

Determinantes do Rendimento Acad3mico no Ensino Superior

(recebido para publica33o em 21-01-09; aceito em 28-01-09)

Marco Ferreira

Instituto Superior de Educa33o e Ci4ncias - ISEC
Mestre e Doutor em Psicologia – Univ. De Coimbra

Resumo: O ensino superior em Portugal encontra-se numa fase muito complexa da sua exist4ncia. Por um lado, est3 a passar por uma ampla remodela33o na estrutura organizacional e legislativa e, por outro, suporta uma diminui33o significativa do n3mero de alunos. Este artigo discute os factores determinantes do rendimento acad3mico no ensino superior.

Palavras-Chave: Ensino superior – Rendimento acad3mico – Processo de Bolonha

Abstract: Higher education in Portugal is in a very complex phase of its existence. First, is undergoing an extensive renovation in organizational structure and legislation, and supports a significant decrease in the number of students. This article discusses the determinants of academic achievement in higher education.

Keywords: Higher education – Academic achievement – Bologna Process

A cidadania, a cultura, a ci4ncia e a inova33o, constituem os pilares do ensino superior do futuro. Um edif3cio onde se cultive a qualidade e a excel4ncia, a boa gest3o e a competitividade, o m3rito e o empreendedorismo, sempre presentes nos processos e nos conte3dos de ensino, da investiga33o e da presta33o de servi3os. Um edif3cio que s3 estar3 iluminado quando a lideran3a, a governa33o acad3mica e a organiza33o institucional privilegiarem a 3tica, o rigor, o m3rito e o risco (Sim3o, Santos & Costa, 2003).

O ensino superior 3, em qualquer sociedade moderna, um dos motores do desenvolvimento econ3mico, sendo, igualmente, o instrumento principal de transmiss3o da experi4ncia cultural e cient3fica acumulada pela humanidade. Dado o papel crescente desempenhado pelo saber cient3fico e tecnol3gico na sociedade actual, 3 extremamente importante que as institui33es de ensino superior mantenham um potencial de investiga33o de alto n3vel nas suas 3reas de compet4ncia. Devido 3 inova33o e ao progresso tecnol3gico, as economias exigem cada vez mais profissionais competentes, habilitados com estudos de n3vel superior. Objectivamente, pretende-se que o ensino superior promova o estudante a n3veis de forma33o de grande qualidade, compat3veis com as exig4ncias do mercado de trabalho e, simultaneamente, num quadro de grande mobilidade, lhes confira capacidades competitivas, interna e externamente, nomeadamente no espa3o europeu.

Mesmo sem grandes an3lises de pormenor, uma aprecia33o dos indicadores quantitativos relacionados com a organiza33o e a frequ4ncia do ensino superior em Portugal, no universo temporal dos 3ltimos 30 anos, destaca um processo de massifica33o que se traduziu na passagem de 40 mil para um total de 400 mil alunos, a

que correspondeu, naturalmente, um alargamento do complexo institucional em que se ministram cursos conferentes de grau académico (Simão, Santos & Costa, 2003). Sendo certo que se deve exaltar o esforço de democratização no acesso e fruição do ensino superior que tal fenómeno representou, com reflexos visíveis em matéria de dinamização científica e cultural em grupos sociais e regiões geográficas desfavorecidas, torna-se, também, necessário reconhecer que o ritmo vertiginoso de expansão quantitativa do sistema de ensino superior acabou por condicionar a qualidade que é própria da sua condição (Costa, 2003).

Na verdade, em especial na década de 90, o percurso evolutivo do ensino superior assumiu uma fase de crescimento alucinante, com pouca lógica de racionalidade organizativa, sempre sacrificada pela intenção de um aliciamento fácil da procura, perante a qual foram perdendo sentido critérios de exigência qualitativa, motivações de natureza vocacional ou preocupações de relevância socioeconómica e cultural dos cursos ministrados. Neste processo, desenvolvido à margem de qualquer esforço de regulação, o importante parece ter sido a competitividade institucional na oferta de cursos susceptíveis de estimular a procura, não tanto pela validade intrínseca desses cursos, mas, sim, através de cedências nos mecanismos de acesso, sugestões de hipotética modernidade e, a par disso, a escolha de designações para os cursos que fossem apelativas, independentemente da sua não conformidade com os respectivos conteúdos (Costa, 2003).

Assim, não surpreende que, no ano escolar de 2000/2001, fossem ministrados 1569 cursos de graduação – aos quais correspondiam 703 designações diferentes – e cerca de três centenas de cursos de pós-graduação – sugerindo uma diversidade criativa que seria apreciável se os processos de avaliação já realizados não viessem a denunciar as seguintes falhas:

- a) A ausência de “consciência científica” de muitos desses cursos;
- b) A inexistência de fundamentação racional justificativa do funcionamento de grande parte deles;
- c) A falta de perspectivas de longo prazo na conceptualização que lhes é oferecida;
- d) O afastamento entre as actividades de ensino e de investigação, indicado pelo carácter diminuto das actividades de pós-graduação e a reduzida produção científica associada (Costa, 2003).

Desta forma, na ânsia descontrolada de uma oferta continuamente crescente, foi quase sempre esquecida uma das referências essenciais dos modernos sistemas educativos, concretamente a perspectiva de “educação e formação ao longo da vida”, uma vez que toda a lógica da oferta se orientou para o universo de alunos em idade de “escolaridade normal”, ignorando ou relativizando a progressiva emergência de novos públicos, designadamente o proveniente da população activa. Neste cenário, tornaram-se frequentes os apelos a um esforço generalizado de “regulação do sistema”, suscitando a definição de requisitos, critérios e metodologias que conduzam todo o universo institucional e cada um dos seus componentes ao cumprimento responsável da missão e das funções que a sociedade lhes delega (Tavares, 2000).

A formação de licenciados de elevada qualidade sempre implicou a necessidade de uma grande selecção e exigência, o que é difícil de conciliar com o acesso generalizado ao ensino superior. Este acesso generalizado não pode, no entanto, ser posto em causa numa sociedade democrática em que se pretende que os cidadãos possuam um nível de conhecimentos cada vez mais elevado. Esta aparente contradição tem conduzido a inúmeras discussões, que, no essencial, tentam compatibilizar estes dois vectores - massificação e qualidade - no ensino superior. Existem inúmeros aspectos que condicionam a capacidade da Universidade para garantir, à

generalidade dos alunos, condições para que tenham um sucesso elevado, não só sucesso escolar, mas também um futuro profissional de sucesso (Almeida, 2002a).

O ensino superior deve resistir à tentação de adoptar soluções triviais, tais como: Reduzir a exigência, que tão maus resultados tem dado nos ensinos básico e secundário com a conseqüente propagação ao ensino superior, ou garantir o sucesso, prescrevendo liminarmente os alunos que se tornam não elegíveis para financiamento. É essencial um combate ao insucesso escolar que não se queira apenas cosmético, mas, sim, eficaz, que não se limite, unicamente, a garantir um determinado nível de financiamento, mas, antes, ataque as causas concretas do insucesso, o que requer uma avaliação profunda do sistema de ensino e uma actuação competente tanto ao nível do ensino superior como dos ciclos de ensino anteriores (Senado da UTL, 2000).

Um melhor rendimento académico no ensino superior exige uma identificação, uma compreensão e uma qualificação de todos os factores intervenientes, sejam eles internos ou externos às universidades. O rendimento académico no ensino superior tem motivado preocupações justificadas de estudantes e professores das universidades e dos politécnicos, de dirigentes e responsáveis políticos. Parece resultar de factores de natureza muito diversa, com efeitos inter-cruzados, que se mostram difíceis de anular ou atenuar, estando associados a professores e alunos, aos currículos, às instituições e aos contextos, sendo de natureza pedagógica, social, cultural e económica (Tavares, 2000).

Uma das causas mais frequentemente referidas como condicionante do rendimento académico é a expansão dos sistemas de ensino superior. Aparentemente, em Portugal, a evolução do sistema mostrou alguma dificuldade das instituições para responderem aos desafios da expansão, quer no que diz respeito ao número de alunos, quer ao número de cursos. Este período parece terminado, havendo, actualmente, uma regressão do número de candidatos ao ensino superior. Esta poderá ser a oportunidade para que as instituições antecipem a mudança, preparando a organização, a formação e a investigação, de forma a lidarem com as novas circunstâncias do ensino e da aprendizagem subjacentes ao Processo de Bolonha (Pereira, 2004).

Existem autores que apontam várias causas condicionantes do rendimento académico no ensino superior de entre as quais se destacam:

- A falta de preparação pedagógica dos professores - condiciona a forma como algumas aulas e estruturas curriculares estão organizadas, afectando negativamente o desempenho escolar dos alunos (Almeida, 2002b);
- A inadaptação ao ensino superior - sentida por muitos jovens quando confrontados com um mundo universitário cujos ritmos e metodologias são muito distintos dos ciclos de ensino anteriores (Almeida, 2002b; Dias & Fontaine, 2001);
- O número de estudantes deslocados da sua família - entrar numa faculdade significa a separação da família, dos amigos e das figuras significativas que orientaram, até então, a sua vida, havendo alterações sócio-afectivas perturbadoras de uma boa estabilidade emocional (Almeida, 2002a; Dias & Fontaine, 2001);
- A massificação do ensino (Almeida, 2002a; Pereira, 2004);
- A reduzida qualificação de um cada vez mais heterogéneo conjunto de estudantes (Tavares, 2000; Fiolhais, 2004);
- A dificuldade da universidade em se adaptar a um novo perfil de alunos (Tavares, 2000);
- A crescente importância das vivências e referências extracurriculares nos jovens que frequentam o ensino superior (Dias & Teixeira, 2002);

- O desfasamento comunicacional entre alunos e professores que afasta os alunos das aulas (Tavares, 2000);
- A necessidade das instituições reinventarem novas formas de ensinar e aprender (Tavares, 1998).

Cerca de metade dos estudantes do ensino superior não consegue concluir os seus cursos no tempo previsto. Existem inúmeras causas para esta situação, de entre as quais se destacam a má preparação nos ciclos de ensino anteriores, a falta de articulação entre o ensino secundário e o ensino superior, a deficiente qualificação pedagógica de muitos docentes, as lacunas nos acervos bibliográficos, o acesso a novas tecnologias de informação e de comunicação no espaço universitário, etc. (Martins, 2004).

Grande parte desses factores condicionantes do rendimento académico estão relacionados com o elevado número de alunos que entrou para o ensino superior nas últimas décadas, não tendo as instituições estruturas nos planos físico, científico e pedagógico para responder qualitativamente a esse processo de massificação. Desde o ano de 2001, devido à diminuição da taxa de natalidade, que existe um decréscimo acentuado no número de candidatos ao ensino superior, tendo a oferta de vagas ultrapassado a procura (Pereira, 2004). Assim, o facto - massificação - como condicionante principal para o insucesso escolar no ensino superior começa, na actualidade, a ser pouco considerado, sendo necessário procurar outras justificações para a explicação deste fenómeno. Parece evidente que o aumento da qualidade de ensino não vem directamente da simples diminuição do número de alunos, mesmo com a correspondente maior disponibilidade lectiva do corpo docente. A qualidade envolve a actividade científica, passa por melhores meios pedagógicos, infra-estruturas e equipamentos, por uma cultura universitária aprofundada e moderna. Parte destes factores exige apoio e financiamento do Estado, mas outra parte está exclusivamente nas mãos das instituições e da sua capacidade de saber reorganizar estruturas e dinâmicas pedagógicas ajustadas às necessidades do ensino superior actual (Pereira, 2004).

Outro aspecto, referido por vários autores, que condiciona o rendimento dos alunos, refere-se à concepção global do ensino, mais propriamente, à elevada carga escolar a que estão sujeitos os estudantes em Portugal. Os estudantes universitários portugueses têm um percurso escolar excessivamente longo, sendo sujeitos a uma carga horária lectiva que ultrapassa claramente as normas vigentes noutros países. Este factor deixa aos estudantes pouca disponibilidade horária para o estudo, para a procura de informação, para a consulta a bibliotecas, enfim para a construção de uma autonomia da conquista de saber fundamental para todo o ciclo de vida (Costa, 2002). Acresce, ainda, o facto da excessiva carga horária limitar quase totalmente outras actividades também essenciais à formação universitária, como a vivência cultural, a prática desportiva e a convivência com os colegas, reforçando a sociabilidade e a solidariedade de grupo (Tavares, 2000).

Esta escolaridade excessiva tem duas causas. Primeiro, um número demasiado de disciplinas, por vezes irrelevantes e não essenciais a uma formação ao nível da licenciatura, mais adequadas, por vezes, a especializações posteriores. Em segundo lugar, em cada disciplina, um número excessivo de horas de aula, também na mesma lógica de excesso de informação supérflua e não significativa, com falta de critério na definição do que é a informação essencial à formação e o que é uma massa informativa redundante e candidata a rápido esquecimento (Costa, 2002).

As disciplinas universitárias, mesmo semestrais, têm, em muitos casos, uma carga de trinta e, mesmo, quarenta horas de aula, só de aulas teóricas. Uma disciplina

típica, especializada, numa boa universidade americana, tem cerca de quinze horas de aulas teóricas. O excesso de aulas acaba, também, por ser prejudicial para os professores, sujeitando-os a uma carga docente lesiva de outras actividades igualmente importantes, designadamente a investigação. Carga lectiva elevada e conteúdos programáticos extensos convergem para que a carga docente média nas universidades portuguesas seja das mais altas da Europa (Costa, 2002).

Outra medida referida por alguns autores que poderia influenciar o rendimento académico seria a introdução da figura do tutor. Cada aluno teria como tutor um professor, que seria o seu guia de estudos, em todas as disciplinas, não apenas na sua especialidade, interessando-se por resolver junto dos outros professores as dificuldades de aprendizagem do aluno. Esta figura seria um formador global, com quem o aluno discutiria os interesses culturais, políticos e filosóficos, e trocaria impressões, não só sobre os temas de estudo, mas também sobre os assuntos da actualidade. Com a carga docente actual e com a necessidade de praticar investigação, tudo isto parece utópico, sendo necessário uma revisão dos rácios que contemplasse esta função de tutoria, o que permitiria uma individualização do ensino ajustada às necessidades de cada aluno (Grilo, 2002; Fiolhais, 2004).

Práticas pedagógicas modernas adoptam modelos de ensino diversificados para fomentar os níveis de rendimento dos alunos do ensino superior. Estes modelos baseiam-se em metodologias de ensino-aprendizagem centradas no aluno, denominadas de participação activa. A transmissão de conhecimentos é diversificada, as actividades formais de aprendizagem são apelativas para os alunos, havendo seminários e trabalhos de grupo; projectos de estudo, de investigação ou de campo; tempo adequado para o trabalho individual e de grupo; pesquisa e utilização crítica da informação, na perspectiva da resolução de problemas; sistemas de tutores; facilidades de crédito para aquisição de material informático; estrutura curricular flexível e diversificada e incentivos e recompensas para o melhor desempenho pedagógico (Dupont & Ossandon, 1998).

Segundo Martins (2004), falta um programa de estudos mais diversificado em que o aluno possa escolher conteúdos, associados ou não, ao curso que frequenta. Este caminho poderia, por um lado, suprir falhas nos currículos existentes como poderia dar ao aluno algum sentido e prazer nas aprendizagens que realiza, uma vez que toma parte activa no processo de selecção de conhecimentos a adquirir.

Magalhães (2004) refere um conjunto de práticas que podem facilitar o desenvolvimento de talentos e a promoção do sucesso académico:

- i. A melhoria de recursos, conferindo-se uma atenção particular aos primeiros anos;
- ii. A preparação de um calendário escolar que potencie a participação dos alunos nas actividades;
- iii. A adopção de modos activos de aprendizagem;
- iv. O estímulo dado ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que permitam a criação de sentimentos de identidade de grupo;
- v. A individualização de oportunidades que permitam, por exemplo, contratos de aprendizagem com os alunos através do desenvolvimento de regimes de tutorias;
- vi. A inovação curricular por via da organização de seminários interdisciplinares;
- vii. O desenvolvimento de mecanismos de avaliação pedagógica que se apoiem numa avaliação por pares ou, por exemplo, na figura do mentor, cuja função seria integrar e acompanhar os novos docentes.

A literatura recente indica que o caminho para o sucesso passa muito por estas novas práticas de ensino-aprendizagem com estratégias diversificadas e diferentes modelos de acesso ao conhecimento, onde coabitam ambientes formais e informais de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas:

- Almeida, L. (2002a). Factores de sucesso/insucesso no ensino superior. In Actas do seminário “*Sucesso e insucesso no ensino superior português*” (pp.103-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Almeida, L. (2002b). Ensino dos professores e aprendizagem dos alunos: permeabilidade de posturas e métodos. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp.59-62). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, A. A. (2003). A situação actual do sistema de ensino superior. Porto: Porto Editora.
- Costa, J. V. (2002). A pedagogia no ensino superior e o insucesso escolar. A Universidade Portuguesa - um debate necessário. Porto: Porto Editora.
- Dias, M. G., & Fontaine, A. M. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa: Dinalivro.
- Dias, J., & Teixeira, J. (2002). O primeiro ano de química na Universidade de Aveiro. In J. Tavares, I. Brzezinski, A. Cabral & I. Silva (Eds.), *Pedagogia universitária e sucesso académico* (pp. 73-79). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dupont, P., & Ossandon, M. (1998). *A Pedagogia Universitária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Fiolhais, C. (2004). *Condicionantes do sucesso académico no ensino superior*. Comunicação apresentada no Encontro “Avaliação pedagógica no ensino superior”, 30-31 de Janeiro de 2004, Lisboa.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no séc. XXI* (2ª ed.). Lisboa: Oficina do Livro.
- Magalhães, L. (2004). *Condicionantes do sucesso académico no ensino superior*. Comunicação apresentada no Encontro “Avaliação pedagógica no ensino superior”, 30-31 de Janeiro de 2004, Lisboa.
- Martins, A. M. (2004). Determinantes do (in)sucesso académico na Universidade. *Revista do Snesup*, 13, 12-16.
- Pereira, E. (2004). O processo de Bolonha: um desafio para a mudança. *Revista do Snesup*, 13, 17-19.
- Senado UTL (2000). *Sucesso / Insucesso Pedagógico*. Documento apresentado pelo grupo de trabalho da Universidade Técnica de Lisboa, coordenado pelo Vice-Reitor Bruno de Sousa. Lisboa: Gabinete da Reitoria, UTL.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. M. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Tavares, J. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tavares, J. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.