

www.cinep.ipc.pt

OPDES

Nº18

Pedagogia no Ensino Superior

Ambientes que promovem o empreendedorismo no ensino superior – o caso do Instituto Politécnico de Setúbal

Luisa Cagica Carvalho; Maria Teresa Gomes da Costa; Pedro Miguel Dominginhos - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais - Departamento de Economia e Gestão.

Promoção do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo na sala de aula

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalente Infante D. Henrique;
Maria do Céu Taveira - Universidade do Minho.

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior
(CINEP)

Paginação: José Pacheco, NDSIM/ESEC

Dezembro de 2011

ISSN: 1647-032X

OBRAS PUBLICADAS

HTTP://CINEP.IPC.PT

COLECÇÃO: CADERNOS DE PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A Colecção de Cadernos 'Pedagogia no Ensino Superior' é editada no formato de pequenos cadernos A5, incluindo-se em cada caderno dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Esta colecção vem dar continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011, tendo a fase inicial obtido financiamento do Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. "Projectos inovadores no ensino superior".

CADERNOS PUBLICADOS

Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação);

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*

Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº4

- *El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén;

- *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº5

- *Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira*

Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de

Educação de Coimbra)

- *Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa*
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação,
Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº6

- *Shaping University Culture: Challenges and Opportunities for Leaders in Higher Education*

Christopher P. Adkins, School of Business; Michael F. DiPaola, School of Education;
The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA.

- *Plagiarism key issues and pedagogical strategies*
Digby Warren (London Metropolitan University, London).

Brochura nº7

- *The University's role in developing rights and social equity.*

Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London
Metropolitan University, London, United Kingdom)

- *'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in
Higher Education.*

Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene,
Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous
University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras,
Greece

Brochura nº 8 – Julho 2010

- *Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes
em contexto académico*

Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária
de Coimbra; e Luísa A: Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e
docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de
Aveiro

- *A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar*

Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho,
Braga

Brochura nº 9 – Julho 2010

- *Democratização do ensino superior e exigência científica*

João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade de Coimbra)

- *O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e
produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico*

Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº 10 – Julho 2010

- *Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de
Arthur Chickering*

Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim
Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra)

- *PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)*

Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior
de Tecnologias da Saúde)

Brochura nº 11 – Julho de 2010

- *Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure
integrity*

Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC

– Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal)
- *The integration of Incoming Erasmus students at ESE Porto: The use of cultural extension and educational activities*
Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto - ESE/IPP)

Brochura nº 12 - Dezembro de 2010

- *Pedagogy Embedding in a Learning Management System - The ADAPT Project*
Viriato M. Marques¹, Carlos Pereira², Anabela Gomes² (ISEC - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra; ¹ GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; ² CISUC - Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra).
Cecília Reis, Luiz Faria, Constantino Martins (ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto; GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center).
E. J. Solteiro Pires (Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; CITAB - Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences).
- *University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention*
Cláudia Andrade (College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra
Centre of Differential Psychology, University of Porto)

Brochura nº 13 - Dezembro de 2010

- *A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores*
Hugo Camilo Freitas da Conceição - Técnico Superior de Educação do Gabinete de Educação Médica da Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra
- *Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior*
Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Brochura nº 14 - Dezembro de 2010

- *O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação*
Pedro Balaus Custódio - Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Coimbra.
- *Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha*
Vicente J. Llorent & María López - Universidad de Córdoba (Espanha) - Facultad de Ciencias de la Educación; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho - Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto (Portugal).

Brochura nº 15 - Dezembro de 2010

- *Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering - the Master in Embedded Systems*
João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - ISEC, Coimbra, Portugal.
- *Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?*
Julia A. Spithourakis, University of Patras, Greece.

Brochura nº 16 - Julho de 2011

- *Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story*
Arjan Goemans & Inge Placklé - University College Limburg, Departement Lerarenopleiding, Belgium.
- *Prática Profissional em Gerontologia*
Margarida de Melo Cerqueira - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos;
José Marques Alvarelhão - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro;
José Guinaldo Martín - Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos.

Brochura nº 17 - Dezembro de 2011

- *Nótulas sobre a formação inicial de Professores do 1º CEB no domínio do Português*

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra

- *Educação Cooperativa: Andragogia*

Patricia Helena Lara dos Santos MATAI , Shigueharu MATAI

Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

AMBIENTES QUE PROMOVEM O EMPREENDEDORISMO NO ENSINO SUPERIOR — O CASO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL

LUISA CAGICA CARVALHO

LUISA.CARVALHO@ESCE.IPS.PT

MARIA TERESA GOMES DA COSTA

TERESA.COSTA@ESCE.IPS.PT

PEDRO MIGUEL DOMINGUINHOS

PEDRO.DOMINGUINHOS@ESCE.IPS.PT

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL, ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS
EMPRESARIAIS - DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E GESTÃO

RESUMO

Este trabalho pretende discutir os recursos que favorecem a criação de um ambiente favorável ao ensino e promoção do empreendedorismo, tomando como caso o Instituto Politécnico de Setúbal. Após uma breve abordagem em torno da educação para o empreendedorismo no ensino superior, o trabalho desenvolve uma análise descritiva de um ambiente promotor de empreendedorismo. Assim, numa primeira parte são inventariados os recursos físicos de apoio ao empreendedorismo, posteriormente são apresentados os programas curriculares e extracurriculares de promoção do empreendedorismo, e, por último, apresentadas as boas práticas e resultados de alguns dos programas implementados no último ano para a promoção do empreendedorismo. Finalmente, são apresentadas as conclusões e algumas recomendações relativas à promoção de um ambiente promotor de empreendedorismo no ensino superior.

PALAVRAS CHAVE: Ensino Superior, educação empreendedorismo; recursos

ABSTRACT

This study aims to discuss which resources can improve the creation of a suitable environment to promote entrepreneurship education and promotion. The study considers the case of the Polytechnic Institute of Setúbal and the supply of support infrastructures and programmes. After a brief literature review around the entrepreneurship education in higher education, this study develops a descriptive analysis of a friendly environment that promotes entrepreneurship. Firstly it is inventoried the physical resources to support entrepreneurship, then presented the curricular and extracurricular programs for promoting entrepreneurship, and finally, presented the best practices and results of some of the programs implemented last year to promote entrepreneurship. Finally, present conclusions and some recommendations to the promotion of a suitable environment to entrepreneurship in higher education.

KEY WORDS: Higher Education; entrepreneurship education; resources

1. NOTA INTRODUTÓRIA

Um dos principais objectivos da educação para o empreendedorismo no ensino superior consiste no desenvolvimento de competências e de metodologias que permitam que os estudantes se tornem mais empreendedores, ao mesmo tempo que se inculca uma cultura mais empreendedora ao nível organizacional.

Nos últimos anos, em diversos países surgiram modelos e experiências que relatam a aplicação de programas promotores do empreendedorismo. O empreendedorismo e as competências a ele inerentes não são algo exclusivamente intrínseco ao ser humano, mas podem ser aprendidas e influenciadas pelo ambiente e estímulos externos. Estes podem ser desencadeados pelos círculos mais restritos da família e amigos, pelas instituições onde os indivíduos se inserem e em decurso do contexto nacional e regional do campo de actuação de cada um.

Partindo-se do pressuposto de que ser empreendedor não passa apenas pela criação de uma empresa, mas também pelo desenvolvimento de competências que favoreçam o intraempreendedorismo associado à inovação e criatividade em ambiente empresarial, coloca-se a questão de determinar que recursos contribuem para a criação de um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências empreendedoras junto dos estudantes do ensino superior.

De acordo com Carvalho, Costa e Dominginhos (2010), a criação de um ecossistema empreendedor favorece a aquisição de competências empreendedoras no ensino superior. A educação para o empreendedorismo deverá ter um carácter transversal que vai para além da inclusão de unidades curriculares nos cursos, abrangendo diversos programas e iniciativas curriculares e extracurriculares que envolvem alunos, docentes e meio envolvente. Neste sentido, o Instituto Politécnico de Setúbal oferece um conjunto de valências, que vão desde as infraestruturas físicas (Oficina de Transferência de Inovação e de Conhecimento – OTIC), a programas de ensino (Unidades Curriculares de Empreendedorismo em licenciaturas, pós-graduações, cursos de especialização pós licenciatura e aulas abertas), a programas extracurriculares (Poliempreende; Junior Achievement, conferências, seminários e workshops) e até parcerias e programas internacionais (Business Week Entrepreneurship).

Este artigo organiza-se em três partes distintas, numa primeira parte inventariam-se os recursos físicos de apoio ao empreendedorismo, na segunda parte apresentam-se os programas curriculares e extracurriculares de promoção do empreendedorismo, e por último, apresenta-se o ecossistema empreendedor do Instituto Politécnico de Setúbal.

2. PRINCIPAIS ABORDAGENS DE EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO

Jamieson (1984) sugere três categorias para o ensino e formação em empreendedorismo: i) Educação sobre a empresa -, onde o principal objectivo é aumentar a consciência sobre a criação da nova empresa; ii) Educação para a empresa - onde a aprendizagem é centrada nas atitudes e associadas à criação e gestão de novas empresas, principalmente aqueles relacionados com as questões de gestão e de criação de um novo negócio; iii) Educação na empresa - aqui o alvo é estabelecido por empresários. O objectivo principal é melhorar a gestão das competências individuais para promover a sustentabilidade dos negócios.

A Comissão Europeia (2003) defende que não basta somente promover a aquisição de conhecimentos técnicos e formação profissional, é também necessário estimular o espírito empresarial e a ambição de se tornar um empreendedor. Experiências desenvolvidas na Europa apresentadas por Hytti Cotton, O’Gorman, e Stampf (2002) permitiram identificar algumas dimensões básicas no ensino do empreendedorismo: (i) educação para atitudes e competências empreendedoras, (ii) a formação de como criar um negócio, e (iii) a sensibilização para o empreendedorismo como uma opção de carreira. Os módulos de formação para desenvolvimento dessas categorias centram-se essencialmente no desenvolvimento das competências de gestão, incluindo o financiamento, contabilidade, tecnologias de informação e comunicação, marketing, recursos humanos ou de outras áreas funcionais. Além disso, o desenvolvimento de competências associadas às atitudes favoráveis ao empreendedorismo incluem, entre outras, a assunção de riscos, a liderança, a auto-confiança, a criatividade e a resolução de problemas.

A análise de alguns cursos de instituições de ensino superior

permitiu verificar que na grande maioria dos casos, a formação está concentrada no desenvolvimento de competências funcionais e no plano de negócios (Dubbini e Iacobucci, 2004; Li Meng e Zhang, 2006). Outro tipo de cursos, programas e cursos de formação em toda a Europa (Henry, Hill e Leitch, 2005) oferecem um tipo mais difundido de módulo de formação combinando competências pessoais e funcionais, mas em todos eles o objectivo é desenvolver um plano de negócios.

Redford (2009) confirma que, apesar do número de unidades curriculares ter crescido nos últimos anos em Portugal, parece não existir uma estratégia deliberada de desenvolvimento de competências empreendedoras a nível transversal. As estratégias pedagógicas utilizadas estão centradas, essencialmente, em metodologias pouco activas e menos assentes no *learning by doing*.

A avaliação dos programas e cursos de promoção do empreendedorismo desenvolvidos por escolas e por outras instituições nos diversos níveis de ensino é uma tarefa complementar à elaboração dos próprios programas no sentido de aferir a sua eficácia e os resultados obtidos, fornecendo informações valiosas para melhorar os resultados. Contudo, a avaliação dos programas de formação para o empreendedorismo não é um exercício comum. Em regra, a avaliação privilegia uma abordagem transversal, sendo rara a análise longitudinal (Westhead e Storey, 1996; Wyckham, 1989). Outra dificuldade engloba a natureza da medida a ser utilizada, quantitativa e/ou qualitativa, bem como, o calendário dos resultados, uma vez que muitas vezes os resultados só aparecem vários meses ou anos depois (Cox, 1996; Curran e Stanworth, 1989; Gibb, 1993; Henry et al. 2003; Young, 1997).

Segundo McMullan e Gillin (2001) a educação para o empreendedorismo pode ser uma proxy para um indicador de sucesso da economia baseada em:

- O número de pós-graduados para começar um negócio;
- Indicadores sobre o tamanho do negócio em termos de emprego, vendas e talvez até mesmo o tipo de indústrias;
- Indicadores de crescimento.

Outro indicador relevante poderia ser o sucesso individual, que

pode ser medido em termos de salário, mais-valias e benefícios não tangíveis, tais como, a satisfação de mudar de emprego depois do programa de formação (McMullan e Gillin, 2001).

3. RECURSOS FÍSICOS DE APOIO AO EMPREENDEDORISMO

O IPS - Instituto Politécnico de Setúbal - desenvolveu algumas infraestruturas físicas de apoio ao empreendedorismo. A OTIC-IPS - Oficina de Transferência de Tecnologia e Conhecimento do Instituto Politécnico de Setúbal - é um serviço de interface que tem como principais objectivos a criação de relações de cooperação entre o tecido empresarial e o IPS, assim como estimular a promoção do empreendedorismo e da criação de empresas.

Esta infra-estrutura desenvolve e promove a transferência de ideias e conceitos inovadores para o tecido empresarial, procurando auscultar as necessidades empresariais e propor soluções com base nas competências existentes no IPS.

As principais linhas de acção da OTIC-IPS consistem em: (1) divulgar a oferta tecnológica e científica do IPS e das suas unidades orgânicas; (2) prestar apoio técnico-científico às pequenas e médias empresas sedeadas na região de Setúbal; (3) desenvolver projectos I&D e de actividades de transferência de tecnologia em parceria com as empresas; (4) organizar ciclo de eventos dedicados ao empreendedorismo, à transferência de tecnologia e à cooperação internacional (seminários, congressos, reuniões); (5) apoiar a promoção do empreendedorismo, cujo principal instrumento é o Programa Poliempreende.

As várias (mais de duas dezenas) de OTIC's ligadas a Universidades e Institutos Politécnicos de todo o país constituem entre si uma rede de informação apoiando-se mutuamente na busca das melhores respostas aos problemas que vão surgindo no desenvolvimento das suas actividades. Esta rede tem, simultaneamente, + acesso a redes internacionais onde a troca e partilha de informação constituem uma mais-valia de interesse mútuo. A OTIC oferece apoios:

- Infra-estruturas;
- Serviços de secretariado;
- Serviços de consultoria;

- Apoio na procura de parceiro para o desenvolvimento dos projectos.

Em 2008 foi criado o Activlab – Laboratório Activador de Empresas. Este laboratório foi criado com o objectivo de dar apoio, quer a estudantes quer a docentes do IPS. O ActivLab disponibiliza aos seus utilizadores e empreendedores os seus espaços físicos, infra-estruturas e serviços, proporcionando-lhes a inserção num ambiente empresarial, estimulador da interacção e aprendizagem, consideradas como indispensáveis para o êxito de um projecto. Adicionalmente, é facilitado o acesso a profissionais especializados nas variadas valências técnicas e de gestão dos quadros de pessoal do IPS, promovendo a transferência de conhecimento, tecnologia e inovação.

O Activlab trabalha em estreita cooperação com a OTIC, e os empreendedores podem também beneficiar da rede de contactos formais e informais desta infra-estrutura.

4. PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO PARA O EMPREENDEDORISMO CURRÍCULARES E EXTRACURRÍCULARES

O Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) foi criado em 1979. O IPS tem como missão, de forma permanente e em articulação com os parceiros sociais, contribuir para a valorização e desenvolvimento da sociedade em geral e da região de Setúbal, em particular, através de actividades de formação terciária, de investigação e de prestação de serviços, que concorram para a criação, desenvolvimento, difusão e transferência de conhecimento e para a promoção da ciência e da cultura. Actualmente é constituído por 5 Escolas Superiores (Tecnologia de Setúbal, Educação, Ciências Empresariais, Tecnologia do Barreiro e Saúde), pelos Serviços de Acção Social e pelos Serviços Centrais.

O IPS, no ano lectivo de 2007-2008 tinha 6371 estudantes, 505 docentes e oferecia 32 licenciaturas e 19 mestrados. O empreendedorismo constitui-se como um dos vectores estratégicos do IPS. A Escola Superior de Ciências Empresariais, pela sua área de actuação foi a primeira a oferecer a unidade curricular de empreendedorismo inserida com carácter obrigatório ou opcional (consoante os cursos nas 5 licenciaturas e no módulo internacional dedicado a estudantes Erasmus desde 2008). Actualmente esta

unidade curricular é também oferecida em algumas licenciaturas em outras escolas, nomeadamente na Escola Superior de Tecnologia do Barreiro (2006), na Escola Superior de Tecnologia de Setúbal (2010) e na Escola Superior de Educação de Setúbal (2008) e nos cursos de especialização pós-licenciatura em enfermagem da Escola Superior de Saúde (2010) e ainda na pós-graduação em Empreendedorismo e Inovação oferecida pela Escola Superior de Ciências Empresariais em parceria com a Universidade de Évora (2009).

O ensino do empreendedorismo, particularmente nos cursos de licenciatura, é suportado numa abordagem “aprender-fazendo”, em particular nas aulas práticas. Nas aulas teóricas adopta-se uma abordagem mais expositiva combinada com aulas abertas e participação em seminários. A metodologia “aprender-fazendo” permite aos estudantes a aquisição de competências empreendedoras através do desenvolvimento de dinâmicas de grupo (quadro 1).

Quadro 1. Competências e actividades desenvolvidas

Competências	Actividades
Criatividade	Técnicas de apresentação que expõe os estudantes a situações diferenciadas, fazendo-os sair da sua zona de conforto
	Brainstorming aplicado à criação de ideias
	Actividades para encontrar respostas a situações inesperadas
	Jogos estratégicos que implicam o pensamento criativo
	Aplicação de conhecimento teórico a desenhos, diagramas, símbolos para além da sua memória descritiva
Trabalho em equipa, liderança e autonomia	Dinâmicas de grupo, actividades e estudos que obrigam a que todo o trabalho seja feito em conjunto
Comunicação ou auto-confiança	Actividades em sala de aula, apresentações, elevator-pitch junto de empresários e outros membros externos
	Participação em projectos de investigação em conjunto com os docentes
Conhecimento científico	Desenvolvimento de competências nas áreas da economia, gestão, empreendedorismo, gestão financeira, marketing, com aplicação de uma metodologia aprender-fazendo

Fonte: Carvalho, Costa e Dominguiños (2010)

Adicionalmente à oferta curricular em empreendedorismo, existe um conjunto de ofertas extracurriculares onde os estudantes podem participar de forma voluntária. Dois dos programas de empreendedorismo de participação voluntária com maior adesão no Instituto Politécnico de Setúbal são:

a) Graduate Program, promovido pela Associação Aprender a Empreender (JA Portugal):

A Associação Aprender a Empreender – Junior Achievement Portugal (JA Portugal) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em Setembro de 2005. Esta associação desenvolve e promove o empreendedorismo, a assunção do risco, a criatividade e a inovação.

A “Aprender a Empreender” é financiada pelos seus associados que acreditam que a educação é uma importante fonte de riqueza e que investem e promovem a formação, o espírito empresarial e empreendedor nos jovens, concedendo-lhes a oportunidade única de se desenvolverem. O principal objectivo da Junior Achievement Portugal é pois, consciencializar os jovens para a importância de “Aprender a Empreender”. Pretende pois, esta associação, fomentar uma atitude enriquecedora e potenciar a capacidade de se reinventar, através do erro e da aprendizagem, estimulando auto-confiança para enfrentar novas situações cada vez mais importantes e difíceis, em várias dimensões/áreas como a cidadania, consciência activa, ética, literacia financeira e desenvolvimento da vida profissional.

Esta associação promove todos os anos o Graduate Program, um programa apoiado e orientado por professores e por tutores voluntários do Banco Millenium BCP que visa fornecer uma formação empreendedora a estudantes do ensino superior. Através da criação, gestão e operacionalização de uma empresa fictícia, os estudantes têm a oportunidade de aprender sobre a estrutura do sistema empresarial. Todos os estudantes do Graduate Program têm a oportunidade de desenvolver aptidões relacionadas com a comunicação, tomada de decisão, organização, negociação e gestão de tempo.

As equipas constituídas por alunos do ensino universitário e politécnico (ISCTE, UNL, ISEG, UP, IPS-ESCE), são avaliadas por um sumário executivo e por uma apresentação em palco de 4 minutos. Os critérios de avaliação mais relevantes são a aplicabilidade, a inovação, o potencial de mercado e a sustentabilidade da Mini-Empresa.

b) Poliemprende, Concurso Nacional de Planos de Negócio dos Institutos Politécnicos.

O projecto Poliemprende, com forte orientação para a comunidade académica dos Institutos Politécnicos, favorece a participação de estudantes, docentes e diplomados que concorrem com ideias e planos

de negócio transversais a um conjunto de áreas de saber, valorizando o desenvolvimento pessoal dos participantes através de experiências, práticas e resultados, nomeadamente através do estímulo à constituição de equipas multidisciplinares. A dinâmica do PoliEmpreende é aberta e interage com as regiões onde se inserem os Politécnicos, facilitando a Transferência de Tecnologia.

Pretende este projecto promover o empreendedorismo e a cooperação e partilhar objectivos, estratégias, recursos e resultados entre instituições. Assim, especificamente, o Poliempreende incentiva:

- a mudança de atitudes dos actores académicos: sensibilizando alunos, docentes e diplomados; aprofundando competências pessoais e empresariais;
- o estímulo à criação de empresas de base tecnológica: explorando, economicamente, conhecimentos, competências e resultados de investigação; fixando quadros qualificados nas regiões;
- o desenvolvimento e o aproveitamento dos recursos endógenos de cada região onde os politécnicos actuam: explorando oportunidades que os territórios possuem; desenvolvendo a economia local.

O Poliempreende inclui dois ciclos formativos, Oficina E e Oficina E². Estes ciclos desenrolam-se ao longo do ano lectivo e encerram, respectivamente, com o concurso de Ideias de Negócios e com o concurso de Planos de Negócios.

A Oficina E (Empreendedorismo) com uma orientação prática (*hands-on*) fomenta o desenvolvimento pessoal (mudança de atitude, iniciativa, tomada de decisões, lidar com a incerteza e o risco, criatividade e inovação, persuasão e negociação, comunicação oral e escrita) e oferece uma primeira abordagem em torno do Empreendedorismo, alertando os participantes para a relevância da envolvente, detecção de oportunidades e inovação competitiva.

A Oficina E² promove igualmente o desenvolvimento de competências que permitem o desenvolvimento pessoal, como liderança, comunicação, valorização do trabalho de equipa, ética, deontologia e cultura organizacional mas, nesta fase, orientadas para a estruturação, desenvolvimento e consolidação do projecto de

negócio, com o objectivo dos participantes elaborarem um plano de negócios.

A avaliação dos planos de negócio, cuja parte financeira segue o modelo do IAPMEI, decorre em duas fases. Na primeira fase, fase regional, um júri, em cada IP, avalia os respectivos projectos e atribui os prémios regionais. Na segunda fase, o júri nacional avalia o melhor projecto de cada IP e atribui os prémios nacionais.

Este projecto é um caso de sucesso que possibilitou a participação de todas as instituições de um mesmo subsistema do ensino superior público num projecto comum.

5. DISCUSSÃO

A promoção do empreendedorismo no ensino superior está ainda na sua fase inicial. Temos assistido a um incremento significativo nos últimos dez anos, assente, sobretudo na introdução de unidades curriculares nos diversos cursos e áreas científicas, com particular incidência nas áreas da gestão e da tecnologia (Carvalho, Costa e Dominginhos, 2010).

Podemos dizer, no entanto, que nos últimos anos se tem verificado uma estratégia mais holística na abordagem do desenvolvimento e promoção de uma cultura mais empreendedora no ensino superior. Destacaríamos algumas iniciativas, que nos parecem emblemáticas e que se podem constituir como referenciais no panorama português:

- a criação de um mestrado conjunto entre as Universidades de Aveiro, Beira Interior e Coimbra na área do empreendedorismo tecnológico;
- o programa desenvolvido pela Universidade do Porto, também na áreas do empreendedorismo tecnológico;
- a iniciativa COHiTEC, destinada à valorização social e económica do conhecimento produzido nas universidades e centros de investigação nacionais;
- a criação do AUDAX, no ISCTE, que associa o desenvolvimento de formação, à investigação e apoio à criação e desenvolvimento de empresas;
- o concurso Poliempreende, que agrega todos os Politécnicos em Portugal, que premeia os melhores planos de

negócios;

Podemos constatar que inúmeras iniciativas têm vindo a ser desenvolvidas, beneficiando também de um crescimento do número de investigadores na área do empreendedorismo em Portugal, bem como da pressão externa, para que esta temática constitua uma prioridade estratégica nas instituições de ensino superior.

Esta mudança recente tem sido acompanhada, também, pelo envolvimento estratégico das diferentes instituições, factor diferenciador para que ele possa assumir-se como transversal (Volkman et al, 2009).

No caso do IPS, esta mudança operou-se ao longo dos últimos 10 anos. Começando pela introdução de algumas unidades curriculares, a partir de 2006/2007 o empreendedorismo foi assumido como um vector estratégico, passando a fazer parte integrante do plano estratégico do IPS. Adicionalmente, foi criada a OTIC, com a missão clara de desenvolver uma cultura mais empreendedora no IPS. Esquemáticamente, a responsabilidade da promoção do empreendedorismo foi repartida por quatro intervenientes chave, com papéis diferenciados, conforme se apresenta na figura 1.

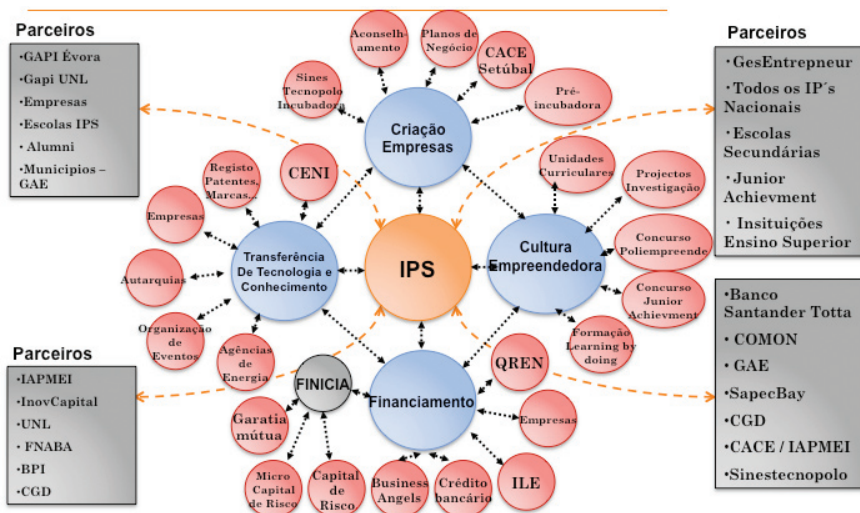
Conforme referido nas secções anteriores, o ensino do empreendedorismo deverá assumir um carácter transversal nas instituições do ensino superior e incluir, para além das infra-estruturas físicas de apoio, um conjunto de programas curriculares e extracurriculares que favoreçam a criação de um ambiente envolvente propício. Falamos assim, de um verdadeiro ecossistema empreendedor (Carvalho, Costa e Dominginhos, 2010), que favoreça o desenvolvimento e adaptação de competências, a disseminação do conhecimento e tecnologia contribuindo para o desenvolvimento da região ou do país (consoante o nível de disseminação que for capaz de criar). O conceito de ecossistema aplicado às ciências sociais inclui um conjunto de recursos tangíveis e intangíveis que se caracterizam pela sua interdependência e pela criação de sinergias.

Figura 1. Promoção da Cultura Empreendedora no IPS – Intervenientes e Atribuições



Nesse sentido, ele será tão mais intenso e complexo conforme a capacidade de criação de ligações. Na figura seguinte, apresenta-se o ecossistema empreendedor do IPS.

Figura 2. Ecosistema Empreendedor no IPS



Como podemos verificar, este ecossistema ancora-se numa multiplicidade de parceiros e abrange as diversas fases do processo empreendedor. Esta é uma característica que, em nosso entender, se torna determinante. Por um lado, não é possível encontrar todos os recursos no seio de uma instituição de ensino superior. Por outro lado, em muitas das situações, não é vocação das instituições de ensino superior desempenhar determinadas funções. Finalmente, muitos dos parceiros desempenham algumas funções de forma mais eficaz e eficiente.

Devemos, no entanto, reconhecer que a implementação deste tipo de ecossistema, alicerçado em relações fortes, duradouras e dinâmicas depende de alguns factores que, no caso do IPS, se revelaram essenciais: em primeiro lugar a existência de alguns campeões locais, que funcionam como locomotivas em todo o processo; em segundo lugar uma visão estratégica clara, sem hesitações, por parte da gestão de topo; em terceiro lugar, o envolvimento de docentes, garantes da cientificidade de todo o processo, quer na parte pedagógica quer no desenvolvimento de investigação; por fim, a existência de redes diversas, que permitem o acesso a um conjunto diversificado de

recursos.

6. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu compreender a forte mudança cultural e o empenhamento do Instituto no que concerne ao ensino e promoção do empreendedorismo. Acreditamos que este grande investimento se deve a um conjunto de factores:

- A nível nacional e externo ao Instituto Politécnico houve todo um enquadramento político e económico que originou um movimento nacional pró empreendedorismo nos últimos anos, tendo aparecido vários programas de apoio à criação de empresas e de transferência de conhecimento para o mercado;
- Em termos internos, o novo enquadramento legal permitiu agilizar a implementação transversal de um conjunto de cursos em todas as escolas onde a unidade curricular de empreendedorismo está presente;
- A nível interno, a aposta num corpo docente especializado (com doutoramentos concluídos nestas áreas) e de parcerias com outras instituições nacionais e internacionais de ensino superior, no sentido de diversificar a oferta formativa, constituíram um contributo importante para a validação das propostas e criação de currículos robustos;
- Por último, a convergência dos factores tangíveis e intangíveis enunciados permitiu criar um ecossistema empreendedor, o qual multiplica os efeitos e sinergias geradas.

Foi ainda possível concluir que a promoção do empreendedorismo depende da existência de infra-estruturas, programas curriculares e extra-curriculares e de outras boas práticas promotoras do empreendedorismo. Contudo é importante lembrar que sem o envolvimento dos professores, dos órgãos de decisão, dos estudantes e de organizações externas à instituição esta promoção não apresentaria os resultados desejados.

Finalmente, a reflexão relativa ao processo de promoção do empreendedorismo no Instituto Politécnico de Setúbal revelou a complexidade deste processo e a constante necessidade de

manutenção, obrigando a uma permanente dedicação à promoção e ensino do empreendedorismo que envolve um grande esforço e espírito de voluntariado quer por parte dos alunos quer por parte dos professores.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, L; Costa, T.; & Dominginhos, P. (2010). Creating an entrepreneurship ecosystem in higher education. *Technology, Education and Development*, Austria: I-TECH Education and Publishing (ISBN: 978-953-7619-40-4).
- Cox, L.W. (1996). "The goals and impact of educational interventions in the early stages of entrepreneur career development. *Proceedings of the Internationalising Entrepreneurship Education and Training Conference*, Arnhem.
- Curran, J.; & Stanworth, J. (1989). Education and training for enterprise: some problems o classification, evaluation, policy and research. *International Small Business Journal*, 7 (2), 11-22.
- Dubbini, S.; & Iacobucci, D. (2004). *The development of entrepreneurial competences: entrepreneurship education in Italian universities and firms' organizational models*, paper presented at EUNIP Conference, Birmigham.
- European Commission (2003). *Green Paper on Entrepreneurship in Europe*, disponível em http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0027en01.pdf, 2 de Setembro 2011.
- Gibb, A.A. (1993). The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 3 (11).
- Henry, C.; Hill, F.; & Leitch, C. (2003). *Entrepreneurship education and training*. Aldershot: Ashgate Publishing.
- Henry, C.; Hill, F.; & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneur be taught? Part I. *Education and Training Journal*, 47(2), 98-111.
- Hytti, U.; Cotton, J.; O’Gorman, C; & Stampf, C. (2002). *Can national education policies meet the call for more entrepreneurs?*. paper presented in the context of ENTREDU project.
- Jamieson, I. (1984). *Education for enterprise*. iln A.G Watts; & P. Moran (eds.). CRAC, Ballinger, Cambridge, 19-27.
- Junior Achievement. available in <http://www.ja.org/about/about.shtml>.
- Li, H.; Meng, L.; & Zhang, J (2006). Why do entrepreneurs enter politics? Evidence from China". *Economic Inquiry*, 44 (3), 559-578.
- McMullan, W.E.; & Gillin, C. M. (2001). *Entrepreneurship education in nineties revisited. Entrepreneurship Education: A global view.*, Hants,:Ashgate Publishing, 57-77.
- Volkman, C.; Wilson, K.; Mariotti, S.; Rabuzzi, D.; Vyakarnam, S.; & Sepulveda, A. (2009). *"Educating the next wave of entrepreneurs unlocking entrepreneurial capabilities to meet the global challenges of the 21st Century - A Report of the Global Education Initiative*, World

- Economic Forum, Switzerland, April 2009.
- Westhead, P.; & Storey, D. (1996). Management training and small firm performance: why is the link so weak?, *International Small Business Journal*, 14(4),13-24.
- Wyckham, R. G. (1989). Measuring the effects of entrepreneurial education programmes: Canada and Latin America. In R. G. Wyckham, & W. C. Wedley, (eds.), *Educating the entrepreneurs*. Burnaby, British Columbia, Canada: Faculty of Business Administration,.
- Young, J. E. (1997). Entrepreneurship education and learning for university students and practicing entrepreneurs. In D. L. Sexton and R.W. Smilor (eds), *Entrepreneurship 2000*, pp. 215–38.,Chicago: Upstart.

PROMOÇÃO DO AJUSTAMENTO À CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR: O PAPEL DAS ATIVIDADES EM GRUPO NA SALA DE AULA

CRISTINA COSTA LOBO

CCOSTALOBO@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE PORTUCALENTE INFANTE D. HENRIQUE

MARIA DO CÉU TAVEIRA

MCEUTA.CUNHA@GMAIL.COM

UNIVERSIDADE DO MINHO

RESUMO

O presente trabalho aborda o processo de ajustamento à carreira no ensino superior em Portugal, numa perspetiva sócio-cognitiva (Lent & Brown, 2006a; Lent & Brown, 2006b; Lent & Brown, 2008; Lent, Brown, Hackett, 1994; Miller & Sheu, 2008; Taveira, 2000, 2001, 2004). Pretende-se contribuir para o desenvolvimento do modelo sócio cognitivo de adaptação académica proposto por Lent (2005), o qual adota uma perspetiva integrativa do bem-estar sob condições de vida normativas. Pretende-se, além disso, enquadrar a investigação do impacto do processo de Bolonha no ensino superior, através do estudo do potencial da aprendizagem cooperativa, bem como prosseguir os contributos de Lent, Taveira, Sheu e Singley (2009).

A amostra desta investigação é constituída por 368 participantes, de ambos os sexos ($n=355$; 96% homens; 13; 4% mulheres), com idades compreendidas entre os 19 e os 46 anos, tendo 50% dos participantes idade inferior a 24 anos, maioritariamente estudantes que frequentavam o 2.º ano ($N= 328$; 89%) da licenciatura de Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia do Porto, no ano letivo de 2008/2009. Foram administrados três questionários para recolha de dados sócio-demográficos e caracterização dos processos e experiências pessoais do trabalho em grupo realizado em sala de aula por alunos do ensino superior e medidas de ajustamento académico. A análise de conteúdo das experiências de trabalho em grupo foi seguida de um conjunto de análises de estatística descritiva e do uso da análise bivariada.

A análise das experiências de trabalho em grupo em sala de aula permitiu a identificação de três categorias principais: estrutura cooperativa, utilização de recompensas e o carácter das tarefas. As opiniões favoráveis das experiências de trabalho em grupo realizado em sala de aula distribuem-se pelos temas: processo de auto-ajuda, desenvolvimento interpessoal e perceção de níveis elevados de igualdade e de reciprocidade.

Analisou-se a estrutura total das relações existentes entre o ajustamento académico total e a perceção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total e representante dos apoios, fontes e barreiras ambientais relevantes para a eficácia no alcance de objetivos académicos. Os resultados deste estudo concorrem para

suportar empiricamente a funcionalidade das dimensões ambientais na integração e no ajustamento à carreira no ensino superior. Os resultados são discutidos à luz da teoria sócio-cognitiva da carreira e referem-se as implicações para o desenvolvimento de estratégias de intervenção no ensino superior.

Palavras-Chave: Ajustamento académico; ensino superior; trabalho em grupo.

INTRODUÇÃO

De acordo com a revisão feita por Lent, Brown e Hackett (2002), uma parte significativa das pesquisas baseadas na teoria sócio-cognitiva tem ocorrido no domínio da Educação, com amostras de alunos dos domínios das Ciências e incluindo a Matemática e as Engenharias, estando esta ênfase relacionada com o reconhecimento, por parte dos estudiosos da teoria sócio-cognitiva, do papel fulcral que as experiências e competências nestes domínios assumem na limitação ou expansão das opções de carreira.

Tem sido notada a necessidade de proporcionar percursos de formação que sejam mais do que conjuntos de disciplinas, e promover cenários de vivência académica em que os alunos participem ativamente na construção da sua formação, estimulando assim a auto-aprendizagem (e. g. Astin, 1999; Baker & Stryk, 1984; Bessa & Fontaine, 2002; Blustein & Flum, 1999; Blustein, 1989; Chaleta, 2002).

Este trabalho apresenta um estudo transversal realizado no âmbito do ensino superior português, com o objetivo de fazer a análise do impacto das atividades de trabalho em grupo realizadas em sala de aula, entendidas como recursos do meio, no processo de ajustamento à carreira.

OBJETIVOS

Este estudo tem como objetivo principal, contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre o ajustamento à carreira no ensino superior, recorrendo ao modelo integrativo de ajustamento e bem-estar sob condições de vida normativas (Lent & Brown, 2006). Especificamente, tendo por base este quadro de referência, pretende-

se analisar em que medida as experiências de trabalho de grupo realizadas em sala de aula pelos alunos, favorecem o ajustamento à carreira no ensino superior.

HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo procura testar a seguinte hipótese: Prevê-se que os suportes, fontes e obstáculos ambientais têm uma relação positiva com o ajustamento académico.

VARIÁVEIS

As variáveis do estudo foram selecionadas em função da revisão da literatura efetuada e das questões e hipóteses de investigação previamente apresentadas. A variável dependente é o ajustamento à carreira, sob a forma de ajustamento académico, variável que é referenciada nas análises estatísticas como ajustamento académico total ao ensino superior, e representada pela sigla ajustamento académico total ao ensino superior. As variáveis independentes estudadas incluem os processos de trabalho em grupo realizados em sala de aula.

Os instrumentos de medida utilizados no presente estudo foram agrupados em três categorias, de acordo com a dimensão de análise do processo de investigação a que se destinam: a) instrumento destinado à recolha de dados sócio-demográficos; b) instrumentos destinados à caracterização e apreciação dos procedimentos de trabalho em grupo executados em sala de aula; c) instrumento para avaliar o ajustamento académico.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA E ESCOLAR

Para a recolha de dados sócio-demográficos e de informação respeitante à situação escolar usou-se um questionário composto por itens de resposta fechada; o questionário está estruturado em duas dimensões: a) identificação sócio-demográfica; e b) identificação do percurso académico. A identificação sócio-demográfica fez-se através da recolha de informações respeitantes à idade, nacionalidade e sexo; a identificação do percurso académico recorreu à recolha de informações respeitantes ao número de matrículas no ensino superior,

ano escolar e horário em que está inscrito, estatuto de estudante, classificação escolar média atual, e área de especialização escolhida ou que pretende seguir.

QUESTIONÁRIO SOBRE TRABALHO EM GRUPO

A obtenção de informação relativa às experiências de trabalho em grupo em sala de aula e ao impacto do trabalho em grupo realizado em sala de aula no ajustamento académico foi conseguida através do recurso ao *Questionário sobre Trabalho em Grupo* (QTG; Costa-Lobo & Taveira, 2008). Este é um questionário composto por vinte itens, tendo um deles, o formato aberto que permite o registo das experiências de trabalho em grupo em sala de aula. Os restantes dezanove itens incluem resposta de tipo *Likert* com seis alternativas.

Nos dezanove itens que permitem avaliar a perceção do contributo do trabalho em grupo para os diferentes componentes do ajustamento académico, a resposta pode ser cotada numa escala de seis pontos, representados por: Nenhum contributo (0), Muito Pouco contributo (1), Pouco contributo (2), Algum contributo (3), Evidente contributo (4) e Pleno contributo (5). Os dezanove itens distribuem-se por quatro domínios de análise, ou sub-escalas, do seguinte modo: a) sete itens (itens 1 a 7) destinam-se à avaliação da perceção do trabalho em grupo como fator de *coping* académico; b) sete itens (itens 8 a 14) permitem a avaliação da perceção da importância do trabalho em grupo como fator de satisfação com a vida académica; c) um item (item 15) analisa a relevância atribuída ao trabalho em grupo como fator do ajustamento académico global percebido; e d) os últimos quatro itens (item 16 a 19) permitem o registo da perceção do trabalho em grupo enquanto fator de stresse percebido.

A perceção da importância do trabalho em grupo realizado em sala de aula enquanto fator de ajustamento académico total é calculada como um resultado compósito, somatório de todos os itens avaliados nas quatro sub-escalas supra-citadas, podendo oscilar entre 19 e 95 pontos.

Foi realizada a análise de fidelidade das subescalas do QTG (*alpha* de Cronbach). Examinada a fidelidade do conjunto dos dezanove itens avaliativos da perceção do contributo do trabalho em grupo, encontrou-se um bom índice de fidelidade ($\alpha=0,76$). Os valores do

Alfa de Cronbach que testemunham a consistência interna das quatro sub-escalas do QTG, respeitantes ao conjunto dos dezanove itens fechados, são respetivamente: de 0,73 para a sub-escala avaliação da perceção do trabalho em grupo como fator de *coping* académico; de 0,68 para a sub-escala avaliação da perceção da importância do trabalho em grupo como fator de satisfação com a vida académica; de 0,91 para a sub-escala avaliação do trabalho em grupo como fator do ajustamento académico global percebido; e de 0,72 para a sub-escala perceção do trabalho em grupo enquanto fator de stress percebido.

QUESTIONÁRIO DE INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR SOBRE TRABALHO EM GRUPO

Para recolha de informação sobre a situação atual dos alunos no respeitante às práticas de trabalho em grupo e para avaliar as vantagens e desvantagens percebidas no trabalho em grupo e no trabalho individual realizados em sala de aula, recorreu-se ao *Questionário de Informação Complementar sobre Trabalho em grupo* (QICTG; Costa-Lobo & Taveira, 2008). O QICTG é constituído por sete itens, tendo quatro deles, o formato aberto. Os três itens iniciais, de formato fechado, dizem respeito ao número de disciplinas em que atualmente realiza trabalho em grupo na sala de aula, ao número de disciplinas que atualmente frequenta, e à atividade média semanal em trabalho de grupo na sala de aula. As opiniões favoráveis e desfavoráveis face às experiências de trabalho em grupo e de trabalho individual realizado em sala da aula foram conhecidas através do recurso a quatro itens com formato aberto.

QUESTIONÁRIO DE AJUSTAMENTO ACADÉMICO

Utilizou-se o *Questionário de Ajustamento Académico* (AQQ, Lent, 2004; adaptado por Taveira & Lent, 2004). O estudo da validade de conteúdo, da validade de construto, da validade empírica e da fidelidade do AQQ, com análise da consistência interna e da estabilidade dos resultados, análises estas concretizadas por Lent e Brown (2006), apresentou resultados satisfatórios que asseguram a qualidade do instrumento para avaliar o ajustamento académico. Este questionário, já previamente testado junto de alunos do ensino superior português, é composto por nove escalas e um total de sessenta itens.

Para o presente estudo, depois de obtida aprovação dos autores,

foi utilizada uma versão reduzida do AAQ com intuito de avaliarmos o ajustamento académico total. Assim, rentabilizou-se um conjunto de doze itens correspondentes às seguintes sub-escalas: a) Satisfação com a Vida Académica; b) Ajustamento Académico Percebido; e c) Stresse Percebido.

A sub-escala Satisfação com a Vida Académica inclui sete itens (e.g., Sinto-me satisfeito/a com a decisão de me graduar neste domínio de estudos), com uma escala de resposta de cinco pontos, desde Discordo fortemente (1) até Concordo fortemente (5). A sub-escala Ajustamento Académico Percebido, composta por um item (Em termos globais, eu descreveria o meu ajustamento académico como ...), conta igualmente com uma escala de resposta de cinco pontos, desde Relativamente pobre (1) até Excelente (5). A sub-escala de Stresse Percebido tem quatro itens (e.g., Com que frequência sentiu que não era capaz de controlar as coisas importantes da sua vida académica?) respondidos numa escala de cinco pontos, desde Nunca (1), até Frequentemente (5).

O ajustamento académico total dos estudantes é calculado como um resultado compósito, somatório dos itens avaliados nestas três sub-escalas, podendo oscilar entre 5 e 60 pontos.

Verificou-se que os resultados obtidos com a aplicação desta versão resumida do AAQ, composta pelos doze itens correspondentes às três sub-escalas citadas, apresentam um bom índice de fidelidade ($\alpha = 0,82$). Os valores do Alfa de Cronbach, que testemunham a consistência interna das sub-escalas utilizadas neste estudo, são respetivamente os seguintes: 0,83 para a sub-escala Satisfação com a Vida Académica; 0,93 para a sub-escala Ajustamento Académico Percebido; 0,71 para a sub-escala Stress Percebido.

PARTICIPANTES

A amostra desta investigação é constituída por 368 participantes, de ambos os sexos (355; 96% homens; 13; 4% mulheres), com idades compreendidas entre os 19 e os 46 anos, tendo 50% dos participantes idade inferior a 24 anos ($M=23,8$; $DP=2,1$). A maioria dos participantes apresenta idade desajustada ao seu ano escolar. A amostra é constituída maioritariamente por estudantes do 2º ano ($N= 328$; 89%) da licenciatura de Engenharia Mecânica do Instituto Superior de Engenharia do Porto no ano letivo 2008/2009, e por indivíduos caucasianos (335; 91%) e de nacionalidade portuguesa

(N= 335; 91%); do total de participantes, 240 (65%) são estudantes trabalhadores, tendo 334 (91%) classificação média no curso entre 10 e 12 valores.

PROCEDIMENTOS

Para a realização do estudo obtiveram-se as autorizações dos Presidentes dos Conselhos Diretivo, Científico e Pedagógico do ISEP. Contou-se com o apoio total e consentimento do diretor e dos professores do curso de licenciatura em Engenharia Mecânica, a quem foi solicitado apoio, após exposição dos objetivos do estudo e clarificação dos procedimentos e datas de recolha dos dados. Os estudantes foram recrutados para participarem no estudo em 2008, sendo os dados recolhidos na sétima e na oitava semanas do 1º semestre do ano letivo 2008-2009. Os objetivos do estudo foram previamente apresentados aos alunos, sendo referido que o mesmo se inscrevia num dos projetos de doutoramento em Psicologia Vocacional do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Foi garantida a confidencialidade das respostas, sendo obtido o consentimento informado dos participantes para participarem na investigação, antes da recolha de dados. A participação foi voluntária, os alunos foram informados que a não participação não teria quaisquer implicações e nenhum dos alunos que estiveram presentes se recusou a participar. A aplicação dos instrumentos foi efetuada de acordo com as instruções e sempre pela autora deste estudo. Na generalidade, os estudantes colaboraram prontamente e com interesse na tarefa.

ANÁLISE DE DADOS

O registo das experiências de trabalho em grupo em sala de aula, bem como o registo de opiniões favoráveis e desfavoráveis face às experiências de trabalho individual e de grupo realizados em sala de aula, foram sujeitos a uma análise de conteúdo, segundo o método de Bardin (2004). A análise dos dados qualitativos obtidos nas respostas ao item de formato aberto do *Questionário sobre Trabalho* (QTG; Costa-Lobo & Taveira, 2008) e dos quatro itens de formato aberto do *Questionário de Informação Complementar sobre Trabalho em grupo* (QICTG; Costa-Lobo & Taveira, 2008) foi concretizada com recurso à análise de conteúdo, de acordo com o mesmo método (Bardin, 2004) tendo sido conferidas as análises de frequência como critério de objetividade e cientificidade.

Recorreu-se, em seguida, a análises de estatística descritiva das medidas do trabalho em grupo realizado em sala de aula, da caracterização sócio-demográfica, e do ajustamento académico. Os testes de associação de variáveis foram utilizados para avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas nos níveis de ajustamento académico total ao ensino superior e de percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total. Procedeu-se à análise de associação entre ajustamento académico total ao ensino superior e as sub-escalas de ajustamento académico, as variáveis demográficas, as experiências de trabalho em grupo e a percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total.

Analisou-se a associação entre percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total e as sub-escalas de ajustamento académico, as variáveis demográficas, as experiências de trabalho em grupo, o valor médio das sub-escalas de percepção do papel do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total. Procedeu-se também ao estudo da associação entre as experiências de trabalho em grupo e a percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total.

Finalmente procedeu-se ao estudo da associação entre as variáveis demográficas, as categorias de experiências de trabalho em grupo evidenciadas e os valores médios das sub-escalas da percepção do trabalho em grupo como fonte de ajustamento académico total.

De seguida, rentabilizou-se a análise bivariada. Analisou-se a estrutura total das relações existentes entre a variável ajustamento académico total ao ensino superior e a percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total, como representante no modelo de Lent (2004) dos apoios, fontes e barreiras ambientais relevantes para a eficácia no alcance de objetivos.

O *software* usado para o tratamento estatístico dos dados foi o *Statistical Program for Social Sciences* (SPSS) para Windows, versão 17.0 (SPSS, 2008).

Seguidamente apresentam-se os resultados da análise de conteúdo, das análises descritivas, das análises de associações e das análises de regressão linear, entre as variáveis em estudo.

INCIDÊNCIA E SIGNIFICADOS DAS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO EM GRUPO

A informação obtida a partir da análise de conteúdo das respostas respeitantes às experiências de trabalho em grupo realizado em sala de aula está sintetizada na tabela 1.

Tabela 1 - Experiências de trabalho em grupo em sala de aula: categorização de experiências, frequências e distribuição percentual (n= 471)

Temas (frequências; %)	Categorias (frequências; %)	Exemplo de unidades de análise (e identificação exemplificativa da autoria da afirmação)
Metodologia Cooperativa (392; 83,2%)		
	Aprendizagem cooperativa propriamente dita (81; 17,2%)	Os colegas dão contributos individuais para o sucesso do trabalho coletivo (suj. 24; 45; 364) Cada um dá o seu contributo isolado e não há diferença entre os elementos do grupo (suj. 67; 89; 123)
	Explicação por pares (28; 5,9%)	Os grupos são constituídos tendo por base a diferença de competências entre os alunos participantes (suj. 12; 37; 46; 67; 239; 295) (...) há um ou mais alunos que explica(m) e outro(s) que recebe(m) informações e colocam questões (suj. 1; 4; 246; 345; 356; 360)
	Colaboração entre pares (283; 60,1%)	(...) colegas com o mesmo nível de conhecimentos trabalham em conjunto nas tarefas (suj. 7; 361)
Carácter das Tarefas (302; 64,1%)		
	Especialização de tarefas (41; 8,7%)	(...) aplicação de procedimentos laboratoriais (suj. 86; 318; 351) Cumprimento de rotinas escritas previamente pelo professor (suj. 8; 92) Cada colega cumpre parte do protocolo apresentado pelo professor das aulas de orientação tutorial (suj. 25; 67; 140; 173; 230)
	Tarefas de grupo (276; 58,6%)	Tomadas de decisão conjuntas (suj. 354) Análise conjunta de estudos de caso (suj. 9; 340) Reflexão sobre ideias (suj. 278; 346) Discussão e confronto de perspetivas (suj. 210) Interação dos colegas na tentativa de resolver problemas (suj. 1; 34; 235)
Estrutura de Recompensas (72; 15,3%)		
	Competição intergrupal (13; 2,8%)	O trabalho de cada grupo é avaliado em função do desempenho dos restantes grupos (suj. 34; 36; 278)
	Contingenciação intergrupal (59; 12,5%)	A avaliação dos trabalhos é feita por referência a critérios anunciados previamente (suj. 236; 310; 347)

O primeiro tema, designado por Metodologia Cooperativa, remete para as respostas em que os alunos enunciam as metodologias pedagógicas cooperativas que experienciam, sendo esta diferenciação metodológica feita de acordo com o modelo teórico de Damon e Phelps (1989) cuja base de estudo assenta em dois critérios: igualdade e reciprocidade.

O segundo tema, Carácter das Tarefas, inclui a referência a tarefas de grupo, com envolvimento ativo dos diferentes elementos do grupo na totalidade das tarefas, e a especialização de tarefas, caracterizada pela inexistência de tomadas de decisão partilhadas pela totalidade dos elementos do grupo.

O terceiro tema diz respeito à Estrutura de Recompensas, que nos remete para a sistematização das experiências de trabalho em grupo em função da avaliação que é implementada pelo docente avaliador e expõe a existência de experiências de competição intergrupar, com recurso a avaliações do tipo normativa, bem como a presença de experiências de contingenciação intergrupar, caracterizadas pela implementação de avaliações do tipo criterial.

INCIDÊNCIA E SIGNIFICADOS DAS OPINIÕES FAVORÁVEIS ÀS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO EM GRUPO REALIZADAS EM SALA DE AULA

A tabela 2, mais adiante, apresenta a grelha de categorização, de frequências e de distribuição percentual ($n= 376$) das opiniões favoráveis às experiências de trabalho em grupo realizadas em sala de aula. A categorização das respostas apresentadas assenta em três racionais teóricos distintos: (a) o de interdependência social; (b) o do comportamentalismo; e (c) o de coesão social.

Tabela 2 – Opiniões favoráveis sobre as experiências de trabalho em grupo realizadas em sala de aula: categorização, frequências e distribuição percentual (n= 376)

Temas (frequências; %)	Categorias (frequências; %)	Exemplo de unidades de análise (e identificação exemplificativa da autoria da afirmação)
Processo de auto ajuda (317; 84,3%)		
	Resiliência (91; 24,2%)	Adaptação a novos contextos (suj. 4; 109; 247) Menos resistência à hipótese de mobilidade Internacional (suj. 64; 169) Mais capacidade de aceitar as mudanças (suj. 60; 237) Adaptação a situações de concorrência entre colegas (suj. 256; 279)
	Sensação de usufruto de agradabilidade (279; 74,2%)	Correspondência entre as necessidades individuais prévias ao trabalho em grupo e os reforços e estímulos dos colegas de grupo (suj. 83; 238) Confirmação das expectativas de experiência agradável (suj. 211)
Desenvolvimento interpessoal (265; 70,5%)		
	Redução da conflitualidade escolar (123; 32,7%)	Ajuda a diminuir os conflitos de interesses (suj. 193)
	Promoção da inclusão social (159; 42,3%)	Ajuda a conhecer mais colegas (suj. 187; 346) Estou mais à vontade para falar com pessoas que antes não conhecia (suj. 66; 78; 88) Faço parte de diferentes grupos em diferentes disciplinas e isso é bom para aumentar o número de amigos (suj. 2; 366)
Perceção de níveis elevados de igualdade e reciprocidade (123; 32,7%)		
	Competência equivalente entre os elementos do grupo (68; 18,1%)	Todos contribuem na mesma medida para a totalidade das tarefas do trabalho (suj. 309; 318)
	Mesmo estatuto entre os elementos do grupo (76; 20,2%)	Todos tomam decisões e a opinião de cada um tem o mesmo peso do que a de qualquer um dos colegas (suj. 92; 234) Não há especialistas e responsáveis pelo trabalho; (...) todos são importantes para o resultado final (suj. 362)

INCIDÊNCIA E SIGNIFICADOS DAS OPINIÕES DESFAVORÁVEIS SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO EM GRUPO REALIZADAS EM SALA DE AULA

As informações obtidas sobre as opiniões desfavoráveis sobre as experiências de trabalho em grupo realizadas em sala de aula foram categorizadas e acordo com a abordagem crítica apresentada por Cohen (1994) que defende como necessária a satisfação de duas condições para uma maior eficácia da aprendizagem cooperativa sobre os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem: (a) a tarefa deve exigir raciocínio conceptual, em vez da memorização ou aplicação mecânica de regras, e (b) o grupo deve possuir os recursos necessários à sua realização.

INCIDÊNCIA E SIGNIFICADOS DAS OPINIÕES FAVORÁVEIS ÀS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO INDIVIDUAL REALIZADAS EM SALA DE AULA

Quando questionados sobre as opiniões favoráveis sobre o trabalho individual realizado em sala de aula, os participantes deram um total de cinquenta e uma respostas, todas representantes de um só tema, locus de controlo interno, e constituintes de uma mesma categoria de resposta, a responsabilidade individual pela aprendizagem.

INCIDÊNCIA E SIGNIFICADOS DAS OPINIÕES DESFAVORÁVEIS ÀS EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO INDIVIDUAL REALIZADAS EM SALA DE AULA

Quando questionados sobre as opiniões desfavoráveis ao trabalho individual realizado em sala de aula, os participantes deram respostas representantes de dois núcleos de sentido: o défice de interação, maioritariamente citado e o défice motivacional. A categorização destas respostas baseou-se nas abordagens propostas por Cohen (1994) e Johnson e Johnson (1990), que defendem que as mais-valias da aprendizagem cooperativa advêm da estrutura motivacional implementada e da constituição de tarefa interativas que impliquem propostas atrativas e possuam um mínimo de complexidade conceptual.

CARACTERIZAÇÃO DA ATIVIDADE MÉDIA SEMANAL DE TRABALHO EM GRUPO EM SALA DE AULA

A atividade média semanal de trabalho em grupo em sala de aula da totalidade dos alunos inquiridos é superior a uma hora por semana. Apenas 21% dos alunos inquiridos tem atividade média semanal em trabalho em grupo em sala de aula inferior a três horas. A totalidade dos alunos inquiridos frequentava, no momento do estudo, três ou mais disciplinas.

DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DO CONTRIBUTO DO TRABALHO EM GRUPO REALIZADO EM SALA DE AULA NO AJUSTAMENTO ACADÉMICO

A análise da distribuição de respostas nas sub-escalas e na escala compósita de análise da percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total permite destacar a frequência elevada de respostas positivas na escala percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total, bem como nas restantes sub-escalas, com exceção da sub-escala percepção do trabalho em grupo como fator de stresse percebido.

CARACTERIZAÇÃO DO AJUSTAMENTO ACADÉMICO

Tendo em conta a amplitude possível de ajustamento académico total ao ensino superior, e que a mesma apresenta, na amostra estudada, uma amplitude de valores entre 38 e 54 ($M=48$; $DP= 3,4$), considera-se o padrão de resultados obtidos muito favorável, no que respeita ao ajustamento académico total do grupo de estudantes avaliado.

DISTRIBUIÇÃO DO AJUSTAMENTO ACADÉMICO TOTAL AO ENSINO SUPERIOR

Constatou-se a existência de uma correlação positiva elevada entre o valor médio da avaliação da satisfação com a vida académica e o ajustamento académico total ao ensino superior.

Destacou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas no nível de ajustamento académico total ao ensino superior em favor dos estudantes ordinários, quando comparados com os estudantes-trabalhadores e em favor dos alunos inscritos em horário laboral,

quando comparados com os alunos inscritos em horário pós-laboral. Assim constatamos que são os estudantes ordinários e os alunos inscritos em horário laboral quem maioritariamente apresenta valores elevados de ajustamento académico total ao ensino superior.

O comportamento de ajustamento académico total ao ensino superior varia em função da aprendizagem cooperativa propriamente dita, da colaboração entre pares, da contingenciação intergrupar e das tarefas de grupo, sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados permitem-nos destacar que são os alunos que relatam experiências de trabalho de grupo correspondentes às categorias aprendizagem cooperativa propriamente dita, colaboração entre pares, contingenciação intergrupar, e tarefas de grupo, os alunos que maioritariamente apresentam valores elevados de ajustamento académico total ao ensino superior.

DISTRIBUIÇÃO DA PERCEÇÃO DO TRABALHO EM GRUPO COMO FATOR DE AJUSTAMENTO ACADÉMICO TOTAL

Constatamos a existência de uma correlação positiva muito elevada entre valor médio da avaliação da satisfação com a vida académica e percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total e menor, nos restantes dois casos.

Ressaltamos que a distribuição de percepção do trabalho em grupo como fator de ajustamento académico total é apenas estatisticamente distinto nas categorias aprendizagem cooperativa propriamente dita, a favor dos alunos que não relatam esta experiência de trabalho em grupo em sala de aula, e na categoria especialização de tarefas, a favor dos alunos que não relatam esta experiência de trabalho em grupo em sala de aula. Assim, são os alunos que relatam práticas de aprendizagem cooperativa propriamente dita e os alunos que identificam nas suas atividades de grupo a existência de especialização de tarefas quem maioritariamente valoriza o trabalho em grupo como fonte de ajustamento académico total.

DISCUSSÃO

Ao centrarmo-nos no estudo dos apoios e recursos sociais obtivemos a confirmação integral da hipótese que baseou o estudo. Os resultados obtidos com as análises de conteúdo consumadas face às respostas

que dizem respeito às experiências de trabalho de grupo realizado em sala de aula, às opiniões favoráveis e às opiniões desfavoráveis referentes às práticas de trabalho individual e de trabalho de grupo, realizados em sala de aula, permitem espelhar e perceber a eficácia da concretização de práticas pedagógicas advindas da formação pedagógica dos docentes que tem vindo a ser promovida, nos últimos anos, junto da comunidade docente do Instituto Superior de Engenharia do Porto.

A sistematização e análise integral dos resultados das análises de conteúdo acusam a presença e legitimação positiva por parte dos alunos da oferta diversificada de geometrias de aprendizagem interativas e despontam na linha das conclusões dos trabalhos de Johnson e Johnson (e.g., 1990). Assim sendo, encontramos evidências que nos levam a reconhecer que as estratégias de trabalho de grupo com fins pedagógicos, devem preferencialmente evidenciar cinco componentes:

- a) interdependência positiva: isto é, os membros do grupo devem perceber que têm de se sentir e atuar solidariamente, com a consciência de que cada um tem o seu papel contributivo para o êxito e sobrevivência do grupo;
- b) interação efectiva: o funcionamento do grupo depende do maior grau de interação possível entre os seus membros, o que exige que o grupo tenha pequena dimensão;
- c) responsabilidade individual pela aprendizagem: no seio do grupo, nenhum dos elementos pode repousar no trabalho do outro, todos os elementos devem ter tarefas que assumam como indispensáveis para o êxito comum do grupo;
- d) uso apropriado de competências interpessoais e de pequeno grupo: neste campo, destacam-se as competências de gestão pessoal e partilhada do tempo, o saber escutar e o ser tolerante para as opiniões dos outros; e
- e) avaliação permanente do trabalho: o grupo deve ser levado a conhecer como está a decorrer o seu trabalho em termos de progresso de aprendizagem.

Os resultados das análises de conteúdo apresentadas sugerem a importância do desenvolvimento de equipas de formação e de investigação inter, multi e transdisciplinares, com o intuito de permitir a rentabilização de experiências de:

- a) partilha e reflexão sobre experiências de ensino, aprendizagem e supervisão no ensino superior;
- b) concetualização, implementação e dinamização de comunidades de aprendizagem;
- c) identificação das novas competências gerais e específicas de aprender, ensinar e supervisionar as vivências pedagógicas; bem como de
- d) reconhecimento e rentabilização dos instrumentos de trabalho pedagógico colaborativo.

Em concordância com a literatura e investigação empírica de referência, este estudo permitiu concluir que a existência de relacionamentos interpessoais satisfatórios e a perceção do suporte social obtido, podem constituir elementos facilitadores e promotores do ajustamento académico, pessoal e social dos indivíduos, no contexto específico da aprendizagem cooperativa experienciada em ambiente de sala de aula.

Estes resultados apoiam a carência de nas instituições de ensino superior de Engenharia inculcarmos a implementação sistemática, constante e metódica de estratégias de ensino não diretivas. Então, e em jeito de recapitulação, podemos declarar que estes resultados contribuem para reforçar o enfoque na necessidade de especificamente no Instituto Superior de Engenharia do Porto, instituição cuja principal atividade é o ensino, se manter a promoção da consciência da utilidade de:

- a) formar alunos que saibam conceber, projetar, implementar e operar sistemas complexos e de grande valor acrescentado;
- b) capacitar de forma sistemática os alunos, de forma a torná-los competentes de executar as tarefas propostas em contexto de equipas funcionais;
- c) recorrer, numa perspetiva integrada, a cenários de aprendizagem ativa e experimental.

CONCLUSÃO

Parece então haver evidências, com base neste estudo, para a indispensabilidade de se apresentarem experiências aos estudantes do ensino superior, e em especial, aos estudantes de Engenharia avaliados, que se caracterizem por se corroborarem mutuamente, havendo uma consciência crítica e de questionamento permanente dos personagens

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acerca dos objetivos pedagógicos das diferentes unidades curriculares e da sua pertinência no mapeamento das competências profissionais que é esperado que venham a ser alcançadas pelo diplomado em Engenharia. E, também, experiências que potenciem, de forma faseada e crítica, a integração das práticas pedagógicas e das vivências extra letivas do estudante, através de atividades curriculares e extra curriculares que impliquem, de forma intencional, deliberada e consciente, a concretização de tarefas de conceção, projeto, implementação e operação de sistemas e produtos.

Indo de acordo às posições defendidas por Crites (1974) e Guichard (1995, 2001), para quem o cenário ideal da construção das representações de futuros profissionais é a instituição educacional, este estudo permitiu-nos reflectir sobre a importância do ambiente educativo como o agente de socialização e “vocacionalização”.

Em jeito de sinopse, este trabalho leva-nos a ponderar que a promoção de eficácia do processo de ensino – aprendizagem em ambiente de ensino superior politécnico, se configura, na perspetiva de promoção de atitudes de ajustamento à carreira, como sendo representada por um processo contínuo e permanente, individual e coletivo, de auto-construção de um sentido coerente e significativo para as relações que cada candidato a diplomado estabelece com os outros e com a realidade envolvente. Expresso de um outro modo, a promoção de eficácia do processo de ensino – aprendizagem fomenta a possibilidade dos alunos do ensino superior politécnico se transformarem em sujeitos aprendentes, simultaneamente agentes e produtos das suas aprendizagens.

Parece-nos ser importante prosseguir a intervenção junto da comunidade de docentes do ensino superior, com o intuito de promover e operacionalizar competências de análise crítica do processo de ensino-aprendizagem, de exploração e de monitorização das suas práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- Astin, A. (1997). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Baker, R. W., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bessa, N., & Fontaine, A. (2002) *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self- determination perspective of interests and exploration in career development. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement and counselling use* (p. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Chaleta, M. E. R. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Évora: Universidade de Évora.
- Cohen, S. (1994). Psychosocial models of social suport in the etiology of physical disease. *Health Psychology*, 7, 269-297.
- Crites, J. (1974). *Psicologia Vocacional*. Buenos Aires, Paidós.
- Cutrona, C. E., & Russel, D.W. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. In W. H. Jones & D. Perlman (Eds.), *Advances in Personal Relationships* (Vol.1, p. 37-67). Greenwich, CT: JAI Press.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Laertes.
- Guichard, J. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris: Dunod.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning* (5th ed). Boston, MS: Allyn and Bacon.
- Lent, R.W. (2005). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006a). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006b). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown and Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., p. 255-311). San Francisco: Jossey- Bass.
- Lent, R.W., Taveira, M.C., Sheu, H., & Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 190-198.
- Miller, M. J., & Sheu, H. (2008). Conceptual and measurement issues in multicultural psychology research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed., p. 103–120). New York: Wiley.
- Taveira, M.C. (2000). Sucesso no ensino superior: uma questão de ajustamento e de desenvolvimento Vocacional. Em Tavares, J. & Santiago, R. (Org.). *Ensino superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Taveira, M.C. (2001). *O papel da universidade na orientação e desenvolvimento dos alunos: Contributos para um modelo de intervenção psicoeducacional*. Santiago de Compostela: Adaxe, Universidade de Santiago de Compostela.
- Taveira, M.C. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. Estas séries têm como objectivos promover o sucesso dos estudantes, a eficácia dos docentes e a qualidade do ensino superior, através da difusão de projectos e iniciativas pedagógicas, métodos, actividades e estratégias relevantes para o fim em causa.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino - aprendizagem. Dentro da linha editorial desta publicação serão publicados estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não são aceites trabalhos previamente publicados.

- *Cadernos*: até 3 números publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

Série Temática: Manuais Pedagógicos

Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

- *Manuais pedagógicos*: periodicidade irregular; cada manual inclui um único manuscrito, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

Exemplos de temas

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão da aula
- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências específicas
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning/ blended-learning
- Software educativo
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)
- ...

É bom saber

Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;

- Dimensão e visibilidade internacional;
- Revisão por pares;
- Edição online em www.cinep.ipc.pt;

A versão em papel está dependente da obtenção de fundos e não pode ser garantido que seja publicada simultaneamente com a versão digital.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior e Série Temática: Manuais Pedagógicos;

Coordenação: Susana Gonçalves;

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva;

Edição: CINEP; email: cinep.opdes@ipc.pt | webpage: www.cinep.ipc.pt



Orientações Pedagógicas para
Docentes do Ensino Superior

Pedagogy in Higher Education

CALL FOR PAPERS

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

Booklets: up to 3 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

- Learning and motivation
- Classroom behavior management
- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Educational software
- Curriculum development
- Evaluation and grading
- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students (international students, special needs, older students, distance teaching...)
- ...

Good to know

- Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish
- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides are all edited online at www.cinep.ipc.pt

Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published simultaneously to the online version.

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education and Series of Educational Guides;

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves;

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva;

Published by: CINEP;

email: cinep.opdes@ipc.pt | webpage: www.cinep.ipc.pt

www.esec.pt/opdes

OPDES

Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior