

Promover o Sucesso Académico Através da Avaliação e Intervenção na Universidade

Rui A. Santiago*

José Tavares*

Maria do Céu Taveira**

Leonor Lencastre***

Fernando Gonçalves****

Resumo: Os autores apresentam neste texto os resultados de um estudo sobre o insucesso académico aplicado a quatro universidades portuguesas. Além do nível da compreensão numa perspectiva de conjunto, buscam explicar o fenómeno em estudo e, sobretudo, produzir estratégias científicas, pedagógicas, psicológicas e administrativas de intervenção na promoção do sucesso académico, no nível dos alunos, dos professores, da organização e do currículo.

Palavras-chave: sucesso/insucesso académico; qualidade educativa; avaliação; estratégias de promoção do sucesso académica.

Abstract: The authors discuss the results of a study on academic failure at four Portuguese universities. Besides an attempt at understanding the issue as a whole, the authors try to explain the phenomenon under discussion and, above all, to produce scientific, pedagogical, psychological and administrative strategies of intervention in order to promote academic success with regards to students, teachers, organization and curriculum.

Key words: academic success/failure; educational quality; evaluation; strategies for promotion of academic success.

1. Problema e contextos

Para a Universidade todas as áreas de saber podem, no limite, ser assumidas como objecto de ensino e de investigação. Já é menos evidente que a Universidade invista, de forma organizada e sistemática, campos do conhecimento ligados ao seu âmbito de acção, tomando o tempo de se estudar e, assim, de se conhecer (Bertrand, 1988) de forma mais profunda. De facto, a Universidade confronta-se ainda hoje com sérias dificuldades quando tenta controlar, com a razoabilidade necessária, as modalidades e formas de gerir mais adequadas aos papéis que socialmente é chamada a desempenhar: a missão pública de educação e formação, a construção e difusão do conhecimento científico e tecnológico e a participação no desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades. Por outro lado, ela conhece também superficialmente a natureza e características das tarefas assumidas pelos seus docentes, as “condições do desenvolvimento da criação e investigação” (Bertrand, 1988, p.5), a forma e condições em que os estudantes aprendem, sentindo-se ainda bastante insegura quanto às acções necessárias para promover o sucesso das aprendizagens.

Esta última situação justifica bem a análise de possíveis factores que podem concorrer para o insucesso académico, bem como o levantamento das condições curriculares, pedagógicas e institucionais que podem facilitar a promoção das estratégias de sucesso.

Alguns dos principais resultados obtidos em estudos desenvolvidos em quatro universidades portuguesas (Tavares, Santiago e Lencastre, 1998; Tavares, Santiago et al, 2000), demonstraram a existência de sérios problemas de insucesso académico nas áreas de Ciências e Engenharia. O diagnóstico então elaborado pelos autores, deixa antever uma causalidade múltipla, difícil de hierarquizar:

- percepção dos alunos sobre falta de preparação, em algumas áreas do ensino secundário (matemática e física), para enfrentar os currículos do ensino superior;
- problemas de orientação vocacional no ensino secundário e após o ingresso no ensino superior;
- ingresso em cursos de 2ª opção ou mesmo de 3ª e 4ª opção com possíveis impactos negativos na motivação e na adaptação pessoal a novos contextos de ensino/aprendizagem, organizacionais e sociais (novos espaços de vida);

Universidade de Aveiro *, Universidade do Minho **
Universidade do Porto ***, Universidade do Algarve ****

- carências e/ou estratégias inadequadas nos métodos de estudo e no trabalho sobre a informação científica e tecnológica, em confronto com os “padrões tradicionais” de trabalho ainda dominantes no ensino superior;
- representações do sucesso/insucesso inadequadas à realidade vivida e dificuldades em construir estratégias de aprendizagem adaptadas às novas exigências e padrões do ensino superior (independentemente das suas características);
- dificuldade em gerir, de forma estratégica, a relação de conflitualidade, e simbólica, entre as representações individuais e grupais sobre a “identidade estudante”, que remete para o desempenho de uma grande diversidade de papéis (estudante a tempo completo, trabalho profissional, lazer, responsabilidades de família, etc.), e as representações sociais tradicionais do papel de estudante ainda dominantes no sistema e nas IES de ensino superior.

Estes elementos vão de encontro às próprias conclusões de uma grande diversidade de pesquisas sobre a temática, desenvolvidas no quadro de diferentes sistemas de ensino superior europeus, norte e sul americanos e australianos (Astin, 1985; Entwistle, 1987; Entwistle e Ramsdem, 1983; Leite, 1990 e 1997; Holland, 1997; Pascarella e Terenzini, 1991; Tinto, 1987). No entanto, uma análise mais pormenorizada sobre o seu alcance dos resultados conseguidos, permitem argumentar que:

- o problema do insucesso no ensino superior é de natureza essencialmente global ou sistémica;
- ao mesmo tempo que se desenvolve uma investigação, visando a compreensão do fenómeno (acumular e construir conhecimento para intervir após), é também muito pertinente reflectir, analisar e conceptualizar a acção e agir; ou seja: conceber, desenvolver e implementar estratégias de intervenção mais ligadas à acção imediata (construir conhecimento sobre e na acção para intervir durante).

Quanto ao primeiro argumento, assistimos, de facto, à emergência gradual de um certo consenso, entre um grande número de investigadores, a propósito do reconhecimento das dimensões multifacetadas do insucesso/sucesso académico dos alunos do ensino superior e da diversidade conjugada de factores ou variáveis que poderiam concorrer para a sua explicação (cf.

Tavares, Santiago e Lencastre, 1998; cf. Soares, Osório, Capela et al, 2000). Independentemente dos paradigmas e/ou quadros teóricos de referência, cada vez mais vai sendo assumida a hipótese global de que, na explicação do fenómeno, estariam em causa dimensões de ordem individual, grupal, institucional, organizacional e social, que interagiram entre elas, sendo difícil determinar aquela que interviria com um peso mais decisivo. A compreensão do sucesso/insucesso académico apenas suportada numa destas dimensões, induz uma visão parcial de realidade vivenciada pelos estudantes em situação de dificuldade. Esta realidade, é, por definição, estruturada por dinâmicas comportamentais e sistémicas complexas e de natureza globalizante, pondo em jogo interdependências entre diferentes variáveis e sub-sistemas. Por outro lado, corre-se igualmente o risco, mormente se o ponto de partida da análise se situar num pólo meramente individual ou social, de relegar para um plano secundário a compreensão do nível intraorganizacional como uma possível fonte de dificuldades para o sucesso

das aprendizagens académicas: as instituições de ensino superior ou os seus actores/professores procedem frequentemente a uma atribuição externa (à organização) das causas das dificuldades, situando-as quase exclusivamente na qualidade dos percursos escolares anteriores (falta de pre-

A qualidade tem de ser assumida, forçosamente, como “...uma matéria de negociação entre as partes interessadas” (Vroeijenstijn, 1995) ou, por outros termos, entre os actores académicos e estes e os grupos de interesse.

paração, currículos inadequados, carências do sistema de ensino não-superior etc.) e/ou nas próprias capacidades cognitivas dos alunos, insuficientes para enfrentar os novos desafios curriculares de aprendizagem. São relegados para um plano secundário os efeitos do sistema e das instituições de ensino superior. Ou seja, é frequentemente desvalorizado o possível impacto negativo das políticas para o ensino superior, do tipo de relação entre o estado e as IES, e, numa perspectiva mais local, da dimensão organizacional no “sub-sistema ensino/aprendizagem”, entendido aqui como uma instância estruturada por diferentes dinâmicas de acção: dos alunos, dos professores, da organização – nesta incluindo a criação de ambientes de socialização académica e de aprendizagem, assim como a definição e gestão dos currículos.

No que respeita ao segundo argumento, parece ser possível evidenciar que investigar para apenas compreender melhor as experiências e os percursos académicos dos alunos, mesmo que esta compreensão dê origem a decisões após, não é um dado suficiente

para a concepção e desenvolvimento de intervenções estruturantes com impactos em vários pontos do sistema. Estas intervenções são urgentes e, apoiadas nos processos e resultados da avaliação institucional e do ensino/aprendizagem, deveriam decorrer mais “durante”, apresentando-se como um sistema global de acção, baseado, igualmente, nas lógicas e relações entre actores e entre estes e os diferentes sub-sistemas das instituições do ensino superior. Desta forma, seria possível conciliar perspectivas sobre os actores (alunos e professores), a organização (políticas para o sucesso dos alunos, apoios organizacionais) e o currículo (organização e gestão) na abordagem e intervenção nas situações de sucesso/insucesso académico. Uma hipótese de trabalho desta natureza pressupõe a construção de conhecimento, não só sobre a multidimensionalidade do fenómeno do insucesso/sucesso académico, mas também, e, talvez, principalmente, sobre as diferentes estratégias e formas concretas de intervenção tendentes a combater o primeiro e a promover o segundo.

Torna-se, assim, importante um avanço qualitativo no questionamento da problemática do sucesso/insucesso académico. Não são as componentes parcelares dos fenómenos que devem agora ser evidenciadas, mas as suas componentes mais dinâmicas. Ou seja, procurar a sua explicação a partir dos efeitos da interdependência dos diferentes “sub-sistemas” de acção enfatizando a análise das diferentes possibilidades de neles intervir, tendo em vista a criação de condições institucionais que podem promover o sucesso académico.

2. Insucesso/sucesso académico e qualidade

Existe algum consenso social sobre o princípio (mas não sobre a sua concretização) de que uma formação bem sucedida dos estudantes influencia fortemente o desenvolvimento económico, social e cultural das sociedades. Questão esta com uma grande centralidade na sociedade portuguesa, onde a carência de “pessoas/recurso” qualificadas em várias áreas do conhecimento e vocacionais é por demais mencionada como um obstáculo importante à emergência de uma “sociedade que aprende”, ou que se qualifica e desenvolve melhor, tendo em vista o bem-estar individual e colectivo e a própria competição em espaços económicos e sociais cada vez mais alargados.

As experiências dos alunos durante os percursos académicos na formação inicial (graduada) podem influenciar os seus comportamentos futuros no que respeita às posições que assumem face a processos futuros de educação e formação ao longo da vida. Provavelmente, experiências de insucesso académico podem surgir como um factor que influencia negativamente: i) a qualidade

da inserção profissional dos estudantes; ii) as suas atitudes e o seu estilo e grau de envolvimento em acções de educação e formação ao longo da vida.

Torna-se, assim, fundamental alcançar uma maior qualidade nos processos educativos na Universidade, quer no domínio específico do ensino/aprendizagem, quer, igualmente, no domínio das dimensões socializadoras do meio organizacional. Obviamente, a qualidade não é um fim que se justifique por si-mesmo, mas antes uma metáfora que serve para significar um empenhamento subjectivo, individual e colectivo, dos actores académicos e a mobilização dos recursos necessários com o propósito de facilitar e apoiar a construção autónoma dos melhores percursos possíveis de aprendizagem por parte dos estudantes.

Esta noção (ou conceito) de qualidade é bastante polémica e fluída, e mesmo, de acordo com alguns autores (Amaral, 1995), difícil, senão impossível, de definir no contexto do ensino superior. Cada investigador, professor, estudante, “gestor académico”, responsável político ou grupo de interesse, significa-a numa direcção diferente, de acordo com o seu tipo de inserção socio-institucional, o quadro de referência ideológico que assume, o sistema de valores e representações que partilha com os outros e as suas racionalidades e lógicas de acção estratégica durante as interacções no âmbito socio-organizacional.

É talvez possível categorizar três tipos de aproximação relativamente ao conceito de qualidade que, de alguma forma, podemos também considerar como solidários de metáforas ou representações a propósito da organização e da gestão das universidades:

- uma lógica reprodutiva de mercado e/ou empresarial que corresponderia a uma representação “pesada” da introdução da ideologia e práticas “neomanagerialistas” na Universidade;
- uma lógica adaptativa que preconiza uma revisão do conceito (a partir dos serviços e da indústria) na sua transposição para o campo educativo, ao mesmo tempo que procura combinar ideologias e práticas de mercado com as ideologias e práticas “tradicionais” da Universidade (hibridismo);
- uma lógica de ruptura com as duas concepções anteriores, que assume a complexidade do conceito e as suas características eminentemente peculiares e locais, interessando-se mais pela organização e gestão da Universidade como um “construído” através da negociação entre actores académicos, mas contextualizada em estruturas e processos que têm uma substância própria.

A propósito da lógica reprodutiva (ver Santiago, 1998), os critérios de qualidade são automaticamente transferidos da indústria e dos serviços e apoiam-se em

representações do estudante ou dos grupos de interesse enquanto “clientes” internos ou externos da Universidade. A satisfação destes “clientes” surge como um dos critérios básicos de aferição da qualidade, numa lógica empresarial de oferta de “produtos/serviços” de educação. Este critério conjuga-se com outros também importantes, nomeadamente: afectação de recursos a uma actividade em função do “custo/benefício”, liderança forte, capacidade da organização em realizar metas e objectivos, utilização de metodologias de resolução de problemas numa óptica racionalizante (revisão do pressuposto da racionalidade absoluta) etc.

No que respeita à lógica adaptativa (ver Santiago, 1998), suportam-na tentativas de conciliação entre a perspectiva normalizadora da indústria e serviços e o reconhecimento da especificidade das situações e actores no ensino superior. Este processo de conciliação tornar-se-ia viável, se previamente ao lançamento dos programas de qualidade se desenvolverem diagnósticos (pré ou auto-avaliações) e auditorias que permitam

análises prévias das necessidades da organização e da sua cultura organizacional. A qualidade é definida, nesta perspectiva, como a capacidade da organização em definir uma missão, identificar problemas e obstáculos e estabelecer prioridades na formação e tomada de decisão. A padronização ou a normalização, neste quadro, não se apoiaria em critérios ou indicadores definidos à priori, mas deveriam emergir como a resultante de um processo de negociação, contextualizado, no entanto, em alguns princípios bastante ligados à “filosofia” da qualidade nas organizações empresariais: fazer bem à primeira (zero defeitos), relação cognitiva-instrumental entre capacidades e expressão de objectivos a atingir (se a universidade tem capacidade de operacionalizar certos objectivos e depois realizá-los), noção de aluno “cliente interno”, e dos grupos de interesse (famílias, grupos sociais, etc.) como “clientes externos”, sobrevalorização da noção de “produto educativo” e da medição e validação quantitativa, etc.

Por último, na lógica da construção local da qualidade (ver Santiago, 1998), o conceito é representado como sendo demasiadamente complexo para que possa ser transposto de uma forma linear e automática para o campo educativo. Na óptica de Barnett, 1994), há diferentes representações da qualidade que, aliás, se vinculam a diferentes métodos para a sua avaliação e a dife-

rentes indicadores de desempenho. Estas representações de qualidade estariam ancoradas a representações dominantes que os diferentes grupos sociais formulam a propósito do ensino superior, a saber: uma instância de produção de recursos humanos altamente qualificados; um dispositivo de formação para a carreira de investigação; um dispositivo eficiente para dirigir os processos de ensino; um argumento para criar ou expandir as oportunidades ao longo da vida (Barnett, 1994: 70). Mas, ainda segundo o autor (p.72), seria possível identificar quatro outras concepções ou teses alternativas, mais centradas na qualidade das experiências individuais dos alunos: uma oportunidade para expor e iniciar os alunos ao conhecimento e experiências académicas; o desen-

volvimento da autonomia individual; a formação de competências gerais de ordem intelectual e representacional com as quais o estudante atingiria uma visão própria e dominaria os aspectos múltiplos de uma determinada disciplina científica; o desenvolvimento da razão ou do espírito crítico.

No centro de reflexão teórica, coloca-se a necessidade de construir e implementar estratégias, que se traduzam em novas formas de envolvimento socio-organizacional e psicopedagógico dos alunos, e que criem melhores condições para o seu sucesso académico.

Ao primeiro conjunto de representações, que corresponde às lógicas reprodutivas e adaptativas que enunciámos anteriormente, estariam associados diferentes indicadores de desempenho quantificáveis, que, inspirados na avaliação da qualidade na indústria ou nos serviços, tendem, numa lógica universalizante, a forçar a padronização ou normalização dos processos e das experiências educativas. No que respeita ao segundo conjunto de representações alternativas, estariam em causa domínios estritamente educacionais relacionados com a intervenção no desenvolvimento das estruturas de significação dos sujeitos. A sua avaliação não pode, assim, ser traduzida em simples quantificações numéricas com a pretensão de medir a complexidade das transacções humanas (Barnett, 1994: 73) durante os processos relacionais e de ensino/aprendizagem e as experiências de socialização académica e organizacional que se vão desenvolvendo no quadro das universidades.

A argumentação de Barnett (1994), embora deixe de lado a dimensão social (identidade e consciência social, sociabilidades, etc.) e axiológica (valores éticos e de solidariedade) do desenvolvimento e da aprendizagem, constitui um apoio importante para a tese de que a qualidade na universidade só pode ser justificada por uma construção local e pela sua inserção num quadro conceptual e de acção mais abrangente. Aceitando este

princípio, a qualidade tem de ser assumida, forçosamente, como "...uma matéria de negociação entre as partes interessadas" (Vroeijenstijn, 1995) ou, por outros termos, entre os actores académicos e estes e os grupos de interesse.

É esta última lógica que parece ser a mais pertinente para suportar a noção de qualidade no que respeita à intervenção na facilitação das condições de sucesso académico. Ou seja, ela deve estar ao serviço da construção local da qualidade nas experiências de aprendizagem e de socialização institucional dos estudantes, significando, pelos processos de negociação que induz, uma oportunidade importante para fazer interagir a acção, a experiência e o conhecimento, e lançar mais alguns alicerces para a idéia de uma universidade que questiona e se questiona quando enfrenta as situações de ambiguidade e incerteza no desenvolvimento das suas actividades.

3. Um possível quadro de referência

Em Portugal, os estudos sobre o insucesso e promoção de estratégias integradas de sucesso académico dos estudantes no ensino superior são quase inexistentes. Seria, no entanto, importante que esta problemática mobilizasse mais os investigadores, tendo em vista uma melhor compreensão dos fenómenos em causa e uma intervenção mais coerente e fundamentada sobre as condições organizacionais, curriculares e pedagógicas em que decorrem as aprendizagens e as experiências académicas diversificadas dos alunos.

Como vimos, a explicação dos percursos académicos dos estudantes não pode ser remetida para uma análise linear ou meramente causal, mas antes global e sistémica, que retenha as dimensões de individuais, pedagógicas, curriculares e organizacionais implicadas no processo. No fundo, os percursos académicos podem ser perspectivados como uma construção individual e simultaneamente social, que se estrutura na confluência de vários factores: organização dos processos de ensino/aprendizagem, estilos cognitivos e de aprendizagem, formação ao nível dos métodos de trabalho, inserção organizacional dos estudantes, modalidades e estruturas de apoio organizacional, expectativas e qualidade da intervenção pedagógica dos professores, organização e desenvolvimento curricular, selecção dos conteúdos curriculares e qualidade dos percursos escolares anteriores.

Embora muitos dos estudos realizados sobre as aprendizagens e o sucesso/insucesso dos alunos no ensino básico e secundário (Almeida, Alencar, Correia et al., 1993; Benavente, 1988; Dias, 1989) e no ensino superior (Chenard, 1997; Sales, Drolet, Bonneau et al., 1996; Trottier, Cloutier e Laforce, 1996; Tavares, Santiago e

Lencastre, 1995, 1998; Tavares, Santiago et al., 2000; Coste, Chapaz, Latreille et al., 1987; Demangeon, 1987; Earwaker, 1992; Bédarida, 1994; Biggs, 1985, 1987, 1992, 1996; Christensen, Massey e Isaacs, 1991; Entwistle e Ramsden, 1983; Entwistle, 1986 Entwistle e Waterson, 1988; Entwistle, Meyer e Tait, 1991; Ellis, 1993; Gibbs, Habeshaw e Habeshaw, 1992; Esteves, e Pimenta, 1987) tratem, no seu conjunto, problemas diversificados, circunscrevendo um grande número de factores explicativos dos fenómenos, é muito raro, num só desses estudos, detectar uma abordagem global, que simultaneamente contemple vários aspectos sistémicos na análise e intervenção no sucesso académico.

Por isso mesmo, nesta análise, propomo-nos estabelecer uma interligação entre os vários factores de sucesso académico, considerando não só os factores ligados ao aluno e ao acto de aprender, mas igualmente os factores que decorrem da acção pedagógica dos professores, da organização dos currículos e das próprias estratégias institucionais implementadas para promover as aprendizagens. A nossa preocupação centra-se, assim, menos nas dimensões descritivas e explicativas, que sugerem apenas a compreensão dos fenómenos, eventualmente na perspectiva de uma intervenção futura, e mais nas dimensões interventivas e avaliativas, assumindo as estratégias de promoção do sucesso académico como o objecto central da nossa análise.

Neste quadro, em grande parte ainda por construir, terão de ser forçosamente equacionadas uma grande diversidade de variáveis, que, à partida, não deixam de ser difíceis de circunscrever, dadas as incertezas no avanço do conhecimento sobre as formas de aprender e de promover e/ou criar ambientes de aprendizagem favoráveis ao sucesso académico no ensino superior. Estas variáveis poderão ser enunciadas da seguinte forma:

- variáveis que decorrem da relação entre o processo de aprendizagem e os métodos de estudo mais estrategicamente adequados para a obtenção do sucesso académico;
- variáveis ligadas à autonomia dos alunos, que não pressupõem uma intervenção imposta, mas antes deixam o caminho aberto para a facilitação de recursos que cada um poderá seleccionar consoante as suas necessidades;
- variáveis relativas à organização e gestão curriculares, incidindo no processo de construção dos currículos na intersecção do conhecimento científico e tecnológico instituído e das expectativas sociais dos alunos, professores, famílias e empregadores (organizações empresariais e públicas),
- variáveis que decorrem da inserção organizacional dos alunos, muitas vezes fraca, ligando-se às políticas e decisões sobre o apoio aos alunos, atra-

vés de estruturas, serviços e práticas específicas (tutoriais ou outras) que concorrem para a construção de um determinado perfil pedagógico global das instituições de ensino superior;

- variáveis ligadas ao estilo de acção pedagógica dos professores, orientadas no sentido da construção de modelos pessoais de intervenção que contribuam para o sucesso académico dos alunos.

Os aspectos que parecem emergir com uma crucial importância para o sucesso académico dos estudantes seriam os seguintes:

- ajuda no desenvolvimento de estratégias no processo de adaptação às diferentes situações académicas (incluindo o ensino/aprendizagem);
- ajuda na construção dos métodos necessários para gerir de um modo eficiente essas situações académicas;
- ajuda para a construção de um projecto pessoal, que simultaneamente favoreça a sua inserção social, cultural e profissional e o seu enriquecimento intelectual e afectivo.

Assim, o conjunto de variáveis atrás enunciadas surgem equacionadas, fundamentalmente, com a preocupação de compreender, explicar e agir sobre as formas concretas de “fazer”. No centro de reflexão teórica, coloca-se a necessidade de construir e implementar estratégias, que se traduzam em novas formas de envolvimento socio-organizacional e psicopedagógico dos alunos, e que criem melhores condições para o seu sucesso académico. O objectivo é ajudar os alunos a construir conhecimento científico e tecnológico, a desenvolver-se na sua “experiência estudante” e a agir e comunicar, individual ou colectivamente, de um modo mais crítico e autónomo.

Os professores, enquanto “pessoas-recurso”, testemunhas e mediadores de ideologias, valores e saberes, são actores chave neste processo. Por isso mesmo, a definição e promoção de estratégias de intervenção no sucesso académico dos estudantes passam igualmente por eles, mormente através do desenvolvimento de melhores competências científicas, comunicacionais e atitudinais, quer a nível da docência, quer da sua intervenção na gestão dos programas de ensino, dos currículos e da instituição.

4. Situação actual na investigação

As mudanças no Ensino Superior, nestes últimos vinte anos, têm sido bastante profundas. A formulação de novas expectativas e aspirações sociais sobre as funções e papeis das universidades, as alterações nos sistemas de financiamento das suas actividades, o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, as

novas estratégias de desenvolvimento interno das organizações, a influência das políticas educativas nacionais e o aumento e diversificação da população estudante, constituem alguns dos principais factores que podem, eventualmente, explicar essas mudanças. Estes factores não só colocam problemas à decisão política, mas interessam, igualmente, a investigação, que vê surgir um novo campo de preocupações e de interesse numa área chave para o desenvolvimento das sociedades.

É um facto que os estudos teóricos e empíricos sobre o Ensino Superior têm vindo a aumentar exponencialmente. Os quadros de referência utilizados são diversificados e normalmente inspiram-se nas diferentes áreas das ciências humanas e sociais: a psicologia, a psicologia social, a sociologia, a antropologia, a economia, a gestão e as ciências jurídicas. E este aumento não surge apenas como uma resultante da pressão directa do meio económico e social sobre o sistema, mas deve-se igualmente a uma transformação das percepções ou das representações internas nos próprios actores na organizações de Ensino Superior. Inegavelmente, as organizações de Ensino Superior abriram-se mais ao exterior, e, neste contexto, parecem questionar mais o seu próprio funcionamento, ao mesmo tempo que começam a aceitar ser questionadas sobre as suas responsabilidades sociais e as suas funções tradicionais: ensino, investigação e cooperação ou prestação de serviços ao exterior. Assim, as mudanças no Ensino Superior não podem apenas ser perspectivadas como uma resposta adaptativa a mudanças nas políticas específicas numa determinada área de decisão, mas também como uma necessidade de proceder a transformações internas que possam melhorar a qualidade das experiências educativas dos alunos e das actividades de investigação, bem como a qualidade das interacções com o meio social próximo ou afastado.

O aumento e a diversificação dos alunos no ensino superior é de todos os fenómenos aquele que, nestas duas últimas décadas, pelo menos em Portugal, adquiriu mais visibilidade. As organizações são solicitadas a dar respostas adequadas a diferentes formas de aprender e de estar e a diferentes representações formuladas por esta população a propósito da cultura académica e do conhecimento científico e tecnológico. Algumas destas respostas situam-se no plano dos problemas relacionados com o aumento das dificuldades de aprendizagem e o insucesso. De facto, tem-se vindo a constatar, o desenvolvimento da investigação orientada para o conhecimento da origem e características dos estudantes e/ou para a tentativa de explicar as taxas de insucesso e abandono (Chenard, 1997; Sales, Drolet, Bonneau et al., 1996; Trottier, Cloutier e Laforce, 1996; Tavares, Santiago e Lencastre, 1998; Coste, Chapaz, Latreille et al., 1987; Demangeon, 1987; Rousseau, Potvin, Trembley

et al., 1991, 1993; Earwaker, 1992; Bédarida, 1994; Dubet, 1994; Nico, 1995; Tavares, Santiago, Lencastre et al., 1995). De uma forma geral, há entre a maioria dos investigadores, algum consenso sobre as dimensões multifacetadas do insucesso e a diversidade conjugada de factores ou variáveis que o podem explicar (Biggs, 1985, 1987, 1996; Olivereau, 1987; Porner, 1987; Christensen, Massey e Isaacs, 1991; Entwistle e Ramsden, P. 1983; Entwistle, 1986 Entwistle e Waterson, 1988; Entwistle, Meyer e Tait, 1991; Ellis, 1993; Gibbs, 1992; Gibbs, Habeshaw e Habeshaw, 1992; Esteves, e Pimenta, 1987). O consenso é muito mais forte a propósito dos efeitos. Há a convicção de que o insucesso é um problema individual, social e organizacional bastante grave, nomeadamente nos primeiros anos curriculares. Na realidade, os primeiros anos do Ensino Superior são aqueles em que as taxas de insucesso e abandono parecem ser mais importantes (Tavares, Santiago et Lencastre, 1998).

5. Diagnóstico e intervenção no sucesso/insucesso académico

O primeiro projecto desenvolvido por Tavares, Santiago et al. (Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior) entre 1998 e 2000, inseriu-se no contexto das preocupações dos estudos anteriormente citados. Os trabalhos do projecto desenvolveram-se em torno de actividades de diagnóstico e intervenção, que se articularam mutuamente e determinaram o andamento das diferentes fases, sempre numa dinâmica em espiral à volta destas duas estratégias de investigação e de acção.

5.1. Diagnóstico

No que respeita ao diagnóstico, a recolha de dados processou-se através da utilização de diferentes questionários em quatro instituições de ensino superior: Universidade de Aveiro, Universidade do Porto, Universidade do Minho e Universidade do Algarve. A população que participou nos inquéritos situou-se sempre entre 375 e 1200 alunos em cada universidade, o que lhe confere uma certa representatividade e permite alguma segurança nas conclusões. Basicamente, os itens e os blocos temáticos inseridos nos diversos questionários cobriam um vasto campo de problemas relativos à adaptação e

desempenhos dos estudantes nas instituições de ensino superior: desempenhos no ensino secundário e superior, percepção e auto-avaliação desses desempenhos, interesses, satisfação, expectativas académicas iniciais e finais, representações sociais, avaliação das disciplinas curriculares, avaliação do funcionamento dos cursos, avaliação do acolhimento nas universidades, métodos e estratégias de estudo, auto-regulação das aprendizagens, problemas pessoais, satisfação percebida com a escolha vocacional, perfis de adaptação ao curso e ao ensino superior, hábitos de trabalho, relação com os colegas, percepção das exigências dos cursos, percepção dos professores etc.

Do ponto de vista do diagnóstico, os principais resultados específicos então obtidos com conjunto de inquéritos realizados sugeriam o seguinte:

- a percepção que os alunos têm da sua preparação no ensino secundário é ambígua: positiva para a Matemática e negativa para a Física;
- a percepção do rendimento escolar no ensino superior é globalmente positiva, embora tal dependa do curso frequentado e contrarie os desempenhos conseguidos em diferentes disciplinas (Física, Matemática, Química);
- os alunos têm a percepção das suas dificuldades relacionadas com o domínio de estratégias e métodos de estudo, embora evidenciem confiança e desenvolvem uma auto-percepção positiva para enfrentar as tarefas de aprendizagem e lidar com as exigências académicas e sociais dos cursos;
- os alunos (1º ano de Ciências e Engenharia) parecem manifestar pré-disposições para abordagens de alto rendimento, conjugadas com abordagens profundas, relativamente ao uso de estratégias auto-reguladoras das aprendizagens e aos níveis de ajustamento académico;
- os alunos (1º ano) apresentam um padrão de atitudes bastante favoráveis para a sua inserção e desenvolvimento iniciais no ensino superior, embora, apesar deste optimismo e sentimentos de auto-confiança se verifiquem reais problemas nos desempenhos académicos iniciais (apenas entre 50 e 60% dos alunos conseguem realizar com sucesso mais de metade das disciplinas dos cursos no 1º semestre do 1º ano);
- os perfis de ajustamento dos alunos às instituições de ensino superior é diferenciado, sendo visível

**De facto, compreender, explicar e
intervir na promoção do sucesso
académico pressupõe uma apreensão
dos fenómenos num plano globalizante,
mais concordante com a realidade
também global vivenciada e
representada pelos alunos.**

- três categorias de perfis: ajustamento resiliente, ajustamento mais construtivo e ajustamento conformista;
- parecem existir correlações positivas fortes entre o sucesso académico objectivo (% de disciplinas com aprovação) e a satisfação dos alunos (sucesso subjectivo), a auto-avaliação dos métodos de estudo e a apreciação de si-próprio como aluno, a percepção do grau de adaptação à universidade, e a satisfação com a vida em geral;
- as representações (universidade, dos colegas, da preparação académica anterior, dos hábitos de trabalho, das exigências dos cursos etc.) que os alunos transportaram para o ensino superior (1º ano) parecem, em algumas instituições, evoluir num sentido positivo ao longo do ano.

5.2. Intervenção

A fase de diagnóstico permitiu avançar com mais segurança para a fase de intervenção nas quatro universidades envolvidas no projecto. As estratégias e os programas de intervenção foram diversificados, de acordo com o tipo de abordagem investigativa desenvolvida em cada uma das universidades, e das necessidades específicas de cada uma de fornecer respostas urgentes aos problemas de insucesso com que se confrontavam no 1º ano académico. Eis algumas dessas estratégias e programas desenvolvidos no terreno:

- “Gestão da Informação Científica e Tecnológica” ao nível dos centros de documentação e das redes de informação na “Internet” (Universidade de Aveiro), com os seguintes objectivos:

- 1) Proporcionar aos alunos um ambiente de experiências positivas no domínio de ferramentas de procura, selecção, tratamento e compreensão da informação, tendo em vista a sua autonomia e a auto-regulação das aprendizagens;
- 2) Formar colegas monitores para a animação posterior de módulos de formação com os colegas;
- 3) Envolver no processo vários actores académicos (alunos, professores e técnicos);
- 4) Disponibilizar instalações e equipamentos informáticos (salas específicas).

A avaliação deste programa pelos alunos foi bastante positiva, encorajando futuras edições que se encontram já em preparação.

- Programa de intervenção sobre a Pedagogia Universitária, dirigido aos professores, orientado numa perspectiva de investigação-acção de acordo com o método etnográfico (estratégia de recolha de dados: convite aos professores para entrevista informal num espaço institucional informal)

- Conferências, seminários e workshops que se realizaram ao longo do ano envolvendo vários actores académicos: alunos, professores, funcionários e investigadores.
- Realização das “I Jornadas sobre Pedagogia Universitária e Sucesso Académico (Universidade de Aveiro, Dezembro de 2000).
- Desenvolvimento de Consultas de Apoio à Transição para resolver problemas de adaptação dos alunos do 1º e 2º anos (Serviço de Consulta Psicológica e Vocacional da Universidade do Minho)
- Planeamento e ensaio de um programa de grupo para ajudar os alunos do 1º ano a tomar consciência a modificar as suas abordagens à aprendizagem e estudo (Universidade do Minho).
- Elaboração e distribuição mensal de um boletim de Aconselhamento Vocacional no campus da Universidade do Minho que aborda questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, a escolha e o planeamento de estudos, a escolha de estágios, da profissão, do emprego e a construção de um estilo de vida.
- Plano de reestruturação curricular (Departamento de Química/Universidade do Porto) tendo por objectivo elevar a motivação dos alunos para a aprendizagem da Química. Este plano é baseado no curriculum SALTERS com origem no Departamento de Química da Universidade de York, envolvendo os seguintes três tipos de actividades curriculares: as histórias químicas, as ideias químicas e as actividades químicas.
- Criação de um Observatório Permanente para a Qualidade do Ensino (Universidade do Algarve) com os seguintes objectivos:
 - 1) monitorizar sistematicamente o rendimento académico dos alunos através da utilização de inquéritos por questionário e entrevistas;
 - 2) organizar um serviço de formação contínua tendo como destinatários os estudantes, professores e funcionários;
 - 3) criar serviços de apoio psicopedagógico;
 - 4) criar listas de correio electrónico para a discussão da problemática do insucesso, bem como um fórum de discussão na Internet, aberto 24 horas e designado por FASES (Factores de Adaptação e Sucesso no Ensino Superior).

5.3. Comentários às fases de diagnóstico e intervenção

A análise e interpretação dos resultados dos diferentes estudos, nas fases de diagnóstico e intervenção, desenvolvidos nas quatro universidades envolvidas no

projecto, permitem supor, como atrás vimos, que o problema do insucesso no ensino superior não pode ser abordado de acordo com uma simples perspectiva linear de causa-efeito. Antes o fenómeno deve ser olhado numa perspectiva multidimensional, com base, é certo, na análise, por um lado, de pressupostos e procedimentos que se apoiem na natureza do conceito e processo de causalidade (espuriedade, associação, precedência temporal, carácter de causa suficiente), mas, por outro, no de multicausalidade. A responsabilidade pelo insucesso académico reparte-se por várias dimensões (alunos, professores, currículos e organização) que actuam em simultâneo umas sobre as outras. O resultado destas interacções condiciona, sem dúvida, a formação e expressão das atitudes e representações individuais e sociais dos alunos a propósito do seu envolvimento num determinado projecto académico, profissional ou de vida em geral.

É nesta perspectiva que agora se inscreve um novo projecto que os autores pretendem assumir como o seguimento natural do anterior. Com preocupações de natureza multidimensional, numa direcção sistémica, é agora procurada, não só a compreensão e explicação dos fenómenos, mas também a intervenção nas principais dimensões institucionais, consideradas como condições facilitadoras do sucesso académico: aprendizagens, currículo, acção dos professores e estruturas e serviços de apoio e de enquadramento institucional dos alunos.

De facto, compreender, explicar e intervir na promoção do sucesso académico pressupõe uma apreensão dos fenómenos num plano globalizante, mais concordante com a realidade também global vivenciada e representada pelos alunos. É necessário não perder de vista que as experiências pessoais e académicas dos alunos são afectadas pelas seguintes situações contextuais:

- contacto com vários estilos de professores do ponto de vista da intervenção pedagógica e de relação com o saber científico e tecnológico;
- confronto formas diversificadas de construção do conhecimento científico e tecnológico;
- confronto com um tipo de organização curricular que pode conceder mais ou menos espaço de autonomia nas aprendizagens;
- vivência num espaço de vida e académico com normas e regras específicas diferentes das existentes noutros espaços sociais;
- confronto com determinados ritmos de trabalho e a consequente necessidade de mobilização de capacidades cognitivas orientadas para uma organização mais autónoma do trabalho;
- confronto com processos de transmissão do conhecimento e de trabalho sobre a informação científica, tecnológica e cultural muitas vezes ainda

estruturados em moldes tradicionais: aulas teóricas em grandes grupos e representação social dominante segundo a qual a aprendizagem antecede a acção;

- confronto com uma organização estrutural no Ensino Superior, que pressupõe uma participação dos alunos em órgãos colegiais de governo, de gestão e associativos, participação essa que tende a ser desvalorizada pela maioria dos alunos e, algumas vezes, pela própria instituição;
- possíveis deficiências nos métodos de ensino em geral;
- algum desinteresse e desmotivação dos professores, muitas vezes provocado pelas tensões entre o ensino e as exigências da actividade de investigação e de gestão académica;
- as deficiências existentes no acompanhamento pedagógico-organizacional dos alunos (tutorias ou qualquer outro programa de intervenção).

6. Pistas para o futuro

O seguimento do primeiro projecto foi assegurado pelos autores (Santiago, Tavares et al., 2001) num segundo projecto (em curso) apresentado como uma oportunidade para uma nova leitura dos problemas do sucesso/insucesso académico, desta vez assumindo mais claramente a sua dinâmica sistémica na vertente acção: intervenção com os alunos, intervenção com os professores, intervenção organizacional e intervenção do currículo.

Assim, no que respeita à intervenção com os alunos, para além da compreensão dos fenómenos, através da sua descrição e explicação (continuação do primeiro projecto), seria agora também importante para os autores, i) identificar os principais domínios potenciais de intervenção na promoção das aprendizagens; ii) desenvolver acções de acordo com os domínios identificados (p.ex. formação sobre a utilização da informação científica e tecnológica, grupos autónomos de reflexão sobre a experiência estudante, etc.) e avaliá-las (em parceria) a nível dos processos e resultados.

Relativamente à intervenção com os professores, o objectivo do novo projecto é o de “alimentar” a relação de circularidade “diagnóstico/compreensão-acção”, através da análise, i) das suas tarefas e actividades, ligadas ao conjunto do trabalho académico, ii) das percepções que sobre elas manifestam, iii) do impacto da sua acção pedagógica no insucesso/sucesso académico dos estudantes; e através da promoção da qualidade da sua intervenção pedagógica, activando modalidades formais e informais de apoio às suas iniciativas individuais e colectivas neste campo (serviços, grupos de discus-

são, micro-projectos institucionais de investigação-acção, etc.).

No “sub-sistema” de acção ligado às estratégias de intervenção no currículo, os autores elegem como eixos de investigação, por um lado, a identificação e análise, i) das “boas práticas” numa perspectiva da educação comparada (a nível nacional e internacional), ii) das representações dos actores académicos (alunos e professores) e sociais (grupos de interesse) a propósito da organização e conteúdos dos currículos académicos; por outro, a concepção de modelos experimentais que tenham em atenção a informação e o conhecimento social obtido com as iniciativas anteriores de investigação (i e ii).

Por último, para Santiago, Tavares et al. (2001), a intervenção institucional pressupõe, por um lado, a identificação e análise dos factores organizacionais facilitadores da promoção do sucesso académico (análise de experiências bem-sucedidas, análise das finalidades e estilos pedagógicos colectivos das sub-unidades institucionais, grupos de discussão etc.) e, por outro, a definição, implementação e avaliação de estratégias de inovação e mudança a nível do envolvimento dos estudantes na vida organizacional das IES (participação na formação da decisão pedagógica, incentivo de iniciativas autónomas de apoio aos pares, desenvolvimento de sistemas de informação pedagógicos, científicos e culturais, serviços integrados de apoio, etc.).

Do ponto de vista metodológico, para além do aperfeiçoamento dos instrumentos anteriores de recolha de informação anteriormente utilizados, Santiago, Tavares et al. (2001) introduziram agora outros orientados para as novas áreas de investigação, a saber:

Intervenção pedagógica dos professores

- Questionário (em fase de construção) sobre o papel da intervenção pedagógica dos professores na promoção do sucesso académico.
- Método etnográfico: Estão já em curso um conjunto de acções de sensibilização dos professores que se apoiam numa estratégia de investigação-acção e no método etnográfico. A recolha de dados está a processar-se a partir de entrevistas informais dos professores em espaços informais da

Universidade. O método etnográfico pode ser essencialmente definido como uma investigação de tipo descritivo que visa essencialmente a descrição detalhada de um universo “cultural” delimitado tendo em vista a intervenção para a mudança. O método etnográfico é indutivo e generativo (em oposição à verificação), sendo a recolha e análise de dados paralelas. As categorias de análise são estabelecidas a partir das observações no terreno.

A leitura dos dados visa explorar o seu alcance inicial para em seguida extrair as temáticas recorrentes, as regularidades e as configurações que dão lugar a categorias e a modelos descritivos. Os dados são segmentados em pequenas unidades de sentido e integrados nessas categorias cuja combinação e interacção constitui a base dos modelos referidos. Embora o

produto de uma investigação etnográfica constitua uma descrição detalhada e exaustiva de uma “cultura” local (cultura docente) ou de uma situação social (impacte da acção do professor no sucesso académico dos alunos) procura-se também, a partir desse produto, construir uma teoria pertinente que possa contribuir para a compreensão, explicação das práticas pedagógicas dos professores do ensino superior.

Intervenção no currículo

- Questionário (em fase de construção) incidindo nas atitudes e representações dos alunos, professores, gestores académicos e grupos de interesse (empresários, dirigentes da administração pública e autárquica) a propósito da organização, gestão e conteúdos curriculares nos cursos de licenciatura.
- Programa de intervenção (em curso) em fase de experimentação na área de química. A componente essencial deste plano prende-se com uma proposta de reestruturação curricular, que tem por objectivo principal elevar a motivação dos alunos (1º ano) através da apresentação da química de uma forma mais atractiva. A organização e conteúdos curriculares em episódios ou histórias químicas de acordo com uma tendência que inicialmente se desenvolveu no ensino secundário inglês e que, gradualmente, se tem vindo a estender aos

Através de decisões sustentadas num melhor conhecimento de todos os aspectos que influenciam as experiências académicas dos estudantes, é possível desenvolver substancialmente melhores estratégias científicas, pedagógicas, psicológicas e organizacionais de promoção do sucesso académico

primeiros dois anos do ensino superior: curriculum SALTERS com origem no Departamento de Química da Universidade de York. Há três tipos de estratégias curriculares previstas: as histórias químicas, apresentadas de forma jornalística e atractiva, que englobam os problemas sobre os quais a Química se debruça actualmente; as ideias químicas, com uma organização semântica semelhante às dos vulgares livros de texto, mas referenciada à estrutura episódica das histórias; as actividades químicas, que ajudam a consolidar o conhecimento e as aptidões adquiridas. Estas estratégias aproveitariam a estrutura curricular existente e envolveria as aulas teóricas e teórico-práticas de algumas disciplinas nos dois primeiros anos dos cursos. A base psicopedagógica deste programa é a de que se aprende melhor quando se constrói o próprio conhecimento caminhando de uma perspectiva episódica para uma perspectiva semântica através da diferenciação da memória de longo prazo em episódica e semântica. Por outro lado, o desenvolvimento deste programa de intervenção não se dará num vazio contextual. Prevê-se uma actuação sistémica em vários subsistemas da unidade que o acolhe: introdução de tutorias e a criação de um gabinete de apoio ao aluno. Os resultados deste programa de intervenção servirão de ponto de partida para outras experimentações curriculares no quadro do projecto.

- Desenvolvimento e avaliação das acções de Consulta de Apoio à Transição na Universidade do Minho;
- Concepção, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Grupo de Apoio à Organização de Estratégias de Aprendizagem nos Alunos (Universidade do Minho).
- Elaboração e avaliação do impacte nos alunos do Boletim de Aconselhamento Vocacional (já em curso do 1º projecto) que inclui temáticas relacionadas com o ensino e a aprendizagem, a escolha e o planeamento de estudos, a escolha de estágios, da profissão e do emprego e a construção de um estilo de vida.

Como é possível depreender das metodologias de investigação adoptadas neste novo projecto, e de acordo com as conclusões que emergiram do projecto anterior (Tavares et al, 2000), a problemática do sucesso académico é bem de natureza multidimensional e pluridisciplinar. Tanto no que respeita à compreensão e explicação dos fenómenos, como no domínio da intervenção, as abordagens previstas no projecto são desafiadoras para os investigadores nele envolvidos, dada a necessidade de quebrar barreiras disciplinares e paradigmáticas e as possibilidades criadas de emigração e interpenetração de conceitos ao nível dos quadros de referência e da previsão e concretização das intervenções no terreno.

Intervenção ao nível institucional

- Análise documental e questionário com o objectivo de identificar nas IES portuguesas as acções de promoção do sucesso académico, orientadas para a mudança nas estruturas organizacionais.
- Questionário incidindo nas percepções dos alunos, professores e “gestores académicos” a propósito das orientações e das condições organizacionais facilitadoras da criação de ambientes de aprendizagem globais de aprendizagem nas universidades que participam no projecto (Aveiro, Algarve, Minho e Porto).
- Concepção e avaliação de um programa experimental de criação de um serviço de formação contínua (Universidade do Algarve) tendo por população-alvo os alunos, os professores e os funcionários.
- Desenvolvimento e avaliação do FORUM de discussão na Internet FASES (Factores de Adaptação e Sucesso no Ensino Superior) sediado na Universidade do Algarve.

Conclusões

Ao longo dos percursos académicos, o insucesso académico nos estudantes, afecta a imagem social de si, as estruturas representacionais, a motivação e as expectativas sociais e profissionais dos alunos. As lógicas, estratégias de socialização e os sistemas representacionais dos alunos, consolidados em experiências académicas anteriores, podem alterar-se, originando, correlativamente, transformações nos projectos académicos e vocacionais. Assim, torna-se importante colocar exclusivamente a iniciativa para a promoção de estratégias de sucesso académico do lado das universidades. Esta posição, quer significar que através de decisões sustentadas num melhor conhecimento de todos os aspectos que influenciam as experiências académicas dos estudantes, é possível desenvolver substancialmente melhores estratégias científicas, pedagógicas, psicológicas e organizacionais de promoção do sucesso académico.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, A. (1995). Starting a national quality system: the portuguese system. Em Jane L. Lambert e Trudy, *Proceedings of the Seventh International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Indianapolis: Indiana University/Purdue University. p.p.,239-248
- ASTIN, W. (1985). Achieving educational excellence: a critical assessment of priorities and practices. In *Higher Education*. San-Francisco: Jossey-Bass
- BARNETT, R. (1994). The idea of quality, voicing the educational. Em G.D. Doherty (ed.), *Developing Quality Systems in Education*. London/N. York: Routledge, p.p.68-82
- BERTRAND, D., FAUCHER, R., JACOB, R. et al (1994). *Le travail professoral remesuré, unité et diversité*. Québec: Presses de l'Université du Québec
- BESSA, J.A. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários. Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharias na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado)
- BIGGS, J. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55, p. 185-212
- BIGGS, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourn: Australian Council for Educational Research
- BIGGS, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no ensino superior*. Porto: Porto Editora
- BRUSTON, M; CHASTENET DE GERY, J.; DROUHARD, J.P. et al. (1987). Enquêtes sur les acquis en mathématiques de diverses populations entrant dans l'enseignement supérieur. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 25-55
- CHENARD, P. (Dir.) (1997). *L'évolution de la population étudiante à l'université, facteurs explicatifs e enjeux*. Saint-Foy: Presses Universitaires du Québec.
- CHICKERING, A.W. (1969). *Education and identity*. San-Francisco: Jossey-Bass
- CHRISTENSEN, C.; MASSEY, D. e ISAACS, P. (1991). Cognitive strategies and study habits: an analysis of the measurement of tertiary student's learning. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 290-299
- DEMANGEON, M. (1987). De l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur: une cohorte d'élèves de terminale C. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p.1-17.
- DUBET, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, nº4, p. 511-532.
- EARWAKER, E. (1992). *Helping and supporting students*. London: Open University Press
- ELLIS, R. (Ed.) (1993). *Quality assurance for university teaching*. London: Open University Press
- ENTWISTLE, N. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, 1,(V), p.141-153
- ENTWISTLE, N.; Meyer, J.H.; TAIT, H. (1991). Students failure: disintegrated patterns of study strategies and perceptions of learning environment. *Higher Education*, 21, p. 249-261
- ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. (1983). *Understanding student learning*. London: Crom Helm.
- ENTWISTLE, N.; WATERSON, S. (1988). Approachs to studying and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258-265
- ENTWISTLE, N.J. (1987). A model of the teaching-learning process derived from research on student learning. In J.T. E. Richardson, M. Eysenk & Warrem-Piper (Eds), *Student Learning Research in Education and Cognitive Psychology*. London: Open University Press
- ESTEVES, A.; PIMENTA, C. (1987). Notas sobre a pedagogia universitária. *Revista de Educação*, nº 2, Vol. 1, p.17-22
- GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H. et al. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage
- GIBBS, G. (1992). *Problems and course design strategies – the teaching more students project*. The Politecnics & colleges Funding Council: Oxonian Rewweley Press
- GIBBS, G.; HABESHAW, S. e HABESHAW, T. (1992). *53 ways to teach large classes*. Bristol: Technical and Educational Services.
- HOLLAND, J.L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, Fl: Psychological Assessment

- JOHANSSON, C.B. (1984) *Career assessment inventory manual*. Minneapolis, M/N: National Computer Systems, Inc.
- JOSHUA, M.M.S.; DUPIN, J.J. (1987). Conceptions des élèves et contrats didactiques en physiques. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 103-118.
- LEITE, D. *Aprendizagem e consciência social na universidade*. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, 1990. Tese de Doutorado.
- LEITE, D. As aprendizagens do estudante universitário. In: Leite, D e Morosini, M. (Org) *Universidade Futurante*. Campinas, Papirus, 1997.
- LOVELL, V.; CREECH, F.R. & GIDDEN, N.F. (1988). *Inventory for counseling and development manual*. Minneapolis, M/N: National Computer Systems
- LUFT, B.; PIN, C. (1987). Enquête sur les connaissances en chimie à l'entrée en université. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 119-154.
- MMONCHOUX, M.F. (1987). Quelques acquisitions concernant les fonctions en mathématiques, à l'entrée dans les universités scientifiques. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 59-69
- NICO, J.B. (1995). Contributo para o estudo da relação pedagógica no Ensino Superior: ser-se caloiro na instituição universitária. In Albano ESTRELA, João BARROSO e Júlia FERREIRA, *A Escola um Objecto de Estudo/L'École un Object d'Étude*. Lisboa: Universidade de Lisboa: AFIRSE
- OLIVEREAU, Y. (1987). La transition secondaire-supérieur: rôle et évolution de la représentation de l'estime de soi. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 41-61
- PASCARELLA, E.T. & TEREZINI, P.T. (1991). *How college affects students*. San-Francisco: Jossey-Bass
- PORNER, Y. (1987). En terminale et après: attitude motivée, construction et début de réalisation de projets. Paris: Colloque "Orientations et Échecs", p. 62-68
- ROUSSEAU, R.; POTVIN, P., PAPILLON, S., TREMBLEY, Y., SANTIAGO, R.A. et al. (1991). Perceptions et attentes des étudiants en éducation à l'endroit du professeur d'université en éducation: étude interculturelle. In Louis-Gabriel BORDELEAU, Michel BRABANT, Benoit CAZABON, François DESJARDINS e Raymond LEBLANC, *Libérez la Recherche en Education*. Ottawa: CFARP
- ROUSSEAU, R.; POTVIN, P., PAPILLON, S., TREMBLEY, Y., SANTIAGO, R.A. et al. (1993). Perception du professeur d'université en éducation: étude interculturelle. *Canadien and International Education*, vol. 22, n° 2, p. 17-50
- SALES, A.; DROLET, R.; BONNEAU, I. et al. (1996). *Le monde étudiant à la fin du xxe siècle*. Montréal: Département de Sociologie/Université de Montreal
- SANTIAGO, R.A. (1998). O conceito de qualidade no ensino superior. Em Vários Autores, *Avaliação na Administração Pública*. Lisboa: INA/Instituto Nacional de Administração, p.p.355-381
- SANTIAGO, R.A.; Marques, F.B. (1995). Evaluation of TQM experiment. Aix-en Provence. Comunicação apresentada no seminário do grupo ESMU "Total Quality Management Pilot Group" (não publicada)
- SANTIAGO, R.A.; OLIVEIRA, L.; TERÇA, O. (1995). Percepções e expectativas dos alunos dos bacharelatos e das licenciaturas de ensino em relação aos professores do ensino superior. In Vários Autores, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Porto: SPCE
- TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; LENCASTRE, L. (1998). Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro. In Vários Autores, *Contributos da Investigação científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: SPCE
- TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; LECASTRE, L. et al. (1995). Levels of success of first years students in first degree courses on science and engineering at the University of Aveiro. In Jane L. Lambert & Trudy W. Banta, *Proceedings of the Seventh International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Indianapolis: Indiana University/Purdue University Indianapolis
- TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; TAVEIRA, M.C. et al (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In A.P. SOARES, A. OSÓRIO, J.V. CAPELA, L.S. ALMEIDA, R.M. VASCONCELOS & S.M. CAIRES, *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho
- TROTTIER, C; CLOUTIER, R. e LAFORCE, L. (1996). Vocational integration of university graduate, typology and multivariate analysis. *International Sociology*, Vol. 11, n°1, p. 91-108
- VRORIENSTIJN, A.I. (1995). *Improvement and accountability: navigating between scylla and charybdis*. London: Jessica Kingsey Publishers.