um jogo real ou de tecnologia da informação (Smith-Robbins, 2011).

Salen e Zimmerman (2004) definem um jogo como "um sistema em que os jogadores se envolvem num conflito artificial definido por regras que resultam num cenário quantificável". Numa intervenção de aprendizagem gamificada, as regras estruturam a atividade de aprendizagem, colocando limites claros às ações que um aprendente pode tomar. Isto torna-a fundamentalmente diferente das atividades de aprendizagem de forma livre, tais como redações, projetos ou apresentações. Os jogos, normalmente, têm sistemas de recompensa. Os indivíduos recebem recompensas por alcançarem um objetivo

ou por superarem um obstáculo. Exemplos disso são os emblemas (*badgets*) ou prémios (Glover, 2013). Um termo utilizado para identificar diferentes tipos de recompensas é *SAPC - Status, Acesso, Poder e Coisas* (Zichermann & Cunningham, 2011). A recompensa não está muitas vezes diretamente relacionada com o objetivo alcançado, mas serve como aviso ao jogador e outros que um nível de competência foi alcançado. O acompanhamento do progresso é frequentemente permitido e orientado por sistemas de recompensa. O progresso em direção a um objetivo global é mapeado por uma sequência de objetivos intermediários.

O jogo está associado à tentativa, erro, fracasso e sucesso através da prática, experiência, reflexão e aprendizagem. Um objectivo-chave da maioria dos jogos não é impedir o fracasso, mas desenvolver uma relação positiva com o mesmo. O fracasso não é visto como um fim, mas como um passo no caminho para a conquista da mestria. Como anteriormente visto, a gamificação é o processo de aplicação de mecanismos ou elementos de jogo em atividades reais ou produtivas, de modo a motivar e envolver os utilizadores (Werbach & Hunter, 2012). Por outras palavras, a gamificação consiste em tornar algo que pode ser considerado potencialmente entediante num jogo de modo a torná-lo mais interessante e envolvente (Hamari et al., 2014). Em resumo, a gamificação na educação é um dos paradigmas pedagógicos modernos essenciais e é um tópico de discussão e investigação de grande tendência.

Conceito de “Jogos Sérios”

Relativamente aos jogos sérios, verifica-se que também não existe uma definição única, embora sejam geralmente considerados jogos de simulação utilizados para fins de formação, publicidade, simulação ou educação. As definições alternativas incluem a aplicação de conceitos, tecnologias e ideias de jogos a aplicações informáticas que não sejam de entretenimento. Para Clark Act (1970), os jogos sérios são instrumentos eficazes de ensino e formação para estudantes de todas as idades em muitas situações porque são altamente motivadores e porque comunicam de forma muito eficiente os conceitos e factos de várias disciplinas. Oferecem-nos um campo rico para uma exploração ativa sem riscos de graves problemas intelectuais e sociais. Os jogos sérios são simulações de eventos ou processos do mundo real concebidos com o

propósito de resolver um problema (Sawyer, 2002). Embora os jogos sérios possam ser divertidos, o seu principal objetivo é a formação ou educação dos utilizadores. Podem também ter outros propósitos, tais como o *marketing* ou a publicidade. A democratização dos videojogos colocou os simuladores à disposição do público em geral.

Michel e colaboradores (2009) afirmam que desde o início dos anos 2000 os jogos de simulação se foram profissionalizando gradualmente. Os jogos estão a ser utilizados na formação profissional, mas de uma forma mais ampla e não apenas para a aquisição de competências técnicas. Os jogos sérios podem, portanto, ser apresentados como tecnologias e plataformas de videojogos que têm outros objetivos que vão para além do mero entretenimento (Michael & Chen, 2006; Vorderer & Ritterfeld, 2009). A experiência virtual associada parece ter como finalidade o envolvimento dos estudantes nas tarefas. O potencial dos videojogos como vetores de aprendizagem foi reconhecido desde o seu início (Malone & Lepper, 1987). De facto, vários estudos institucionais (Federation of American Scientists, 2006; Project Tomorrow, 2008) confirmaram a ideia de que os videojogos poderiam fornecer aos jogadores competências úteis num curso de formação e que poderiam, além disso, ser transferidas para o mundo dos negócios.

Em 2002, o "Centro Internacional *Woodrow Wilson*" para académicos em Washington D.C. lançou uma Iniciativa de Jogos Sérios para encorajar o desenvolvimento de jogos que abordam questões de política e de gestão. Atualmente, há um interesse considerável em jogos sérios para a educação formal, formação profissional, saúde, publicidade, política pública e mudança social. Os jogos sérios que permitem a aprendizagem colaborativa, produzem novas ideias, bem como a troca de informação, a simplificação de problemas e a resolução de tarefas (Pivec & Pivec, 2011). O potencial dos jogos sérios é também evidente no facto de poderem ser facilmente adaptados a qualquer formato tecnológico e poderem ser utilizados em equipamento de secretária ou em dispositivos móveis.

Envolvimento dos alunos num processo de aprendizagem baseada em jogos

O envolvimento, embora não seja um conceito tão novo como a gamificação, continua a ser objeto de muito debate. Na literatura, muitos estudos examinaram os preditores do envolvimento estudantil (Cothran & Ennis, 2000; Fullarton, 2002; Hampden-Thompson & Bennett, 2013; Handelsman et al., 2005; McMahon & Portelli, 2004), apontando que vários fatores influenciam o envolvimento dos estudantes, incluindo a cultura e as políticas do estabelecimento, as opiniões dos próprios estudantes, a competência individual dos estudantes, as qualidades do ensino ou dos professores, e as atividades de aprendizagem. Uma das tarefas fundamentais do professor é facilitar atividades que tenham um impacto direto na aprendizagem dos estudantes (Anaya, 1996; Beetham & Sharpe, 2007).

Os professores são desafiados a conceber cuidadosamente atividades apropriadas e motivadoras. A utilização de jogos sérios na educação tem um grande potencial, uma vez que é uma ferramenta eficaz para envolver os estudantes. Por conseguinte, muitos professores têm considerado a integração de jogos nas suas atividades de aprendizagem. No entanto, os jogos sérios são normalmente complexos e dispendiosos na sua construção. Pode haver custos no desenvolvimento, no equipamento, de software e muitas vezes há custos relacionados com o apoio ou manutenção de um sistema (Ibanez et al., 2014). Desde 2010, a gamificação tem sido considerada como uma tendência na qual a mecânica e a dinâmica do jogo são aplicadas num contexto educativo sem os custos associados aos jogos sérios. Como exemplo, apresentamos de seguida uma experiência na área em que estivemos envolvidos: o jogo *Money Master*.

O Jogo Money Master

De forma a avaliar o nível de interesse nos jogos sérios como ferramenta de aprendizagem foi realizado um estudo de caso centrado no jogo *Money Master* com recurso a inquérito por questionário distribuído a 124 alunos e 20 professores que experienciaram o jogo em contexto de sala de aula. Trata-se de um projeto sobre literacia financeira para crianças e jovens (2º e 3º ciclos do ensino básico e do secundário). O projeto utiliza um jogo de simulação criado

para o efeito para abordar conceitos essenciais de rendimento, gastos, poupança, investimento, impostos, entre outros. O objetivo do jogo é fornecer aos professores uma ferramenta inovadora para melhorar as competências de literacia financeira dos jovens.

O projeto visou criar um jogo de computador para ser utilizado no ensino regular e noutros contextos (por exemplo, em ambientes de *b-learning* ou aprendizagem autónoma), procurando proporcionar um ambiente simulado da vida real em que os utilizadores interagem com conceitos financeiros fundamentais e são obrigados a tomar decisões sobre a utilização do dinheiro, com o intuito de prepará-los para as suas responsabilidades financeiras na vida. O jogo, como se depreende, visa desenvolver nos utilizadores os conhecimentos e as competências para assegurar uma transição bem-sucedida para a independência financeira e reforçar os seus comportamentos, conduzindo a um aumento da poupança, contenção nas despesas e a contração de empréstimos por motivos sólidos. As duas imagens seguintes apresentam o grafismo produzido no âmbito do *MoneyMaster Game*.



Figura 1: Capa do jogo *Money Master*.



Figura 2: Screenshot do jogo *Money Master*.

De seguida, apresenta-se os principais resultados obtidos no processo de implementação do jogo. Desde logo, importa referir que estiveram envolvidos neste estudo 124 estudantes, 69 do sexo feminino (55.65%) e 55 do sexo masculino (44.35%). Em termos de idades 54 estudantes situavam-se entre 12 e 15 anos (43.55%) e 79 tinham entre 16 e 18 anos (56.45%).

Descrevendo os principais resultados obtidos em cada uma das questões apresentadas nos questionários respondidos pelos estudantes, verificamos que a pontuação média para a complexidade/dificuldade do jogo foi de 4.4 em 10. A maioria dos participantes considerou o jogo de complexidade média, sendo que apenas alguns o consideraram muito simples (12%) ou muito complexo (10%). Por sua vez, a pontuação média para as instruções/regras do jogo foi de 4.3 em 10. A maioria dos participantes considerou as instruções/regras medianas ou fáceis de compreender, e apenas alguns as consideraram difíceis (9%), o que pode ter contribuído para um envolvimento maior, pois os alunos não precisam despende muito tempo ou energia a tentar entender o jogo.

Ao nível da pontuação média para o elemento sorte *versus* habilidade do jogo a média situou-se em 6.8 na escala de 10 pontos, sendo que 1 significa que o jogo envolve apenas sorte e 10 apenas a habilidade do jogador. A maioria dos participantes considerou que o jogo exigia uma mistura de sorte e perícia, alguns inclinarem-se mais para a perícia (8%) e outros mais para a sorte (10%),

o que pode ter levado a um envolvimento maior, pois os alunos precisaram de usar as suas habilidades cognitivas, mais do que depender do elemento sorte.

Quanto ao tempo de jogo, a pontuação média foi de 4.4 em 10. A maioria dos participantes considerou o tempo de jogo adequado, tendo apenas alguns o considerado demasiado curto (5%) ou demasiado longo (5%), o que sugere que não ficaram entediados ou sobrecarregados enquanto jogavam. Relativamente ao aspeto do jogo, a pontuação média foi de 6.1 em 10. A maioria dos participantes gostou dos gráficos/ilustrações até certo ponto e apenas alguns (8%) não gostaram. Isso também é um fator contribuinte para o envolvimento, pois os alunos provavelmente sentiram-se atraídos e motivados pelo jogo visualmente. Paralelamente, a pontuação média para a ideia/tema do jogo foi de 6.4 em 10. A maioria dos participantes considerou a ideia/tema do jogo boa, com alguns a acharem aborrecida (2%) ou fraca e outros a acharem ótima (15%).

Ainda outros aspetos foram considerados na avaliação. Em relação ao interesse do jogo, a pontuação média foi de 6.1 em 10, sendo que a maioria dos participantes gostou do jogo até certo ponto e apenas alguns não gostaram (2%). Neste mesmo sentido, a pontuação média para a probabilidade de voltar a jogar o jogo foi de 5.7 em 10, ou seja, a maioria dos participantes voltaria a jogar o jogo, tendo apenas alguns afirmado que nunca o voltariam a jogar (2%).

Finalmente, a pontuação média para o nível de interação do jogo com os outros jogadores foi de 6.1 em 10. A maioria dos participantes considerou que o jogo os levou a interagir com outros jogadores até certo ponto, tendo apenas alguns afirmado que nunca interagiram (5%) ou que interagiram apenas na sua vez (10%). Em relação às opções de jogo, a classificação média foi de 4.9 em 10, ou seja, a maioria dos alunos considerou o número de opções do jogo adequado. Isso pode ter levado a um nível de envolvimento maior, pois os alunos provavelmente sentiram que tinham controlo sobre as suas escolhas e ações no jogo. Por último, a classificação atribuída ao *design* do jogo, a criatividade pautou-se como um ponto forte para 71% dos participantes, o *design* gráfico obteve a aprovação de 80% dos participantes, a boa escolha do Som/Música atingiu os 90%, os controlos disponíveis tiveram uma aceitação de 73% e o fator de diversão obteve 76% das classificações.

De seguida, apresentam-se alguns dados de índole qualitativa obtidos junto dos participantes. Na resposta ao questionário relativamente aos pontos mais positivos: "Ajuda a aprender a lidar com o dinheiro", "permite que os jogadores tomem decisões" e "possibilita exploração do jogo na sua totalidade". Relativamente aos aspetos menos positivos os estudantes registaram: "A duração do jogo foi demasiado curta", "impossibilidade de ir à escola sem gastar dinheiro", "o requisito da língua inglesa constitui uma dificuldade". Como sugestões de melhoria ficou registado: "Adicionar mais "sítios" para explorar no jogo", "melhorar os gráficos", "mostrar o carro na cidade" e "aumentar a velocidade do marcador".

Relativamente à História do jogo, a maioria concordou que o enredo geral era linear e claro (76%) e considerou-o interessante (78%). Também consideraram que o enredo era relevante (71%) imprevisível (85%) e justo em termos de resultados (66%). No entanto, as respostas foram díspares quanto ao facto de o jogo oferecer recompensas suficientes para ações bem sucedidas (68%). No que concerne às atividades de apoio na aula, a maioria recebeu atividades de apoio do seu professor (88%). A maioria considerou que estas atividades apoiaram a sua aprendizagem (88%) e não foram mencionadas quaisquer sugestões específicas. Finalmente, a maioria considera que aprendeu sobre questões financeiras ao jogar o jogo (83%) e a maioria recomendaria o jogo aos seus amigos (68%).

Descrevendo os resultados obtidos junto dos professores (estiveram envolvidos neste estudo 20 professores), a pontuação média do interesse percebido pelos professores foi de 7.4 em 10. Um número superior ao interesse declarado pelos alunos (6.1). Diferença que pode ser explicada por fatores como a experiência pessoal com jogos sérios por parte dos alunos e a experiência dos professores no processo de aprendizagem (Xie et al., 2021). Os alunos estão, por norma, habituados a jogar jogos muito mais complexos e envolventes, enquanto os educadores estão, em muitos casos, a utilizar um jogo em sala de aula pela primeira vez. A pontuação média sobre a utilidade percebida pelos professores foi de 7.3 num máximo de 10, pontuação alta e consistente com as conclusões de Ince e Demirbilek (2013).

Tomando os conhecimentos e as competências desenvolvidos nos participantes, uma das principais conclusões é que os participantes se

aperceberam que tinham menos conhecimentos sobre produtos financeiros do que pensavam inicialmente antes de jogarem o jogo. Isto sugere que o jogo foi eficaz em destacar as lacunas na sua compreensão dos conceitos financeiros. Relativamente ao tempo para a implementação da estratégia de jogo na sala de aula, a conclusão indica que uma semana de aulas pode ser insuficiente para utilizar plenamente o jogo na sala de aula, especialmente tendo em conta a componente de jogo livre que requer mais tempo. Isto implica que poderá ser necessária uma duração mais longa ou sessões adicionais para maximizar o potencial de aprendizagem do jogo. Em relação aos conhecimentos financeiros, os resultados mostraram uma melhoria significativa de mais de 10% nos conhecimentos sobre contas de investimento, empréstimos sem garantia, contas correntes, ações, obrigações, telemóveis pré-pagos e juros compostos.

De acrescentar que o grupo etário dos 12-15 anos regista um aumento de 6% na ponderação cuidadosa das compras depois de jogar o jogo. A faixa etária dos 16-18 anos, no entanto, regista uma ligeira diminuição de 3% neste comportamento. Em média, regista-se um aumento marginal de 1% em ambas as faixas etárias. Para além disso, o grupo etário dos 12-15 anos regista uma diminuição de 12% na comparação antes de fazer compras. Em contrapartida, a faixa etária dos 16-18 anos regista um aumento substancial de 17% neste comportamento. Em média, regista-se um aumento global de 5% em ambas as faixas etárias.

O grupo etário dos 12-15 anos revela um aumento de 12% na vigilância dos assuntos financeiros pessoais. O grupo etário dos 16-18 anos regista um aumento significativo de 33% neste comportamento. Em média, regista-se um aumento substancial de 24% em ambos os grupos. O jogo parece ter um impacto positivo em ambos os grupos etários no que respeita ao comportamento de manter uma vigilância apertada sobre os assuntos financeiros pessoais. Os aumentos substanciais em ambos os grupos, em particular o aumento significativo no grupo etário dos 16-18 anos, indicam que o jogo envolveu efetivamente os alunos e os motivou a estarem mais atentos à sua situação financeira.

Em síntese, a análise dos dados indica que o jogo utilizado no estudo teve um impacto variável nos comportamentos financeiros positivos entre os diferentes grupos etários. Embora alguns comportamentos tenham registado

melhorias consistentes em ambos os grupos, também se verificaram diferenças nos resultados, o que sugere que o jogo pode ter tido um impacto diferente em cada grupo etário. Verifica-se que algumas pontuações elevadas em conhecimentos financeiros permaneceram consistentemente elevada depois de jogar o jogo. Isto sugere que certas áreas do conhecimento financeiro já eram bem compreendidas pelos participantes, indicando potencialmente uma exposição ou formação prévia nesses tópicos específicos. Assim, a análise dos dados destaca a eficácia do jogo de educação financeira para melhorar os conhecimentos financeiros dos participantes. Salienta-se também a importância de prever tempo suficiente para a sua aplicação na sala de aula.

Reflexões Finais e Trabalho Futuro

Os resultados do questionário fornecem informações valiosas sobre os benefícios da aprendizagem baseada em jogos e o envolvimento dos alunos. No geral, os resultados sugerem que o jogo tem um impacto positivo nos conhecimentos financeiros dos alunos, mas há áreas que exigem melhorias.

Uma das principais conclusões retiradas dos resultados é que alguns participantes se aperceberam que sabiam menos sobre produtos financeiros do que pensavam antes de jogar o jogo. Este facto sugere que o jogo foi bem-sucedido na identificação das lacunas nos conhecimentos dos alunos e na criação de uma oportunidade de aprendizagem. Outro aspeto a melhorar salientado nos resultados é a necessidade de aperfeiçoar as referências ao tópico da inflação no jogo. Como o tema da inflação ainda não tinha sido lecionado na altura da implementação do Jogo piloto, as missões do jogo não a mencionaram. Por conseguinte, este facto pode ter afetado a compreensão sobre os assuntos relacionados com a inflação por parte dos alunos e prejudicado a sua capacidade de responder corretamente a algumas perguntas sobre conhecimentos financeiros.

Os resultados também sugerem que uma semana de aulas pode ser insuficiente para jogar o jogo na aula, uma vez que a componente de jogo livre requer algum tempo. Esta constatação realça a necessidade de considerar a possibilidade de planear mais tempo para jogar o jogo e explorar as suas várias funcionalidades.

O jogo parece ter um impacto positivo no grupo etário dos 12 aos 15 anos, uma vez que estes apresentam um aumento na tendência para ponderar cuidadosamente as compras. No entanto, para o grupo etário dos 16-18 anos, a ligeira diminuição sugere que o jogo pode não ter tido um impacto tão significativo neste comportamento específico. É necessário explorar mais para compreender por que razão o grupo mais velho registou um declínio neste comportamento. Assim, para obter uma compreensão mais abrangente do impacto do jogo, recomenda-se uma investigação mais aprofundada dos fatores subjacentes e das potenciais razões para os resultados divergentes.

O jogo parece ter tido um impacto misto no comportamento de comparação antes de efetuar compras. Enquanto o grupo mais jovem apresentou uma diminuição, o grupo mais velho registou um aumento notável. Isto sugere que o jogo pode ter tido um impacto diferente nos dois grupos etários. Seria útil investigar os fatores que contribuíram para estes resultados divergentes.

A aprendizagem baseada em jogos sérios é uma abordagem relativamente nova da educação que utiliza jogos digitais como ferramenta de ensino para envolver os alunos no processo de aprendizagem. De um modo geral, os resultados do questionário indicam que a aprendizagem baseada em jogos tem um impacto positivo na participação dos alunos. A maioria dos inquiridos classificou a aprendizagem baseada em jogos como boa ou muito boa em termos da sua capacidade de envolver os alunos. As classificações mais elevadas foram atribuídas às categorias criatividade e fator diversão. Estes resultados sugerem que a aprendizagem com base em jogos pode ser uma forma eficaz de tornar a aprendizagem mais cativante e agradável para os alunos.

Em termos de benefícios específicos, os resultados do questionário destacam várias vantagens fundamentais da aprendizagem baseada em jogos. Em primeiro lugar, pode ajudar a melhorar as capacidades de resolução de problemas e de pensamento crítico dos alunos. Este aspecto é particularmente importante na sociedade atual, que é rápida e orientada para a tecnologia, onde estas competências são muito procuradas. Em segundo lugar, a aprendizagem baseada em jogos pode ajudar a aumentar a motivação e o empenhamento dos alunos no processo de aprendizagem. Ao tornar a aprendizagem mais divertida

e interativa, é mais provável que os alunos se mantenham concentrados e empenhados durante períodos mais longos. Em terceiro lugar, a aprendizagem baseada em jogos pode ser particularmente eficaz para os alunos que têm dificuldades com os métodos de ensino tradicionais. Ao utilizar os jogos digitais como ferramenta de ensino, os alunos que podem considerar as atividades tradicionais da sala de aula um desafio, podem aprender num ambiente mais descontraído e de apoio. Isto pode ajudar a aumentar a sua confiança e incentivá-los a participar mais ativamente no processo de aprendizagem. Por último, os resultados sugerem que a utilização da versão inglesa do jogo, decidida pela escola, pode ter causado dificuldades adicionais e refletiu-se negativamente no interesse demonstrado pelos alunos. Esta conclusão sublinha a importância de ter em conta as competências linguísticas dos alunos quando se implementam atividades de aprendizagem baseadas em jogos.

Em geral, os resultados demonstram que a aprendizagem baseada em jogos tem várias vantagens para envolver os alunos e melhorar os seus conhecimentos financeiros. Os resultados também sugerem que a conceção e a implementação do jogo exigem uma análise cuidadosa para garantir resultados de aprendizagem ótimos. Os resultados fornecem informações úteis para o desenvolvimento de intervenções de aprendizagem baseadas em jogos para promover a literacia financeira entre os estudantes. Ao tornar a aprendizagem mais divertida e interativa, é mais provável que os alunos se mantenham concentrados e empenhados, o que pode conduzir a melhores resultados de aprendizagem. Estes resultados fornecem informações valiosas sobre o potencial da aprendizagem baseada em jogos como ferramenta de ensino e podem ter implicações importantes para os educadores e os decisores políticos no domínio da educação.

Referências bibliográficas

- Anaya, S. J. (1996). Thornberry P. Indigenous Peoples in International Law. By S. James Anaya. [Oxford: Oxford University Press. 267 pp. including appendices. No price given.].47(1):244-245. doi:10.1017/S0020589300061716
- Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 35(1), 56–79. <https://doi.org/10.1108/IJILT-02-2017-0009>.

- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., & Gonçalves, D. (2013). Improving participation and learning with gamification. In *Proceedings of the First International Conference on Gameful Design, Research, and Applications*, 10–17. Toronto Ontario Canada: ACM, <https://doi.org/10.1145/2583008.2583010>.
- Bedwell, W. L., Pavlas, D., Heyne, K., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2012). Toward a taxonomy linking game attributes to learning: an empirical study. *Simulation & Gaming*, *43*(6), 729–60. <https://doi.org/10.1177/1046878112439444>.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age - Designing and delivering e-learning*. Londres: Routledge.
- Bisson, Ch., & Luckner, J. (1996). Fun in learning: the pedagogical role of fun in adventure education. *Journal of Experiential Education*, *19*(2), 108–112. <https://doi.org/10.1177/105382599601900208>.
- Clark Act (1970). *Serious Game*. The Viking Press. ISBN 0-8191-6147-0.
- Conati, C. (2002). Probabilistic assessment of user's emotions in educational games. *Applied Artificial Intelligence*, *16*(7/8), 555–575. <https://doi.org/10.1080/08839510290030390>.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, *65*(2), 493. <https://doi.org/10.2307/1131398>.
- Cothran, D. J., & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*, *33*(2), 106–117.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The Psychology of Optimal Experience: Steps toward Enhancing the Quality of Life*. New York: Harper Collins Publishers.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*.
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: practical implications and outcomes. *Computers & Education*, *63*, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>.
- Driskell, J. E., & Dwyer, D. J. (1984). Microcomputer Videogame Based Training. *Educational Technology*, *24*(2), 11-17. Retrieved May 22, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/164291/>

- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Rodriguez, D. (1998). Chapter 3: The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23(1), 73-118.
- Easterday, M. W., Alevan, V., Scheines, R., & Carver, Sh. A. (2011). Using tutors to improve educational games. In, G. Biswas, S. Bull, J. Kay, & A. Mitrovic (Eds.), *Artificial Intelligence in Education* (pp: 63–71). Lecture Notes in Computer Science. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-21869-9_11.
- Federation of American Scientists (2006). R&D Challenges in Games for Learning. Federation of American Scientists, Developed at the Summit of Educational Games, Washington, D.C.
- Fullarton, S. (2023). Student engagement with school: individual and school-level influences. Acedido 3 de janeiro de 2023. <http://gamification-research.org/>.
- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441–467. <https://doi.org/10.1177/1046878102238607>.
- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>.
- Gee, J. P. (2007). *Good Video Games and Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*. Peter Lang, New York.
- Ginsburg, G. S., & Bronstein, Ph. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64(5), 1461. <https://doi.org/10.2307/1131546>.
- Glover, I. (2013). Play as you learn: gamification as a technique for motivating learners. In, *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Volume: 1.
- Hallinen, N., Walker, E., Wylie, R., Ogan, A., & Jones, Ch. (2009). I was playing when i learned: a narrative game for french aspectual distinctions. *AIED 2009: 14th International Conference on Artificial Intelligence in Education*.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Pakkanen, T. (2014). Do persuasive technologies persuade? - a review of empirical studies. In, A. Spagnoli, L. Chittaro, & L. Gamberini (Eds.), *Persuasive Technology* (pp.118–136). Lecture notes in computer science. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07127-5_11.
- Hampden-Thompson, G., & Bennett, J. (2013). Science teaching and learning activities and students' engagement in science. *International Journal of Science Education*, 35(8), 1325–1343. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.608093>

- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184–191. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/27548076>
- Harp, Sh. F., & Mayer, R. E. (1998). How Seductive details do their damage: a theory of cognitive interest in science learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 414–434. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.3.414>.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>.
- Ibanez, M.-B., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for engaging computer science students in learning activities: a case study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291–301. <https://doi.org/10.1109/TLT.2014.2329293>.
- Ince, E. Y., & Demirbilek, M. (2013). Secondary and high school teachers' perceptions regarding computer games with educational features in Turkey. *Anthropologist*, 16(1–2), pp. 89–96.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. ASTD publisher.
- Kelly, P., Fair, N., & Evans, C. (2017). The engaged student ideal in UK higher education policy. *Higher Education Policy*, 30(1), 105–122. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0033-5>.
- Ketelhut, D. J. (2007). The impact of student self-efficacy on scientific inquiry skills: an exploratory investigation in river city, a multi-user virtual environment. *Journal of Science Education and Technology*, 16(1), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-9038-y>.
- Kim, J. M., Randall W., Durlach, P. J., Lane, E. Ch., Forbell, E., Core, M., Marsella, S., Pynadath, D., Hart, J., & HartIII, J. (2009). BiLAT: A game-based environment for practicing negotiation in a cultural context. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 19(3), 289–308.
- Kim, S. (2013). Effects of the gamified class in engineering education environments. *Journal of Convergence Information Technology*, 8(13).
- Koster, R. (2004). *A theory of fun for game design*. Phoenix: Paraglyph Press.
- Kuo, M.-Sh., & Chuang, T.-Y. (2016). How gamification motivates visits and engagement for online academic dissemination – an empirical study. *Computers in Human Behavior*, 55, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.025>.
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation & Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>

- Lee, J. J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 1-5.
- Malone, T., & Lepper (1987). Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning. In, R. Snow, & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, Learning, and Instruction. Volume 3: Conative and affective process analyses*. Hillsdale, NJ.
- McMahon, B., & Portelli, J. P. (2004). Engagement for what? beyond popular discourses of student engagement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(1), 59–76. <https://doi.org/10.1076/lpos.3.1.59.27841>
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Chapter 9 Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. 10.1016/S0079-7421(09)51009-2.
- Michel, N., Cater, J.J., III, & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: An empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 397-418.
- Michael, D., & Chen, S. (2006). *Serious Games: Games that Educate, Train, and Inform*. 2. ed. Connecticut: Cengage Learning Ptr.
- Mitchell, A., & Savill-Smith, C. (2004). *The use of computer and video games for learning*. LSDA publisher.
- Nicholson, S. (2012). A user-centered theoretical framework for meaningful gamification. Paper Presented at Games+Learning+Society 8.0, Madison, WI.
- Oblinger, D. (2008). Growing up with Google, What It Means To_ in Emerging_technologies08_chapter1 by Jorgen Holmberg - Issuu. Acedido 3 de janeiro de 2023. <https://issuu.com/johoedu/docs/oblinger--diana--2008--growing-up-with-google--wha>.
- O'Brien, H. L., & Toms, E. G. (2008). What is user engagement? a conceptual framework for defining user engagement with technology. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(6), 938–955. <https://doi.org/10.1002/asi.20801>.
- O'Donovan, S., Gain, J., & Marais, P. (2013). A case study in the gamification of a university-level games development course. In, *Proceedings of the South African Institute for Computer Scientists and Information Technologists Conference on - SAICSIT '13*, 242. East London, South Africa: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2513456.2513469>.
- Pivec, P., & Pivec, M. (2011). Digital games: changing education, one raid at a time. *International Journal of Game-Based Learning*, 1(1), 1–18. <https://doi.org/10.4018/ijgbl.2011010101>.
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: McGraw-Hill.

- Prensky, M. (2002). The Motivation of Gameplay or, the REAL 21st century learning revolution. *On the Horizon*, 10, 5-11. 10.1108/10748120210431349.
- Prensky, M., & Norman, D. (2002). *The motivation of gameplay*. The Horizon.
- Project Tomorrow (2008). <https://www.tomorrow.org/>
- Quinn, C. N., & Connor, M. L. (2005). *Engaging learning: designing e-learning simulation games*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rieber, L. P. (1996). Seriously considering play: designing interactive learning environments based on the blending of microworlds, simulations, and games. *Educational Technology Research and Development*, 44(2), 43–58. <https://doi.org/10.1007/BF02300540>.
- Rowe, J. P., Shores, L.R., Mott, B. W., Lester, J. C., & North Carolina (2011). Integrating learning, problem solving, and engagement in narrative-centered learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*.
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of play: Game design fundamentals*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Shaffer, D., Squire, K., Halverson, R., & Gee, J. (2005). Video games and the future of learning. *The Phi Delta Kappan*, 87, 104-111. 10.1177/003172170508700205.
- Shaffer, D. W. (2006). *How computer games help children learn*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230601994>
- Sheldon, K. M. (2011). Integrating behavioral-motive and experiential requirement perspectives on psychological needs: A two process model. *Psychological Review*, 118, 552–569.
- Simões, J., Redondo, R. D., & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a k-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–353. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Squire, K., & Jenkins, H. (2004). Harnessing the power of games in education. *Insight*, 3(5), 7-33.
- Squire, K. (2003). Video games in education. *International Journal of Intelligent Simulations and Gaming*, 2(1), 49-62.
- Smith-Robbins, S. (2011). Are virtual worlds (still) relevant in education? *eLearn*. <https://doi.org/10.1145/2072296.2078479>.

- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, *60*(6), 1424–1436. <https://doi.org/10.2307/1130932>
- Sweetser, P., & Wyeth, P. (2005). GameFlow: a model for evaluating player enjoyment in games. *Computers in Entertainment*, *3*(3), 3. <https://doi.org/10.1145/1077246.1077253>.
- Ulicsak, M., & Wright, M. (2010). Serious Games in Education (literature review). futurlab .
- Vorderer, P., & Ritterfeld, U. (2009). *Digital games*. The SAGE Handbook of Media Processes and Effects. 455-467.
- Xie, S. M., Raghunathan, A., Liang, P. Ma, T. (2021). An Explanation of In-context Learning as Implicit Bayesian Inference. *arXiv preprint arXiv:2111.02080*.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton, Digital Press.
- Wilson, K. A., Bedwell, W. L., Lazzara, E. H., Salas, E., Burke, C. S., Estock, J. L., Orvis, K. L., & Conkey, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: review and research proposals. *Simulation & Gaming*, *40*(2), 217–266. <https://doi.org/10.1177/1046878108321866>.
- Wouters, P., Van Nimwegen, Ch., Van Oostendorp, H., & Van Der Spek, E. D. (2013). A meta-analysis of the cognitive and motivational effects of serious games. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 249–265. <https://doi.org/10.1037/a0031311>.
- Yee, N. (2006). Motivations for play in online games. *Cyberpsychology Behavior*, *9*(6), 772-775. doi: 10.1089/cpb.2006.9.772. PMID: 17201605.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, *11*(3), 167–177. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.



8

Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior: Contextualização, Atualidade e Desafios para o Futuro

Alexandra M. Araújo¹, Fátima M. Teixeira,¹ & Graça Seco²

¹ Universidade Portucalense – Infante D. Henrique, Portugal.

² Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

Introdução

A adaptação ao Ensino Superior (ES) implica, por parte do estudante, a resposta a desafios multifacetados, do domínio pessoal, interpessoal, académico e de carreira (Almeida, 2007; Almeida et al., 2016; Araújo, 2017). Entre estes desafios destacam-se o estabelecimento de novas relações sociais com pares e professores, a orientação para um estudo mais autónomo, a resposta a uma carga de trabalho académico mais elevada, a gestão de stress, e a definição ou clarificação de objetivos pessoais e planos de carreira associados ao curso frequentado. Apesar de apresentarem elevadas expectativas para o ES (Almeida et al., 2017; Araújo et al., 2019), muitos estudantes encontram-se mal “equipados” em termos das suas competências académicas, sociais, e emocionais para enfrentar os desafios de desenvolvimento e aprendizagem associados ao novo papel de estudante. Esta falta de preparação pode conduzir a experiências e a sentimentos de incerteza e frustração, que poderão traduzir-se em pensamentos de abandono (Casanova et al., 2021; Casanova et al., 2024; Páramo-Fernandez et al., 2017).

O sucesso no ES, encarado numa perspetiva multidimensional, inclui dimensões como a satisfação do estudante com o seu curso, o rendimento escolar, o seu desenvolvimento pessoal, a sua adaptação, e ainda a sua perceção de envolvimento cognitivo, emocional, e comportamental na nova realidade académica e social (Araújo, 2017). Assim, o apoio ao sucesso dos estudantes incluirá, necessariamente, uma perspetiva múltipla, objetiva e subjetiva, dos seus resultados de desenvolvimento e aprendizagem, bem como dos focos de intervenção. Neste contexto, uma equipa dedicada de psicólogos, professores e técnicos de saúde pode desempenhar um papel fundamental no apoio aos estudantes, oferecendo orientação e apoio especializado, promovendo a sua adaptação em cada uma destas dimensões, e antecipando junto de públicos em maior risco o reforço de competências e estratégias de resposta adequadas aos desafios atuais e futuros. O presente capítulo procura apresentar uma breve contextualização dos serviços de apoio psicológico (com maior ênfase na realidade de Portugal) e uma descrição dos seus desafios, modos de atuação e respostas oferecidas. Para terminar, tecem-se alguns comentários sobre as tendências atuais e de futuro para estes serviços em contexto de Ensino

Superior e, ainda, a forma como a investigação no domínio poderá apoiar uma implementação de serviços de elevada qualidade e eficácia destinados aos estudantes.

Contextualização Histórica e Atualidade dos Serviços de Apoio Psicológico

Procurando responder às necessidades dos estudantes, os serviços de apoio psicológico foram implementados em contextos de ES através dos gabinetes de apoio psicopedagógico, a partir da década de 80 em Portugal e no Brasil (Bisinoto et al., 2014; Pereira, 2010), ainda que esta história seja mais longa em outros contextos internacionais, datando do início do século XX (Kraft, 2011). Esta oferta surgiu do reconhecimento, a nível nacional e internacional, da necessidade de promoção de um desenvolvimento global dos estudantes, que integrasse a promoção das suas competências técnicas e pessoais (Bisinoto et al., 2014; Pereira, 2010; Serpa & Santos, 2001). A criação destes primeiros gabinetes constituiu um marco na sensibilização da comunidade académica e dos decisores políticos sobre a importância e pertinência da disponibilização de serviços de acompanhamento psicológico para os estudantes do ES. Contudo, a implementação destes serviços aconteceu gradualmente no tempo, sendo que 50% dos serviços atualmente existentes foram criados a partir de 2017, com um pico da criação de novos serviços em 2022, em consequência do contexto socioeconómico desfavorável e da pandemia por COVID-19 (Gago et al., 2023; RESAPES, 2021). Atualmente, 74% das IES em Portugal tem um ou mais serviços de saúde mental e bem-estar formalmente criados; no entanto, 15% das instituições ainda não têm qualquer tipo de resposta nesta área, seja por razões económicas (50%), seja pela falta de espaço adequado (14%) (Gago et al., 2023).

Em termos de recursos humanos, sabemos que as diretrizes internacionais neste domínio apontavam para um rácio de um técnico de saúde mental para cerca de 900 estudantes, de forma a garantir a eficácia das respostas às suas necessidades (Bisinoto et al., 2014). Mais recentemente, em Portugal, a Resolução da Assembleia da República n.º 158/2021 recomendou o reforço das respostas e estratégias na área da saúde mental, sugerindo o reforço do

número de psicólogos nos estabelecimentos de ensino, com vista ao cumprimento do rácio de 1 psicólogo por 750 alunos. Contudo, este rácio não é cumprido em muitas IES portuguesas (apenas 505 profissionais trabalham em tais serviços de apoio ao estudante, a nível nacional); mais ainda, dados recentes referem que apenas 67% das equipas nesses serviços têm formação específica em psicologia, resultando em falta de qualificação especializada para apoiar problemáticas dos estudantes referentes à sua adaptação pessoal, social e emocional (Gago et al., 2023). A conjugação destes fatores aponta para a dificuldade em dar respostas eficazes no âmbito da promoção da saúde mental e para a sobrecarga destes serviços de apoio, que tentam acompanhar os desafios e adaptar-se às circunstâncias, ainda que com dificuldade (Gago et al., 2023; RESAPES, 2021).

Ao longo dos anos, os serviços de apoio psicológico têm procurado acompanhar as mudanças visíveis no ES português, nomeadamente ao nível do alargamento da oferta educativa existente, da maior democratização do acesso a este nível de ensino, e da diversidade dos seus públicos (Almeida et al., 2006; Almeida et al., 2012; Gago et al., 2023; OPP, 2023; RESAPES, 2002). A maior diversidade de estudantes no ES, para além das proveniências socioculturais e económicas e de preparação académica prévia, verifica-se também associada a um número maior de estudantes estrangeiros e estudantes mais velhos que optam pelo ES tipicamente após experiências profissionais (Fernandes et al., 2022; Sá et al., 2021). Este cenário coloca às IES e aos serviços de apoio psicológico desafios ao nível da inclusão, equidade e respeito pela diversidade. A transição para o processo de Bolonha, a atualização e alargamento de percursos formativos, e o aumento das exigências académicas e de qualificações ao nível científico, profissional e pessoal dos estudantes faz surgir, nos serviços de apoio psicológico, a necessidade de responder a problemas de incerteza vocacional e dificuldades de integração social e estudo dos estudantes, procurando a redução do abandono e a promoção de competências pessoais e interpessoais para uma transição efetiva para o mundo profissional (Gago et al., 2023; Pereira, 2010; Pinto, 2019; OPP, 2023). Mais recentemente, os impactos da pandemia de COVID-19 e de um clima de crescente instabilidade social e económica a nível global contribuiram para o

agravamento da saúde mental, insucesso académico e incapacidade para o cumprimento do plano de estudos (Sequeira et al., 2022).

Neste contexto, foi registado um aumento da procura pelos estudantes das várias respostas prestadas pelos serviços de psicologia no ES, que foram obrigados a evoluir para propostas mais preventivas e alargadas a um maior número de estudantes (RESAPES, 2021; Silva-Moreira et al., 2021). Igualmente, de forma a promover o sucesso académico no ES e a diminuir o abandono escolar, também ao nível das políticas foram lançados programas para complementar e reforçar as respostas dos serviços de psicologia (Gago et al., 2023).

Necessidades dos Estudantes e Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior

Os serviços de apoio psicológico procuram responder às necessidades dos estudantes, sendo certo que estes apresentam perfis muito diversificados em termos das suas características sociodemográficas, de preparação académica e de expectativas e motivações para a frequência do ES. Em Portugal, e à semelhança de muitos outros países da Europa e América do Norte, a maioria dos estudantes de ES encontra-se na faixa etária entre os 18 e os 25 anos (Fernandes et al., 2022; Sá et al., 2021), período de desenvolvimento psicossocial descrito pela literatura como de adultez emergente (Arnett, 2016; Arnett & Tanner, 2006).

Enquanto adultos emergentes, estes estudantes enfrentarão desafios próprios da transição para a vida adulta associados a uma clarificação da sua identidade e desenvolvimento de carreira, e estarão em maior risco para o desenvolvimento de dificuldades de autoconhecimento e autorregulação emocional e de problemas de saúde mental (Auerbach et al., 2018; Granieri et al., 2022; Schulenberg & Schoon, 2012). Em conjunto, estes desafios desenvolvimentais e de adaptação ao contexto de ES poderão conduzir a dificuldades na gestão pessoal desta experiência, influenciando o seu sucesso académico e prolongando o tempo despendido para a conclusão do curso, ou até mesmo levando ao abandono do ES (Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2021; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2010).

No momento de transição para o ES, o estudante tem de lidar com a adaptação a um novo contexto, isto é, a adaptação a uma nova instituição, novos professores, novos colegas e, muitas vezes, uma nova cidade, nas situações em que existe uma deslocação geográfica (Araújo, 2017; Araújo et al., 2019; Sheldon et al., 2021). A deslocação geográfica pode determinar um afastamento social e conduzir ao isolamento e solidão, e exigir desafios financeiros da família ou dos próprios estudantes, que podem optar por trabalhar enquanto estudam (Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2021). Este processo de integração obriga à criação de novos hábitos e rotinas e exige dos estudantes recursos relacionados com a autoeficácia, o relacionamento interpessoal, gestão emocional, autonomia e responsabilidade pessoal (Araújo, 2017; Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2024; Freire et al., 2018; RESAPES, 2021). O equilíbrio entre estas várias dimensões será decisivo para o bem-estar pessoal, sucesso académico e permanência no ES (Araújo, 2017; Araújo et al., 2019; Casanova et al., 2021). Assim, as instituições devem optar por uma abordagem, primeiramente, focada na apresentação do contexto e dos seus recursos e, posteriormente, numa intervenção mais focada nos desafios pessoais (Araújo et al., 2019; Brown, 2018; OPP, 2023).

Importa atender às necessidades de estudantes não-tradicionais, nomeadamente os estudantes mais velhos e que não transitam diretamente do ensino secundário para o ES. Estes estudantes (também descritos na literatura como sendo “maduros”) encontram como principal obstáculo à qualidade da sua frequência a dificuldade de conciliação entre a atividade profissional, a vida familiar e os seus estudos (Fragoso et al., 2016; Fragoso & Valadas, 2018), sentindo ainda que as instituições têm expectativas ou normas para o estudante “tradicional” que poderão atuar como barreiras à sua própria adaptação e sucesso (Gregersen & Nielsen, 2023). A entrada no ES representa para estes estudantes uma maior necessidade de gestão de tempo e uma adaptação ao novo papel, muitas vezes após longos anos sem a frequência de contextos escolares, e com necessidade de trabalharem colaborativamente com outros estudantes mais jovens e com experiências e motivações pessoais e académicas diferentes das suas próprias. Estes estudantes não-tradicionais sentem frequentemente falta de apoio institucional ou de estruturas de apoio dirigidas às suas necessidades, podendo experimentar sentimentos de

isolamento, dificuldades de integração social e de gestão do estudo, bem como constrangimentos financeiros à sua frequência do ES (Almeida et al., 2016; Fragoso et al., 2013; Fragoso et al., 2016; Gill, 2021; Meuleman et al., 2015).

Os serviços de apoio psicológico em contexto de ES são ainda chamados a responder às necessidades de estudantes com necessidades educativas específicas (permanentes ou temporárias), promovendo a sua inclusão. Estes estudantes poderão integrar duas categorias definidas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): poderão apresentar deficiências ou incapacidades consideradas em termos médicos como perturbações orgânicas, atribuíveis a deficiências orgânicas, por exemplo, associadas a deficiências sensoriais, motoras ou neurológicas; ou poderão apresentar perturbações comportamentais ou emocionais ou com dificuldades de aprendizagem específicas. Os serviços de apoio psicológico poderão promover o reforço das competências pessoais, resiliência e acesso a recursos do contexto destes estudantes, ajudando-os a ultrapassar os obstáculos sentidos nos seus processos de adaptação aos desafios académicos e sociais inerentes ao curso, e promovendo a sua inclusão (Antunes et al., 2020; Moriña & Biagiotti, 2022).

Para além da diversidade de públicos, os serviços de apoio psicológico em contexto de ES necessitam de responder a uma diversidade de conteúdos em termos das problemáticas trazidas pelos estudantes, quer através de pedidos diretos, quer indiretos (Brown, 2018; Cerolini et al., 2023; Seco et al., 2016). Nos últimos anos, tem-se assistido a um enfoque aumentado do reconhecimento de problemas de saúde mental na comunidade académica (Amaro et al., 2024; Auerbach et al., 2018; Gago et al., 2023; Osborn et al., 2022; Pinto, 2019; Sequeira et al., 2022). Efetivamente, uma percentagem significativa de estudantes de ES, e nomeadamente aqueles que procuram os serviços de apoio psicológico, reporta níveis baixos de bem-estar e funcionamento pessoal, bem como níveis elevados de depressão e ansiedade (Amaro et al., 2024; Broglia et al., 2023; Sequeira et al., 2022).

Efetivamente, a incidência de perturbações mentais é superior nesta população, em comparação com jovens da mesma idade já inseridos profissionalmente (Auerbach et al., 2018; Osborn et al., 2022; Sheldon et al., 2021). Para tal, contribuem a ansiedade e o stress desencadeados pela

competitividade entre alunos, as elevadas expectativas e pressão social associadas à frequência do curso e exigências acadêmicas, as expectativas pessoais relacionadas com dificuldades em relacionar os conteúdos com a prática profissional futura, e a percepção de suporte social em relação aos pais, professores e colegas (Amaro et al., 2024; Araújo et al., 2019; Sheldon et al., 2021). Estas dificuldades, aliadas à baixa capacidade de gestão emocional, contribuem para o desenvolvimento ou agravamento de problemas de saúde mental, destacando-se as perturbações de ansiedade, depressão, abuso de substâncias e perturbações de personalidade (Auerbach et al., 2018; Francis-Taylor et al., 2023; Osborn et al., 2022; Sheldon et al., 2021).

Assim, importa incluir nos serviços de psicologia das instituições do ES atividades de rastreio de saúde mental, promoção da literacia em saúde mental e competências emocionais, consulta psicológica e rede de encaminhamento para serviços públicos de psicologia e psiquiatria (Francis-Taylor et al., 2023; Gago et al., 2023; OPP, 2023; Pereira et al., 2010; Sheldon et al., 2021). É fundamental promover o desenvolvimento de recursos pessoais para a adaptação ao ES, sucesso académico e estabelecimento de suporte social eficaz. Mais ainda, e para potenciar as competências e recursos dos estudantes, os serviços de psicologia devem optar por uma intervenção mais centrada na prevenção e promoção da saúde mental e no desenvolvimento de competências de estudo e socioemocionais como recursos para o enfrentamento dos vários desafios vividos (Osborn et al., 2022; Pereira et al., 2010; RESAPES, 2002; Seco et al., 2008; Seco et al., 2016). Com efeito, o foco na promoção das forças e competências tem vindo a ser distinguido como um dos elementos mais promissores no apoio ao desenvolvimento e aprendizagem em momentos de transição (Araújo, 2021).

Relativamente à transição para o mercado de trabalho, este é um foco de preocupação, especialmente nos últimos anos da conclusão do curso (Carvalho et al., 2023; Martínez-Pellicer et al., 2014; Seco et al., 2009). O processo de procura de emprego e/ou estágio, as expectativas para o mundo de trabalho, a pressão para a empregabilidade e a preocupação com o sucesso profissional são também fatores que podem comprometer o bem-estar pessoal dos estudantes. Assim, importa a capacitação dos estudantes com competências de empregabilidade, procura ativa de emprego e competências de carreira,

através de intervenções promocionais em grupo, workshops temáticos, visitas a empresas ou de empresários e sessões individuais de planeamento de carreira (Carvalho et al., 2023; OPP, 2023; RESAPES, 2021; Seco et al., 2009). O objetivo destas iniciativas é aproximar os estudantes do mercado de trabalho e promover o seu desenvolvimento global.

Atividades e Domínios de Intervenção Psicológica no Ensino Superior em Reposta às Necessidades dos Estudantes

As atividades dos serviços de apoio psicológico em contexto de ES dirigidas aos estudantes são realizadas em diferentes níveis e modalidades (Bisinoto et al., 2014; Bisinoto & Marinho-Araújo, 2015; Brown, 2018; Brown et al., 2023; Cerolini et al., 2023; Cornish et al., 2017; OPP, 2023; RESAPES, 2002; Seco et al., 2016). Salientam-se as atividades de carácter promocional e preventivo, dirigidas a todos ou à maioria dos estudantes, que poderão ser efetuadas presencialmente ou mediadas pela tecnologia, frequentemente em grupo e em formato de workshops e/ou seminários, tendo como objetivo o desenvolvimento de competências psicossociais, académicas, vocacionais e profissionais.

Por outro lado, identificam-se os atendimentos em situação de pedidos de apoio pelo estudante, que são realizados de forma individual e personalizada, geralmente relacionadas com dificuldades académicas, problemas de saúde mental ligeiros, e tomada de decisão de carreira. Finalmente, podem ainda ser identificadas atividades remediativas destinadas a estudantes que manifestem necessidade de um acompanhamento mais individual e personalizado, devido a problemas mais graves e/ou permanentes, tipicamente relacionados com quadros mais severos de problemas de saúde mental, e que poderão inclusivamente ter encaminhamento para serviços externos (Cornish et al., 2017; Gago et al., 2023; Osborn et al., 2022; OPP, 2023; RESAPES, 2002). De forma geral, o apoio psicológico fornecido tem por base a promoção do desenvolvimento, aprendizagem e da saúde mental e bem-estar psicológico, acontecendo sob a forma de programas de intervenção psicoeducacional em pequenos grupos ou consulta psicológica individual (Bisinoto et al., 2014; Osborn et al., 2022; Serpa & Santos, 2001; Worsley et al., 2022).

Atendendo à diversidade de públicos e necessidades dos estudantes anteriormente descritas (Bisinoto et al., 2014; Cerolini et al., 2023; Francis-Taylor et al., 2023; OPP, 2023; Sheldon et al., 2021), a intervenção em contextos dos serviços de apoio psicológico pode ser, de forma geral, organizada atendendo a três momentos da vida do estudante: i) o momento de transição do ensino secundário para o ES, marcado pela adaptação e integração pessoal, social e académica; ii) a frequência do ES, com exigência de recursos importantes para o sucesso académico e combate ao abandono; e iii) a transição para o mercado de trabalho, que requer o desenvolvimento e fortalecimento de competências de carreira e de empregabilidade (Bisinoto et al., 2014; OPP, 2023; RESAPES, 2002, 2021). Assim, e tendo em conta os momentos de frequência do ES e os principais desafios e necessidades vivenciados pelos estudantes, as respostas dividem-se em quatro grandes áreas: i) a adaptação ao ES, ii) a promoção da saúde mental e bem-estar psicológico, iii) o aconselhamento vocacional e de carreira; e iv) a promoção de competências pessoais e sociais (Bisinoto et al., 2014, Pereira et al., 2010; RESAPES, 2002).

Numa primeira área de intervenção, as atividades de adaptação ao ES têm como principal objetivo facilitar a transição dos estudantes para o ES, ajudando-os a lidar com os novos desafios, incertezas e mudanças, que são de carácter institucional, académico, pessoal e social (Almeida, 2007; Araújo, 2017; Araújo et al., 2019; Pereira et al., 2010). Estas atividades procuram promover o bem-estar pessoal e a integração social dos novos estudantes. Neste âmbito, são realizadas ações de acolhimento aos novos estudantes, programas psicoeducativos com ênfase na adaptação, e programas de mentoria, cujo intuito é criar redes de aconselhamento e interajuda, entre os estudantes que já frequentam o ES e os novos estudantes (OPP, 2023; RESAPES, 2002; Seco et al., 2016).

Tendo em conta os fatores de risco a que os estudantes estão expostos e o aumento da prevalência de problemas de saúde mental nesta população (Francis-Taylor et al., 2023; Osborn et al., 2022; Sequeira et al., 2022), tal como referido, os serviços de apoio psicológico procuram o rastreio de competências psicossociais e do estado psicológico dos estudantes e caracterização sociodemográfica, com vista à identificação dos desafios e recurso dos estudantes, para adaptação das respostas institucionais (OPP, 2023; RESAPES,

2002, 2021). Ainda que estas atividades possam ser apontadas para públicos mais alargados, a verdade é que a consulta psicológica individual continua a ser a atividade principal neste domínio, pretendendo dar resposta a problemas de saúde mental manifestadas pelos estudantes, em temáticas como o humor, a ansiedade, o consumo de substâncias, a identidade e a autoestima, o relacionamento interpessoal, o isolamento e a solidão, a ansiedade de desempenho e o risco de abandono (Brown, 2018; Brown et al., 2023; Francis-Taylor et al., 2023; Osborn et al., 2022; Sheldon et al., 2021).

Adicionalmente, em situações de crise e emergência, é prestado apoio psicológico com o objetivo de dar resposta a situações como ataques de pânico, ideação suicida, violência e outros acontecimentos de vida emocionalmente impactantes como acidentes ou questões de luto (Osborn et al., 2022; Sheldon et al., 2021). Para além do apoio psicológico individualizado prestado nestes serviços, sempre que necessário é realizada a sinalização e acompanhamento dos estudantes para outros serviços e respostas, que podem estar localizados na própria instituição, como os serviços sociais e serviços de enfermagem, ou serviços externos, como é o caso da consulta de psiquiatria (Gago et al., 2023; OPP, 2023; Pereira, 2010).

As transições para o ES e do ES para o mercado de trabalho podem ser apoiadas por intervenção de aconselhamento vocacional e de promoção do desenvolvimento de carreira, incluindo-se aqui dimensões de desenvolvimento de competências de empregabilidade e competências para a procura ativa de emprego, e a promoção do autoconhecimento e tomada de decisão, numa lógica de gestão pessoal de carreira, em situações de mudança de curso e de exploração de oportunidades de formação e profissionais (Seco et al., 2009; RESAPES, 2002). Neste âmbito, as atividades podem ser realizadas em atendimentos individuais ou em sessões de grupo e o objetivo é apoiar a transição para o mercado de trabalho, a integração profissional e a adaptabilidade de carreira (Carvalho et al., 2023; Martínez-Pellicer et al., 2014; OPP, 2023). Ainda neste contexto, são realizadas atividades de promoção de técnicas de procura de emprego, elaboração de CV's e portefólios que pretendem otimizar as estratégias de procura de emprego, no sentido de promover uma transição e integração bem-sucedida no mercado de trabalho,

não só dos futuros profissionais, como também dos atuais trabalhadores-estudantes (Seco et al., 2009; Seco et al., 2011).

O desenvolvimento de competências pessoais e sociais no ES é uma das estratégias mais eficazes na promoção de saúde mental, bem-estar, sucesso académico e profissional (Araújo, 2017; Brown, 2018; Gago et al., 2023; Seco et al., 2011; Seco et al., 2016; Silva-Moreira et al., 2021). Desta forma, os serviços organizam atividades como programas e workshops orientados para o desenvolvimento de competências transversais, literacia emocional, métodos de estudo, desenvolvimento pessoal e estilo de vida saudáveis, entre outros (Gago et al., 2023; RESAPES, 2002). As atividades destinadas à promoção da gestão do tempo e do estudo, neste âmbito, visam incentivar estratégias positivas de trabalho e estudo e promover o desenvolvimento de redes de suporte entre professores e estudantes, com vista a um acompanhamento mais personalizado do processo de ensino-aprendizagem (Seco et al., 2008; Seco et al., 2016). Tais atividades procuram estimular estratégias cognitivo-motivacionais facilitadoras dos processos de autorregulação, sendo desenvolvidas atividades e propostas de intervenção que ajudem o estudante a lidar adequadamente com as especificidades, pressões e desafios decorrentes da entrada no ES, no sentido de promover o seu sucesso académico à luz das orientações pedagógicas da Declaração de Bolonha.

Finalmente, destacam-se ainda práticas de intervenção e trabalho colaborativo com os docentes e cursos, associadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e à promoção do processo de ensino-aprendizagem, envolvimento nos processos de avaliação institucional, e acolhimento e acompanhamento de novos estudantes (Bisinotto & Marinho-Araújo, 2015; Gago et al., 2023).

Desafios Atuais e Futuros dos Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior

Como verificado até ao momento, os serviços de apoio psicológico em contexto de ES oferecem um conjunto alargado de modalidades de apoio às suas comunidades de estudantes. Estes serviços têm recolhido um reconhecimento de utilidade cada vez maior, o que se traduz numa procura

crecente e numa pressão sobre os mesmos, muitas vezes subdimensionados em termos dos seus recursos humanos. Para responder à diversidade de necessidades dos estudantes e reduzir o risco de potenciais consequências indesejáveis associadas à falta de resposta devido a listas de espera longas, na sua maioria, os serviços de apoio psicológico implementam um conjunto de estratégias que diversificam o foco e modalidade de serviço de atendimento. O investimento temporal e de recursos humanos em cada uma destas dimensões tende a variar entre instituições.

No que respeita às propostas de resposta a questões mais comuns associadas à saúde mental dos estudantes, atualmente defende-se um modelo de “stepped care”, como forma de aumentar a eficácia dos serviços de aconselhamento e saúde mental no ES (Bailey et al., 2022; Cornish et al., 2017; Gago et al., 2023; Vallianatos et al., 2019; Worsley et al., 2022). Esta proposta segue a tendência internacional das últimas décadas para lidar com as dificuldades enfrentadas por serviços que necessitam de dar resposta a um número muito elevado de pedidos em pouco tempo (Andrews et al., 2010; Mughal et al., 2023; NICE, 2009). Assim, neste modelo, e num primeiro passo, os estudantes receberão uma resposta de qualidade, com base em evidência científica, mas de baixa intensidade. O progresso é monitorizado sistematicamente e, no caso de uma resposta desfavorável ou insuficiente aos primeiros passos, propõe-se avançar para um passo seguinte de intervenção, de maior intensidade (Bower & Gilbody, 2005).

As respostas de intervenção de baixa intensidade são aquelas que ocupam menos tempo ao psicólogo, comparativamente com a resposta típica de intervenção individual. Outras formas de definir esta “baixa intensidade” podem estar associadas ao tempo ocupado por cada estudante, ao custo e ao nível de competência de quem implementa a atividade associada à intervenção. Nestes modelos, o primeiro passo inclui habitualmente alguma forma de autoajuda e a promoção de literacia para a saúde mental (e.g., recurso a livros, recursos digitais acessíveis a partir da internet), os quais têm elevada eficácia sobretudo quando o seu acesso é mediado por um profissional técnico qualificado (Andrews et al., 2010; Gellatly et al., 2007; Richards & Richardson, 2012). A passagem dos primeiros passos (que podem também incluir modalidades como o aconselhamento psicológico individual breve ou os

programas psicoeducacionais em grupo) para passos de maior intensidade (que incluem modalidades como a psicoterapia individual ou de grupo) implica a observação de maior severidade da problemática apresentada, mais tempo de intervenção e maior envolvimento por parte do psicólogo ou especialização da resposta (que poderá incluir o encaminhamento para outros serviços de saúde mental, incluindo a consulta de psiquiatria) (Bower & Gilbody, 2005). Contudo, refira-se que um passo de maior especialização técnica poderá ser aconselhado em primeiro lugar, atendendo à complexidade e perturbação específica da pessoa que necessita da intervenção.

Estudos de meta-análise neste domínio mostraram a eficácia destes modelos de “stepped care” para o tratamento de depressão e ansiedade, ainda que se tenha verificado que é difícil medir os seus impactos, dada a elevada diversidade de respostas, o número de passos envolvidos nestas repostas, as componentes da intervenção e os profissionais envolvidos (Ho et al., 2016; Rivero-Santana et al., 2021; van Straten et al., 2015). Mais especificamente, a investigação tem demonstrado a adequação de modelos de intervenção de “stepped care” para os contextos de ES (Bailey et al., 2022; Borsari et al., 2012; Borsari et al., 2016; Brown et al., 2023; Cornish et al., 2017; Vallianatos et al., 2019), enquanto abordagem de planificação holística dos serviços de apoio psicológico e de saúde mental. Estes modelos parecem ser particularmente relevantes para dar resposta à intersecção de diversidade de problemáticas vividas pelos estudantes, em termos académicos, pessoais, sociais, financeiros e familiares.

Uma segunda evolução dos serviços de apoio psicológico em contexto de ES, e que se encontra articulada com as preocupações de diversificação das suas ofertas, é a integração da tecnologia nas mesmas (Ferrari et al., 2022; Krifa et al., 2022; Lattie et al., 2019; Oliveira et al., 2021). Na sequência do ajustamento às necessidades de apoio psicológico aos estudantes do ES, tem-se assistido, sobretudo a partir do final dos anos 2000, a uma maior utilização de recursos digitais e plataformas online para a oferta destes serviços. Note-se que a pandemia por COVID-19 desempenhou um papel significativo na expansão da utilização dos recursos digitais por estes serviços (Casanova et al., 2022; Cerolini et al., 2023; Fischer-Grote et al., 2024; Hawke et al., 2021; Krifa et al., 2022). A necessidade de continuar a oferta de serviços de psicologia num

contexto de confinamento e isolamento social motivou a mediação digital e a oferta de serviços de consulta a distância. Esta oferta foi particularmente importante durante a evolução da pandemia, permitindo responder a descontinuidades geográficas impostas pelas medidas de contenção da pandemia e de saúde pública. Com efeito, esta foi a modalidade como a maioria destes serviços ofereceu os seus cuidados e atendimento aos estudantes durante este período.

Embora as IES tenham, entretanto, voltado a oferecer a maior parte dos seus serviços de apoio psicológico presencialmente, o impacto da mudança para um atendimento virtual continuou a moldar os serviços de saúde mental em contexto de ES. Com efeito, as intervenções psicológicas mediadas pela tecnologia surgiram como um recurso vital para responder às preocupações de saúde mental dos estudantes. As intervenções online oferecem formas de apoio mais acessíveis aos estudantes, podendo proporcionar ferramentas de gestão de stress, ansiedade, depressão e outros desafios de saúde mental, com eficácia (Andrews et al., 2010; Casanova et al., 2022; Ferrari et al., 2022; Fischer-Grote et al., 2024; Krifa et al., 2022; Levin et al., 2020; Özer et al., 2024). Um dos principais benefícios das intervenções psicológicas online prende-se com a acessibilidade. Muitos estudantes têm efetivamente vidas ocupadas, conciliando a sua frequência dos cursos com empregos em part-time, atividades extracurriculares, e obrigações familiares e sociais. As intervenções online permitem que os estudantes tenham acesso ao apoio de acordo com a sua conveniência geográfica e com maior flexibilidade de horários. Esta flexibilidade reduz as barreiras à procura de ajuda e garante que os estudantes possam receber apoio quando mais precisarem.

As intervenções psicológicas online incorporam, muitas vezes, técnicas e modalidades terapêuticas baseadas em evidência científica (Cerolini et al., 2023; Fischer-Grote et al., 2024; Lattie et al., 2019; Levin et al., 2020; Oliveira et al., 2021). Por meio de módulos interativos, vídeos, questionários e exercícios, os estudantes podem aprender competências de coping, técnicas de relaxamento, e competências de gestão emocional e de stress. Estas intervenções capacitam os estudantes a desenvolverem resiliência e autoconhecimento, equipando-os com ferramentas para enfrentar os desafios

que encontram durante o percurso dentro do ES e na transição para o mercado de trabalho.

A privacidade e a confidencialidade são também vantagens significativas das intervenções psicológicas online. Embora a procura de apoio em saúde mental esteja cada menos associada a estigmas, alguns estudantes podem ainda sentir hesitação na procura de ajuda pessoalmente, devido a preocupações com a privacidade ou o julgamento dos seus pares. As plataformas online poderão oferecer um nível de anonimato que pode encorajar os estudantes a procurar apoio sem medo de julgamento social.

Em síntese, as intervenções psicológicas online podem complementar os serviços de aconselhamento tradicionais oferecidos pelas IES. Com efeito, estas intervenções podem fornecer apoio adicional, com recursos de autoajuda e promoção contínua do bem-estar. Ao integrar serviços online e offline de “stepped care”, com várias modalidades de intervenção com fins promocionais, preventivos e remediativos, as IES podem criar um sistema de apoio abrangente que atenda às diversas necessidades e preferências da sua população estudantil, promovendo, em última análise, uma cultura que dá prioridade à saúde mental e ao bem-estar (Bailey et al., 2022; Brown et al., 2023; Cerolini et al., 2023; Cornish et al., 2017; Gago et al., 2023; Özer et al., 2024; Vallianatos et al., 2019).

Considerações Finais

O sucesso académico, bem-estar e saúde mental dos estudantes de ES constituem preocupações sociais nacionais e internacionais atuais (Auerbach et al., 2018; Barkham et al., 2019; Brown, 2018; Cerolini et al., 2023; Gago et al., 2023). A par do atendimento a públicos mais heterogéneos nas suas características e necessidades académicas e psicossociais, os serviços de apoio psicológico no ES têm vindo a confrontar-se com sinais de uma procura cada vez mais frequente pelos estudantes, o que traduz uma valorização percebida dos seus contributos para a redução do abandono e promoção do sucesso dos estudantes. A consolidação destes serviços e a efetiva resposta às necessidades dos estudantes carece de uma organização em múltiplos níveis de ação promocional, preventiva e remediativa e de um reforço de investimento para

que se possam atingir rácios de psicólogo-estudante ajustados (Bailey et al., 2022; Brown et al., 2023; OPP, 2023).

Por outro lado, a investigação necessita de continuar a apoiar e orientar, com base em evidência científica, as intervenções proporcionadas por estes serviços. Tal investigação poderá focar-se, por exemplo, na caracterização detalhada dos perfis de estudantes e das suas necessidades, bem como no estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que ocorrem nas transições (e.g., do ensino secundário para o ES) mais tipicamente vividas pelos mesmos, identificando variáveis que apoiam estas transições e fatores que colocam os estudantes em maior risco nestes momentos.

As intervenções psicológicas implementadas nos serviços em contexto de ES beneficiarão de um conhecimento sólido acerca dos elementos (e.g., modelos teóricos de base, conteúdos, estrutura, modalidades) que conduzem a resultados mais favoráveis e a um maior envolvimento e compromisso por parte dos estudantes. Assim, este deverá ser um outro alvo de atenção da investigação futura no domínio. No que respeita ao perfil dos psicólogos dos serviços de apoio em contexto de ES, a investigação poderá ainda analisar o foco de atuação destes psicólogos, avaliar as suas necessidades de formação contínua para dar resposta aos desafios atuais no atendimento às necessidades dos estudantes (e.g., intervenção apoiada pela tecnologia, necessidade de maior autonomia e trabalho colaborativo com docentes) e proceder à identificação das dificuldades vividas pelos psicólogos face à crescente procura dos estudantes para um atendimento individualizado, num contexto de subdimensionamento dos recursos existentes.

Finalmente, importa referir que uma atuação de qualidade por parte dos psicólogos em contextos de ES carece da existência de recursos adequados em número e preparação científica face à dimensão da instituição e da implementação de processos de monitorização e avaliação da qualidade destes serviços. Neste sentido, os psicólogos destes serviços devem fazer um registo e avaliação crítica das suas atividades, incluindo não só a contabilização do número de ações desenvolvidas (e.g., consultas individuais, programas de intervenção em grupo, consultoria e formação a docentes, encaminhamento de estudantes para outros serviços dentro ou fora da instituição), como também a avaliação da sua eficácia, com recolha de medidas da sua evidência,

quantitativa e qualitativamente. Para além de uma avaliação contínua dos estudantes, no sentido da identificação do seu nível de competências e preparação para fazer face aos desafios do ES, importa também que os serviços de apoio psicológico sejam avaliados pelos próprios estudantes para uma maior adequação às suas necessidades e realidades. Assim, os serviços de apoio psicológico em contexto de ES beneficiarão de medidas diagnósticas e de satisfação dos estudantes, implementadas de forma contínua, ao longo do tempo.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e adaptação dos alunos do 1º ano: Cariáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Eds.), *Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146-164). Centro de Investigação em Educação (CIE), Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de Perceções Académicas – Expectativas (QPA-Exp). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do ensino superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 7-20). ADIPSIEDUC, Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.
- Almeida, L. S., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 899-920.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Rendimento académico no Ensino Superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(3), 507-514.
- Amaro, P., Fonseca, C., Afonso, A., Jacinto, G., Gomes, L., Pereira, H., José, H., Silva, C., Lima, A., Arco, H., Nabais, J., Lopes, M., Pereira, A., Fragoeiro, I., & Pinho, L. G. (2024). Depression and anxiety of Portuguese university students: A cross-sectional study about prevalence and associated factors. *Depression and Anxiety*, 5528350. <https://doi.org/10.1155/2024/5528350>

- Andrews, G., Cuijpers, P., Craske, M. G., McEvoy, P., & Titov, N. (2010). Computer therapy for the anxiety and depressive disorders is effective, acceptable and practical health care: A meta-analysis. *PLoS ONE*, *5*, e13196. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0013196>
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. S., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no ensino superior português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, *9*(3), 397-422. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2020v9i3.p397-422>.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, *4*, 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>.
- Araújo, A. M. (2021). Facilitating successful school and career transitions: A strengths-based approach. In Euroguidance (Ed.), *Transition as a process: The role of guidance compendium* (pp. 6-17). Direção Geral da Educação.
- Araújo, A. M., Gomes, C. M. A., Almeida, L. S., & Nunez, J. C. (2019). A latent profile analysis of first-year university students' academic expectations. *Anales de Psicología*, *35*(1), 58–67. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.1.299351>.
- Arnett, J. J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, *4*(3), 219-222. <https://doi.org/10.1177/2167696815587422>
- Arnett, J., & Tanner, J. (2006). *Emerging adults in America: Coming of the age in the 21st century*. American Psychological Association
- Auerbach, R. P., Mortier, P., Bruffaerts, R., Alonso, J., Benjet, C., Cuijpers, P., Demyttenaere, K., Ebert, D. D., Green, J. G., Hasking, P., Murray, E., Nock, M. K., Pinder-Amaker, S., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., Zaslavsky, A. M., Kessler, R. C., & WHO WMH-ICS Collaborators (2018). WHO World Mental Health Surveys International College Student Project: Prevalence and distribution of mental disorders. *Journal of Abnormal Psychology*, *127*(7), 623–638. <https://doi.org/10.1037/abn0000362>
- Bailey, R. J., Erekson, D. M., Cattani, K., Jensen, D., Simpson, D. M., Klundt, J., Vogeler, H. A., Schmuck, D., Worthen, V. E., Caldwell, Y., Beecher, M. E., Griner, D., & Hobbs, K. (2022). Adapting stepped care: Changes to service delivery format in the context of high demand. *Psychological Services*, *19*(3), 494–501. <https://doi.org/10.1037/ser0000564>
- Barkham, M., Broglia, E., Dufour, G., Fudge, M., Knowles, L., Percy, A., Turner, A., Williams, C., & SCORE Consortium. (2019). Towards an evidence-base for student wellbeing and mental

health: Definitions, developmental transitions, and data sets. *Counselling & Psychotherapy Research*, 19(4), 351–357. <https://doi.org/10.1002/capr.12227>

Bisinoto, C., Marinho-Araujo, C., & Almeida, L. (2014). Serviços de psicologia na educação superior: Panorama no Brasil e em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1, 82-90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2014.1.1.27>.

Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. (2015). Psicologia escolar na Educação Superior: Panorama da atuação no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 67(2), 33-46.

Borsari, B., Hustad, J. T., Mastroleo, N. R., Tevyaw, T. O. L., Barnett, N. P., Kahler, C. W., Short, E. E., Hustad, J. T. P., Tevyaw, T. O., & Monti, P. M. (2012). Addressing alcohol use and problems in mandated college students: A randomized clinical trial using stepped care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1062-1074. <https://doi.org/10.1037/a0029902>

Borsari, B., Magill, M., Mastroleo, N. R., Hustad, J. T. P., Tevyaw, T. O., Barnett, N. P., Kahler, C. W., Eaton, E., & Monti, P. M. (2016). Mandated college students' response to sequentially administered alcohol interventions in a randomized clinical trial using stepped care. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(2), 103–112. <https://doi.org/10.1037/a0039800>

Bower, P., & Gilbody, S. (2005). Stepped care in psychological therapies: Access, effectiveness, and efficiency – narrative literature review. *British Journal of Psychiatry*, 186, 11–17. <https://doi.org/10.1192/bjp.186.1.11>

Broglia, E., Ryan, G., Williams, C., Fudge, M., Knowles, L., Turner, A., Dufour, G., Percy, A., Barkham, M., & SCORE Consortium (2023). Profiling student mental health and counselling effectiveness: Lessons from four UK services using complete data and different outcome measures. *British Journal of Guidance & Counselling*, 51(2), 204–222. <https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1860191>

Brown, J. S. L. (2018). Student mental health: Some answers and more questions. *Journal of Mental Health*, 27(3), 193–196. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1470319>

Brown, A. D., Ross, N., Sangraula, M., Laing, A., & Kohrt, B. A. (2023). Transforming mental healthcare in higher education through scalable mental health interventions. *Cambridge Prisms: Global Mental Health*, 10, e33, 1–4. <https://doi.org/10.1017/gmh.2023.29>

Carvalho, L., Mourão, L., & Freitas, C. (2023). Career counseling for college students: Assessment of an online and group intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 140, 103820. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103820>.

- Casanova, J. R., Gomes, A., Moreira, M. A., & Almeida, L. S. (2022). Promoting success and persistence in pandemic times: An experience with first-year students. *Frontiers in Psychology*, 13:815584. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.815584>
- Casanova, J. R., Sinval, J., & Almeida, L. S. (2024). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: Personal variables and first-semester performance. *Anales de Psicología*, 40(1), 44-53. <https://doi.org/10.6018/analesps.479151>
- Casanova, J. R., Vasconcelos, R., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2021). University dropout in engineering: Motives and student trajectories. *Psicothema*, 33, 595–601. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.363>
- Cerolini, S., Zagaria, A., Franchini, C., Maniaci, V. G., Fortunato, A., Petrocchi, C., Speranza, A. M., & Lombardo, C. (2023). Psychological counseling among university students worldwide: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13, 1831–1849. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13090133>
- Cornish, P. A., Berry, G., Benton, S., Barros-Gomes, P., Johnson, D., Ginsburg, R., Whelan, B., Fawcett, E., & Romano, V. (2017). Meeting the mental health needs of today's college student: Reinventing services through Stepped Care 2.0. *Psychological Services*, 14(4), 428–442. <https://doi.org/10.1037/ser0000158>
- Fernandes, F. (Coord.), Sá, C., Mourato, J., Bento, M. C., & Biscaia, R. (2022). Relatório do grupo de trabalho sobre o acesso ao ensino superior. Governo da República Portuguesa, Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, Portugal
- Ferrari, M., Allan, S., Arnold, C., Eleftheriadis, D., Alvarez-Jimenez, M., Gumley, A., & Gleeson, J. F. (2022). Digital interventions for psychological well-being in university students: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research*, 24(9):e39686. <https://doi.org/10.2196/39686>
- Fischer-Grote, L., Fössing, V., Aigner, M., Fehrmann, E., & Boeckle, M. (2024). Effectiveness of online and remote interventions for mental health in children, adolescents, and young adults after the onset of the COVID-19 pandemic: Systematic review and meta-analysis. *JMIR Mental Health*, 11, e46637. <https://doi.org/10.2196/46637>
- Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., FH. M. A. C., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, 45(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642>

- Fragoso, A. C., Quintas, H. L., & Gonçalves, T. I. (2016). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Barreiras à aprendizagem e na inserção profissional. *Laplage em Revista (Sorocaba)*, 2(1), 97-111. <http://dx.doi.org/10.24115/S2446-6220201621122>
- Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos “novos públicos” do ensino superior aos estudantes “não tradicionais” no ensino superior: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes não tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19-38). CINEP, Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior. ISBN: 978-989-54277-5-8
- Francis-Taylor, R., Lipscomb, R., Sanatkar, S., Healy, M., & Kefalas, B. (2023). On-campus mental health services for Australian university students: A retrospective analysis of service utilization. *Australasian Psychiatry*, 31(4), 540-544. <https://doi.org/10.1177/10398562231169611>
- Freire, C., Ferradás, M. D. M., Núñez, J. C., Valle, A., & Vallejo, G. (2018). Eudaimonic well-being and coping with stress in university students: The mediating/moderating role of self-efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 48. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010048>
- Gago, J., Andrade, M., Martins, M., Cunha, O., Soares, S., Santos, T., Macedo, M., Nora, R., Pereira, J., & Martinho, S. (2023). Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior. ISBN:9789722731706
- Gellatly, J., Bower, P., Hennessy, S., Richards, D., Gilbody, S., & Lovell, K. (2007) What makes self-help interventions effective in the management of depressive symptoms? Meta-analysis and meta-regression. *Psychological Medicine*, 37(9), 1217-1228. <https://doi.org/s://doi.org/10.1017/S0033291707000062>
- Gill, A. J. G. (2021). Difficulties and support in the transition to higher education for non-traditional students. *Research in Post-Compulsory Education*, 26(4), 410–441. <https://doi.org/10.1080/13596748.2021.1980661>
- Granieri, A., Casale, S., Sauta, M. D., & Franzoi, I. G. (2022). Suicidal ideation among university students: a moderated mediation model considering attachment, personality, and sex. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 6167. <https://doi.org/10.3390/ijerph19106167>
- Gregersen, A. F. M., & Nielsen, K. B. (2023). Not quite the ideal student: Mature students' experiences of higher education. *International Studies in Sociology of Education*, 32(1), 76–95. <https://doi.org/10.1080/09620214.2022.2120525>
- Hawke, L.D., Sheikhan, N.Y., MacCon, K., & Henderson, J. (2021). Going virtual: Youth attitudes toward and experiences of virtual mental health and substance use services during the

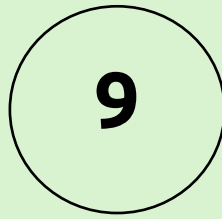
COVID-19 pandemic. *BMC Health Services Research*, 21, 340. <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06321-7>

- Ho, F. Y., Yeung, W. F., Ng, T. Y., & Chan, C. C. (2016). The efficacy and cost-effectiveness of stepped care prevention and treatment for depressive and/or anxiety disorders: A systematic review and meta-analysis. *Scientific Reports*, 6, 29281. <https://doi.org/10.1038/srep29281>
- Kraft, D. P. (2011). One hundred years of college mental health. *Journal of American College Health*, 59(6), 477-481. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.569964>
- Krifa, I., Hallez, Q., van Zyl, L. E., Braham, A., Sahli, J., Ben Nasr, S., & Shankland, R. (2022). Effectiveness of an online positive psychology intervention among Tunisian healthcare students on mental health and study engagement during the Covid-19 pandemic. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(4), 1228-1254. <https://doi.org/10.1111/aphw.12332>
- Lattie, E. G., Adkins, E. C., Winkquist, N., Stiles-Shields, C., Wafford, Q. E., Graham, A. K. (2019). Digital mental health interventions for depression, anxiety, and enhancement of psychological well-being among college students: Systematic review. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e12869. <https://doi.org/10.2196/12869>
- Levin, M. E., Krafft, J., Hicks, E. T., Pierce, B., & Twohig, M. P. (2020). A randomized dismantling trial of the open and engaged components of acceptance and commitment therapy in an online intervention for distressed college students. *Behaviour Research and Therapy*, 126, 103557. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2020.103557>.
- Martínez-Pellicer, A., Llamas, A., & García-Palma, M. (2014). Career guidance in universities as a tool for the improvement of employability. The case of the University of Murcia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.022>.
- Meuleman, A. M., Garrett, R., Wrench, A., & King, S. (2015). 'Some people might say I'm thriving but ...': non-traditional students' experiences of university. *International Journal of Inclusive Education*, 19(5), 503-517. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.945973>
- Moriña, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 729-746. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1940007>
- Mughal, S., Salmon, A., Churchill, A., Tee, K., Jaouich, A., & Shah, J. (2023). Guiding principles for implementing stepped care in mental health: Alignment on the bigger picture. *Community Mental Health Journal*, 59, 1035-1042. <https://doi.org/10.1007/s10597-023-01116-y>

- National Institute for Health and Care Excellence (NICE) (2009). Depression in adults: recognition and management. <https://www.nice.org.uk/guidance/cg90>
- Oliveira, C., Pereira, A., Vagos, P., Nóbrega, C., Gonçalves, J., & Afonso, B. (2021) Effectiveness of mobile app-based psychological interventions for college students: A systematic review of the literature. *Frontiers in Psychology*, 12, 647606. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.647606>
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP) (2023). Perfil dos psicólogos nas instituições de ensino superior. Disponível em https://www.ordemospsicologos.pt/ficheiros/documentos/opp_perfildospsicologos_ensinosuperior.pdf
- Osborn, T., Li, R., Saunders, R., & Fonagy, P. (2022). University students' use of mental health services: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Mental Health Systems*, 16(57), 1-34. <https://doi.org/10.1186/s13033-022-00569-0>
- Özer, O., Köksal, B., & Altinok, A. (2024). Understanding university students' attitudes and preferences for internet-based mental health interventions. *Internet Interventions*, 35, 100722. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2024.100722>.
- Páramo-Fernández, M., Araújo, A. M., Tinajero-Vacas, C., Almeida, L. S., & Rodríguez-González, M. S. (2017). Predictors of students' adjustment during the transition to university in Spain. *Psicothema*, 29(1), 67-72. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.40>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.
- Pereira, A. (2010). RESAPES – AP: Um olhar sobre o apoio psicológico no Ensino Superior. In A. Pereira, H. Castanheira, A. Melo, A. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio psicológico no Ensino Superior: Modelos e práticas - 1º Congresso Nacional da RESAPES* (pp. 12-20). RESAPES-AP.
- Pinto, J. C. (2019). Psychological counseling in Portuguese higher education: What are the students' needs? *Universitas Psychologica*, 18(5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-5.pcph>
- RESAPES (2002). A situação dos Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal. Vol. 1, 2 e 3. Lisboa: Resapes. Disponível em: <http://resapes.pt/dossiers/>
- RESAPES (2021). Impacto do confinamento nos Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior durante a Pandemia da Covid-19. ISBN: 978-989-33-2644-2

- Richards, D., & Richardson, T. (2012). Computer-based psychological treatments for depression: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 32*, 329-342. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.02.004>
- Rivero-Santana, A., Perestelo-Perez, L., Alvarez-Perez, Y., Ramos-Garcia, V., Duarte-Diaz, A., Linertova, R., Garcia-Perez, L., Serrano-Aguilar, P., & PECUNIA Group. (2021). Stepped care for the treatment of depression: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 294*(1), 391-409. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.008>
- Sá, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Schulenberg, J., & Schoon, I. (2012). The transition to adulthood across time and space: overview of special section. *Longitudinal Life Course Studies, 3*, 164-172. <https://doi.org/10.14301/llcs.v3i2.194>
- Seco, G., Alves, S., Filipe, L., Pereira, A. P., & Santos, C. (2008). Promoção de estratégias de estudo: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 295-303.
- Seco, G., Filipe, L. P., Pereira, A. P., & Alves, S. (2009). Transição para o mercado de trabalho: Competências pessoais e sociais. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/150>
- Seco, G., Pereira, A. P., Alves, S., & Filipe, L. (2011). Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior. *Pedagogia no Ensino Superior. Escola Superior de Educação de Coimbra, 19*, 29-47.
- Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPEleiria: Alguns contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 123-145). Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Sequeira, C., Araújo, O., Lourenço, T., Freitas, O., Carvalho, J. C., & Costa, P. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of Portuguese university students. *International Journal of Mental Health Nursing, 31*(4), 920-932. <https://doi.org/10.1111/inm.12999>
- Serpa, M. N. F., & Santos, A. A. A. (2001). Atuação no Ensino Superior: Um novo campo para o psicólogo escolar. *Psicologia Escolar e Educacional, 5*(1), 27-35. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572001000100004>

- Sheldon, E., Simmonds-Buckley, M., Bone, C., Mascarenhas, T., Chan, N., Wincott, M., Gleeson, H., Sow, K., Hind, D., & Barkham, M. (2021). Prevalence and risk factors for mental health problems in university undergraduate students: A systematic review with meta-analysis. *Journal of Affective Disorders, 287*, 282-292. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.03.054>.
- Silva-Moreira, P., Ferreira, S., Couto, B., Machado-Sousa, M., Fernández, M., Raposo-Lima, C., Sousa, N., Picó-Pérez, M., & Morgado, P. (2021). Protective elements of mental health status during the COVID-19 outbreak in the Portuguese population. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(4), 1910. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041910>.
- van Straten, A., Hill, J., Richards, D. A., & Cuijpers, P. (2015). Stepped care treatment delivery for depression: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Medicine, 45*(2), 231-246. <https://doi.org/doi:10.1017/S0033291714000701>
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 25, pp. 51–89). Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-62>
- Vallianatos, H., Friese, K., Perez, J. M., Slessor, J., Thind, R., Dunn, J., Chisholm-Nelson, J., Joober, R., Boksa, P., Lal, S., Malla, A., Iyer, S. N., & Shah, J. L. (2019). ACCESS Open Minds at the University of Alberta: Transforming student mental health services in a large Canadian post-secondary educational institution. *Early Intervention Psychiatry, 13*(Suppl 1), 56-64. <https://doi.org/10.1111/eip.12819>.
- Worsley, J., Pennington, A., & Corcoran, R. (2022). Supporting mental health and wellbeing of university and college students: A systematic review of review-level evidence of interventions. *PLoS ONE, 17*(7), 1-20. doi: 10.1371/journal.pone.0266725



Sucesso Académico no Ensino Superior: Perspectiva dos Estudantes

Alicia Risso¹, & Leandro S. Almeida²

¹ Universidad de A Coruña, Espanha.

² Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

Nos últimos anos, nomeadamente com a implementação das orientações da Declaração de Bolonha pela generalidade dos governos europeus, as Instituições de Ensino Superior (IES) foram constrangidas a reorganizar a sua oferta formativa em termos dos três ciclos sequenciais de formação (graduação, mestrado e doutoramento) e a alterar as suas práticas de ensino. Mais concretamente, os estudantes são incentivados a ter um papel mais ativo nas suas aprendizagens e a participar nas decisões pedagógicas das suas instituições e cursos. Assumindo-se que o ensino e a avaliação devem estar ao serviço da aprendizagem dos estudantes, logo se questiona o seu papel e participação na criação de condições favoráveis ao seu sucesso académico. Entende-se, então, sucesso académico como sinónimo de uma aprendizagem abrangente e significativa, vista como alternativa a uma aprendizagem circunscrita à memorização de informação transmitida pelo professor ou manuais.

Uma aprendizagem significativa define-se pela construção pessoal de conhecimentos e competências por parte dos estudantes, assumindo a Declaração de Bolonha que as unidades de créditos (ECTS), por exemplo, correspondem ao trabalho do estudante (especialmente fora da sala de aula) e não às cargas horárias dos docentes. Numa lógica cognitivo-construtivista propõe-se, então, que a aprendizagem em termos de ritmo, quantidade e qualidade depende mais do trabalho do próprio estudante do que daquilo que faz o professor, mesmo não deixando este de ser um agente relevante em tal processo.

Estas mudanças na conceção de ensino e aprendizagem têm desencadeado novas formas de entender a relação pedagógica entre docentes e estudantes, e também os respetivos papéis. O professor passa do papel tradicional de detentor do saber e das aulas magistrais para aulas desafiadoras de um papel ativo e participativo dos estudantes nas atividades e na construção de conhecimentos e competências. O estudante é o interveniente mais importante numa aprendizagem voltada para a construção de novos conhecimentos e competências, sendo estes objetivos mais facilmente

conseguidos através de metodologias ativas de ensino-aprendizagem, ganhando particular destaque a aprendizagem assente na organização de projetos (*projet-based learning*), resposta a desafios (*challenges-based learning*) ou resolução de problemas (*problema-based learning*). De referir que outras estratégias têm sido implementadas, nomeadamente rentabilizando as novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, o que aliás saiu reforçado com o ensino remoto durante a pandemia pelo Covid-19. O recurso às novas tecnologias pode servir, por exemplo, o objetivo de diferenciação de conteúdos e formatos de ensino-aprendizagem em função dos estudantes (Neto et al., 2008). Tendencialmente, a utilização massiva e um maior domínio das novas tecnologias por professores e estudantes podem tornar as situações de ensino-aprendizagem mais atraentes e mais flexíveis, nomeadamente em termos do espaço e do tempo em que tais situações podem ocorrer.

Neste capítulo, reconhecendo os novos papéis e responsabilidades atribuídos aos estudantes do ensino superior (ES), pretendemos analisar, num primeiro tópico, como os estudantes são chamados a participar na vida académica, nas decisões pedagógicas da instituição e na avaliação da qualidade do ensino e dos professores. Antecipa-se que a participação ativa dos estudantes na instituição e na sua formação se consubstancia através de comportamentos de maior assiduidade e implicação nas aulas, por exemplo tomando notas, fazendo perguntas ou participando em discussões. Pela sua relevância na aprendizagem e sucesso académico, esta participação dos estudantes aparece, hoje, identificada pelos sistemas internos de garantia da qualidade das IES como um dos elementos a incluir na avaliação institucional e da oferta formativa pelas agências nacionais de avaliação e acreditação das instituições e dos cursos.

Um segundo tópico neste capítulo prende-se com a conceção de sucesso académico, em particular a forma como os estudantes entendem sucesso académico. Assumindo-o como um constructo multidimensional, analisa-se a valorização que é feita pelos estudantes das várias dimensões que podem integrar o conceito de sucesso académico. Acreditamos que a perceção pessoal dos estudantes sobre o sucesso académico acaba por influir na sua motivação e estratégias para atingir bons resultados. Por outras palavras, se os estudantes têm uma ideia clara do que consideram ser êxito académico, como obter boas

classificações, adquirir conhecimentos específicos ou alcançar metas pessoais, aumentam o seu compromisso e os seus esforços com a realização das atividades do curso e respetivas aprendizagens.

Um terceiro tópico versa as perceções ou avaliação do ensino ministrada por parte dos estudantes. A larga maioria das IES tem esta prática instituída, aplicando questionários no final de cada semestre procurando avaliar a prestação dos docentes e o funcionamento de cada unidade curricular. Pelo seu formato, e em particular pelos procedimentos de aplicação e análise dos resultados envolvidos, várias considerações são feitas apontando-se fragilidades e vantagens desta metodologia. Independentemente de críticas, tais questionários estão institucionalizados como um dos procedimentos de recolha de informação de natureza pedagógica junto dos estudantes, em particular sobre a preparação do professor, a estruturação das suas aulas ou a sua motivação e compromisso com as aprendizagens dos estudantes. Tudo isto decorre da assunção partilhada na comunidade académica que a qualidade do ensino influi na compreensão dos conteúdos curriculares pelos estudantes, assim como no seu interesse e envolvimento nas aulas, na aquisição de novos conhecimentos ou desenvolvimento de novas competências, aspetos decisivos para o sucesso académico, e justificando conhecer-se a avaliação que os estudantes fazem dos seus professores e das suas aulas.

Um quarto tópico descreve a relevância da prática pedagógica e da qualidade da relação professor-estudantes para a explicação do sucesso académico no ES. Por exemplo, os professores que mostram interesse pelo progresso dos seus estudantes apoiam mais e dão mais *feedback* construtivo, assim como estabelecem um ambiente de confiança e incentivo, acabando por fomentar um maior compromisso dos seus estudantes com a aprendizagem. Aliás, antecipamos que uma boa relação do professor com os estudantes acaba por promover maior assiduidade e participação ativa dos estudantes nas aulas, por exemplo, explicitando as suas ideias e as suas falhas de conhecimentos ou implicando-se na realização das atividades e discussões.

Por último, um quinto tópico refere-se aos tipos ou formas de aprendizagem dos estudantes e à sua relação com a qualidade das mesmas aprendizagens e o próprio sucesso académico. Sabemos que alguns estudantes aprendem melhor através da leitura e reflexão, enquanto outros preferem

aprender através de atividades práticas ou do trabalho em grupo, por exemplo. Então, conhecendo-se os estilos de aprendizagem mais usados pelos estudantes e utilizando-se estratégias de ensino que melhor se adaptem às suas preferências e necessidades, podemos proporcionar situações e implementar metodologias que facilitem a sua aprendizagem e o seu rendimento académico.

Nas considerações finais destacaremos que o sucesso académico é um fenómeno complexo e dinâmico, podendo entender-se como um constructo multidimensional e que é influenciado por múltiplos fatores. Assim sendo, não existe uma fórmula única para o sucesso académico, menos ainda considerando a diversidade de cursos, unidades curriculares e estudantes; contudo, dar atenção a estes diferentes aspetos pode aumentar as suas possibilidades de ocorrência.

Participação dos estudantes

Os novos papéis dos estudantes têm incentivado as IES a criarem regulamentos e oportunidades para assegurar a sua participação (Dunne & Owen, 2013), mais ainda quando algumas vezes se pretende associar a condição de estudante à de cliente de serviços de educação que lhes devem ser assegurados. Neste sentido, a legislação em vários países assegura a participação de estudantes, eleitos pelos seus pares, nos órgãos de gestão das instituições e, em particular, nos órgãos pedagógicos e nas comissões diretivas dos cursos (Calduch et al., 2020).

Esta participação dos estudantes, quando devidamente enquadrada e incentivada, pode informar das condições de aprendizagem e rendimento, como favorecer uma discussão do currículo dos cursos e das práticas de ensino e de avaliação. Se pensarmos que a formação não pode ser apenas na vertente curricular (técnico-científica), mas abarcar um conjunto mais alargado de competências pessoais, profissionais e cívico-sociais, mais importante se torna a criação de oportunidades e condições favoráveis à mobilização dos estudantes para a sua formação (Cook-Sather et al., 2014; Saiz et al., 2020).

Assim, é fundamental que as instituições tenham a participação dos estudantes devidamente regulamentada, o que se traduz em planificação de medidas e na sua ponderação nas atividades de avaliação e/ou certificação. Por

outro lado, é fundamental monitorizar a implementação das medidas, pois nem sempre os estudantes se mobilizam, nem as estruturas institucionais incentivam essa participação. Por último, importa avaliar a eficácia das medidas, numa apreciação de custos e benefícios, procurando evidências científicas e reconhecendo que estas orientações e medidas se devem pautar por alguma institucionalização, sistematização, melhoria permanente e permanência ao longo do tempo.

Como noutras áreas, nem sempre a participação dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e vida académica é devidamente avaliada ou é suscetível de informar das boas práticas ou experiências de maior qualidade. Sobretudo faltam estudos experimentais e longitudinais, assim como análises de *follow-up* que acompanhem a sua implementação. Acresce que a generalidade dos estudos realizados parte das cognições e perceções de estudantes e de professores (inquéritos de autorrelato), muitas vezes não atingindo ou não dando a devida atenção aos comportamentos diretamente observados e aos resultados alcançados. Pensamos que informação mais objetiva e fidedigna pode ajudar a combater alguns discursos e desânimo instalado sobre a falta de empenho dos estudantes na vida académica, e mais concretamente na sua participação em órgãos e tomadas de decisão pedagógicas, ou, ainda, a perceção que também alguns estudantes expressam da falta de oportunidades para a sua participação. Se esta participação é um objetivo das IES, faz sentido investir e criar mais oportunidades para que a mesma ocorra e se desenvolva.

Conceção de sucesso académico

O conceito de “sucesso académico” é, no mínimo, polissémico. A sua definição nem sempre coincide quando falamos das instituições, dos professores e dos estudantes. Mesmo assim alguma tendência crescente e atual destaca que o sucesso académico no ES inclui, mas vai bastante para além do rendimento escolar e do sucesso nas aprendizagens curriculares (Araújo, 2017; Araújo & Almeida, 2019).

As aprendizagens técnico-científicas estruturadas no currículo de cada curso são necessariamente centrais na definição do sucesso académico. A missão das IES e a própria justificação que as famílias e os jovens encontram

para a frequência do ES passa muito pelas aprendizagens curriculares e o acesso que asseguram a uma determinada profissão ou carreira profissional. De qualquer modo, atendendo à fase de desenvolvimento psicossocial dos estudantes e à sua transição para a vida adulta, não é defensável circunscrever o seu sucesso académico à dimensão estritamente curricular do curso.

O contexto académico é potencialmente rico em oportunidades de desenvolvimento em termos cognitivos, socioemocionais, vocacionais ou de valores por parte dos estudantes (Ferreira et al., 2019; Pascarella & Terenzini, 2005). Acresce o reconhecimento hoje que a formação académica dos estudantes deve abarcar um conjunto alargado de competências transversais (*soft skills*), entendidas como fundamentais para a realização pessoal, a formação contínua, o exercício da cidadania e a empregabilidade. Falamos, então, de competências de relacionamento e comunicação com os outros, de cooperação e liderança, de pensamento crítico e reflexivo, de domínio das línguas e novas tecnologias, ou de criatividade e resolução de problemas, como aparece aprofundado em outro capítulo deste livro.

Neste quadro, o entendimento de sucesso académico pelos próprios estudantes pode não coincidir com as classificações académicas obtidas, apesar destas serem assumidas pelos professores e instituições como o indicador mais seguro do êxito ou insucesso dos seus estudantes. Movidos por necessidades pessoais e projetos de vida, ou inclusive auscultando um discurso sobre as novas competências exigidas pelos empregadores e mercado de trabalho, vários estudantes contentam-se com classificações escolares baixas desde que suficientes para obterem a aprovação nas unidades curriculares e a transição de ano. Para tais estudantes, o sucesso académico inclui a convivalidade e amizades, as competências transversais (*soft skills*) e o real aproveitamento da diversidade de experiências que podem ocorrer no *campus* e que estimulam o seu desenvolvimento psicossocial (Neto et al., 2008). A satisfação dos estudantes entre aquelas que são as suas expectativas e aspirações e aquilo que conseguem concretizar no ES é seguramente um indicador do seu sucesso académico, podendo inclusive explicar o investimento na formação, o rendimento académico e as intenções de abandono por parte dos estudantes (Osti & Almeida, 2019).

Perceções ou avaliação do ensino ministrado

O recurso aos estudantes para se apreciar a qualidade do ensino tem já uma longa tradição no ES (García & Congosto, 2000; Marsh & Roche, 1994), estando hoje muito generalizada esta prática e, inclusive, continuando a ser pesquisada a sua implementação e impacto (Mula-Falcón et al., 2021). O procedimento mais usual é a aplicação de questionários de forma maciça a todos os estudantes, mesmo que uma larga percentagem destes não os preencham se não forem, de algum modo, compulsivamente “motivados” para esse preenchimento. Lógico que as responsabilidades dos professores na sua avaliação e dos seus pares têm que ser incentivadas, não podendo as IES pensar ser suficiente a avaliação do ensino através dos questionários aos estudantes (Estrela & Simão, 2003; Rueda & Luna, 2008).

A docência é uma atividade multivariada e complexa, convergindo na sua qualidade não apenas as competências e características pessoais dos docentes, mas também as condições institucionais, a natureza dos currículos lecionados e, ainda, a quantidade e a qualidade dos estudantes que formam as turmas. Dada esta complexidade de variáveis, e ainda as questões de índole científica, os questionários aplicados aos estudantes devem ser entendidos como assegurando, apenas, uma imagem parcelar da qualidade do ensino ministrado (Morais et al., 2006).

Mesmo assim, apontam-se algumas virtualidades da avaliação da docência pelos estudantes, nomeadamente quando realizada em circunstâncias que favoreçam a precisão e validade dos seus resultados (LERU, 2021; Parpala & Hailikari, 2021). Estas características podem passar por uma divulgação atempada destes inquéritos junto dos estudantes nos seus objetivos, procedimentos e implicações, e na defesa de que, enquanto estudantes ou “utentes”, têm o direito de avaliarem o ensino auferido (Felder & Brent, 2004).

Como afirmado, a auscultação dos estudantes através de inquéritos centrados no ensino, aulas e competências dos docentes está generalizada. Tais inquéritos apresentam algumas vantagens, como a fácil implementação e o tratamento informatizado dos dados recolhidos (Sorenson & Reiner, 2003) ou a possibilidade de, num curto espaço de tempo, os principais resultados estarem nas mãos dos responsáveis institucionais e pedagógicos, assim como dos

próprios docentes avaliados, se esta prática estiver instituída. Paralelamente, várias são as críticas aos inquéritos em utilização, nomeadamente a pouca precisão dos resultados obtidos para se retirarem conclusões (García & Congosto, 2000), a contaminação das avaliações pelas dificuldades das matérias curriculares e dos resultados da avaliação dos estudantes (Addison et al., 2006; Rowley, 2003) ou a não capacidade dos alunos para avaliarem adequadamente a docência e a organização curricular das matérias lecionadas (Morais et al., 2006), sendo razões para a desconfiança frequente dos docentes sobre os resultados nestes inquéritos (Chonko et al., 2002). De mencionar também que os estudantes apontam que, muitas vezes, as suas avaliações não são devidamente consideradas pela instituição e pelos docentes no sentido da alteração das práticas de ensino instituídas e que merecem a sua crítica avaliativa (Neto et al., 2008).

Elencadas as críticas e as limitações, as questões versadas de uma maneira geral em tais questionários aos estudantes podem considerar-se relevantes na descrição do processo de ensino-aprendizagem e da relação pedagógica do professor. Itens como o *feedback* dos professores à aprendizagem dos estudantes, o entusiasmo do docente e o dinamismo das aulas, o espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas com os estudantes, o interesse e disponibilidade para atender os estudantes, a preparação científica do docente e o facultar atempadamente os materiais de apoio à aprendizagem dos estudantes, a credibilidade e fiabilidade dos métodos de avaliação, a promoção da autonomia e da aprendizagem ativa pelos estudantes, entre outros, ilustram a relevância institucional da perspetiva dos estudantes em torno das diversas variáveis e formas como se processam as atividades de ensino (Morais et al., 2006; Muñoz-Cantero et al., 2002). Por outro lado, assumindo que a atividade docente está fortemente condicionada por variáveis institucionais e curriculares mais amplas, importa na auscultação dos estudantes incluir aspetos relacionados às condições em que ocorrem as aulas, por exemplo a planificação das unidades curriculares ao longo do curso, o equipamento laboratorial e bibliográfico disponibilizado ou a qualidade das instalações e do mobiliário das salas de aula. Também a dimensão das turmas aparece frequentemente mencionada no discurso dos docentes e dos estudantes como

condicionante da qualidade das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, nomeadamente quando esta assume o formato de avaliação contínua.

Um aspeto a ponderar decorre de a possibilidade dos resultados nestes inquéritos estarem influenciados pelas características dos próprios estudantes. Num estudo na Universidade do Minho (Portugal) no ano letivo de 2003/2004, reunindo 41962 questionários preenchidos nos vários cursos e nos dois semestres letivos, constataram-se oscilações nos valores em função do ano curricular em que os estudantes se encontravam (Morais et al., 2006). Estudantes em anos mais avançados da sua formação, e relativamente às unidades e aulas mais práticas, avaliavam mais positivamente os seus professores quanto à qualidade da organização das aulas, profundidade dos assuntos tratados e relação professor-estudantes. A maior experiência académica destes estudantes, a sua maior participação nas atividades de aprendizagem, um melhor conhecimento dos seus professores ou maior capacidade de avaliação das competências docentes podem explicar as suas avaliações mais favoráveis do ensino ministrado (Morais et al., 2006). Também é possível que estas avaliações mais favoráveis possam ser explicadas por relações interpessoais mais próximas professores-estudantes ou turmas mais pequenas, frequência de unidades curriculares mais práticas ou relevantes para a aquisição de competências profissionais, ou que estudantes mais insatisfeitos e com maior insucesso, tendencialmente mais críticos do ensino dos seus professores, tenham já abandonado o ES no decurso dos seus primeiros anos de formação.

Prática pedagógica e relação professor-estudantes

A relação socio-afetiva entre professores e alunos, traduzida em níveis de interação, proximidade e empatia, assume relevância na explicação dos níveis de participação, bem-estar e motivação ou entusiasmo dos estudantes pelas aprendizagens e o próprio curso. Para além da competência científica e método de ensino, também pela qualidade pedagógica e tonalidade afetiva da relação, o professor determina os comportamentos dos estudantes em sala de aula e na realização das tarefas de aprendizagem em geral (Almeida et al., 2022). Mais ainda, alguns estudos apontam que um mau relacionamento entre professores e estudantes pode estar na origem dos pensamentos de abandono do curso por

parte dos estudantes. Estudo recente com estudantes de engenharia de algumas universidades espanholas mostrou precisamente a relevância do relacionamento entre professores e estudantes com o sucesso acadêmico, em particular com as intenções de abandono (Tayebi et al., 2021).

A proximidade que o professor cria e alimenta com os seus estudantes favorece um conhecimento nominal e mais completo de cada um deles, assim como do conjunto da turma. Este conhecimento permite-lhe organizar o currículo e planificar as atividades numa aula tendo em atenção os níveis de compreensão e de motivação dos estudantes, por exemplo, procedendo a alguma diferenciação pedagógica em resposta a características de certos estudantes ou grupos de estudantes. Como evidência disto, uma investigação recente de Risso e Almeida (2022) mostra que o professor que “se preocupa” com os seus estudantes, ou que “os entende”, é, do ponto de vista dos estudantes, aquele que mais ajuda na aprendizagem.

A investigação permite, assim, associar os níveis de aprendizagem e o rendimento académico dos estudantes às competências pedagógicas dos professores. Uma dessas competências passa pela quantidade, qualidade e temporalidade do *feedback* que o professor dá aos seus estudantes, seja em termos motivacionais e/ou cognitivos (conhecimentos). Numa lógica de aprendizagem como construção progressivas de conhecimentos e competências esse *feedback* é fundamental, mas sobretudo se for monitorizando e avaliando a própria aprendizagem, a execução das tarefas ou a resolução de problemas (Ngidi, 2007). Tradicionalmente o *feedback* dado pelo professor aos seus estudantes é insuficiente e, algumas vezes, bastante circunscrito às avaliações formais e partilha das classificações obtidas no final do semestre. A avaliação e *feedback* contínuos promovem o envolvimento académico e a regulação das aprendizagens pelos estudantes.

Tomando uma amostra de 610 estudantes da Universidade da Corunha que responderam ao inquérito de avaliação dos seus professores, questionou-se os mesmos estudantes sobre o significado que tinha para eles avaliar alto ou baixo os seus professores na questão “este docente me ajuda a aprender” (Risso & Almeida, 2022). Uma análise de conteúdo das frases redigidas permitiu constatar que a prática pedagógica e a relação professor-estudantes são particularmente relevantes na perceção dos estudantes sobre aquilo que

facilita, ou não, a sua aprendizagem. Em relação à prática pedagógica, entre as atividades dos professores mais destacadas aparece a sua forma de explicar as matérias de forma clara, de diferentes maneiras e repetindo quantas vezes seja necessário. Acresce, também, a utilização pelo professor de exemplos nas suas explicações e a sua capacidade para clarificar dúvidas. Este último comportamento entronca diretamente com a relação que estabelece com os estudantes, pois se menciona que ajuda mais a aprender o professor que tem disponibilidade para atender os seus estudantes, estando implicado ou preocupado com os progressos na aprendizagem dos estudantes.

Estes dados mostram que, não apenas o conhecimento das matérias e as competências para as transmitir (melhor dizendo “as explicar”), também a empatia dos professores é um facilitador das aprendizagens dos seus estudantes, aliás em oposição aos professores que não mostram interesse ou não têm “ganas de explicar” (entusiasmo). Este aspeto faz-nos reflectir sobre a formação pedagógica dos professores do ES, ou a sua falta, pois a grande maioria ingressa na carreira académica pelas suas competências de investigação (produção científica) e sem um período formativo nem de aulas supervisionadas. Esta prática que tem permanecido ao longo dos tempos parece contrastar com as verbalizações dos estudantes que valorizam as competências pedagógicas e relacionais dos professores como suporte à qualidade das suas aprendizagens e êxito académico (Risso & Almeida, 2022).

Aprendizagem dos estudantes

Este capítulo não se podia concluir sem uma referência explícita à aprendizagem dos estudantes, sobretudo aos diversos tipos de aprendizagem que a literatura na área vai descrevendo. Talvez, os estilos de aprendizagem e as abordagens à aprendizagem possam ser, no presente, duas formas de sistematizarmos essa literatura apontando os diferentes modos de aprender no ES e os resultados diferentes na própria aprendizagem e sucesso académico, tomando em atenção que neste livro existe um capítulo centrado na aprendizagem no ES.

O estudo dos estilos de aprendizagem remonta à década de 1970, quando diversos autores começaram a pesquisar como as pessoas acedem, processam e retêm a informação. Kolb (1971) sugeriu que as pessoas têm preferências

distintas nas formas como aprendem, existindo vantagens em se implementarem estratégias de ensino e de aprendizagem que atendam a tais preferências. A diversidade crescente de estudantes (novos públicos) a ingressar no ES aumentou a relevância da investigação em torno das diferenças individuais dos estudantes nos seus estilos de aprendizagem, a que se pode juntar nos últimos anos a utilização massiva das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nos contextos de ensino e aprendizagem, de novo destacando as diferenças individuais na forma como os estudantes acedem e processam a informação quando aprendem.

Intuitivamente, percebemos a relação e relevância dos estilos de aprendizagem para a qualidade da mesma aprendizagem e para o sucesso académico. Mesmo assim, nem sempre ocorre esse impacto e, nem sempre, a adaptação do ensino aos estilos de aprendizagem dos estudantes melhora o rendimento (Kirschner et al., 2006). A ideia da existência de diferentes estilos de aprendizagem tem sido amplamente investigada, como aliás os seus fundamentos e o seu efeito diferenciador na qualidade das aprendizagens, justificando uma atenção por parte das instituições e dos professores a este constructo dada a sua utilidade para quem pretenda definir estratégias de ensino efetivas e personalizadas (Drissi & Amirat, 2016). Obras de síntese da diversidade de estilos de aprendizagem poden encontrar-se na literatura (cf. Silva-Sprock, 2018).

A par dos estilos de aprendizagem, outros constructos similares podem mencionar-se. Na psicologia fala-se de estilos cognitivos, por exemplo convergência *versus* divergência de pensamento, ou ainda dependência *versus* independência de campo, para descrever diferenças individuais na apreensão e processamento da informação nas situações de aprendizagem e, sobretudo, de realização cognitiva (Guisande et al., 2009). Mais próximo da aprendizagem académica, e inclusive bastante pesquisada junto de estudantes do ES, podemos mencionar as abordagens à aprendizagem (Biggs, 1987; Entwistle, 2001).

As abordagens dos alunos à aprendizagem (assunto abordado em outro capítulo deste livro) estão relacionadas com as intenções, motivos e estratégias de aprendizagem, tudo isso em função das características dos estudantes e da natureza e contexto das tarefas (Valadas et al., 2017). A investigação na área

diferencia uma abordagem profunda, em que o estudante procura ativamente entender o material e encontrar significado, incluindo relacionar ideias e inferir conceitos, e uma abordagem superficial em que estudante aprende com um mínimo de esforço, por exemplo não integra e não relaciona os elementos de informação, antes procura-os reter de forma mais passiva recorrendo à sua memorização. Uma terceira abordagem, dita “estratégica” ou de alto rendimento, descreve os estudantes que centram a sua aprendizagem na avaliação, na preparação dos exames e nas opções que garantam as melhores classificações. Tomando os dados da investigação, nem sempre a abordagem profunda assegura melhor desempenho académico, de novo dependendo da natureza das tarefas e dos contextos (Valadas et al., 2017). Esta situação pode explicar que, nem sempre, a opção por abordagens mais profundas se traduz em melhor desempenho académico (tomando este no sentido das classificações obtidas), estando este marcado pelas metodologias de avaliação e tipos de exames adotados pelos professores.

Falando de estilos de aprendizagem ou constructos próximos importa reconhecer existirem instrumentos de avaliação disponíveis para a caracterização dos estudantes nas suas formas habituais de aprender e, assim, pensar em formas de ensino que melhor atendam a tais especificidades. Instituições e professores devem reconhecer a relevância das características dos estudantes, também entendidas como suas necessidades, na diferenciação dos seus níveis de aprendizagem e sucesso académico, procurando na planificação das unidades curriculares e das práticas de ensino-avaliação atender aos estudantes e promover o seu sucesso.

Considerações finais

As IES assumem, hoje, diferentes funções, contudo reconheceremos a centralidade da sua responsabilidade particular na formação técnico-científica dos jovens e adultos. Esta formação, podendo ser inicial ou contínua, é necessária ao desenvolvimento social e económico dos países, justificando o investimento público na prossecução da sua missão. Nesta linha, estudantes que abandonam o ES sem concluir a sua formação representam um prejuízo para a sociedade, e também para as famílias e os próprios estudantes,

assumindo-se o sucesso acadêmico dos estudantes como o melhor critério avaliativo da qualidade das IES.

Falando em sucesso acadêmico, importa atender à complexidade da sua definição e à multidimensionalidade de vertentes que integra, assim como à multiplicidade de variáveis que explicam a sua ocorrência. Para além das componentes curriculares, hoje o sucesso acadêmico inclui o desenvolvimento pelos estudantes de um conjunto alargado de competências transversais, também elas valorizadas na realização pessoal, social e profissional dos indivíduos. As IES devem zelar por esta diversidade de objetivos formativos, criando oportunidades de qualidade e mobilizando os estudantes para o seu efetivo aproveitamento. Aliás, de outro modo, os estudantes experienciam dificuldades na sua adaptação, níveis reduzidos de satisfação e bem-estar, emergindo pensamentos de evasão e baixos níveis de envolvimento nas atividades académicas. Todas estas ocorrências ilustram situações de insucesso académico dos estudantes no ES.

Ao longo deste capítulo fomos descrevendo fatores e causas do insucesso académico, ao mesmo tempo deixando pistas para a sua superação. As IES devem ciclicamente realizar estudos no sentido de conhecer melhor os seus estudantes, sobretudo quando assistimos a um aumento progressivo de acesso por parte dos “novos públicos” ou “públicos diferenciados”, e de inventariar as causas ou determinantes dos problemas de aprendizagem e sucesso dos estudantes. Este conhecimento é fundamental para se identificarem as intervenções mais apropriadas ao aumento da qualidade e das taxas de sucesso académico. Atendendo à importância crescente que os estudantes assumem na qualidade da sua aprendizagem e êxito, importa tomar a sua perspectiva e participação nas medidas promotoras do sucesso académico.

Dependendo a aprendizagem mais do trabalho do estudante que do trabalho do professor, importa cuidar da forma como os estudantes são chamados e apoiados a assumirem a aprendizagem como sua principal tarefa no ES. Quando assume que o seu estatuto é o de estudante, acreditamos que os seus níveis de participação e envolvimento nas atividades académicas se tornam mais elevados. Fazer parte dos órgãos da instituição ou do curso, participar em projetos de investigação ou de intervenção na comunidade coordenados pelos professores ou integrar grupos de trabalho podem

significar níveis elevados de envolvimento acadêmico e o “vestir” o papel de estudante.

Em linha com este envolvimento e participação destacamos neste capítulo a auscultação dos estudantes sobre a qualidade do ensino recebido, uma prática hoje bastante instituída, mas nem sempre suficientemente rentabilizada, queixando-se frequentemente que as suas opiniões não contam, ou contam pouco, institucionalmente. Da mesma forma, valorizamos a qualidade da relação professor-estudantes, e como os estudantes entendem as características dos professores que mais os ajudam a aprender. Para esta ajuda, o conhecimento pelos professores das formas ou estilos como os estudantes aprendem é requisito para melhor diferenciação e atenção particular a cada estudante em função das suas características e necessidades.

A concluir, níveis superiores de participação e motivação por parte dos estudantes na vida académica, e em particular nas tarefas de aprendizagem, são conseguidos quando os estudantes assumem este seu estatuto de estudante. Esta situação pode ser mais fácil quando se sentem apoiados pelos professores, quando as práticas de ensino são mais apelativas e aplicadas ou quando o estudante faz parte de um grupo de trabalho para a realização das tarefas de aprendizagem. Esta proximidade professor-estudantes assegura, desde logo, que o professor adapte as tarefas de ensino-aprendizagem às características dos estudantes, por exemplo as bases de conhecimentos que possuem ou os estilos de aprendizagem que utilizam, ao mesmo tempo que permite um *feedback* relevante e atempado favorecendo a aproximação do estudante à aprendizagem e a sua regulação. Este apoio pode estar consagrado institucionalmente, por exemplo através de tutorias dos docentes, mas pode ainda ser assegurado por serviços técnicos especializados, nomeadamente cobrindo as áreas social e psicológica e extravasando a área académica.

Referências bibliográficas

Addison, W. E., Best, J., & Warrington, J. D. (2006) Students' perceptions of course difficulty and their ratings of the instructor. *College Student Journal*, 40(2), 409-416. <https://link.gale.com/apps/doc/A147389147/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=662236cd>.

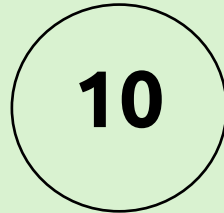
- Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). *Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação*. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, A3ES Readings.
- Araújo, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación*, 4, 132-141. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207>.
- Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso académico no Ensino Superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159-178). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3.
- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Australian Council for Educational Research.
- Calduch, I., Llanes, J., Montané López, A., & Méndez Ulrich, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista iberoamericana de Educación*, 83(1), 187-209. <https://doi.org/10.35362/rie8313839>
- Chonko, L. B., Tanner, J. F., & Davis, R. (2002). What are they thinking? Students' expectations and self-assessments. *Journal of Education for Business*, 77(5), 271-281. <https://doi.org/10.1080/08832320209599676>
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. Jossey-Bass.
- Drissi, S., & Amirat, A. (2016). An adaptive e-learning system based on student's learning styles: An empirical study. *International Journal of Distance Education Technologies*, 14(3), 34-51. <http://doi.org/10.4018/IJDET.2016070103>.
- Dunne, E., & Owen, D. (Eds.). (2013). *Student engagement handbook: Practice in higher education*. Emerald Group Publishing.
- Entwistle, N. (2001). Styles of learning and approaches to studying in higher education. *Kybernetes*, 30(5/6), 593-603. <https://doi.org/10.1108/03684920110391823>.
- Estrela, M. T., & Simão, A. M. V. (2003). Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no Projecto EVALUE. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 101-120. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1456>.
- Felder, R., & Brent, R. (2004). How to evaluate teaching. *Chemical Engineering Education*, 38(3), 202-204. <https://journals.flvc.org/cee/article/view/122655>.

- Ferreira, J. F., Ferreira, A. G., & Ferreira, M. A. G. A. (2019). Desenvolvimento do estudante do Ensino Superior: modelos teóricos e implicações educativas. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: desafios e oportunidades* (pp. 99-136). ADIPSIEDUC.
- García, J. M., & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. In T. González Ramírez (Coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa: Un enfoque metodológico* (pp. 127-157). Aljibe.
- Guisande, M. A., Almeida, L. S., Ponte, F. E., Tinajero, C., & Páramo, M. F. (2009). Processos atencionais e dependência-independência de campo: Estudo com crianças e adolescentes Portugueses. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, 561-567. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722009000400011>.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.
- Kolb, D. A. (1971). *Individual learning styles and the learning process*. Massachusetts Institute of Technology.
- LERU - League of European Research Universities (2021). Concerns and recommendations on the use of student satisfaction in measuring teaching quality. LERU Office. Disponível em: <https://www.leru.org/publications/statement-concerns-and-recommendations-on-the-use-of-student-satisfaction-in-measuring-teaching-quality>.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1994). *The use of students' evaluation of university teaching to improve teaching effectiveness*. Australian Department of Employment, Education, and Training.
- Morais, N., Almeida, L. S., & Montenegro, M. I. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior. *Análise Psicológica*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.14417/ap.155>.
- Mula-Falcón, J., Cruz-González, C., & Caballero, K. (2021). Los sistemas de evaluación docente y su impacto en el profesorado universitario. Una revisión sistemática. *Revista de Docencia Universitaria*, 19(2), 91-109. <https://doi.org/10.4995/redu.2021.15841>.
- Muñoz-Cantero, J. M., Ríos-de Deus, P., & Abalde, E. (2002). evaluación docente vs. evaluación de la calidad. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 8(2), 103-134. <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4362>.
- Neto, H. V., Mendonça, A. C., Couto, A. I., Coelho, S. L., & Leão, T. (2008). Análise institucional: Factores organizacionais, representações dos actores e práticas de promoção do sucesso escolar (estudos de caso). In F. Firmino da Costa, & J. Teixeira Lopes (Coords.), *Os*

estudantes e os seus trajectos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas (pp. 143-326). ISCTE, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia.

- Ngidi, D. P. (2007). Students' and lecturers' perceptions of some factors influencing students' academic success or failure at a historically black university in South Africa. *South Africa Journal of Higher Education*, 21(4), 717-732. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v21i4.25693>.
- Osti, A., & Almeida, L. S. (2019). Satisfação académica no Ensino Superior. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do Ensino Superior: Desafios e oportunidades* (pp. 99–136). Braga: ADIPSIEDUC. ISBN: 978-989-99517-2-3
- Parpala, A., & Hailikari, T. (2021). How can student experience be used to raise the academic standards of teaching? In M. Shah, J. T. E. Richardson, A. Pabel, & B. Oliver (Eds.), *Assessing and enhancing student experience in higher education* (pp. 191-209). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80889-1_8.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Risso, A., & Almeida, L. (2022). Qué significa para el alumnado que el profesorado “le ayuda a aprender”? *New Trends in Qualitative Research*, 15, e760. <https://doi.org/10.36367/ntqr.15.2022.e760>.
- Rowley, J. (2003). Designing student feedback questionnaires. *Quality Assurance in Education*, 11(3), 142-149. <https://doi.org/10.1108/09684880310488454>.
- Rueda, M., & Luna, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-np2008.html>.
- Saiz, C., Rivas, S. F., & Almeida, L. S. (2020). Los cambios necesarios en la enseñanza superior que seguro mejorarían la calidad de la educación. *Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 9(1), 9-26. <https://revistaepsi.com/artigo/2020-ano9-volume1-artigo1/>.
- Silva-Sprock, A. (2018). Conceptualización de los modelos de estilos de aprendizaje. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 11(21). <https://doi.org/10.55777/rea.v11i21.1088>.
- Sorenson, D. L., & Reiner, C. (2003). Charting the uncharted seas of online student ratings of instruction. In D. L. Sorenson & T. D. Johnson (Eds.), *Online student ratings of instruction* (New Directions for Teaching and Learning, No. 96) (pp. 1–29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tayebi, A., Gómez, J., & Delgado, C. (2021). Analysis on the lack of motivation and dropout in engineering students in Spain. *IEEE Access*, 9, 66253-66265. <http://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3076751>.

Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2017). The mediating effects of approaches to learning on the academic success of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(6), 721-734. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146>.



Desenvolvimento de Carreira e Empregabilidade no Ensino Superior

Maria do Céu Taveira¹, & Ana Daniela Silva¹

¹ Escola de Psicologia, Universidade do Minho, Portugal.

Introdução

Ao longo do presente capítulo, caracterizamos a noção de desenvolvimento de carreira, estabelecendo pontes com o processo de sucesso acadêmico no ES e a relação destes processos com a construção de uma identidade profissional e de atitudes e competências de empregabilidade. Prosseguimos com uma breve referência às mudanças que caracterizam atualmente o mundo do trabalho, chamando a atenção para os desafios que tais mudanças podem representar para os estudantes do ES que desejem ingressar no mercado de trabalho, concluído o seu programa de estudos. Tendo em conta tais desafios, daremos nota de recomendações que emergem da literatura da psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira, para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes, durante o seu percurso escolar e aquando da transição e do seu estabelecimento no mercado de trabalho.

Entre essas recomendações, está a adoção de uma noção de carreira mais atual e útil, a capacidade de gestão da carreira de uma forma mais pessoal, a consequente realização de atividades continuadas de planeamento e monitorização do processo de trabalhar, e a preparação para os diversos papéis de vida adulta. Procuramos, ainda, fornecer exemplos de questões e comportamentos importantes a atender por parte destes estudantes, para estarem mais preparados e obterem sucesso na carreira, na atualidade.

Todos os aspetos abordados podem capacitar os estudantes do ES a desempenhar funções que vão para além das funções profissionais, ou seja, a construir e a gerir o seu estilo de vida mais geral, que é, de fato, um dos significados mais atuais da noção de carreira. Neste sentido, as IES alargam as suas atribuições e responsabilidades no que respeita à formação e desenvolvimento psicossocial dos seus estudantes.

Desenvolvimento de Carreira e Sucesso Académico no Ensino Superior

Atualmente, é frequente definir carreira como um construto que qualifica as motivações e os mecanismos psicossociais envolvidos na vida de trabalho de

uma pessoa, ao longo da sua existência (Brown & Lent, 2021). Nesta noção, são de considerar, quer os contextos de trabalho remunerado (e.g., emprego), quer os contextos de trabalho não remunerado (e.g., escola, casa, comunidade). E, também, a natureza e dinâmica de relações entre o papel de trabalhador e os restantes papéis de vida (e.g., papéis familiares, de lazer, de cidadania). Assiste-se, assim, a um alargamento concetual da noção de carreira, que deixa de estar confinada ao papel de profissional e também aos momentos de escolha e entrada no mundo profissional, aproximando-se o seu significado, do conceito de estilo de vida, e remetendo para um processo de desenvolvimento de atitudes, competências e comportamentos específicos de carreira. Estes permitem que cada pessoa possa lidar, de modo bem-sucedido, com as expectativas e os desafios que vão sendo colocados a cada um de nós, pelos mais velhos e pela sociedade em geral, em diferentes etapas da escolaridade e da vida profissional e pessoal. Neste sentido, entende-se que a carreira não se escolhe, experiencia-se e vivencia-se, e cada um tem a sua, remetendo-nos para um processo de construção identitária, com componentes cognitivas, afetivas, comportamentais e relacionais (Brown & Lent, 2021). Deste modo, os eventos que compõem a carreira, quotidianamente, devem ser analisados e interpretados, à luz de uma história pessoal e, também, à luz da matriz de influências contextuais, mais ou menos proximais, que constituem o ecossistema do desenvolvimento humano no domínio da carreira (e.g., momento histórico em que ocorrem tais eventos, políticas educativas, do trabalho e do emprego em vigor, natureza das relações familiares, do ambiente académico, e das relações entre estes subsistemas).

Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento de carreira tem sido entendido como um processo de desenvolvimento humano que garante a capacitação dos estudantes de vários anos de escolaridade, nos subdomínios do desenvolvimento pessoal e social, da realização académica e aprendizagem ao longo da vida e da gestão pessoal da carreira propriamente dita. É consensual que o desenvolvimento de carreira, em termos de conteúdo, abrange estes três subdomínios chave de evolução pessoal (NCDA, 2010), todos eles muito importantes na nossa formação como trabalhadores e cidadãos.

Estes conteúdos devem guiar a definição de objetivos e as metodologias de intervenção de carreira a adotar em sede escolar, para o efeito. Assim, por

exemplo, no que respeita ao subdomínio do desenvolvimento social e pessoal, podemos ter como objetivos para a intervenção apoiar cada estudante a desenvolver a compreensão pessoal, com vista a construir e manter um autoconceito positivo, a desenvolver competências interpessoais positivas, incluindo o respeito pela diversidade, a integrar crescimento e mudança no seu desenvolvimento de carreira, e a saber equilibrar papéis de aprendizagem e trabalho, pessoais, familiares, de lazer, e comunitários, no seu estilo de vida.

Já no que respeita ao subdomínio da realização académica e da aprendizagem ao longo da vida, podem ser objetivos, apoiar os alunos a saber como atingir a realização académica e níveis de desempenho necessários para alcançar os seus objetivos pessoais e profissionais. E, a compreenderem a importância de participar em experiências de aprendizagem contínuas, ao longo da vida, para melhorar a sua capacidade de trabalhar eficazmente numa economia diversa e mutável, procurando saber como, onde e com quem o podem fazer.

Finalmente, no subdomínio da gestão pessoal da carreira, podem ser objetivos gerais da intervenção, apoiar os estudantes a criar e a gerir um plano de carreira que vá ao encontro dos seus objetivos, e também, muito importante, da sustentabilidade de um estilo de vida e sociedade justos e com dignidade. E, ainda, a saberem utilizar um processo de tomada de decisão no âmbito mais alargado da sua história de carreira, a saberem utilizar informação de carreira precisa, atual e imparcial durante a gestão e planeamento da carreira, a dominarem competências académicas, profissionais, e de empregabilidade gerais, com vista a obter, criar, manter e/ou progredir no emprego, e a saberem integrar tendências de emprego mutáveis, necessidades sociais, e condições económicas nos seus planos de carreira, e a abordar situações de desemprego (NCDA, 2010).

Apesar de distintos, os processos de desenvolvimento de carreira e de sucesso académico no ES estão intrinsecamente relacionados, de modo multifacetado, complementando-se. Com efeito, a promoção do desenvolvimento de carreira favorece o sucesso académico, entendido como a capacidade do estudante para adquirir e desenvolver atitudes e competências teóricas, metodológicas, tecnológicas, e de intervenção, e também, de

comunicação, socialização e integração em grupos, e de ética e integridade, como requisitos indispensáveis do trabalho e da vida em sociedade.

As atividades de promoção do desenvolvimento da carreira, extracurriculares, ou infusas no currículo, podem ajudar os estudantes do ES a refletir sobre o papel de estudante e sobre as atividades e acontecimentos que lhes estão associados, construindo significado em seu redor. Como? Através da sua incorporação num pensamento e numa narrativa pessoal sobre a sua vida, neste caso, sobre a sua vida de estudante atual e num futuro próximo, e em termos da imaginação sobre o seu futuro profissional. Por outro lado, participar em atividades extracurriculares, estágios e workshops, em projetos e voluntariado, pode aprimorar as competências transversais de comunicação, de trabalho em equipe e de autonomia e adaptabilidade, cruciais para o sucesso académico e profissional.

Um desempenho académico sólido requer, igualmente, o estabelecimento de uma rede de relações positivas com colegas, professores e outros profissionais da academia. As atividades de promoção do desenvolvimento de carreira que envolvem eventos de *networking*, conferências, entrevistas e feiras sobre o mundo do trabalho profissional e do emprego, bem como trabalhos em part-time guiados, oferecem oportunidades para os estudantes experimentarem o trabalho e a cultura profissional, se relacionarem com profissionais em áreas de interesse, conhecerem e compreenderem como a sociedade se organiza, em termos de trabalho, e identificarem e compreenderem a ligação entre o que estudam e o que é necessário para a vida após os seus estudos superiores, atribuindo significado e motivando-se para o envolvimento académico. Ao mesmo tempo, criam-se oportunidades de aplicação de conhecimentos adquiridos, na resolução de problemas reais, em ambientes práticos, bem como, de gestão do tempo e disciplina no trabalho, e de antecipação dos possíveis desafios e barreiras da vida de trabalho, o que pode ajudar a planear modos de os enfrentar, e a (re)definir objetivos de carreira mais realistas.

Progressivamente, nas intervenções de carreira, os estudantes podem ser ajudados, também, a aumentarem a sua autoconsciência e autoconhecimento como estudantes e trabalhadores (e.g., autodisciplina, motivação, estilo e estratégias de aprendizagem e de relacionamento) favorecendo a sua

autorregulação na aprendizagem e na carreira. Por sua vez, funcionar de um modo autorregulado favorece o rendimento e a satisfação acadêmica e profissional, aumentando a capacidade e os resultados de adaptação e permanência no ES. Estas metacompetências podem ser transferidas para outros contextos de trabalho, e os estudantes podem refletir e ensaiar modos de concretizar, durante o seu percurso acadêmico.

A promoção do desenvolvimento da carreira em sede do ES pode então favorecer um desenvolvimento holístico dos estudantes, já que se atende não só ao envolvimento e rendimento escolar dos estudantes, como também, a sua inteligência socioemocional e respetivas competências, a sua competência cultural e os princípios éticos que orientam as suas ações e escolhas, fatores de empregabilidade, num mundo de trabalho mais flexível, multiforme, vulnerável e imprevisível (Brown & Lent, 2021).

Responder aos Reptos do Mercado de Trabalho

Atualmente, devido às mudanças tecnológicas constantes, assistimos a diversas transformações no mundo do trabalho remunerado, com a eliminação de vários empregos e o surgimento de novos, além de mudanças nos requisitos de qualificação, nas tarefas, e até nos contratos de trabalho (Medici et al., 2022). Também é evidente a necessidade de saber lidar com a natureza mais dinâmica e imprevisível das organizações de trabalho, e lutar por condições de trabalho dignas e sustentáveis, já que períodos de desemprego involuntário e o subemprego, são realidades ou condições mais frequentes nos dias de hoje (Blustein et al., 2016; Brown & Lent, 2021; Wiernik, & Wille, 2017).

Como ser bem-sucedido(a) perante estes desafios e requisitos? Dispomos já de evidência empírica resultante de diversas pesquisas, que evidencia a importância de adotar uma atitude aberta à experiência e à mudança, e do interesse por uma orientação menos tradicional da carreira, inclusive para trabalhadores altamente qualificados, como é o caso dos estudantes doutorados (Brown & Lent, 2021).

A investigação indica também que pode ser importante tentar escolher e contribuir ativamente, enquanto trabalhador, para ambientes e organizações de trabalho mais éticos e humanistas. Isto é, organizações favoráveis, por exemplo, à criação de condições dignas no trabalho, à conciliação do trabalho

com o resto da vida, ao balanceamento entre objetivos organizacionais, geracionais e pessoais no trabalho, e à sustentabilidade do emprego e das instituições e sociedade onde se inserem (Ferreira et al., 2019; Graça et al., 2021; Irving, 2018; Koekemoer, & Crafford, 2019; Mahmoud et al., 2022; Marques, 2016).

A literatura sobre a carreira indica, ainda, que pode ser útil abandonar uma noção estrita de carreira, muito associada à ideia de uma profissão e emprego certos, ou até à ideia mais tradicional do que é uma boa profissão e um bom emprego, numa economia e num mercado de emprego de cariz fortemente neoliberais (Brown & Lent, 2021; Irving, 2018). Na mesma linha, sugere-se o abandono, também, do foco psicométrico, nos serviços de apoio à carreira, ou seja, nos serviços que oferecem intervenções de carreira assentes apenas na informação e na avaliação do perfil de maior desempenho e ajustamento dos indivíduos às oportunidades de mercado existentes (Allan & Kim, 2021; Carvalho et al., 2023; Irving, 2018; Taveira, 2017).

Isto significa, por exemplo, que devemos evitar apoiar ou preparar os estudantes do ES para realizarem uma boa escolha, apenas numa lógica de mercado, satisfazendo as suas necessidades com diplomados que adquirem conhecimentos e competências requeridas pelos empregadores e pela economia. É importante debruçarmo-nos sobre questões de multiplicidade de papéis, de justiça social, de inclusão, ou mesmo, de sustentabilidade do próprio mercado do trabalho.

Atender então à importância das questões da inclusão social, da equidade e questionarmo-nos acerca do que são carreiras significativas e vidas produtivas, pode proporcionar aos estudantes uma reflexão mais realista sobre o mundo profissional e do emprego, e uma conceção mais útil e contextualizada da noção de carreira, na atualidade. Tal questionamento pode permitir aos estudantes do ES atuarem de modo mais esclarecido, intencional e dirigido sobre as condições de construção de uma vida de trabalho e de uma carreira satisfatória e sustentável. Neste domínio, de acordo com Llévano e Irving (2022), questionar-se acerca do que se deve entender por carreiras produtivas, implica pensar se tais carreiras serão apenas aquelas que assentam na competição, no crescimento e desenvolvimento económico, e na importância

da criação de riqueza. Ou mesmo, carreiras em que o bem-estar individual e os direitos corporativos se sobrepõem ao bem-estar coletivo mais geral.

Diversos autores e especialistas da carreira entendem que não (Alonso-Almeida & Llach, 2018; Marques, 2016; Sultana, 2017). Neste âmbito, é importante ajudar os estudantes do ES a questionarem eticamente os seus projetos de carreira e, com ajuda, a encontrarem respostas para questões como: que tipo de ganhos queremos com o trabalho, a nossa profissão e o emprego? Que valor devemos atribuir ao trabalho e às carreiras que não são remuneradas? Que tipo de desenvolvimento económico e social pretendemos e para o qual queremos contribuir? Até que ponto estamos a reduzir o valor humano daqueles que não estão ativos economicamente, quer por decisão, quer por circunstâncias indesejadas? Que benefícios para os outros mais próximos, e para as instituições e a sociedade mais geral, trazem as nossas escolhas de carreira e o modo como atuamos como trabalhadores? (Irving, 2018; Llévano & Irving, 2022; Marques, 2016).

As respostas a estas questões ao longo de um programa de desenvolvimento de carreira, podem de facto ajudar a esbater as barreiras que vão sendo colocadas à inclusão social, à saída da universidade. Com efeito, o sistema educativo pauta-se por veicular valores e experiências de equidade, de inclusão e de meritocracia nos seus ambientes de trabalho académico, que os estudantes tendencialmente não encontram no mercado de trabalho, existindo um fosso entre o mundo escolar e profissional, nestas matérias, que é necessário ultrapassar. Isto é tão mais importante, quanto o trabalho e a vida profissional são, de facto, contextos muito relevantes de construção identitária e de obtenção de satisfação com uma vida de trabalho e pessoal, que se quer digna para todos.

Os serviços de carreira podem então ajudar os estudantes do ES a pensar, a conversar e a agir de modo diferente sobre o que é o lucro, as múltiplas formas de gerar lucros e de os gerir, quer para efeitos pessoais, quer para efeitos coletivos. Podem ajudar a ligar as questões de justiça social, inclusão e de sustentabilidade, à exploração e planeamento da carreira e da vida, contribuindo para um sistema produtivo que usa não só a competição, mas também, a colaboração e a cooperação, como resultado de uma reflexão crítica. Deste modo, podem contribuir para evitar abusos económicos e políticos na

criação de oportunidades, de pobreza, e de destruição da casa comum (Badri et al., 2022; Dalene, 2022; Irving, 2018; Llévano & Irving, 2022).

Ora, estamos no fundo a sugerir que se trabalhe ao longo do ES, nos programas de desenvolvimento de carreira, a sensibilidade de todos os alunos para estas questões e a sua participação no alcance de inclusão social, no mercado de trabalho e na sociedade mais em geral. E, também, que se procure fomentar nos alunos, o interesse pela adoção de um pensamento, discurso e práticas de maior cuidado e tolerância com os outros, nos ambientes de trabalho, assim como, modos mais sustentáveis de agir e gerir a sua carreira. Como já referido, uma das vias para alcançar este tipo de finalidades, é aprender a gerir a carreira de um modo mais pessoal e autorregulado, no quadro de um compromisso com a formação e o desenvolvimento pessoal ao longo da vida.

Gestão Pessoal da Carreira

A gestão pessoal da carreira é um processo mais ou menos intencional, pelo qual desenvolvemos, aplicamos e supervisionamos os nossos objetivos e estratégias de carreira, de forma regular e diária (Greenhaus et al., 2010; Hirshi & Kohen, 2021; Lent & Brown, 2013; Pinto et al., 2015). Trata-se de ativar e desenvolver, quotidianamente, níveis elevados de autodireção e de adaptabilidade, para lidar de modo bem-sucedido com os desafios do mundo de trabalho escolar e profissional (Lo Presti et al., 2019). Isso pode implicar a adoção regular de uma série de comportamentos específicos, como a exploração de si em relação a diferentes oportunidades profissionais, o estabelecimento de contatos e relacionamentos significativos, a capacidade de aprendizagem e de realização, a capacidade para tomar decisões, a reflexão ética sobre a vida de trabalho e uma personalidade proativa e pró-social.

Os estudantes do ES podem beneficiar de programas de apoio à gestão pessoal de carreira sob responsabilidade de psicólogos especialistas em psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira. Esses tratam de intervenções que guiam os estudantes num processo individual de tomada de consciência e aumento dos recursos psicossociais essenciais ao avanço no planeamento, tomada de decisão e monitorização da sua carreira em contexto

académico, transferíveis para o contexto profissional (Marques & Taveira, 2020; Pinto et al., 2015).

Como Pinto (2022) evidencia, a exploração de si face a oportunidades de trabalho promove o autoconhecimento e envolve iniciativas como: aprender com o passado e com o presente, analisando experiências de trabalho anteriores e atuais de (in)sucesso, explorar o que é realmente importante, explorar hobbies e atividades de lazer, analisar a sua participação na sociedade, compreender e melhorar o seu padrão habitual de tomada de decisões e de resolução de problemas e, também, experimentar novas atividades e contextos, desenvolver novos interesses e habilidades, interagir com os outros, pedindo a sua opinião sobre as suas características, e observar modelos de comportamento. Através destas ações, os estudantes do ES podem aumentar a consciência acerca de si mesmos e o seu sentido de identidade, identificar forças e pontos fracos a melhorar, desenvolver mais confiança, mais energia e entusiasmo, melhor desempenho e comprometimento no trabalho, e relações mais sólidas.

Em relação ainda à exploração de oportunidades, será importante procurar efetuar, com apoio, uma exploração intencional e dirigida, isto é, uma exploração vocacional, destinada a apoiar a resposta a questões de foro vocacional, como por exemplo: O que pretendo fazer com o meu futuro? Onde quero estar daqui a algum tempo? Quais são as minhas ambições profissionais? Quero constituir um lar e uma família? Como conciliar isso com minha atividade profissional? Tenho intenção de assumir uma cidadania mais ativa? Dedicar-me ao voluntariado? Estou disposto(a) a mudar de país (temporária ou permanentemente)? Estou disposto(a) a ter mais do que um emprego e empregador? Que opções e caminhos podem ajudar-me ou ser aproveitados para alcançar os meus objetivos profissionais? A que fontes de informação confiáveis posso recorrer para conhecer melhor as saídas profissionais? Como evitar a sobrecarga de informações? Como distinguir a qualidade da informação? Como posso comparar informações sobre diferentes oportunidades provenientes de diferentes fontes? Que tipo de informação devo privilegiar (e.g., requisitos de formação, educação e experiência, tendências do mercado de trabalho, tipos de empregadores e contextos de trabalho existentes, compatibilidade em termos de valores, estilos de vida e

aptidões)? Que tempo, energia e esforço estou disposto(a) a investir neste processo? Que tipo de recursos e atividades podem facilitar a minha exploração vocacional (e.g., meios escritos, audiovisuais, rede de apoio social, conversas e entrevistas informais, práticas em empresas, estágios e trabalho voluntário)?

Com efeito, é de notar que a curiosidade e exploração de informação sobre o mundo do trabalho, profissional e do emprego, pelos estudantes do ES, decorre habitualmente de um modo mais ou menos regular, e de forma mais ou menos espontânea, no contexto das atividades académicas, curriculares ou extracurriculares, e na vida pessoal. Contudo, o confronto e a aprendizagem com a informação sobre as oportunidades existentes só se considera um processo de exploração vocacional quando é intencional, ou seja, dirigida para responder a questões ou objetivos de desenvolvimento de carreira conscientemente definidos pelo indivíduo (Taveira, 2001).

As atividades de exploração vocacional apoiam a definição mais explícita e clara de objetivos de carreira a curto e médio prazo, uma componente igualmente relevante de um processo de gestão pessoal da carreira. Neste ponto, é importante apoiar os estudantes do ES a saberem definir objetivos específicos e suscetíveis de serem observados e monitorizáveis quanto ao seu alcance; objetivos razoáveis e realistas, isto é, possíveis de serem realizados, tendo consciência dos obstáculos a enfrentar na consecução dos mesmos, e sobre como enfrentá-los, assim como, qual o tempo necessário para os concretizar, e os seus efeitos, pessoais e nos outros significativos (Lent & Brown, 2020; Pinto, 2022).

Finalmente, é importante interrogar-se e avançar com um plano de ação, respondendo a questões como por exemplo: Tenho um plano de ação claro? Sei que estratégias devo implementar para alcançar os objetivos? Sei quando implementar essas estratégias/atividades/passos? Sei que barreiras/obstáculos existem ao meu plano e como lidar com as mesmas? Estou consciente das mudanças e eventuais riscos implicados e estou disposto(a) a realizá-las? Tenho confiança para fazer isso? Que planos de carreira alternativos posso construir?

Um bom plano de carreira ajuda a ganhar controle sobre o futuro e a transformar aspirações em resultados, aumentando a motivação e o compromisso, assim como, a autoeficácia de carreira, na transição da universidade para o mercado de trabalho (Pinto, 2022). O desenvolvimento

consciente destas competências específicas, ao longo do ES, aumenta a prontidão de carreira dos estudantes, um fator significativo da sua empregabilidade.

Gestão Pessoal da Carreira e Empregabilidade

A empregabilidade é entendida aqui, não tanto como a obtenção de emprego após um curto período de tempo, findo um ciclo de estudos superiores, nem como emprego compatível com as qualificações obtidas, mas mais como a capacidade de entrar e permanecer ativo no mercado de trabalho e alcançar uma carreira satisfatória (Fuertes et al., 2021). A empregabilidade de um indivíduo depende da interação dinâmica entre as características e recursos do indivíduo (e.g., idade, sexo, valores, formação, autoeficácia de carreira, orientação mais ou menos tradicional da carreira), e fatores externos (e.g., política de emprego, políticas empresariais, situação de emprego e de desemprego em certas áreas ou sectores, apoios organizacionais ao desenvolvimento profissional) (Carvalho et al., 2023). Assim, por exemplo, os estudantes do ES podem apresentar uma orientação de carreira mais tradicional, focada na organização, ou uma orientação de carreira mais contemporânea, focada em si mesmos (Grote & Hall, 2013).

Tradicionalmente, a gestão da carreira e a garantia de segurança no emprego, ficaram mais a cargo da empresa ou instituição de emprego. Consequentemente, considera-se que as pessoas que têm essas expectativas, desejam segurança no emprego e um desenvolvimento mais vertical da sua carreira, têm uma orientação profissional mais tradicional, enquanto aquelas que desfrutam de mudanças de emprego mais frequentes e de uma gestão mais pessoal da sua carreira, têm uma orientação mais contemporânea (Hirshi & Kohen, 2021).

Dado que o mundo do trabalho é caracterizado por muitas mudanças de emprego, de organização e até de profissão, a orientação de carreira contemporânea está associada a uma maior probabilidade de sucesso no mercado de trabalho e a um aumento da empregabilidade. Ou seja, da capacidade de adquirir, manter e evoluir no mundo do trabalho ao longo da nossa vida, de maneira saudável e sustentável (Baruch, 2022; Taveira & Soares, 2022). Contudo, ao contrário do que poderia ser esperado, verifica-se que dois

terços dos participantes em pesquisas sobre a orientação da carreira, afirmam querer ou ter uma orientação profissional tradicional (Hirshi & Cohen, 2021; Taveira & Soares, 2022). De fato, a carreira tende a ser definida como um conceito ligado a uma lógica linear, à cronologia da pessoa, sendo ainda comum pensar, numa lógica meritocrática persistente, que se uma pessoa, em certa idade, não está numa posição específica, é porque fracassou.

Paralelamente, tendo em conta a natureza mais mutável e incerta dos mercados de trabalho, a carreira profissional tem sido associada a novos termos e significados (Pinto 2022) como: (a) a noção de carreira proteana, do rei Proteus, entidade marinha da mitologia grega, que sofria metamorfoses para se proteger das ameaças dos oceanos, evidenciando-se o foco da pessoa no desejo de controlar o futuro, guiar-se por valores pessoais e ter uma forte identidade e adaptabilidade; (b) a noção de carreira sem fronteiras, associada ao desenvolvimento das meta competências de adaptabilidade, flexibilidade de personalidade e disposição para a mudança psicológica ou física, na vida de trabalho; (c) a carreira enquanto conceito ligado à ideia de credenciais, ou seja, à acumulação de diplomas; (d) e, também, a noção de nanocarreira, isto é, uma carreira com uma duração muito limitada no tempo, em formato de projetos temporários.

Por outro lado, os autores têm vindo a considerar que os elementos de uma orientação proteana da carreira e de uma orientação de carreira sem fronteiras podem associar-se e dar origem a outras orientações, a saber: (a) uma orientação independente de carreira - proteana e sem fronteiras, que caracteriza a adoção de uma atitude positiva em relação à mudança organizacional e de compromisso consigo mesmo, relacionada com níveis muito elevados de empregabilidade; e (b) uma orientação proativa de carreira, centrada nos valores pessoais e na mobilidade psicológica, relacionada com comportamentos de gestão pessoal de carreira (Taveira & Soares, 2022). Neste contexto, alguns autores chamam ainda a nossa atenção para a importância de trabalharmos, nas intervenções de carreira, com o conceito de tarefa ou atividade, e não apenas com os conceitos de profissão ou emprego. Isto, no sentido de ajudar todas as pessoas a projetar carreiras com atividades desejadas, nas quais os indivíduos possam exibir e desenvolver mestria, caso

não possam desenvolver uma carreira no sentido e formato mais tradicional do termo (Guichard & Huteau, 2023).

Estas questões estão relacionadas com fatores contextuais de empregabilidade, como sejam, o estado do emprego e do desemprego em cada sociedade. Neste campo, podemos constatar que, em março de 2023, na OCDE (OCDE, 2023), cerca de 66% da população em idade laboral (15 a 64 anos) possui emprego remunerado. Os níveis de emprego mais elevados observam-se em países como a Suíça (80%), a Islândia e os Países Baixos (78%), enquanto os mais baixos estão em países como África do Sul (39%), Turquia (48%), Costa Rica (55%), Grécia e Chile (56%). Em geral, as taxas de emprego são mais elevadas para pessoas com níveis educacionais mais elevados, com cerca de 84% da população com educação superior da OCDE a possuir emprego remunerado, em comparação com cerca de 44% da população sem educação secundária. Por outro lado, ao considerarmos as taxas de desemprego da OCDE, vários países mantêm-se muito acima dos níveis mais baixos de 4,8% da OCDE ou de 6,5% da União Europeia.

Se considerarmos, por outro lado, o índice de qualidade de vida criado pela OCDE (OCDE, 2023), baseado nas pontuações de várias dimensões importantes, muitas das quais caracterizam a noção de carreira (emprego, educação, comunidade, envolvimento cívico e satisfação), não só podemos criar o nosso próprio índice e agir de forma proteana, como também podemos ver o índice por país. Por exemplo, a segurança, o ambiente, a habitação, o emprego e o equilíbrio entre vida e trabalho, estão entre as dimensões mais valorizadas em Portugal.

Portanto, é necessário que os estudantes do ES invistam proativamente no conhecimento destas realidades e no desenvolvimento das suas competências de carreira, para enfrentar com sucesso, as vicissitudes atuais do mercado de trabalho, incluindo o desemprego. Nesse sentido, é importante lembrar que a pesquisa concluiu que as entrevistas de emprego, estruturadas ou não, e presenciais, ou a distância e assíncronas, nestes casos, com recurso à tecnologia, continuam a constituir um meio muito utilizado no recrutamento e contratação de trabalhadores. Sete construtos são frequentemente avaliados nessas entrevistas, alguns dos quais envolvem competências específicas de carreira mencionadas no presente capítulo: a capacidade mental (habilidade

para aprender, organizar, processar e avaliar criticamente informações), os conhecimentos e competências laborais, dimensões básicas da personalidade (traços como responsabilidade, dependência, confiabilidade, necessidade de realização e estabilidade emocional), competências sociais aplicadas em contextos de trabalho, interesses e preferências, adaptação à organização, e atributos físicos (Gorman, et al., 2018).

Por outro lado, os estudos sobre as expectativas e necessidades dos empregadores mostram que algumas das competências científicas e acadêmicas, e de carreira, a desenvolver durante o ES, são muito valorizadas no mercado de trabalho atual, o que reforça a importância da aposta na sua ativação e desenvolvimento. A título de exemplo, referimos as competências de colaboração e trabalho em equipe, de comunicação interpessoal, de inovação e resolução de problemas, de pensamento crítico e tomada de decisão, de liderança e cidadania global, de desenvolvimento e gestão pessoal, de inteligência emocional, e de literacia digital, identificadas mais recentemente nos estudos da *Cambridge Life Competencies* (2023).

Os serviços de carreira do ES devem atender a estes aspetos e estar focados na promoção do desenvolvimento de carreira de todos os estudantes, com intervenções de intensidade e propósitos variados. Referimo-nos, quer a ações de informação vocacional, quer a atividades de avaliação psicológica, conferências, seminários e oficinas de sensibilização e treino de competências transferíveis, passando pelo aconselhamento de carreira destinado à construção aprofundada de uma identidade profissional e pessoal, até aos programas mais longos e de infusão curricular de educação para a carreira. Estas intervenções de carreira devem ser desenhadas com base em teoria e evidência empírica, recorrendo a estudos de avaliação de necessidades e ao escrutínio da sua validade social (Taveira et al., 2023).

O recurso à tecnologia nas intervenções de carreira é atualmente uma realidade neste âmbito, requerendo, porém, da parte dos clientes e dos profissionais, cuidados e requisitos específicos que devem ser conhecidos e cumpridos, tais como, evitar o recurso automático, ou abusivo, sem avaliação, à tecnologia, haver garantia de literacia digital por ambas as partes, estar garantido o recurso a instrumentos de medida e a conteúdos adequados aos clientes e aos meios tecnológicos, adotar os princípios éticos no uso da

tecnologia nas intervenções de carreira, entre outros (Silva, 2022). Por seu lado, o desenho e articulação dos vários métodos de intervenção mencionados, numa mesma estratégia de ação, integrada e global, numa dada instituição de ensino superior, irá, com mais certeza, conseguir responder de modo mais eficaz a diferentes necessidades de intervenção da parte dos clientes, do que uma ação apartada e, por vezes, sobreponível, dos vários serviços universitários.

Ao mesmo tempo, para um mesmo grupo da população estudantil, pode ser importante oferecer diferentes níveis de intervenção, de modo programado, convidando os estudantes a aumentar a sua prontidão de carreira de modo progressivo e a aproveitarem mais de cada nível de intervenção. Deve-se procurar-se articular as intervenções de carreira com outras atividades a decorrer em ambiente académico. Referimos aquelas intervenções realizadas por docentes responsáveis, serviços reitorais, associações académicas, gabinetes alumni, ou outros, destinadas a favorecer também, de modo mais ou menos intencional, o desenvolvimento de carreira e a empregabilidade dos estudantes.

Para aquelas iniciativas que possam ter esses efeitos, mas não sejam intencionais ou especializadas, caberá aos psicólogos especialistas em psicologia vocacional e do desenvolvimento de carreira, os habitualmente designados profissionais de orientação, delinear modos de reutilizar tais atividades com intencionalidade vocacional e/ou de as incorporar ou transformar para alcançarem as finalidades a que se propõem.

Nas IES, a avaliação de resultados dos processos e da eficácia e validade social das intervenções de carreira deveria ser, também, prática corrente e informada pela teoria e investigação, para garantir a adequação das intervenções às necessidades dos grupos alvo (Taveira et al., 2023).

Finalmente, a ligação e o trabalho com os responsáveis políticos da instituição, e da região, ou mesmo, do país, que mais diretamente influenciam, com as suas decisões e medidas, o desenvolvimento de carreira e a empregabilidade dos estudantes do ES, devem ser também alvo da atenção e trabalho dos profissionais de orientação, em contexto académico. Deste modo, poderá contribuir-se para afetar positivamente os fatores pessoais e contextuais dos processos de desenvolvimento de carreira e de empregabilidade dos nossos estudantes do ES.

Considerações finais

Existem várias orientações de carreira, após uma saída temporária ou mais permanente do ES. Cada uma dessas formas está associada a um determinado estilo de vida, e a oportunidades e desafios ligeiramente diferentes. As oportunidades existem, mas construir a carreira/vida de maneira autodeterminada e independente está associado ao sucesso na carreira, após estudos superiores. Assim, seja qual for a orientação de carreira, uma boa gestão pessoal da carreira implica hoje em dia um foco não apenas planejado, no qual procuramos atingir objetivos previamente bem definidos, como também, ao mesmo tempo, uma abordagem mais estratégica da carreira, na qual somos capazes de ler e aproveitar ou criar oportunidades não planejadas, para avançar.

Existe, pois, a necessidade de se preparar e estar pronto(a) para enfrentar com sucesso a transição do ES para o mercado de trabalho ou outro percurso de carreira, e não deixar ao acaso ou ao destino, essa missão. Este processo de preparação requer tempo, energia, dedicação, e o uso de atitudes e comportamentos de gestão e desenvolvimento de carreira específicos, referidos ao longo deste capítulo.

Os serviços de carreira do ES podem apoiar os estudantes nos seus processos de gestão e desenvolvimento de carreira de modo intencional e programado, ao longo de toda a frequência do ES, e em formatos variados, por forma a atender de modo mais diferenciado e eficaz à diversidade de grupos da população estudantil do ES.

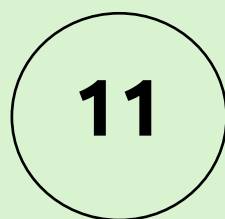
Referências bibliográficas

- Allan, B. A., & Kim, S. D. (2021). Unemployment and underemployment: Prevention and counseling implications. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (3ª Ed.) (pp. 769-798). Wiley.
- Alonso-Almeida, M. M., & Llach, J. (2018). Socially responsible companies: Are they the best workplace for millennials? A cross-national analysis. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26, 238-247. <https://doi.org/10.1002/csr.1675>.
- Badri, S. K. Z., Yap, W. M., & Ramos, H. M. (2022). Workplace affective well-being: gratitude and friendship in helping millennials to thrive at work. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(2), 479-498. <http://dx.doi.org/10.1108/IJOA-04-2020-2148>.

- Baruch, Y. (2022). *Managing careers and employability*. Sage.
- Blustein, D. L., Olle, C., Connors-Kellgren, A., & Diamonti, A. J. (2016). Decent work: A psychological perspective. *Frontiers in Psychology, 7*, 407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00407>.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2021). *Career development and counseling: putting theory and research to work* (3^a Ed.). Wiley.
- Cambridge Life Competencies (2023, 28 de dezembro). The Cambridge Employability Framework. <https://www.cambridge.org/clcf>.
- Carvalho, C. L., Taveira, M. C., & Silva, A. D. (2023). Integrative review on career interventions with unemployed people: Nature, outcomes, and recommendations. *Journal of Employment Counseling*. <http://dx.doi.org/10.1002/joec.12214>.
- Dalene, K. M. (2022). Promoting access to decent work: Career counselors' experiences with career construction counseling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 22*(3), 603-622. <https://doi.org/10.1007/s10775-022-09524-4>.
- Ferreira, J. A., Haase, R. F., Santos, E. R., Rabaça, J. A., Figueiredo, L., Hemami, H. G., & Almeida, L. M. (2019). Decent work in Portugal: Context, conceptualization, and assessment. *Journal of Vocational Behavior, 112*, 77-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.01.009>.
- Fuentes, V., McQuaid, R., & Robertson, P.J. (2021). Career-first: an approach to sustainable labour market integration. *International Journal for Education and Vocational Guidance, 21*, 429-446. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09451-2>.
- Gorman, C. A., Robinson, J., & Gamble, J. S. (2018). An investigation into the validity of asynchronous web-based video employment-interview ratings. *Consulting Psychology Journal: Practice & Research, 70*(2), 129-146.
- Graça, M., Pais, L., Mónico, L., Santos, N. R., Ferraro, T., & Berger, R. (2021). Decent work and work engagement: A profile study with academic personnel. *Applied Research in Quality of Life, 16*, 917-939. <https://doi.org/10.1007/s11482-019-09780-7>.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management* (4th ed.). Sage Publications, Inc.
- Grote, G., & Hall, D. T. (2013). Reference groups: A missing link in career studies. *Journal of Vocational Behavior, 83*(3), 265-279. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.001>.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2023). *Psychologie de l'orientation* (Réimpression de la seconde édition augmentée). Dunod.

- Hirschi, A., & Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior*, 126, Article 103505. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505>.
- Irving, B. A. (2018). The pervasive influence of neoliberalism on policy guidance discourses in career/education: Delimiting the boundaries of social justice in New Zealand. In T. Hooley, R. G. Sultana, & R. Thomsen (Eds.), *Career Guidance for Social Justice: Contesting Neoliberalism* (pp. 47-62). Routledge.
- Koekemoer, E., & Crafford, A. (2019). Exploring subjective career success using the Kaleidoscope Career Model. *SA Journal of Industrial Psychology*, 45, 1-11. [10.4102/sajip.v45i0.1638](https://doi.org/10.4102/sajip.v45i0.1638)
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology*, 60(4), 557–568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior*, 120, Article 103448
- Lo Presti, A., Ingusci, E., Magrin, M. E., Manuti, A., & Scrima, F. (2019). Employability as a compass for career success: development and initial validation of a new multidimensional measure. *International Journal of Training and Development*, 23(4), 253–275. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12161>.
- Mahmoud, A. B., Fuxman, L., Mohr, I., Reisel, W. D., & Grigoriou, N. (2021). "We aren't your reincarnation!" Workplace motivation across X, Y and Z generations. *International Journal of Manpower*, 42(1), 193-209. <https://doi.org/10.1108/IJM-09-2019-0448>.
- Marques, C. (2016). Valores Básicos de Vida e Reflexividade Ética na Carreira em Jovens [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositoriUM: <https://hdl.handle.net/1822/42555>.
- Marques, C., & Taveira, M. C. (2020). Programa Gestão Pessoal da Carreira para Universitários: Análise Qualitativa do Processo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 21(2), 123-136. <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2020v21n201>.
- Medici, G., Igic, I., Grote, G., & Hirschi, A. (2022). Facing change with stability: the dynamics of occupational career trajectories. *Journal of Career Development*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08948453221133123>.
- National Career Development Association. (2004). National career development guidelines framework. Author. https://www.ncda.org/aws/NCDA/asset_manager/get_file/3384?ver=7802067.

- OCDE (2023, 29 de maio). OECD iLibrary. https://www.oecd-ilibrary.org/employment/data/oecd-employment-and-labour-market-statistics_lfs-data-en.
- Oliveira, M. C., Cunha, E. S. R., Melo-Silva, L., & Taveira, M. C. (2023). Preparação para a transição universidade-trabalho: relato de uma intervenção de carreira. In L. Melo-Silva, M.A. Ribeiro, F. Aguilera, & P.A. Zanoto (Orgs.), *Dos contextos educativos e formativos ao mundo do trabalho: implicações para a construção de carreira* (pp.331-350). Melo Pedro João Editores
- Pinto, J. C. (2022). *Gestão Estratégica de Carreira para Doutorandos*. Programa de Desenvolvimento de Carreira para Doutorados da Universidade do Minho. Colégio Doutoral da Universidade do Minho.
- Pinto, J. C., Taveira, M. C., & Ordóñez, J. L. (2015). *Cómo orientar la gestión de la carrera profesional. Teoría y sugerencias para la práctica*. Editorial UOC.
- Silva, A. D. (2022). A transformação digital e os novos desafios da gestão de carreira. In J. M. B. Saramago (Dir.), *Gestão de Carreira: Reflexão sobre desafios futuros do Exército* (pp. 42-56). Direção de Administração de Recursos Humanos (DARH). Exército Português.
- Sultana, R. G. (2017). Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean (pp. 401–416). *Sense Publishers and Mediterranean Journal of Educational Studies*, 21.
- Taveira, M. C. (2017). Career education and guidance services in Portugal. Deeds and Needs. In R. G. Sultana (Ed.), *Career Guidance and Livelihood Planning across the Mediterranean* (pp. 401–416). Sense Publishers and Mediterranean Journal of Educational Studies, 21.
- Taveira, M.C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C., Thaline, C. M., & Silva, A. D. (2023). Avaliação das Intervenções de Carreira. In R. A. M. Ambiel, T. C. Moreira, & L. O. Barros (Eds.), *Avaliação em Orientação Profissional e de Carreira: fundamentos, planeamento e aplicações*. Editora Hogrefe CETEPP.
- Wiernik, B. M., & Wille, B. (2017). Careers, career development, and career management. In D. S. Ones, N. Anderson, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (2nd ed., Vol. 3). Sage.



Políticas de inclusão, permanência e sucesso acadêmico: os casos de Portugal e Brasil

Claisy Marinho-Araújo¹, Leandro S. Almeida², Alexandra R. Costa³, & Amélia Caldeira⁴

¹ Universidade de Brasília, Brasil.

² Universidade do Minho, Portugal.

³ CIETI/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

⁴ LEMA/SYSTEC/Instituto Superior de Engenharia do Porto, P. Porto, Portugal.

Introdução

Anualmente aumenta em quantidade e diversidade a população estudantil que frequenta o Ensino Superior (ES) na grande maioria dos países, nomeadamente nos países em processo mais recente de desenvolvimento social e económico. As instituições sociais, e em particular as empresas, requerem quadros profissionais mais capacitados do ponto de vista técnico e científico, assim como um conjunto mais alargado de competências. Jovens e adultos, muitos destes buscando especialização e atualização, sentem o desafio da qualificação como forma de responderem proativamente a estas demandas atuais e futuras da sociedade. Os governos e as instituições são chamados à definição de políticas e implementação de medidas que favoreçam o ingresso, a permanência, a conclusão dos cursos e a empregabilidade dos diplomados.

Neste quadro, o ES se caracteriza como um sistema de ensino complexo na sua missão e práticas. Por um lado, se associa ao desenvolvimento socioeconómico e cultural das sociedades e à redução das desigualdades, por outro favorece, pelas oportunidades de qualificação profissional, reflexão e exercício político, a cidadania e participação social da população formada. Este duplo sentido da sua missão frequentemente introduz tensões nos momentos de decisão e implementação de medidas políticas. O fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, por exemplo, nem sempre se coaduna às metas de formação de recursos humanos altamente qualificados para alavancarem o crescimento e a competitividade económica dos países no cenário mundial ou para atenderem a necessidades específicas do mercado de trabalho.

A tensão entre a produção de conhecimento de valor económico e a formação cidadã dos jovens se agudiza quando a expansão verificada mundialmente nos últimos anos criou oportunidades de acesso de novos perfis de estudantes ao ES. As expectativas económicas nem sempre se aliam ao interesse por acesso académico especialmente dos grupos socioculturais menos favorecidos, que procuram o ES em busca de inclusão e ascensão social, ou seja, em defesa dos seus direitos. Se pensarmos nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos pelas Nações Unidas, os objetivos educacionais incluem, por exemplo, os estilos de vida mais saudáveis

e sustentáveis, a promoção de sociedades mais democráticas baseadas no respeito aos direitos humanos e cultura de não violência (ONU, 2019). Assim, as contradições e tensões em torno do ES passaram a expor fraturas e fragilidades do sistema, materializadas em insucesso e abandono. De acordo com a Unesco, as altas taxas de evasão existentes no ES, ampliadas com a pandemia de Covid-19, resultaram em perda de 7,9 milhões de estudantes, dos 235 milhões matriculados ao redor do mundo, acrescida de 3,5% de redução nas matrículas (Unesco, 2020).

Aliadas à massificação das oportunidades de acesso ao conhecimento e aos bens culturais hegemônicos, as desigualdades evidenciadas durante a pandemia, mas não menos presentes atualmente, exigem políticas públicas de equidade, inclusão, defesa de direitos humanos e promoção da cidadania. O Relatório de Monitoramento Global da Educação da Unesco alerta que, mesmo antes da crise de COVID-19, apenas 1 em 5 países demonstrou forte compromisso com a equidade na educação por meio de seus mecanismos de financiamento (Unesco, 2021). Torna-se urgente, por isso, a criação de metas orientadoras para ações governamentais tendentes a reduzir desigualdades e exclusão, nomeadamente no ES.

Em 2022, a Unesco organizou, em Barcelona, a Convenção Global sobre Educação Superior (Unesco, 2022), com o objetivo de ampliar esforços comuns para responder aos desafios enfrentados pelo ES no mundo. Os especialistas analisaram que, apesar do total de pessoas no ES ter dobrado nos últimos 20 anos, ainda persistem enormes desigualdades pelo mundo. A Unesco (2022) aponta que apenas 1% dos estudantes mais pobres entre os 25 e 29 anos conseguem completar quatro anos de ES. Já entre os mais ricos, 20% em média acabam obtendo o diploma. As diferenças são nítidas também por região: cerca de 80% dos jovens da Europa e da América do Norte estão fazendo um curso superior, enquanto na África Subsaariana, a proporção é de menos de 10%. Estas claras desigualdades mostram a necessidade de políticas públicas que favoreçam o acesso e o sucesso, em consonância com os objetivos plasmados na Agenda 2030 das Nações Unidas.

Neste capítulo daremos destaque às políticas de inclusão, permanência e sucesso acadêmico, com especial incidência nas iniciativas dos governos

Europeus – em especial em Portugal - e da América Latina – em especial no Brasil.

Situação na Europa: O caso de Portuga

Na Europa, a equidade no ES constitui motivo de preocupação para a maioria das autoridades educativas, como mostrou o relatório Eurydice, a rede da educação e dos sistemas educativos (Comissão Europeia, 2019, 2022). O documento alerta que, para reforçar a dimensão social no ES e melhorar a equidade, é preciso analisar o nível de alinhamento que os sistemas europeus apresentam com os dez princípios e orientações acordados pelos países do Espaço Europeu de Ensino Superior (Principles and Guidelines agreed by all EHEA countries), centrando-se na temática da equidade e inclusão.

Os indicadores do relatório, com referência ao ano letivo 2020/2021, mostraram um cenário prospectivamente favorável à implantação de políticas de equidade. A maioria dos 38 sistemas educativos de 36 países europeus, representando as políticas de ES dessas Unidades Nacionais da Eurydice, desenvolve, pelo menos, uma estratégia ou plano político relevante na área da equidade no ES e possui regulamentação superior que impõe às agências de garantia da qualidade a obrigação de verificar se as IES desenvolvem políticas que visam o reforço da dimensão social, da equidade, da inclusão ou da diversidade. Entretanto, os dados mostram que os sistemas europeus implementaram quase 42% das políticas exigidas para o cumprimento dos compromissos, ou seja, perspetivando uma margem ainda grande de melhoria nas políticas de inclusão e equidade na Europa (Comissão Europeia, 2022).

Portugal está entre os países que implementaram políticas de equidade no ES vinculadas ao diálogo social, e que contam com uma agência de garantia da qualidade que monitoriza as políticas relacionadas com a equidade, com objetivos específicos e mensuráveis. As principais estratégias incluíram bolsas de doutoramento, pós-doutoramento e de ação social a cerca de 128 mil estudantes, entre 2014 e 2018, apoiadas por investimentos do Fundo Social Europeu (Comissão Europeia, 2022). Assim, de acordo com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) (Portugal, 2023b) atualmente o país possui 396.909 estudantes em 105 IES (34 públicas e 71 privadas), que frequentam 9.754 cursos. Entre 2019 e 2020, havia 97.219 estudantes candidatos a bolsas de

estudo, justificando a continuidade das políticas em curso de apoio aos estudantes oriundos de grupos socioeconómicos menos favorecidos.

Em 2023, novas ações foram lançadas pelo governo português visando garantir um maior sucesso dos estudantes. Com apoios dos Fundos Europeus Estruturais e de Investimento (FEEI), e do Fundo Social Europeu (FSE), foram financiados concursos integrados ao Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior, destinado a estimular o desenvolvimento de mecanismos de apoio à integração académica dos novos estudantes e à promoção do seu sucesso pela adoção de práticas inovadoras de ensino e aprendizagem, nomeadamente o fortalecimento das práticas de autoaprendizagem e de trabalho em equipa (Portugal, 2023a).

A investigação na área igualmente aponta políticas que visam minimizar a desigualdade no ES português. Referindo-se às iniciativas de integração dos *estudantes adultos* “não tradicionais” em Portugal, vários trabalhos (Almeida et al., 2003; Heitor & Horta, 2015; Martins et al., 2005, 2008; Mauriti et al., 2020; Silva & Serrano, 2015) evidenciaram que as regulamentações dos Concursos Especiais para Acesso e Ingresso no Ensino Superior, em Portugal, favoreceram a reconfiguração do perfil do corpo estudantil universitário, nomeadamente com o ingresso de maiores de 23 anos (M23). Entretanto, depois de mais de uma década de implementação, o percentual de adultos que ingressam por esta via, no global do sistema, representa hoje pouco mais do que o mínimo estabelecido na lei (6%) (Oliveira et al., 2021). Segundo estes autores, deve haver uma responsabilidade coletiva crescente para alcançar a melhoria das capacidades técnicas e das qualificações académicas das populações adultas.

Para Oliveira, Mauriti e Pereira (2021), existem fatores que precisam ainda ser enfrentados para que as políticas tenham efetividade, como: resistência, por parte das instituições e dos docentes, à integração deste segmento populacional; ambiente formativo funcionando segundo mecanismos e lógicas de ensino-aprendizagem ajustadas aos jovens, que ainda representam o coletivo prevalecente no sistema; ou as dificuldades de conciliação entre atividades de estudo, laborais e familiares, implicando recursos adicionais específicos ao nível da organização e gestão do tempo. Esses e outros desafios, de acordo com os autores, têm contribuído para que o potencial de crescimento

do segmento de estudantes adultos não tradicionais permaneça cerca de 70% aquém da sua capacidade.

Considerando o tema da equidade em relação à inclusão de estudantes com deficiência, há, em Portugal, iniciativas institucionais estruturadas de apoio. Em conformidade com a Constituição Portuguesa, foi criado o Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES) pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTES) em articulação com a Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) e a Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT). Esse GT tem como missão o aconselhamento do MCTES na definição de estratégias que promovam o acesso e a inclusão de cidadãos com necessidades especiais no ES, nas atividades académicas e no SCTN, mediante a produção de estudos, pareceres e recomendações. Um dos resultados do trabalho do GT-NECTES foi a produção de um relatório preliminar com cerca de 70 recomendações, distribuídas por 26 áreas temáticas, que objetivou subsidiar uma orientação política a entidades, com diferentes níveis de decisão e de influência no universo do ES e do SCTN, a participarem na configuração, implementação, monitoramento e avaliação das recomendações (Portugal, 2017).

Outra importante iniciativa no âmbito nacional foi a criação do Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior (GTAEDDES), tendo como membros parceiros, a Direção-Geral de Ensino Superior, a UMIC – Agência para a Sociedade do Conhecimento da Fundação da Ciência e Tecnologia e o Instituto Nacional para a Reabilitação. Por meio da cooperação entre IES que possuem serviços estruturados de apoio a estudantes com deficiência, os membros do GTAEDDES partilham experiências, desenvolvem iniciativas conjuntas e racionalizam recursos no ES português.

O GTAEDDES, durante mais de 15 anos de existência, relata muitos avanços, mas aponta para o grande trabalho ainda a ser desenvolvido. Além dos inúmeros desafios institucionais e nacionais que o GT evidencia, há que se destacar a urgência de uma legislação específica para a presença de pessoas com deficiência no ES, a inclusão de elementos na avaliação e acreditação dos cursos do ES que incluam as questões de inclusão e desenho universal de aprendizagem (Ribeiro et al., 2019). Essas são também algumas das recomendações do trabalho de Antunes e colaboradores (2020). Reiterando o

crecente interesse do governo português na temática da inclusão, os autores, entretanto, evidenciam a necessidade de uma regulamentação mais uniforme e a dotação, às instituições, de recursos necessários à implementação e melhor eficácia das suas respostas educativas.

Nessa direção, em pesquisa que explorou as concepções de estudantes com deficiência em uma universidade portuguesa, Fernandes e colaboradores (2016) evidenciaram a importância dos sistemas de apoio nas IES desenvolverem uma política permanente de atenção às pessoas com deficiência, visando a promoção da igualdade de oportunidades e a disponibilização de condições para o envolvimento destes estudantes na vida acadêmica. Com efeito, os participantes da investigação indicaram que subsistem barreiras e desafios para a realização das atividades como as dificuldades provocadas pela própria deficiência, mobilidade segura e ampla, falta de serviços específicos no apoio e a relação com alguns professores, por apresentarem inflexibilidade e preconceito. Os autores apontam para a relevância da criação dos serviços de apoio à inclusão, por parte das IES. Acrescentam a necessidade de adoção de práticas mais inclusivas no cotidiano da universidade, por exemplo a ampliação e diversificação de ações, a sensibilização da comunidade, a formação docente ou a luta contra preconceitos e desinformação.

Depreende-se que, apesar dos avanços, ainda há muito a fazer na direção da diminuição das desigualdades e ampliação da equidade no ES português, especialmente em relação aos estudantes não-tradicionais: com deficiência, mulheres, os mais velhos, de baixo nível económico, pertencentes a minorias culturais, os primeiros das suas famílias a frequentar o ES, entre outros, de acordo com seus contextos (Valadas & Fragoso, 2018). Para estes autores, os esforços da comunidade científica portuguesa nesta temática ainda estão no início, devendo as investigações futuras alargar-se à compreensão de uma série de fenómenos que influenciam a vida destes estudantes, ultrapassando a diversidade como ponto de partida, considerando-a como uma riqueza e um benefício a serem aproveitados para transformar diferenças estruturais em promoção de sucesso de todos.

Situação na América Latina: O caso do Brasil

Considerando as políticas de inclusão e equidade para além da União Europeia, é relevante indicar o Mapa da Educação Superior (Mesalc), estudo desenvolvido pelo Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior da América Latina e do Caribe (Iesalc), que destaca avanços, mas também aponta desafios a serem enfrentados pela região, onde o ES se apresenta com contrates e desequilíbrios. Um dos dados aponta que, enquanto a taxa bruta do ES da região aumentou de 23% para 52%, entre 2000 e 2018, o perfil social e económico dos ingressantes se concentrou nos estratos sociais mais abastados da sociedade. O percentual de crescimento das matrículas entre os mais pobres foi de 5% em 2018, enquanto para os mais ricos foi de 77% no mesmo ano (Unesco, 2022).

O diagnóstico evidencia que a rede de ES cresce na região, mas não de forma qualitativa, com forte evidência de privatização na América Latina e no Caribe: das 8.910 IES em 2022, apenas 1.231 (13,8%) delas eram universidades ou centros universitários públicos. A expansão, portanto, está apoiada no ensino privado, que privilegiou cursos a partir das necessidades do mercado e não a melhoria da qualidade de vida, a promoção do bem-estar social e os avanços científicos e tecnológicos.

Esse desequilíbrio exponencia os desafios das IES e as políticas públicas da região para favorecer um maior acesso pelos grupos mais vulneráveis e a igualdade de oportunidades. A Conferência “Desigualdades no Acesso à Educação Superior por Populações Desfavorecidas da Região da América Latina e do Caribe no Contexto da Pandemia COVID-19”, realizada pelo IESALC, de forma virtual, em novembro de 2022, promoveu debates e reflexões sobre esta temática. O evento contou com 71 participantes, entre autoridades universitárias, reitores, dirigentes académicos, docentes, discentes e especialistas. O acesso e a permanência de estudantes de grupos minoritários e vulneráveis, a diminuição das desigualdades, o aumento no investimento, a valorização da mobilidade interna, os processos seletivos inclusivos ou a descentralização de instituições para o interior dos países, foram compromissos e metas para o ES evidenciados na reunião em prol da efetiva democratização do acesso, o desenvolvimento e a independência económica e

social dos povos na América Latina e do Caribe. A IESALC considera fundamental que a discussão sobre o direito à educação superior seja colocada na agenda internacional para gerar uma mudança nas políticas públicas e nos marcos regulatórios vigentes (UNESCO, 2023).

Nessa região, o Brasil se destaca. Além de ser um dos maiores países do mundo em área geográfica e população, possui, atualmente, o quarto maior sistema de ES do mundo em termos de matrículas, ficando atrás apenas da China, Índia e Estados Unidos (UNESCO, 2022). De acordo com o último Censo do Ensino Superior (INEP, 2020), o Brasil possui um total de 8.986.554 estudantes (88,4% matriculados em IES privadas) que frequentam 43.085 cursos no país nas 2.457 IES, sendo 2.154 privadas e apenas 304 públicas (INEP, 2020). O perfil dos estudantes mostra que 57,4% são do sexo feminino, 48,7% são pretos e pardos, e 54,0% (mais de 4,5 milhões) trabalham. De acrescentar que, segundo o Censo, existem 55.829 estudantes com algum tipo de deficiência (INEP, 2020). Em relação à evasão e abandono, 56% dos estudantes desistiram ou mudaram de curso no 1º ano e apenas 33% dos universitários concluem a graduação no tempo esperado (4 ou 5 anos, dependendo da carreira) (INEP, 2020). Em 2018, a parcela da população com idade entre 25 e 34 anos que havia concluído uma graduação no país era de apenas 20%, enquanto no Chile era de 34% e na Coreia do Sul era de 70% (UNESCO, 2022).

Apesar do Brasil ser considerado uma das maiores economias do mundo, persistem grandes desigualdades sociais que impactam negativamente quando falamos de equidade na educação superior. Em 2018, a taxa bruta de frequência do ES na parcela mais rica da população foi de 189,9%, enquanto na faixa mais pobre a taxa se situou em apenas 14,0% no mesmo ano (UNESCO, 2022). Esse cenário alavancou, nos últimos anos, um conjunto de políticas públicas governamentais voltadas à equidade para as minorias. Entre as estratégias adotadas, destacam-se o estímulo ao acesso e permanência de grupos historicamente desfavorecidos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência e alunos provenientes de escolas públicas (Almeida et al., 2012; Fleith et al., 2023; Marinho-Araujo & Almeida, 2020). Alguns marcos regulatórios relevantes surgiram, nessa direção, a partir dos anos 2000: processo de avaliação, regulação e controle nacional para todas as instituições do sistema (Brasil, 2004); programas de Ações Afirmativas (cotas, assistência

estudantil, entre outros) (Brasil, 2012); Programa Universidade para Todos (ProUni) (Brasil, 2005); ou Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Brasil, 2007). Merece ainda destaque a interiorização da educação superior, em particular a partir da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), oferecendo cursos voltados à educação profissional e tecnológica, assim como cursos de ES.

Na perspectiva da valorização da diversidade e combate à exclusão expressos nessas iniciativas, algumas políticas de ação afirmativa se destacam. A Lei nº 12.711, de 29/08/2012, ou “Lei de Cotas” (Brasil, 2012), instituiu o regime de cotas nas universidades federais reservadas ao acesso de estudantes provenientes de baixa renda e considerando o recorte étnico-racial. Até 2022, ingressaram por ações afirmativas no ES da rede federal 108.616 estudantes (INEP, 2020).

Essa Lei garante que 50% das vagas das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia se destinam a estudantes que realizaram o ensino médio em escola pública. Essa medida visou beneficiar contingentes de jovens pertencentes a grupos sociais tradicionalmente desfavorecidos, permitindo que os estudantes das escolas públicas, grande parte com baixa renda familiar, tivessem maiores possibilidades de ingressar nas universidades públicas. Além disso, essa lei prevê um percentual de vagas para as cotas étnico-raciais, destinadas a estudantes negros, pardos ou indígenas. A comprovação da renda familiar é baseada em informações e documentos fornecidos pelo estudante e cada IES define seu procedimento de avaliação socio-econômica. O critério racial é autodeclarado; no entanto, várias instituições estabeleceram comissões de heteroidentificação para atestar a autodeclaração por meio de avaliação fenotípica, o que tem gerando bastante controvérsia considerando a população mestiça brasileira.

Em 2023, o presidente brasileiro sancionou a Lei 14.723 (Brasil, 2023), que atualizou a Lei de Cotas, ampliando o ingresso de cotistas ao ES federal. A nova legislação reduz o valor da renda familiar para reservas de vagas, inclui estudantes quilombolas como beneficiários das cotas e estabelece prioridade para cotistas em situação de vulnerabilidade social no recebimento de auxílio estudantil. Outro avanço ocorreu, a partir de 2016, com a implementação da Lei nº 13.409 (Brasil, 2016) que incluiu na Lei de Cotas a reserva de vagas também

para pessoas com deficiência no ES. A Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ajudou a fortalecer a narrativa de um olhar diferenciado às pessoas com deficiência e a sua inclusão no ES.

No entanto, o acesso à educação superior brasileira nem sempre tem garantido ao estudante sua permanência com dignidade, especialmente àqueles de baixa renda e oriundos de segmentos discriminados. Para o enfrentamento dessa situação, nova política foi instituída: o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010), que oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico para auxiliar e apoiar a permanência dos estudantes. O auxílio ocorre por meio de bolsas e outros serviços. As ações são executadas, acompanhadas e avaliadas pelas instituições federais de ensino, a partir de repasse de recursos do governo federal, materializando a assistência estudantil como política pública e visando o combate a situações de abandono, repetência e evasão (Marinho-Araujo & Almeida, 2020).

No âmbito das IES privadas no Brasil, há o Prouni (Programa Universidade para Todos) (Brasil, 2005), política de inclusão para estudantes de IES privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos que aderirem ao programa. Essa política destina-se a discentes de baixa renda, pessoas com deficiência, indígenas, negros e pardos que terão acesso a vagas gratuitas por meio de bolsas integrais e parciais de 50%. Na parceria público-privada, o governo federal oferece incentivos fiscais às IES privadas em troca da reserva de vagas. Na distribuição das bolsas, as instituições devem reservar um percentual para alunos com deficiência e autodeclarados indígenas, negros e pardos. Conforme analisam McCowan e Bertolin (2020), até 2020, aproximadamente 2,8 milhões de estudantes ingressaram no ES privado por meio do Prouni. Acresce que, através de iniciativas singulares de algumas instituições, definidas pelas próprias IES, tem ocorrido a reserva de vagas para outros grupos merecedores de equidade, como pessoas trans. Trata-se de cotas adotadas em cursos de graduação e/ou pós-graduação em algumas instituições federais brasileiras (Scote & Garcia, 2020). Nessa direção, outras estratégias das IES brasileiras, e ainda não se configurando como política pública nacional, têm beneficiado programas específicos para refugiados e migrantes. A criação da Cátedra

Acadêmica Sérgio Vieira de Mello, pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), tem sido um estímulo para que as IES criem serviços voltados para refugiados no país (Unesco, 2022).

Esses avanços nas políticas de inclusão ao ES no Brasil vêm mitigando as situações de vulnerabilidade intergeracional que atingem muitas famílias, com o ingresso da primeira geração familiar em curso superior. Apesar dessa e outras conquistas, desafios na direção da equidade ainda precisam ser enfrentados. Pesquisas têm documentado a existência de preconceito e discriminação socioeconômico e racial contra estudantes cotistas, tanto por parte de seus pares quanto de professores (Ariño et al., 2018; Modesto et al., 2017; Moura & Tamboril, 2018; Ribeiro, 2018; Ribeiro et al., 2019). Há, ainda, o enfrentamento da equidade na escolha de cursos de maior prestígio pelos cotistas. Estudo recente observou, na análise do perfil dos ingressos, por curso, em IES públicas federais no período de 2009-2017, que o aumento do número de estudantes de menor renda ocorreu em carreiras de menor prestígio e que geram menor remuneração (McCowan & Bertolin, 2020). Para além das políticas, medidas internas às IES para combater a chamada “exclusão dos incluídos” (Paula, 2017) precisam ser permanentemente atualizadas e institucionalizadas.

Por último, importa destacar que investigações realizadas refutam argumentos presentes em alguns setores acadêmicos, nomeadamente que a Lei de Cotas, ao ser implantada, prejudicaria o alto prestígio das IES federais devido a um suposto desempenho inferior de seus beneficiários. Os resultados de algumas pesquisas longitudinais mostraram, com efeito, que não houve diferença estatisticamente significativa entre o desempenho de cotistas e não cotistas (Ferreira, 2020; Queiroz et al., 2015).

Considerações finais

Concluimos este capítulo e este livro destacando algumas ideias que foram assumidas, de início, como estruturantes da obra a editar e dos convites dirigidos tendo em vista os capítulos a incluir. Uma primeira ideia é que sucesso acadêmico no ES não se pode restringir ao sucesso nas aprendizagens curriculares, mesmo sendo estas muito importantes. Centrando-nos na formação de estudantes, em particular jovens-adultos e adultos, o sucesso

acadêmico tem necessariamente que ir para além dos objetivos das unidades curriculares e integrar um conjunto alargado de competências, atitudes e valores necessários à realização pessoal, ao exercício da cidadania e à empregabilidade e atividade profissional. Mesmo pensando apenas no objetivo da empregabilidade, os fatores envolvidos vão muito para além de uma formação técnica e científica dirigida a uma determinada profissão ou leque de profissões, aliás esta vinculação de um determinado curso com uma profissão ou área profissional é uma realidade cada vez mais inexistente nos tempos atuais e próximos.

Em segundo lugar, registrando-se um aumento progressivo nas taxas de frequência do ES, nomeadamente através do acesso de públicos novos ou não tradicionais, espera-se das instituições políticas e medidas que apoiem o acesso, mas igualmente favoreçam a integração, a permanência e o sucesso académico dos estudantes. Não estando o ES abrangido pelas medidas de apoio à escolaridade obrigatória, cabe aos governos e às instituições a criação de condições que não defraudem as expectativas e as ambições das famílias e dos jovens que procuram no ES oportunidades de valorização e promoção pessoal e social. Como afirmado em outros momentos, a responsabilidade das instituições não se confina ao assegurar o acesso; mais decisivo é criar condições para que os estudantes ingressados encontrem oportunidades e circunstâncias de formação, bem-estar e satisfação que os façam permanecer, desenvolver-se e concluir com êxito a sua formação.

Em terceiro, e por último, estas medidas de apoio assentam mais na diferenciação do que na homogeneização de objetivos e procedimentos. A diversidade de públicos e de contextos sociais aconselham a práticas diferenciadas, pensadas em função das necessidades e características dos novos públicos. Para o efeito, planos de conceção, monitorização e avaliação devem estar alicerçados em políticas institucionais de apoio aos estudantes, entendendo este apoio a três níveis: promocional do bem-estar e desenvolvimento, preventivo dos fatores de risco ou insucesso antecipados, e remediativo de dificuldades que ocorram apesar das medidas anteriores.

Referências bibliográficas

- Almeida, J. F., Avila, P., Casanova, J. L., Costa, A. F., Machado, F. L., Martins, S. C., & Mauritti, R. (2003). *Diversidade na Universidade*. IPJ/OJ - Estudos sobre Juventude, 6, Oeiras, Celta Editora.
- Almeida, L. A., Marinho-Araújo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no Ensino Superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 899-920. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-4077201200030001>
- Antunes, A. P., Rodrigues, D., Almeida, L. A., & Rodrigues, S. E. (2020). Inclusão no Ensino Superior Português: Análise do enquadramento regulamentar dos alunos com necessidades educativas especiais. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 397-422. <http://periodicos.unievangelica.edu.br/fronteiras/>
- Ariño, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre Fatores Acadêmicos e Saúde Mental de Estudantes Universitários. *Psicologia em Pesquisa*, 2(3), 44-52. <https://dx.doi.org/10.24879/2018001200300544>
- Brasil. (2004). Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília.
- Brasil. (2005). Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o ProUni - Programa Universidade para Todos. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.234 - Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2012). Decreto nº 7824/2012. Regulamenta a Lei das Cotas. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília.
- Brasil. (2016). Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

- Brasil. (2023). Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República.
- Comissão Europeia. (2019). European Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education.
- Comissão Europeia. (2022). Rumo à equidade e inclusão no ensino superior na Europa. D. Crosier (Ed.), Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Fernandes, A. C. R., Oliveira, M. C. S. L., & Almeida, L. S. (2016). Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: Estudo em uma universidade portuguesa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(3), 483-492. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031024>
- Ferreira, N. (2020). Desigualdade racial e educação: Uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. *Educação em Revista*, 36, e227734. <https://doi.org/10.1590/0102-4698227734>
- Fleith, D., Assis Gomes, C. M., Marinho-Araujo, C. M., Rabelo, M. L., & Almeida, L. S. (2023). Expectativas acadêmicas, gênero e situação profissional: comparando duas coortes de estudantes universitários. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 39. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39304.en>
- Heitor, M., & Horta, H. (2015). Bolonha e o desafio da democratização do acesso ao conhecimento. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 558-590). Coimbra: Almedina.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2020). Sinopse estatística da educação superior [Statistical notes of higher education]. INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2020). Mudanças e perspectivas na educação superior: estudos no Brasil e em Portugal. *Educação: Teoria e Prática*, 30(63), 1-18.
- Martins, S. C, Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Condições Socioeconômicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa, DGES/MCTES e CIES Lisboa, DGES/MCTES e CIES.
- Martins, S.C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2008). *Estudantes do Ensino Superior: Inquérito às Condições Socioeconômicas*. Lisboa, DGES/MCTES, Coleção Temas e Estudos de Ação Social (vol. 7).

- Mauritti, R., Botelho, M. C., Nunes, N., & Craveiro, D. (2020). "Educação em tempos de austeridade". In A. J. B. Oliveira, E. Ribeiro & R. Mauritti (Orgs.), *Práticas Inovadoras em Gestão Universitária: Interfaces entre Brasil e Portugal* (pp. 123-152). Rio de Janeiro, Oficina de Livros Gráfica e Editora.
- McCowan, T., & Bertolin, J. (2020). Inequalities in higher education access and completion in Brazil, UNRISD Working Paper, No. 2020-3, United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Geneva.
- Modesto, J. G., Minelli, A. C., Fernandes, M. P., Rodrigues, M., Bufolo, R., Bitencourt, R., & Pilati, R. (2017). Racismo e políticas afirmativas: evidências do modelo da discriminação justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e3353. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3353>
- Moura M. R. S., & Tamboril M. I. B. (2018). "Não é assim de graça!": Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 593-601.
- Oliveira, A. J., Mauritti, R., & Pereira, E. R. (2021). Políticas de democratização do acesso e diversificação do perfil de estudantes no Ensino Superior: experiências de Portugal e Brasil. *Revista FORGES - Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*, 1, 82-101
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2020). Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond. y. 2020 sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2021). Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). (2022). World Higher Education Conference (WHEC2022). <https://www.unesco.org/en/higher-education>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). 2023. Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC). Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe.
- Paula, M. F. C. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: Limites e desafios para a próxima década. *Avaliação da Educação Superior*, 22(2), 301-315. doi:10.1590/S1414-40772017000200002
- Portugal (2017). Grupo de Trabalho para as Necessidades Especiais na Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (GT-NECTES). Relatório final. Lisboa.

- Portugal. (2023a). DGEEC Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatVagasInsc/>
- Portugal. (2023b). MCTES/DGES. <https://www.dges.gov.pt/pt>
- Queiroz, Z. C. L. S., Miranda, G. J., Tavares, M., & Freitas, S. C. (2015). A lei de cotas na perspectiva do desempenho acadêmico na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 96(243), 299–320. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/339112863>
- Ribeiro, F. M. (2018). Preconceito e ProUnistas: “Seu lugar não é aqui”. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida. Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Ribeiro, A., Aguardenteiro Pires, L. A., & Seco, G. (2019). O papel do GTAEDES na inclusão do Estudante com Necessidades Específicas no Ensino Superior. GTAEDES (Grupo de Trabalho para Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior).
- Scote, F. D., & Garcia, M. R. V. (2020). Transformando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. *Perspectiva*, 38(2), 1–25. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65334>
- Silva, A. S., & Serrano, A. (2015). A gestão do acesso ao ensino superior: entre a massificação e a regulação. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *40 Anos de Políticas de Ciência e de Ensino Superior* (pp. 647-660). Coimbra: Almedina.
- Valadas, S., & Fragoso, A. (2018). *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior*. CINEP.



Alexandra R. Costa

Doutorada em Psicologia Social pela Universidade de Cádiz (Espanha) e pós doutorada em Ciências da Educação pela universidade do minho. Professora Adjunta do Instituto Superior de Engenharia do Politécnico do Porto (ISEP - P. Porto). Os seus interesses de investigação abrangem temas como o sucesso académico, a adaptação académica ao Ensino Superior, o ensino em Engenharia.

[ORCID 0000-0001-5053-536X](https://orcid.org/0000-0001-5053-536X)

E-mail: map@isep.ipp.pt



Amélia Caldeira

Doutorada em Matemática Aplicada pela Universidade do Porto. Professora Adjunta do Instituto Superior de Engenharia do Politécnico do Porto (ISEP-P. Porto). A sua investigação abrange uma variedade de temas, destacando-se o sucesso académico e a integração no ensino superior, tecnologias de informação e comunicação no ensino e aprendizagem da Matemática.

[ORCID 0000-0001-7443-7553](https://orcid.org/0000-0001-7443-7553)

E-mail: acd@isep.ipp.pt



Claisy M. Marinho-Araujo

Psicóloga com Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília, pós-doutorados na Universidade do Minho, Portugal. Professora do Instituto de Psicologia (IP) da Universidade de Brasília. Desenvolve pesquisas com ênfase nos temas: psicologia escolar, psicologia do desenvolvimento, educação superior, desenvolvimento e avaliação de competências, avaliação educacional.

[ORCID 0000-0001-5411-8627](https://orcid.org/0000-0001-5411-8627)

CV: <http://lattes.cnpq.br/2999127173845463>

E-mail: claisy@unb.br



Leandro S. Almeida

Doutor em Psicologia pela Universidade do Porto. Professor Catedrático Jubilado da Escola de Psicologia da Universidade do Minho. Docente em domínios da cognição e aprendizagem, da avaliação psicológica e da metodologia da investigação. Investigação nos campos da inteligência, aprendizagem, adaptação e sucesso académico, com particular incidência nos estudantes do Ensino Superior.

[ORCID 0000-0002-0651-7014](https://orcid.org/0000-0002-0651-7014)

E-mail: leandro@psi.uminho.pt