

(In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção

José Brites-Ferreira, Graça-Maria Seco, Fernando Canastra, Isabel Simões-Dias e Maria-Odília Abreu

Resumo

O Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação do Instituto Politécnico de Leiria (IPL) tentou conhecer, em uma de suas linhas de investigação, os fatores do êxito e do fracasso académico, bem como o grau de satisfação dos alunos de final de carreira das cinco faculdades do IPL, com o objetivo de tentar compreender as relações existentes entre as diversas dimensões destes dois objetos de estudo (constructos). Neste trabalho pretendemos refletir sobre as implicações derivadas dos fatores de fracasso e de êxito para o estudante de ensino superior (ES). Tentamos apresentar também algumas estratégias para a prevenção do fracasso e a promoção do êxito académico, utilizadas no contexto do ensino superior.

Palavras chave: educação superior; fatores de êxito académico; fatores de fracasso académico; competências; rendimento académico.

José Brites-Ferreira

Doctor en Ciencias de la Educación, especializado en Análisis y organización de la enseñanza. Instituto Politécnico de Leiria, Portugal. Temas de investigación: políticas educativas y curriculares; organización escolar; enseñanza superior.

brites@ipleiria.pt

Graça-Maria Seco

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

graca.seco@ipleiria.pt

Fernando Canastra

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

canastra@ipleiria.pt

Isabel Simões-Dias

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

mdias@eseecs.ipleiria.pt

Maria-Odilla Abreu

Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

odilia.abreu@eseecs.ipleiria.pt



Éxito y fracaso académico en la Enseñanza Superior: conceptos, factores y estrategias de “intervención”

Resumen

El Núcleo de Investigación y Desarrollo de Educación del Instituto Politécnico de Leiria (IPL) ha intentado conocer, en una de sus líneas de investigación, los factores de éxito y fracaso académico y el grado de satisfacción de los alumnos de final de carrera de las cinco facultades del IPL, con el objetivo de intentar entender las relaciones existentes entre las diversas dimensiones de estos dos objetos de estudio (constructos). En este trabajo pretendemos reflexionar sobre las implicaciones derivadas de los factores de fracaso y éxito para el estudiante de enseñanza superior (ES). Intentamos presentar también algunas estrategias para la prevención del fracaso y la promoción del éxito académico, utilizadas en el contexto de la enseñanza superior.

Palabras clave: educación superior; factores de éxito académico; factores de fracaso académico; competencias; rendimiento académico.

Academic success and failure in Higher Education: “intervention” concepts, aspects and strategies

Abstract

One of the lines of research of the Nucleus on Research and Development on Education of the Polytechnic Institute of Leira (Núcleo de Investigación y Desarrollo de Educación del Instituto Politécnico de Leira, IPL) has tried to identify the factors of academic success or failure and the degree of satisfaction of students upon graduation from the five faculties of the IPL, in order to try to understand existing relations among the dimensions of this two objects of study (constructs). The purpose of this paper is to reflect on the implications derived from the factors of success and failure of higher education students. Likewise, this document shares some strategies for the prevention of failure and the fostering of academic success used in the higher education context.

Key words: higher education; factors of academia success; failure of academic success; competencies; academia performance.

Recepción: 02/02/11. *Aprobación:* 05/03/11.



(In)sucesso académico no ensino superior

O tema do (in)sucesso académico no ensino superior (ES) tem sido debatido por estudantes, docentes, instituições de ensino superior, governo e pela sociedade em geral com perspectivas diversas mas com preocupações comuns: o insucesso como um problema, mas também como causa de outras realidades igualmente preocupantes (e.g.: abandono escolar no ensino superior, número de anos para terminar um curso, satisfação individual com o percurso académico, entre outras).

Conscientes desta realidade, os docentes envolvidos no projecto *Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria* pretenderam identificar os factores que contribuem e/ou aparecem associados ao insucesso académico na sua instituição. Neste sentido, procuraram perceber de que forma este fenómeno afecta a realidade portuguesa, como é definido e conceptualizado para a posteriori, se questionarem acerca das características e factores que surgem associados ao mesmo.

Para Alarcão (2000) o insucesso começa no ensino básico e alarga-se, progressivamente, aos outros níveis de escolaridade. Segundo a autora, esta questão tem vindo a apresentar-se como um fenómeno de propagação ascendente nos níveis de ensino e tem vindo a ser acompanhada por imputação de culpas aos próprios alunos e aos professores do grau de ensino imediatamente anterior.

A massificação do ES tem levado a uma diminuição global da taxa de sucesso (Seco *et al.*, 2005), encontrando-se valores na ordem dos 60% de taxa de sucesso, número que tem vindo a aumentar nos últimos anos (Gabinete de Planeamento,

Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), 2008).

Debruçando-nos sobre as taxas de (in)sucesso académico confrontamo-nos com os números referentes ao (in)sucesso apresentados pelo Observatório da Ciência e Ensino Superior do Ministério Ciência e Tecnologia e do Ensino Superior (OCES/MCTES)¹ que traduzem (também) o crescente interesse pelos estudos no ensino superior e a população estudantil em geral. A este interesse não é alheia a influência dos trabalhos de Tinto (Curado & Machado, 2005) sobre abandono no ES e persistência nos estudos. A preocupação com as questões relativas ao ES, taxas de sucesso e insucesso, abandono universitário e outros fenómenos associados (médias de acesso, serviços de acção social, entre outros) também tem surgido na comunicação social o que reflecte, de alguma forma, a relevância do tema na sociedade em geral. A partir dos anos 90 começamos a encontrar no panorama legislativo português, reflexos destas preocupações. Do quadro legislativo promotor de medidas de sucesso e combate ao insucesso (*ibidem*) salienta-se o Despacho núm. 6659/99, II Série, de 5 de abril de 1999, que propõe a identificação de situações de insucesso escolar persistente e a definição de medidas correctivas a tomar. Complementarmente e de forma a promover a explicação dos fenómenos de insucesso e abandono, em 2006, no âmbito do MCTES e do Programa Operacional da Ciência e Inovação (POCI, 2010) foi aberto um concurso público no Eixo IV (Ciência e Ensino superior, Medida IV.1 “Qualificação no Ensino Superior”, Acção IV.1.2 “Projectos Inovadores no Ensino

¹ A taxa de sucesso calculada pelo MCTES é baseada nas taxas de *survival rate* da OCDE que relaciona o número de diplomados com o número de alunos matriculados no primeiro ano, pela primeira vez. Embora seja uma forma de situar as instituições no cômputo geral do país, esta fórmula apresenta algumas limitações metodológicas como apontado no próprio relatório (GPEARI/MCTES, 2008), nomeadamente o facto de não considerar a mobilidade inter-cursos e inter-instituição e não considerar situações especiais como os trabalhadores estudantes ou considerar que o número de alunos 1º ano/1ª vez é constante, entre outros.



Superior”) que contemplava o financiamento de projectos de diagnóstico e intervenção para promover o sucesso escolar e combater o abandono e o insucesso no ES, envolvendo os estabelecimentos de ensino superior universitário e politécnico, as unidades orgânicas e centros de investigação associados, assim como as federações e associações de estudantes.

Conhecer os factores associados ao (in)sucesso e a forma como interagem, identificar os que são alteráveis e perante os dados apresentados, permitirá promover o sucesso e reduzir o insucesso, alertar os agentes envolvidos nas instituições de ensino superior e na sociedade em geral, considerando que de forma directa ou indirecta, a curto, médio ou longo prazo, esta realidade afectará toda a população.

O Instituto Politécnico de Leiria (IPL) tal como outras instituições de ensino superior, preocupa-se em reflectir acerca das suas práticas e em perceber de que modo respondem seus estudantes às novas exigências decorrentes da implementação do *processo de Bolonha*. Para o IPL é fundamental que a transmissão de saber seja acompanhada de produção de conhecimento e é neste contexto que o Núcleo de Investigação e Desenvolvimento em Educação tem como objectivo principal desenvolver investigação que produza conhecimento acerca da realidade educativa, dentro e fora do Instituto. Das várias temáticas de investigação em curso, o projecto *Sucesso académico e satisfação dos alunos finalistas do Instituto Politécnico de Leiria* tem como objectivo principal perceber quais são os factores associados ao sucesso nos estudantes do IPL e quais são os níveis da satisfação destes mesmos estudantes.

(In)sucesso académico: enquadramento teórico e factores associados

Falar de sucesso no ES implica precisar a definição deste conceito. As várias definições, tónicas e perspectivas que se consideram ao falar do conceito de sucesso académico podem criar alguns obstáculos, nomeadamente ao dificultarem a comparação entre os estudos efectuados sobre este tema (Farsides & Woodfield, 2003). De seguida tentaremos reunir e abordar algumas destas perspectivas.

Por um lado, o conceito de sucesso pode ser considerado tendo em conta alguns parâmetros quantificáveis, como os resultados académicos (Monteiro *et al.*, 2005; Coutinho, 2007), os resultados em termos de envolvimento medido; por exemplo, pela retenção no segundo ano (Zajacova *et al.*, 2005) ou a taxa de sucesso baseada na *survival rate* da OCDE (GPEARI/MCTES, 2008).² Numa abordagem quantitativa, Correia e colaboradores (2003) apresentam o sucesso como a razão entre o que se pretende atingir e o que efectivamente se atingiu, ou seja os resultados sobre objectivos iniciais.

Por outro lado, surgem alguns autores que assumem um posicionamento diferente e ao definirem sucesso, destacam o desenvolvimento de competências intelectuais (Dearnley & Matthew, 2007).³ Ainda nesta linha de raciocínio, não podemos esquecer o contributo de Tavares & Huet (2001: 150) para um novo olhar sobre o conceito de sucesso académico: “para nós sucesso é basicamente indicado pelos resultados que o estudante consegue durante o tempo da sua vida na academia e que se traduz pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua

² O conceito de *survival rate* aplicado ao sucesso académico definido pela OCDE corresponde à proporção de diplomados no ensino superior em um determinado curso/grau em relação aos inscritos no 1º ano, pela 1ª vez, desse curso “n” anos antes (sendo “n” o número de anos de estudo requeridos para se completar esse curso/grau). Quanto mais próximo estiver o resultado de 1 maior é, em princípio, a eficácia do sistema, na medida em que ocorrem menos “perdas” no percurso escolar (GPEARI/MCTES, 2008).

³ O estudo realizado por estes autores foi concretizado não com estudantes universitários, mas com enfermeiros já graduados em curso de desenvolvimento profissional e onde é salientada a importância do desenvolvimento de competências.



estada na instituição universitária”. Para estes autores o sucesso não deverá ou poderá ser medido somente por resultados quantitativos (classificações) já que, hoje em dia é demasiado importante o desenvolvimento pessoal e social para além dos resultados medidos pelas classificações obtidas. Revelam, ainda, a importância deste processo de desenvolvimento para os potenciais empregadores. “Sucesso académico integra por um lado, de alguma forma o sucesso familiar, escolar, educativo e por outro, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano”(ibidem: 150). No prefácio da publicação *Ensino Superior- (in)sucesso académico*, Tavares (2000: 8) refere que: “Por sucesso académico entendemos não apenas o sucesso escolar ou educativo mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia”. Também Soares e colaboradores (2006), com base num estudo com alunos do primeiro ano, dizem que “o termo sucesso de que partem no início do seu estudo não se restringe à noção de sucesso escolar” (Soares *et al.*, 2006: 17), integrando não só as dimensões da aprendizagem mas também as do desenvolvimento psicológico.

Lencastre e colaboradores (2000) referem o sucesso académico como um domínio de um outro conceito geral o de adaptação bem sucedida e apelam para que a “definição conceptual de sucesso deve acentuar a sua natureza multifacetada e subjectiva” (Lencastre *et al.*, 2000: 75). Para estes autores a definição de sucesso é multifacetada já que compreende uma adaptação bem sucedida que avalia o sucesso nas suas múltiplas facetas (académico, mas também nos domínios socio-relacional e bio-psicológico) e tem índole subjectiva já que o mesmo resultado poderá ser percebido de forma diversa conforme os objectivos iniciais do aluno. Consideram que os resultados objectivos e a satisfação subjectiva em relação aos resultados

obtidos são também, indicadores de sucesso. Os resultados serão mais ou menos satisfatórios —e, portanto um sucesso ou não— em função das expectativas dos alunos. Os resultados serão percebidos por comparação com os objectivos que os estudantes inicialmente perspectivaram para si (ibidem). Desta forma se compreende o poder dos resultados do primeiro ano e o modo como estes influenciem e constituam, na maioria das vezes, preditores da persistência no curso e na instituição (Mills *et al.*, 2009).

Ainda, relativamente ao conceito de sucesso e mais especificamente ao(s) termo(s) utilizado(s) para o designar, percebemos por um lado que a expressão “sucesso escolar” é utilizada várias vezes na literatura como sinónimo de “sucesso académico”. Embora não tenhamos encontrado este paralelismo explicitado de forma clara, podemos inferi-lo a partir do modo como indistintamente se referem ao mesmo conceito utilizando as duas expressões (Pereira *et al.*, 2006; Saavedra *et al.*, 2004). No entanto, encontra-se também na literatura outra expressão, também bastante associada à quantificação de (in)sucesso: “rendimento académico”(Tejedor & Munoz-Repiso, 2007; Coleta & Coleta, 2006, Stupnisky *et al.*, 2008; Soares *et al.*, 2006). Podemos actualmente encontrar o termo “sucesso educativo” associado ao percurso de planeamento e obtenção de um grau académico (Merdingner *et al.*, 2005) o que pressupõe uma ideia mais abrangente de sucesso.

Mesmo adoptando diferentes pontos de vista e decorrente da necessidade de quantificar e medir os resultados, são habitualmente adoptadas medidas de carácter quantitativo associadas aos resultados académicos (Mendes, 2007; Zajacova *et al.*, 2005; Monteiro *et al.*, 2005; Parker *et al.*, 2004; Mills *et al.*, 2009; Freitas *et al.*, 2007, entre outros) tais como: médias das classificações do semestre ou ano, *ratio* entre o número de disciplinas efectuadas e o número de disciplinas previstas no



currículo do ano ou curso e ligeiras variações destas medidas *Grade Point Average* (GPA, medida utilizada nos EUA) ou *Weighted Average Marks* (WAM, medida utilizada na Austrália).

Diversas variáveis têm sido estudadas e associadas aos níveis de (in)sucesso dos alunos no ensino superior, tendo-lhes sido associadas efeitos diversos. Da revisão efectuada percebemos que a estrutura que agrupa as variáveis difere consoante a perspectiva utilizada para a leitura desta problemática (cf. Curado & Machado, 2005; Guilherme *et al.*, 2003; Costa & Lopes, 2008; Alarcão, 2000; Taveira, 2000) como é também referido por Tavares & Huet (2001) quando assinalam que as concepções do fenómeno do (in)sucesso no ES são originadas conforme o relevo que se atribui a cada um dos factores e causas.

Num primeiro caso, observemos o exemplo de Correia e colaboradores (2003) que num estudo efectuado com alunos do Instituto Superior Técnico, apresentam associadas ao insucesso as seguintes dimensões: individual, pedagógica, institucional e envolvente externa. A dimensão individual compreende o percurso escolar, desempenho escolar, dados socio-económicos, factores psicológicos. De seguida, surge a dimensão pedagógica que engloba questões associadas aos currículos e aos docentes tais como interacção professor-aluno, nível de atractividade do curso, ritmos de trabalho, organização curricular, transmissão de conhecimento. A dimensão institucional compreende as questões associadas a equipamentos e serviços, condições de frequência, grau de integração e participação. Por último, a dimensão da envolvente externa, refere-se à transição espaço cultural e espaço geográfico. Esta perspectiva organiza as dimensões partindo da visão micro e individual e percorre várias dimensões aproximando-se duma dimensão mais macro e social. É de notar a influência das teorias ecológicas, nomeadamente a de Bronfenbrenner (1993) no referente à relação entre micro

e macrosistemas. Ao sistematizar as dimensões de variáveis associadas ao insucesso, Alarcão (2000) refere expressamente á importância da influência do macrosistema (o papel que as ideologias, valores e elementos socioculturais desempenham no pensamento e na actuação das pessoas e das organizações que elas constituem). Sistematiza os factores associados ao insucesso em: professor, instituição, currículo e aluno, listando para cada um deles as características que considera pertinentes nos contextos de insucesso ou de sucesso.

Com uma perspectiva distinta e tendo por base um estudo com alunos da Universidade do Minho, Taveira (2000) divide os factores que surgem associados ao fenómeno do insucesso em dois grandes grupos: individuais e contextuais; o primeiro é composto pelas seguintes variáveis: biodemográficas, académicas, personalidade e papéis. O segundo abarca as variáveis do contexto universitário, contexto familiar e contexto de pares.

Numa linha um pouco diferente das anteriores e a propósito de sucesso e desenvolvimento psicológico no ES, Pereira e colaboradores (2006) apresentam alguns factores que os autores recolheram da literatura e que interferem no insucesso do aluno: factores relacionados com a transição e adaptação à universidade, factores relacionados com as questões académicas (onde estão englobados os currículos, o stress e ansiedade aos exames, entre outros) e factores relacionados com o desenvolvimento pessoal. Os autores salientam ainda que “os problemas de natureza pessoal, quer os relacionados com o processo desenvolvimental do aluno, quer os de natureza patológica, interferem no (in)sucesso do aluno, pelo que se torna prioritário que se intervenha ao nível da saúde física e mental do aluno” (Pereira *et al.*, 2006: 52).

Num estudo realizado por Soares e colaboradores (2006) os factores associados ao insucesso referem-se ao que os estudantes “trazem” para o ensino superior (características socio-demográficas,



académicas e desenvolvimentais); às características de qualidade da instituição (infra-estruturas, serviços, recursos); à interacção entre estes dois grupos de características e ao envolvimento dos estudantes, ou seja, ao grau de investimento cognitivo e comportamental que os estudantes esperam dedicar ou dedicaram à vida universitária.

Em síntese, podemos afirmar que se encontram na literatura vários exemplos de diferentes formas de dividir, integrar e organizar factores que surgem associados aos fenómenos de (in)sucesso. A nossa divisão partiu da reflexão destas várias organizações, portanto neste trabalho iremos agrupar as variáveis em dois grandes grupos: 1) os factores relacionados com a instituição e 2) os factores relacionados com o indivíduo.

Nos factores relacionados com a instituição incluiremos equipamentos e serviços, actividades pedagógicas e actividades extra-curriculares. “As instituições e as suas formas de organização e gestão, bem como as políticas educativas e as ideologias que enquadram todo o processo de formação” terão influência nos percursos dos seus estudantes como afirmam Tavares & Huet (2001: 151). No âmbito dos factores institucionais importa considerar igualmente as práticas pedagógicas e a organização curricular (*ibidem*) o material de apoio, as condições proporcionadas pela instituição e o seu prestígio (Correia *et al.*, 2003; Curado & Machado, 2005). A competência dos docentes, bem como a sua preparação científica e principalmente a preparação pedagógica, são também tidas em consideração pelos alunos (Rego & Sousa, 1998). Tavares & Huet (2001) alertam para a importância que o papel dos docentes pode desempenhar no sucesso académico, principalmente a importância da sua preparação científica e pedagógica. Estes factores e a discussão em torno dos mesmos e da sua influência, não são indiferentes ao momento que estamos a viver em Portugal. Desde a publicação da Lei n. 49/2005, de 30 de agosto que

as alterações no ES têm vindo a ser anunciadas. O Decreto-Lei de 74/2006, de 24 de março fixou o período entre 2005 e 2009 para que as instituições de ensino superior operassem as mudanças necessárias para que em 2010 todos os ciclos no ES estarem a funcionar segundo o novo modelo de Bolonha. Este modelo assenta numa premissa principal de “mudança do paradigma de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimento para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica-instrumentais, interpessoais e sistémicas-quer as de natureza específicas associadas á área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante” (Decreto-Lei 74/2006: 2 243). Esta mudança acarreta alterações profundas na forma de pensar o ES (Carvalho, 2011; Matos, 2011; Huet, 2011) conduzindo a um interesse crescente pelos debates e reflexões em torno dos diferentes actores e seus papéis nestas instituições.

No segundo grande grupo, os factores relacionados com o indivíduo, incluiremos a transição para o ES, os factores contextuais e os factores individuais. Ainda que muitos destes factores possam representar simultaneamente uma ou outra área recorremos aqui a Alarcão (2000: 16): “Como sempre acontece com o estabelecimento de categorias em Ciências Sociais e Humanas é possível discutir-se a inclusão de um ou outro factor numa dada categoria e considera-se aceitável alterar a sua inclusão com base em argumentações credíveis”.

Como já foi referido anteriormente, nos factores relacionados com o indivíduo abarcaremos a transição, factores contextuais e factores individuais. Relativamente à transição para o ES é sabido que esta acarreta ao jovem adulto a exploração de várias áreas da vida e de formação, permitindo-lhe equacionar futuras profissões (Seco *et al.*, 2005). Potencia ainda, a exploração de ideias não vocacionais ou profissionais (Arnett, 2004) como hobbies,



convicções políticas, valores religiosos, entre outros. Os jovens adultos são, portanto, indivíduos numa fase de transição da vida com características específicas que se organizam em torno da exploração da orientação vocacional, profissional e pessoal. Esta transição é acompanhada pelas expectativas dos estudantes relativamente ao seu desempenho e pela realidade académica e social que o estudante vivencia no primeiro ano. O tipo de transição, as expectativas que os estudantes desenvolvem ao longo da sua vida, as ideias que formaram sobre o ES e as suas vivências, influenciam a satisfação sentida e esta constitui-se como um factor de grande impacto no (in)sucesso que o estudante alcança no final do primeiro ano (Seco *et al.*, 2005).

Género, idade e património cultural e académico da família nuclear (pais), são características socio-demográficas e contextuais que poderão idênticamente influenciar o (in)sucesso. O papel do género no sucesso ou insucesso não é consensual e os resultados dos estudos fornecem informação contraditória a este respeito. Num trabalho realizado com estudantes australianos, Mills e colaboradores (2009) concluem que as estudantes do sexo feminino obtêm melhores resultados no primeiro ano do curso. Correia e colaboradores (2003) não encontraram diferenças associadas ao sexo no estudo efectuado com alunos do Instituto Superior Técnico com fraco rendimento escolar. Num estudo com alunos da Universidade de Aveiro, Rego & Sousa (1998) encontraram resultados inconsistentes respeito ao género e sua influência no insucesso. Também num estudo português de Costa & Lopes (2008) é referido que a probabilidade de insucesso aumenta com a idade e com o sexo masculino. Já no estudo elaborado por Almeida e colaboradores (2006: 512) os autores afirmam afigurar-se “cada vez mais claro o quadro que a ponta para um nível superior de rendimento académico dos elementos do sexo feminino” estando “os rapazes provenientes de famílias com

recursos mais reduzidos [...] no extremo oposto da hierarquia”.

A idade deverá ser uma variável cada vez mais incluída nos trabalhos sobre insucesso académico, considerando a existência crescente de mais alunos adultos (com mais dos 18-23 anos habituais) com uma motivação diferente para os estudos e que encontram na universidade não uma forma de escolher uma carreira, mas um modo de progressão e valorização profissional e pessoal (Almeida, 2001). Se pensarmos nas alterações de formas de acesso ao ES este número poderá ter aumentado ainda mais nos últimos anos. Jansen (2004) conclui que os estudantes mais novos mostram melhores progressos no estudo que os mais velhos. O estudo português de Costa & Lopes (2008) realizado com uma amostra de alunos do ES a nível nacional conclui, de igual forma, que os alunos mais velhos têm maior probabilidade de reprovar. Neste contexto é importante perceber quais são os mecanismos associados a este aumento de insucesso e de idade dos estudantes do ES e quais as variáveis que poderão funcionar como variáveis mediadoras.

O património cultural e académico dos pais têm vindo a ser associado às opções que os estudantes fazem quando chegada a altura de escolher o seu curso no ES (Saavedra *et al.*, 2004). O relatório *Informe de la Inclusión Social en España* (Marí-Klose, 2009) refere que o nível sócio educativo dos pais é fundamental para determinar o êxito escolar dos seus filhos. Em Portugal o estudo do ISCTE (Costa & Lopes, 2008) oferece uma perspectiva mais abrangente desta relação, ao salientar o que denominam percursos de tendência e contratendência. Nos primeiros mimetizam-se os percursos parentais e do meio socio-cultural em que os jovens estão inseridos; os segundos são constituídos pelos alunos que contrariam esta tendência. Por último abordaremos o que apresentamos como factores individuais, enquanto características psicossociais e cognitivas, com grande importância para o sucesso académico.



Têm sido realizados diversos estudos com o objectivo de perceber quais são as características individuais que surgem associadas aos níveis mais elevados do insucesso ou de sucesso, alguns autores salientam o facto da maioria destes trabalhos se focarem nas competências intelectuais e na performance anterior (Parker *et al.*, 2004). De entre alguns resultados salienta-se o papel da motivação, se sugere que os alunos mais motivados para o sucesso apresentam em geral notas superiores (Rego & Sousa, 1998). O sentido de auto-eficácia parece ser também um preditor forte do sucesso académico (Zajacova *et al.*, 2005); as estratégias de estudo utilizadas pelos alunos, sobretudo as estratégias de *deep approach* (estratégias de estudo profundas) ao estudo parecem estar mais associadas a sucesso (Tavares *et al.*, 2003) e os bons alunos conhecem e usam mais estratégias cognitivas e metacognitivas e mobilizam-nas para realizar tarefas (Monteiro *et al.*, 2005). A percepção das competências cognitivas e a adaptação ao próprio curso são duas das variáveis decisivas para o rendimento académico (Santos & Almeida, 2001); preparação anterior e a satisfação que os alunos apresentam com o rendimento global e com o 1º semestre têm uma importante relação com o sucesso (Lencastre *et al.*, 2000).

Implicações para a prática

Ao reflectirmos sobre este tema percebemos a importância da intervenção no contexto do ES; colocando a tónica na promoção e reforço do sucesso ou elegendo estratégias de minimização do insucesso, podemos pensar em formas de actuação que intervenham em ambos os casos, tanto ao nível institucional e contextual como a nível individual.

a) A nível institucional

A promoção do sucesso deverá ter início logo na entrada do ES com uma escolha informada e consciente do futuro curso a frequentar. As instituições

de ensino superior devem apostar numa divulgação efectiva e consciente das suas alternativas formativas. Existem para isto diversas modalidades de divulgação que vão desde o fornecimento de informação através de panfletos ou dinamização de sites institucionais, até acções de divulgação como participação das instituições em feiras vocacionais, divulgação de actividades científicas, dias abertos e promoção de actividades dirigidas aos alunos do ensino secundário (Costa & Lopes, 2008). Relacionada com a questão da disponibilização de informação, Estrela & Friães (2001) apontam como uma das conclusões do seu estudo *Ser caloiro na UL* que a informação sobre a instituição, a sua oferta formativa e os serviços existentes devem estar disponíveis para os alunos do primeiro ano e restantes alunos da escola.

Quanto aos aspectos pedagógicos e curriculares encontramos exemplos de implementação de disciplinas específicas de promoção de sucesso (Tavares *et al.*, 2006), utilização de estratégias de ensino centradas no aluno (Felder & Brent, 2007) e dinamização de *workshops* dirigidos a docentes (Huet & Tavares, 2005).

A existência de um número maior de novos públicos no ES (trabalhadores-estudantes, alunos estrangeiros) implica também uma atenção crescente e a adequação das práticas pedagógicas a estas populações.

Um pouco por todas as instituições do ES surgem actividades não curriculares, por vezes desenvolvidas por associações de estudantes, que promovem o desenvolvimento dos estudantes de forma global indo ao encontro do que Tavares & Huet (2001) defendem quando referem á necessidade de haver um desenvolvimento pessoal para além dos resultados expressos pelas classificações e médias para alcançar o sucesso académico.

b) A nível contextual

As condições sócio-demográficas em que os



alunos chegam ao ES requerem igualmente, atenção especial. Existe para tal, a nível nacional, uma política de apoio social promovido pelos Serviços de Acção Social. Estes serviços têm surgido com a atribuição de bolsas de estudo, a disponibilização de residências universitárias e a existência de bares e de refeitórios ou cantinas. Globalmente, nas instituições de ES qualquer infra-estrutura pedagógica como computadores, bibliotecas, salas de estudo entre outros, procura minimizar os problemas sentidos pelos alunos com dificuldades financeiras de modo a que não sejam estes os obstáculos a um percurso académico de sucesso.

c) A nível individual

A nível individual surgem diferentes actividades, umas associadas a estruturas de apoio especializado, outras à figura de docente-tutor ou de colega-mentor.

Segundo o relatório de 2002 elaborado pela Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES), as estruturas de apoio psicológico e psicopedagógico existentes no ES português têm como precursores os serviços existentes nos EUA e na Europa, os serviços de aconselhamento ingleses (RESAPES, 2002). Estes serviços têm como objectivos principais apoiar o processo educativo e o sucesso académico, promover o desenvolvimento pessoal e prevenir comportamentos de risco; trabalhar com o sistema institucional global, promover a reflexão sobre a prática

pedagógica e as metodologias de ensino (Amada, 1985 em RESAPES, 2002; May, 1999 em RESAPES, 2002). No seio destas estruturas, têm sido desenvolvidos diferentes actividades tais como acções de formação e informação e estratégias remediativas, aconselhamento ou psicoterapia (Pereira *et al.*, 2006; Seco *et al.*, 2008). Fora de estruturas formais do ES desenvolvem-se também programas de promoção de competências transversais (Dias, 2009; Jardim, 2007) que visam o bem-estar pessoal e social dos estudantes do ES.

Em síntese, não é possível afirmar que este trabalho encerra todos os olhares e perspectivas sobre esta temática. O sucesso e insucesso no ensino superior constituem uma preocupação tanto nacional como internacional que tem sido explorada e trabalhada recorrendo a modelos das ciências sociais de cariz mais sociológico ou psicológico.

O presente trabalho têm como objectivo reforçar a ideia de que as diversas instituições de ensino superior em Portugal devem procurar encontrar estratégias promotoras do sucesso escolar e a diminuição dos índices de insucesso. São inúmeros os factores que surgem associados de forma mais ou menos forte ao sucesso académico, por tanto, ao conhecer a realidade dos estudantes no momento do seu ingresso no ES tornar-se-á mais fácil agilizar os mecanismos mais eficazes para promover o seu bem-estar e potenciar o seu sucesso académico. ■



Referencias

- Alarcão, I. (2000), "Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior", en J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (in)sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp. 13-23.
- Almeida, L. (2001), "Acesso, integração e sucesso académico: uma análise reportada aos alunos do 1º ano", en R. B. Sousa, E. Sousa, F. Lemos & C. Januário, *Pedagogia na universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 223-240.
- Almeida, L., M. A. Guisande, A. P. Soares & L. Saavedra (2006), "Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: questões de género, origem socio-cultural e percurso académico dos alunos", en *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), pp. 507-514.
- Arnett, J. J. (2004), *Adolescence and emerging adulthood: a cultural approach*, New Jersey, Pearson Education.
- Bronfenbrenner, U. (1993), "Ecological models of human development", en M. Gauvin & M. Cole, *Readings on the development of children*, Nueva York, Freeman, pp. 37-43.
- Carvalho, A. N. (2011), *O Papel das universidades para uma Europa do conhecimento*, Lisboa, Universidade Lusíada Editora (Ensaios).
- Coleta, J. & M. Coleta (2006), "Felicidade, bem-estar subjectivo e comportamento académico de estudantes universitários", en *Psicologia em estudo*, vol. 11, núm. 3, pp. 533-539.
- Correia, T., I. Gonçalves & M. Pile (2003), *Insucesso académico no IS*, Lisboa, Instituto Superior Técnico, en <http://gep.ist.utl.pt> [consultado: junio de 2009].
- Costa, A. F. & J. T. Lopes (2008), *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*, Lisboa, Relatório Final, CIES-ISCTE, IS-FLUP, http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf [consultado: diciembre de 2010].
- Coutinho, S. A. (2007), "The relationship between goals, metacognition, and academic success", en *Educate*, vol. 7, núm. 2, pp. 39-47.
- Curado, A. P. & J. Machado (2005), *Percursos escolares dos estudantes da Universidade de Lisboa: factores de sucesso e insucesso escolar na Universidade de Lisboa*, Lisboa, Universidade de Lisboa, en <http://www.ul.pt/pls/portal/docs/1/49695.PDF> [consultado: julio de 2009].
- Dearnley, C. & B. Matthew (2007), "Factors that contribute to undergraduate student success", en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, pp. 377-391.
- Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de março 2006 (I série), en <http://dre.pt/pdf1sdip/2006/03/060A00/22422257.pdf> [consultado: marzo de 2011].
- Despacho nº 6659/99 de 5 de abril de 1999 (2ª série), en *Diário da República* (II série).
- Dias, I. (2009), *Promoção de competências em educação*, Leiria, Instituto de Investigação, Desenvolvimento e Estudos Avançados (INDEA)-Instituto Politécnico de Leiria.
- Estrela, M. T. & R. Friães (2001), "Para uma prevenção do insucesso escolar dos alunos de 1º ano da UL", en R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, C. Januário, *Pedagogia na universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 161-172.
- Farsides, T. & R. Woodfield (2003), "Individual differences and undergraduate academic success: the roles of personality, intelligence and application", en *Personality and individual differences*, núm. 34, pp. 1 225-1 243.
- Felder, R. M. & R. Brent (2007), "Cooperative Learning", en *Active learning: models from the analytical sciences* [ACS Symposium Series 970, Chapter 4], Washington, D.C., American Chemical Society, pp. 34-53.
- Freitas, H. C., N. D. Raposo & L. S. Almeida (2007), "Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem", en *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41-1, pp. 179-209.



- Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI)/Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) (2008), *Índice de sucesso escolar no ensino superior (2005-2006): cursos de formação inicial*, Lisboa, GPEARI/MCTES.
- Guilherme, J., J. Patrício, R. Mendes, L. Lourenço, M. Graça & T. Correia (2003), *Monitorização e acompanhamento do percurso escolar: diagnóstico e prevenção do insucesso*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento-Instituto Superior Técnico, http://gpe.ist.utl.pt/files/estudos/2003/Monitor_Acompanhamento_Perc-Escolar_IST.pdf [consultado: abril de 2010].
- Huet, I. (2011), “Formação pedagógica de professores no ensino superior: casos de boas práticas”, em A. N. Carvalho, *O papel das Universidades para uma Europa do conhecimento*, Lisboa, Universidade Lusíada Editora (Ensaio), pp. 19-26.
- Huet, I. & J. Tavares (2005), “O envolvimento do professor universitário no processo de ensino-aprendizagem”, em *Desenvolvimento e aprendizagem: do ensino secundário ao ensino superior*, Direcção Regional da Ciência e Tecnologia, Universidade dos Açores, pp. 217-225.
- Jansen, E. (2004), “The influence of the curriculum organization on study progress in higher education”, em *Higher Education*, núm. 47, pp. 411-435.
- Jardim, J. (2007), *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: estudo para a promoção do sucesso académico*, Aveiro, Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Aveiro, <http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2008001310> [consultado: abril de 2010].
- Lei nº 49/2005 de 30 de agosto de 2005 (I série), <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf> [consultado: fevereiro de 2011].
- Lencastre, L., M. P. Guerra, M. S. Lemos & D. C. Pereira (2000), “Adaptação dos alunos do primeiro ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto”, em J. Tavares e R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp. 75-106.
- Marí-Klose, P. (2009), *Informe de la inclusión social en España 2009*, Barcelona, Fundació Caixa Catalunya, <http://www.csi-csif.es/ense/modules/debatedigital/003112.pdf> [consultado: diciembre de 2010].
- Matos, M. (2011), “De aluno a estudantes: as novas missões do ensino superior”, em A. N. Carvalho, *Papel das universidades para uma Europa do conhecimento*, Lisboa, Universidade Lusíada Editora (Ensaio), pp. 13-18.
- Mendes, F. (2007), “O desempenho dos alunos no ensino superior politécnico perspectivado a partir da classificação no ensino secundário e na nota de candidatura”, em *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41, 2, pp. 29-49.
- Merdinger, J. A. Hines, K. L. Osterling & P. Wyatt (2005), “Pathways to college for former foster youth: understanding factors that contribute to educational success”, em *Child Welfare*, vol XXXIV, núm. 6, pp. 867-897.
- Mills, C., J. Heyworth, L. Rosenwax, S. Carre & M. Rosenberg (2009), “Factors associated with the academic success of first year Health Science students”, em *Advances in Health Science Education*, 14, pp. 205-217.
- Monteiro, S., R. M. Vasconcelos & L. S. Almeida (2005), “Rendimento académico: influência dos métodos de estudo”, em *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Braga, Universidade do Minho, pp. 3 505-3 516.
- Parker, J. D., L. J. Summerfeldt, M. Hogan & S. Majeski (2004), “Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university”, em *Personality and Individual Differences*, 36, pp. 163-172.
- Pereira, A., DeqMotta, A. Vaz, C. Pinto, O. Bernardino, A. C. Melo, J. Ferreira, M. J. Rodrigues, A. Medeiros & P. N. Lopes (2006), “Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção”, em *Análise psicológica*, 1



- (XXIV), pp. 51-59.
- Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior (RESAPES) (2002), *A situação do Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior em Portugal, ano de 2002. Contexto e Justificação*, Lisboa, RESAPES, http://resapes.fct.unl.pt/volume/volume_1.pdf [consultado: abril de 2010].
- Rego, A. & L. Sousa (1998), *Panoramas da Universidade de Aveiro. Reflexões sobre os seus actores*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Saavedra, L., L. Almeida, A. Gonçalves & A. P. Soares (2004), “Pontos de partido, pontos de chegada: o impacto das variáveis socio-culturais no ingresso ao ensino superior”, em *Sociedade e Cultura 6* (Cadernos do Noroeste, Série Sociologia), vol. 22, pp. 63-84.
- Santos, L. & L. Almeida (2001), “Vivências académicas e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do primeiro ano”, em *Análise Psicológica*, 2 (XIX), pp. 205-217.
- Seco, G. M., M. C. Casimiro, M. I. Pereira, M. I. Dias & S. Custódio (2005), *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*, Leiria, Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G., A. P. Pereira, I. C. Santos, L. Filipe & S. Alves (2008), “Promoção de estratégias de estudo: contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL)”, em *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 1, pp. 295-304.
- Soares, A. P., L. Almeida, A. Diniz & M. A. Guisande (2006), “Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário (MMAU): estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas”, em *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp. 15-27.
- Stupnisky, R., R. Renaud, L. Daniels, T. Haynes & R. Perry (2008), “The interrelation of first-year College students’. Critical thinking disposition, perceived academic control, and academic achievement”, em *Research in Higher Education*, 49, pp. 513-530.
- Tavares, J., J. Bessa, L. S. Almeida, M. T. Medeiros, E. Peixoto & J. A. Ferreira (2003), “Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior: estudo na Universidade dos Açores”, em *Análise Psicológica*, 4 (XXI), pp. 475-484.
- Tavares, J. & I. Huet (2001), “Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário”, em *Pedagogia na universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa, pp. 149-160.
- Tavares, J. (2000), “Prefácio”, em J. Tavares & R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp. 7-10.
- Tavares, J., A. Pereira, A. A. Gomes, A. P. Cabral, C. Fernandes, I. B. Huet, J. Bessa, R. Carvalho & S. Monteiro (2006), “Estratégias de promoção do sucesso académico: uma intervenção em contexto curricular”, em *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), pp. 61-72.
- Taveira, M. C. (2000), “Sucesso no ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional”, em J. Tavares, & R. Santiago, *Ensino Superior: (in) sucesso académico*, Porto, Porto Editora, pp. 51-71.
- Tejedor, F., & A. Munoz-Repiso (2007), “Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinion de profesores e alumnos). Proposte de mejora en el marco de EES”, em *Revista de Educación*, 342, pp. 443-473.
- Zajacova, A., S. M. Lynche & T. J. Espenshade (2005), “Self-efficacy, stress, and academic success in college”, em *Research in Higher Education*, vol. 46, núm. 6, pp. 677-706.

Cómo citar este artículo:

Brites-Ferreira, José, Graça-Maria Seco, Fernando Canastra, Isabel Simões-Dias, Maria-Odília Abreu (2011), “(In) sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, factores e estratégias de intervenção”, em *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 4, pp. 28-40, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/91> [consulta: fecha de última consulta].