

**Dimensões da satisfação no trabalho dos  
docentes do ensino superior em Portugal**

José Brites Ferreira; Maria de Lourdes  
Machado e Odília Gouveia

**A relação professor-estudante na perspetiva de  
professores e estudantes da Escola Superior de  
Educação de Coimbra**

Sofia de Lurdes Rosas da Silva; Joaquim Armando  
Gomes Ferreira e António Gomes Ferreira

# Cadernos de pedagogia no ensino superior

[www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

nº 22

## **Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal**

p. 3

**José Brites Ferreira** ([brites@ipleiria.pt](mailto:brites@ipleiria.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. Instituto  
Politécnico de Leiria.

**Maria de Lourdes Machado** ([lmachado@cipes.up.pt](mailto:lmachado@cipes.up.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior. Agência de  
Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. Instituto Politécnico de  
Bragança.

**Odília Gouveia** ([odilia@cipes.up.pt](mailto:odilia@cipes.up.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

## **A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra** p. 23

**Sofia de Lurdes Rosas da Silva** ([sofiace@esec.pt](mailto:sofiace@esec.pt))

Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal.

**Joaquim Armando Gomes Ferreira** ([jferreira@fpce.uc.pt](mailto:jferreira@fpce.uc.pt))

**António Gomes Ferreira** ([antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt))

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de  
Coimbra, Portugal.

**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)

**Grafismo e paginação:** José Joaquim M. Costa

**Julho de 2012**

**ISSN:** 1647-032X

## **Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal**

**José Brites Ferreira<sup>1</sup>** ([brites@ipleiria.pt](mailto:brites@ipleiria.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior  
Instituto Politécnico de Leiria

**Maria de Lourdes Machado<sup>2</sup>** ([lmachado@cipes.up.pt](mailto:lmachado@cipes.up.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior  
Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior  
Instituto Politécnico de Bragança

**Odília Gouveia<sup>3</sup>** ([odilia@cipes.up.pt](mailto:odilia@cipes.up.pt))

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

**Resumo.** O campo educativo tem sido objecto de múltiplas mudanças e transformações. No caso do ensino superior, em Portugal, assistiu-se, em poucas décadas, a um enorme crescimento do mesmo, que resultou, não apenas no aumento do número de estudantes, de professores e de instituições, mas fez do ensino superior um espaço

---

<sup>1</sup> Professor Coordenador no Instituto Politécnico de Leiria e Investigador no CIPES.

<sup>2</sup> Investigadora na A3ES e no CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior.

<sup>3</sup> Assistente de Investigação no CIPES.

onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade, designadamente no que se refere aos docentes.

O pessoal docente é um recurso fundamental nas instituições de ensino superior e tem um papel importante na prossecução dos objectivos da instituição. Por outro lado, o desempenho do pessoal docente tem impacto na aprendizagem dos estudantes podendo determinar o seu sucesso, sucesso que, por sua vez, poderá ter impacto na qualidade de uma instituição de ensino superior. Neste contexto, o estudo da satisfação no trabalho é de importância inegável para o desempenho profissional, designadamente dos docentes do ensino superior.

Neste texto apresenta-se parte de um estudo sobre a satisfação do pessoal docente do ensino superior, baseado essencialmente num inquérito lançado *on-line* a todos os docentes das instituições de ensino superior públicas e privadas (universidades e politécnicos) em Portugal. Neste artigo são apresentadas dimensões que interferem e determinam a satisfação e a insatisfação dos docentes do ensino superior, tendo esta análise aplicações práticas de relevância para os processos de tomada de decisão em gestão de recursos humanos e, portanto, potenciais implicações na qualidade do ensino e das instituições de ensino superior.

**Palavras-chave:** Satisfação no trabalho, Docentes, Ensino superior.

## Introdução

O campo educativo tem sido objecto de múltiplas mudanças e transformações, com incidência significativa em diversos sectores da educação, nomeadamente na organização e gestão escolar, nos currículos, na avaliação das escolas e dos cursos, na avaliação de desempenho dos professores, no trabalho docente.

No caso do ensino superior, em Portugal, verificaram-se nas últimas décadas mudanças significativas que se traduziram nomeadamente num enorme crescimento do mesmo, traduzido no aumento do número de estudantes, de professores, de instituições e

de cursos. Além disso, na última década verificaram-se também outras mudanças relevantes para o ensino superior, nomeadamente a implementação do *Processo de Bolonha*, a aprovação e implementação de normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas, bem como alterações no estatuto da carreira docente. É de salientar que, em 2009, foram alterados os principais normativos reguladores da carreira académica no ensino superior público, os quais datavam de há cerca de três décadas.

Os docentes são um recurso fundamental na vida das instituições de ensino superior (IES), tendo um papel relevante na prossecução dos objectivos das mesmas. A literatura mostra que a satisfação no trabalho é fundamental para o fortalecimento da motivação dos recursos humanos e para o seu envolvimento no trabalho. Académicos motivados e com o apoio adequado podem contribuir tanto para a sua própria reputação como para a das instituições onde trabalham (Capelleras, 2005). Além disso, o desempenho docente tem um impacto relevante na aprendizagem dos estudantes, contribuindo muito para o sucesso dos mesmos, o que, por sua vez, tem reflexo na qualidade das Instituições de Ensino Superior (IES). Os docentes constituem, pois, um dos sectores fundamentais das IES, dado o papel que desempenham na prossecução da missão e dos objectivos das mesmas. Alguns autores referem-se aos docentes como “escultores” da qualidade das instituições, dado que o seu desempenho contribui de forma muito significativa para o sucesso dos estudantes (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Taylor et al., 2007).

Não obstante existam muitos estudos sobre as problemáticas da satisfação no trabalho, conhece-se pouco, nesta matéria, relativamente ao ensino superior em Portugal. É neste contexto de mudanças, no ensino superior e na carreira académica, que surgiu a pesquisa sobre o Estudo da Satisfação e Motivação dos Académicos no Ensino Superior Português (ESMAESP), que foi desenvolvido no

Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES)<sup>4</sup>. Trata-se de um projecto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/ESC/67784/2006), de que aqui apresentamos alguns resultados obtidos.

O presente texto estrutura-se em quatro pontos. No primeiro, são apresentadas breves notas sobre a satisfação docente. No segundo, um breve retrato dos docentes do ensino superior, no terceiro o desenho metodológico do estudo e no quarto alguns resultados do mesmo sobre a satisfação dos académicos, seguidos de algumas considerações finais.

### **Algumas notas sobre a satisfação profissional dos docentes no ensino superior**

A satisfação com o trabalho está associada ao desenvolvimento e à dignidade dos trabalhadores enquanto pessoas, porque é uma componente da qualidade de vida e porque um trabalhador satisfeito tende a apresentar um comportamento mais pró organizacional do que um menos satisfeito (Kalleberg, 1977, citado em Fontes, 2002). Por outro lado, o estudo da satisfação com o trabalho permite identificar áreas organizacionais que merecem particular atenção, assim como compreender e melhorar as instituições de ensino superior no que respeita às suas principais funções, tais como a docência e a investigação (Fontes, 2002).

O trabalho constitui uma complexa inter-relação de tarefas, responsabilidades, papéis, incentivos e recompensas (Locke, 1969). Neste contexto, definir satisfação profissional é uma tarefa difícil; sendo ainda de referir que a satisfação, enquanto estado subjectivo, varia conforme as situações, pessoas, circunstâncias internas e ex-

---

<sup>4</sup> Equipa constituída por Virgílio Meira Soares, Maria de Lourdes Machado, José Brites Ferreira, Rui Brites, Mínoo Farhangmerh, Odília Gouveia e Marvin Peterson.

ternas ao ambiente de trabalho que cada indivíduo possa estar sujeito (Borges & Daniel, 2009). Globalmente, pode dizer-se, porém, que:

“O conceito de satisfação profissional é, assim, um constructo que visa dar resposta a um estado emocional positivo ou de uma atitude positiva face ao trabalho e às experiências em contexto de trabalho, sendo essa satisfação apresentada como um sentimento e forma de estar positivos, perante a profissão; quando, porém, estes sentimentos e formas de estar não se verificam, surgem, então, manifestações contrárias, concretizando-se a presença da insatisfação” (Ramos, 2004).

São abundantes os estudos científicos sobre a satisfação no trabalho, mas menos abundantes aqueles que se debruçam sobre o sector do ensino e, em particular, sobre a satisfação dos docentes do ensino superior.

Referindo-se à satisfação com o trabalho, Seco (2002) refere que a investigação tem mostrado que estamos perante um constructo complexo e multidimensional, em torno do qual se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais. Autores como Altbach (2003) referem que o trabalho dos académicos é hoje influenciado, também, por factores como a prestação de contas, a massificação, a deterioração das condições financeiras e os mecanismos de controlo da gestão, que se fazem sentir sobre o ensino superior. Dimensões como a gestão, os colegas, outros grupos de trabalho, o ambiente físico, o salário e outros benefícios materiais são referidas por Küskü (2001). Contrariando algumas ideias sobre o peso da remuneração na satisfação, Verhaegen (2005) refere que a importância desta é superada por aspectos como a autonomia académica, as oportunidades de investigação e o desenvolvimento profissional e pessoal.



A análise dos estudos sobre a satisfação dos docentes no ensino superior revela que globalmente os académicos possuem níveis relativamente elevados de satisfação global no trabalho (Clark, 1987; Clery, 2002; Finkelstein, Seal e Schuster, 1998; Sax et al., 1996; Willie e Stecklein, 1982; todos citados em Fontes, 2002). Por outro lado, grande parte dos estudos indica ainda que os académicos expressam níveis inferiores de satisfação relativamente a aspectos contextuais do trabalho (Olsen, 1993; Olsen, Maple e Stage, 1995; Tack e Patitu, 1992, todos citados em Fontes, 2002). Entre os factores contextuais podemos dar os exemplos do salário ou da liderança.

Segundo Lima, Vala e Monteiro (1988, citados em Silva, 1998) podem ser identificados na literatura três modelos de satisfação profissional:

1) **Modelo situacional** – privilegia-se a explicação da satisfação dos trabalhadores pela via das características da situação de trabalho (características da função, processos de tomada de decisão na organização, formas de reforço existentes, entre outras);

2) **Modelo individual** – privilegia-se a explicação da satisfação pela via dos valores dos indivíduos, sendo importantes as expectativas individuais e as respostas dadas pela organização para a realização dessas expectativas;

3) **Modelo de interacção social** – a explicação da satisfação está relacionada com a comparação social, o processamento social da informação e a cultura organizacional. Verificamos que a comunidade científica privilegia sobretudo o primeiro modelo e, em segundo lugar, o modelo individual.

A satisfação no trabalho está, pois, relacionada com múltiplas dimensões e depende de muitas variáveis e factores, nomeadamente de natureza intrínseca e extrínseca, individual e organizacional, pecuniária e não pecuniária, material e simbólica, de valores, de práticas de organização e gestão das IES, da maior ou menor auto-

nomia e iniciativa que é proporcionada aos académicos, das relações de trabalho, dos contextos de trabalho (Machado et al., 2011).

### Retrato dos docentes do Ensino Superior Português

A natureza do ensino superior em Portugal mudou expressivamente nos últimos 40 anos. Tanto o número e tipos de instituições como o número e a heterogeneidade de alunos aumentaram significativamente o que resultou também no aumento do número de professores (Machado et al., 2011). A maioria dos docentes do ensino superior, no período de 2001 a 2009, lecciona em instituições do ensino superior público (Figura 1), são homens (embora essa supremacia estatística esteja a diminuir no tempo), têm idades compreendidas entre os 40 e os 59 anos e são de nacionalidade portuguesa (GPEARI, 2011).

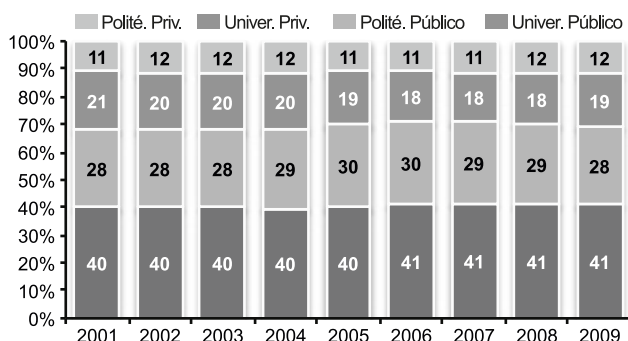


Figura 1. Docentes (%) por subsistema de ensino, de 2001 a 2009 (Fonte: GPEARI (2011). Docentes do Ensino Superior [2001 a 2009]. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais).

Relativamente à estrutura etária da população docente verifica-se que esta envelheceu, sendo que a percentagem de docentes com menos de 40 anos passou de 48% em 2001 para 36% em 2009. A

população docente feminina é sempre menos envelhecida do que a masculina. No que se refere ao grau académico mais elevado dos docentes constata-se que entre 2001 e 2009 o número de docentes com o grau de doutor aumentou, passando de 9 465 para 15 423, o que representa um aumento de 63%. Quanto à categoria profissional em 2009, verifica-se que no ensino público universitário a predominante é a de “Professor auxiliar” (46%), no ensino público politécnico é a de “Professor adjunto” (41%), no ensino privado universitário é a de “Assistente” (39%) e no ensino privado politécnico é a de “Assistente de 2.º triénio” (44%). Finalmente, por áreas de educação e formação do grau de habilitação mais elevado, registou-se, de 2001 para 2009, um acréscimo de docentes nas áreas de “Saúde e protecção social” (passou de 4 654 para 6 266) e de “Serviços” (passou de 1 339 para 1 655) e um ligeiro decréscimo de docentes de “Educação” (passou de 2 281 para 2 261), embora a área de “Ciências sociais, comércio e direito” seja em todos os anos a mais significativa (GPEARI, 2011).

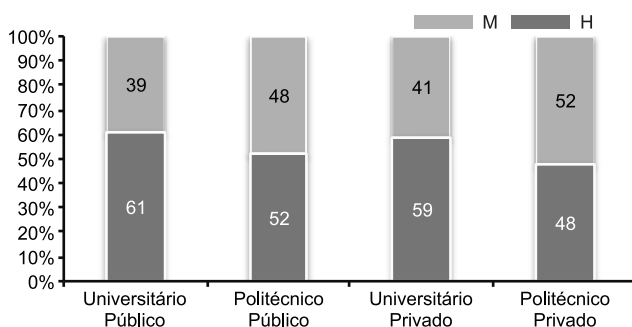


Figura 2. Docentes (%) por subsistema de ensino e sexo, em 2009 (Fonte: GPEARI (2011). Docentes do Ensino Superior [2001 a 2009]. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais).

## Desenho metodológico

A equipa de investigação optou neste estudo por uma abordagem quantitativa e qualitativa para responder ao seu principal objectivo de investigação: conhecer a satisfação profissional dos docentes do ensino superior, os factores que têm impacto nessa satisfação, assim como os factores que conduzem à insatisfação. Neste texto é apresentada apenas a abordagem quantitativa em que utilizámos como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário. Seleccionámos como população-alvo a totalidade dos docentes do ensino superior público e privado.

De forma a atingir os objectivos que definimos para o trabalho a que nos propusemos e no sentido de auxiliar a construção do instrumento a administrar aos docentes, foram realizados 3 *focus group* (acerca dos factores de satisfação e insatisfação profissional de docentes em 3 instituições de ensino superior) e foi feita uma extensa revisão de literatura, pelo que o questionário foi baseado nos resultados dos *focus group* assim como da revisão.

Os dados foram obtidos através de um questionário disponibilizado *on-line*, que foi passado junto dos académicos no ano de 2010/2011, tendo a taxa de resposta obtida sido de 12,5% (N= 4529), se tivermos em conta os dados de 2009 relativos ao número de docentes do ensino superior. De acordo com estes dados, que são relativos a 2009 e os mais recentes disponíveis, o número total de docentes no ensino superior português neste ano era de 36215 (GPEARI, 2011).

Uma sintética caracterização dos respondentes mostra-nos que dos académicos que responderam, 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens. A maioria dos respondentes trabalhava em instituições de ensino superior públicas - 42,8% no ensino universitário público, 36,2% no ensino politécnico público, 13,2% no ensino universitário privado e 7,8% no ensino politécnico privado. No que diz respeito ao grau académico, 56,3% dos participantes possuía

doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura. Relativamente aos grupos etários, os respondentes concentravam-se nos escalões “41-50 anos” (38,2%), “31-40 anos” (28,0%) e “51-60 anos” (23,7%), representando os grupos “menos de 31 anos” e “mais de 60”, 4,6% e 5,6%, respectivamente. De referir ainda que, em média, a idade dos respondentes era 45 anos e a moda era 44 anos.

## Resultados

### Dimensões de satisfação

As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram seleccionadas após uma extensa revisão de literatura e após um pedido e análise de questionários enviados por especialistas na área da satisfação dos académicos. As dimensões aqui consideradas são: Ambiente de Ensino; Gestão da Instituição/Departamento/Unidade; Colegas; Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.); Ambiente de Trabalho; Características do Emprego; Desenvolvimento Pessoal e Profissional; Cultura e Valores da Instituição; Prestígio da Instituição e Ambiente de Investigação.



Figura 3- Dimensões de satisfação - índices sintéticos (média)  
(Escala: 0= Extremamente insatisfeito; 10= Extremamente satisfeito)

Analisando os resultados relativos aos índices sintéticos, para cada uma das dimensões de satisfação, é possível verificar que os valores mais elevados surgem nas dimensões “Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)” (média=6,3), “Ambiente de Ensino” (média=6,0) e Colegas (média=6,0). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são “Ambiente de Investigação” (média=4,2) e “Características do Emprego” (média=4,3) (ver Figura 3).

#### Satisfação geral por graus académicos

No que respeita aos graus académicos, a satisfação geral é menor entre os académicos com doutoramento e mais elevada entre os académicos com licenciatura. Isto é, a satisfação é mais elevada nos académicos cujos graus são mais baixos e, inversamente, é mais baixa nos académicos com graus mais elevados. Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0.05, constatamos que as diferenças ao nível da satisfação dos académicos com diferentes graus académicos são estatisticamente significativas (ver Figura 4).

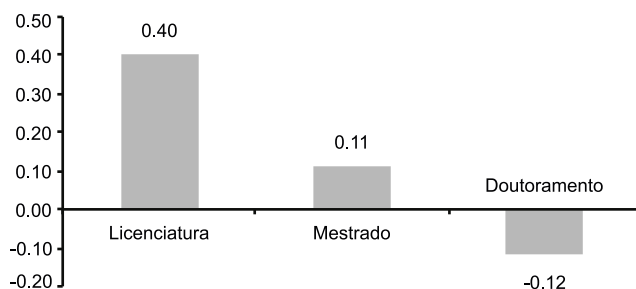


Figura 4 - Satisfação geral por graus académicos

### Satisfação geral por sexo

Utilizando o procedimento *Tables/Custom Tables*, verificamos que a satisfação geral é similar para homens e mulheres, mas que os homens mostram uma maior satisfação. No entanto, recorrendo ao teste *Independent-Samples T-Test*, e considerando um nível de significância de 0,05, constatamos que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa (ver Figura 5). Estes resultados estão de acordo com estudos prévios levados a cabo por Ward e Sloane (2000), Santhapparaj e Alam (2005) e Stevens (2005).

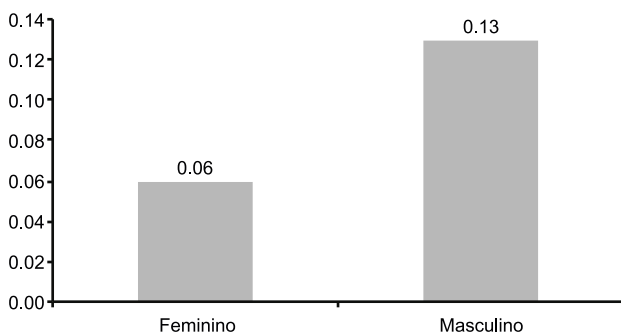


Figura 5- Satisfação geral por sexo

### Satisfação geral por grupos etários

Relativamente à satisfação por grupos etários, constatamos que os académicos com idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e 51 e 60 anos são aqueles que estão menos satisfeitos, apresentando os valores mais baixos (-0,68 e -0,40 respectivamente). Os académicos com menos de 30 anos são aqueles que revelam maior satisfação (0,503). Seguem-se os docentes com mais de 61 anos e os docentes com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (0,100 e 0,053 respectivamente). Globalmente, são os académicos mais jovens, em início de carreira, e os menos jovens, os que têm mais de 60 anos de idade, que revelam maior satisfação. Recorrendo ao teste *One-way Anova*, e considerando um nível de significância de 0,05, é possível

constatar que estas diferenças na satisfação dos académicos com idades compreendidas nos diferentes escalões etários considerados apresentam valores estatisticamente significativas entre alguns grupos, sendo a maior diferença encontrada entre os docentes com menos de 31 anos e todos os restantes escalões etários (ver Figura 6).

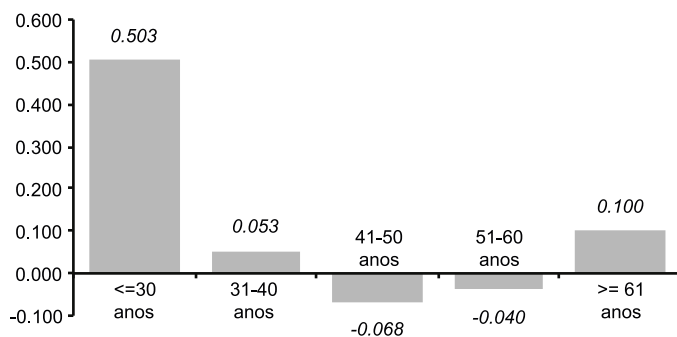


Figura 6- Satisfação geral por escalões etários

### Ensino versus investigação

Considerando todas as dimensões de satisfação já enunciadas (ver Figura 3), foi perguntado aos académicos o seu grau de satisfação geral com a actividade docente (vertente ensino) e com a investigação. Os respondentes mostram estar ligeiramente mais satisfeitos com a actividade docente do que com a investigação (ver Figura 7). Compreende-se estes resultados dados os constrangimentos financeiros à prática da investigação no ensino superior em Portugal. Por outro lado, é de referir que até há pouco tempo (aprovação do RJIES) não era exigido aos docentes do ensino superior politécnico a prática de investigação, sendo que a maioria dos professores do ensino politécnico que realizavam investigação faziam-no inseridos em centros de investigação universitários. É ainda de referir que o tempo de leção exigido aos docentes do ensino politécnico pode ir até doze horas, enquanto que no caso do ensino universitário é de nove.



Como se pode verificar os docentes do ensino politécnico público e privado estão menos satisfeitos com a investigação (ver Figura 7).

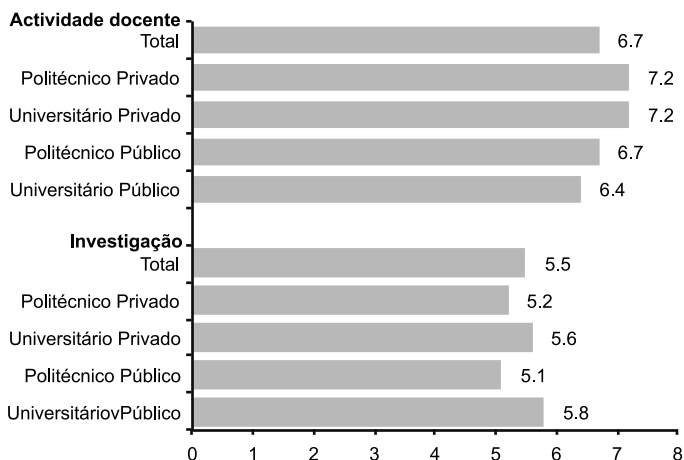


Figura 7- Satisfação Geral - Ensino versus Investigação

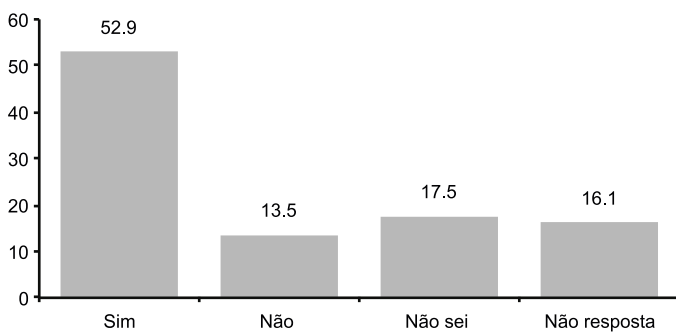


Figura 8. Aconselharia ou não outras pessoas a trabalhar na sua actual e principal instituição?

### Fidelização à instituição em que trabalham

Quando se pergunta aos académicos se aconselhariam a instituição onde trabalham e apesar de se terem revelado insatisfeitos,

designadamente com o ambiente de investigação e com as características do emprego, a maioria aconselharia (52,9%). É contudo de realçar o somatório dos que não sabem e dos que não aconselhavam (31%).

### **Considerações finais**

O ensino superior e as suas instituições são hoje confrontados com pressões, mudanças e incertezas, que se devem a múltiplos factores, e que se reflectem em múltiplos domínios, nomeadamente, na missão das IES, ou como referem Alves e Possamai (2010), no “trabalho enredado do professor na Universidade”.

No caso de Portugal, o ensino superior foi recentemente objecto de múltiplas mudanças, que incluem a Agenda de Bolonha, alterações do regime jurídico das IES e alterações também na carreira docente. Neste contexto, o estudo da satisfação dos docentes no trabalho torna-se crucial e particularmente relevante, na medida em que para além de permitir conhecer a satisfação dos académicos no trabalho, proporciona também elementos que nos parecem importantes para as próprias IES, que assim poderão desenvolver práticas institucionais que contribuam para melhorar os níveis de satisfação dos académicos.

Os dados do nosso estudo suscitam-nos desde já algumas considerações finais. Antes de mais, reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo.

Dos dados obtidos não se pode dizer que os académicos estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,3 situa-se pouco acima do ponto médio da escala utilizada, que ia de 0 (extremamente insatisfeito) a 10 (extremamente satisfeito). Estudos de outros autores, noutros países, também sublinham resultados positivos. Ward e Sloane (2000) verificaram que a satisfação geral era elevada. Em sentido semelhante, Oshagbemi (1999) concluiu que mais de metade dos indivíduos inquiridos estava satisfeita.

Os resultados obtidos obrigam a particular atenção, não apenas por parte dos académicos mas, sobretudo, dos decisores políticos, das próprias IES e dos seus responsáveis, no sentido de actuarem positivamente relativamente aos aspectos que menos satisfazem os académicos. No que diz respeito aos subsistemas de ensino superior as diferenças encontradas são significativas, o que permite pensar que estes têm um caminho a percorrer e/ou diferentes dimensões em que podem ou devem actuar.

Já no que diz respeito ao género, não se pode dizer que as diferenças sejam significativas, como referimos acima. Com efeito, o teste *Independent-Samples T-Test*, considerando um nível de significância de 0,05, indica-nos que a diferença entre mulheres e homens não é estatisticamente significativa. Este resultado coincide com resultados de outros estudos e desenvolvidos noutros países. Autores como Ward e Sloane (2000), Santhapparaj e Alam (2005) e Stevens (2005) verificaram que as mulheres docentes expressaram níveis similares de satisfação, quando comparadas com os docentes do sexo masculino.

Diferenças significativas existem quando se analisam os dados obtidos em função do grau académico dos respondentes. A satisfação é mais baixa nos doutorados, o grupo mais numeroso, e mais elevada nos licenciados, o grupo menos numeroso. Talvez não seja de admirar esta situação, se considerarmos que a progressão na carreira tem estado muito condicionada ou impedida, em grande parte por razões exteriores às próprias instituições, decorrentes do financiamento às mesmas.

Além disso, quando analisamos os dados obtidos por grupos etários, constatamos, também aqui, a existência de diferenças significativas. Os académicos menos satisfeitos são os que têm idades compreendidas entre os 41 e os 50 anos e entre os 51 e 60 anos, que em conjunto representam aproximadamente 2/3 dos respondentes (66,2%). Por sua vez, os académicos mais satisfeitos são os que têm

menos de 31 anos, que representam 4,6% dos respondentes, seguindo-se os que têm mais de 61 anos, que representam 5,6% dos respondentes.

Grande parte dos estudos mostra que a idade está associada à satisfação com o trabalho académico, referindo diversos autores que indivíduos de idade avançada revelam em geral maior satisfação com seu trabalho (Holden & Black, 1996; Near, Rice, & Hunt, 1978; Oshagbemi, 1997, 2003; todos citados em Platsidou & Diamantopoulou, 2009).

No caso aqui estudado, verifica-se que os académicos que revelam estar mais satisfeitos são os grupos que se situam nos extremos, isto é o dos menores de 31 e dos maiores de 60 anos. Se considerarmos que os mais jovens são os que entraram há menos tempo na carreira e os mais velhos há mais tempo, poderemos dizer com Gonçalves (1996), que os primeiros estão ainda na fase do choque com a realidade e da iniciação com a profissão, enquanto que os mais velhos, passada a fase da serenidade, entraram já numa fase de renovação do interesse pela carreira ou, ao contrário, numa fase de desencanto. Estas considerações carecem de alguma prudência e do aprofundamento destes dados à luz também de outros dados, nomeadamente a categoria profissional e o tempo de serviço na respectiva categoria.

Os resultados relativos às dimensões de satisfação, consideradas neste estudo, apresentam valores diferenciados. Os valores mais elevados surgem nas dimensões “Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)” (média= 6,3), “Ambiente de Ensino” (média=6,0) e “Colegas” (média= 6,0). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam menor satisfação são “Ambiente de Investigação” (média= 4,2) e “Características do Emprego” (média= 4,3).

Estes resultados são semelhantes aos resultados obtidos por Ssesanga e Garrett (2005), em que os académicos mostraram estar

relativamente satisfeitos com o comportamento dos colegas e com factores intrínsecos do ensino. Por sua vez, Ward e Sloane (2000) constataram que os académicos estavam mais satisfeitos com a oportunidade de ter a sua própria iniciativa, com o relacionamento com os colegas e com o conteúdo do trabalho e que estavam menos satisfeitos com as perspectivas de promoção e com o salário. De modo semelhante, Boyer et al. (1994, citado em Ssesanga & Garrett, 2005), que exploraram as fontes de satisfação e de frustração entre académicos de 14 países (Austrália, Brasil, Chile, Estados Unidos da América, Reino Unido, Alemanha, Israel, Hong Kong, Holanda, Coreia, Japão, Rússia, Suécia e México), verificaram que estes revelaram maior satisfação com a sua vida intelectual, com as disciplinas leccionadas e com as suas relações com os colegas.

Os dados a que se refere o estudo, de que aqui demos conta, mostram-nos, como referimos, que a satisfação é complexa, decorre de múltiplas dimensões e factores e que as IES têm um caminho a percorrer, no sentido de actuarem positivamente junto dos académicos relativamente a dimensões do seu trabalho que menos os satisfazem.

### **Bibliografia**

- Altbach, P. G. (Ed.). (2003). *The decline of the GURU - The academic profession in the third world*. New York: Palgrave MacMillan.
- Alves, M. P., & Possamai, F. (2010). Da simplicidade para a complexidade: O trabalho enredado do professor universitário. In M. P. Alves & M. A. Flores (Orgs.), *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas* (pp. 35-51). Mangualde: Edições Pedago.
- Borges, S. L., & Daniel, F. (2009). Satisfação profissional dos docentes: Uma abordagem sobre instrumentos de medida. *Interações*, 16, 101-130.
- Capelleras, J. (2005). Attitudes of academic staff towards their job and organization: an empirical assessment. *Tertiary Education and Management*, 11(2), 147-166.

- Fontes, J. F. (2002). La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad publica estatal. *Perfiles Educativos*, 24(96), 47-72.
- Gonçalves, J. A. (1996). Carreira docente: um percurso de vida e de formação. In A. Teodoro & R. Páscoa (Eds), *Professor/a: Uma profissão em mutação?* (pp. 97-113). Lisboa: Fórum Educação, Sociedade de Estudos e Intervenção Profissional.
- GPEARI (2011). *Docentes do ensino superior [2001 a 2009]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
- Küskü, F. (2001). Dimensions of employee satisfaction: A state university example. *METU Studies in Development*, 28(3-4), 399-430.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*, 4(4), 309-36.
- Machado, M. L., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior Português. *Revista Lusófona de Educação*, (17), 167-181.
- Oshagbemi, T. (1999). Academics and their managers: A comparative study in job satisfaction. *Personnel Review*, 28 (1/2), 108-123.
- Platsidou, M. & Diamantopoulou, G. (2009). Job satisfaction of Greek university professors: Is it affected by demographic factors, academic rank and problems of higher education? In G. K. Zarifis (Ed.), *Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe*, Conference Proceedings, ESREA-ReNAdET. Thessaloniki: Grafima Publications (pp. 535-545).
- Ramos, S. (2004). (In)Satisfação e Stresse na Profissão Docente. *Interações*, 6, 87-130.
- Santhapparaj, A. S., & Alam, S. S. (2005). Job satisfaction among academic staff in private universities in Malaysia. *Journal of Social Sciences*, 1(2), 72-76.
- Seco, G. M. S. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Silva, R. B. (1998). Para uma análise da satisfação com o trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 26, 149-178.
- Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher Education*, 50 (1), 33-56.
- Stevens, P. A. (2005). *The job satisfaction of English academics and their*

- intentions to quit academe*. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Taylor, J. S., Brites, R., Correia, F., Farhangmehr, M., Brites Ferreira, J., Machado, M.L., Sarrico, C., & Sá, M. J. (2007). Strategic enrollment management: Improving student satisfaction and success in Portugal. *Higher Education Management and Policy*, 20 (1), 120-137.
- Verhaegen, P. (2005). Academic talent: Quo vadis? Recruitment and retention of faculty in European business schools. *Journal of Management Development*, 24 (9), 807-818.
- Ward, M., & Sloane, P. (2000). Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: Job satisfaction among male and female academics in Scottish universities. *Scottish Journal of Political Economy*, 47 (3), 273-303.

## **A relação professor-estudante na perspectiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra**

**Sofia de Lurdes Rosas da Silva** ([sofiace@esec.pt](mailto:sofiace@esec.pt))

Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

**Joaquim Armando Gomes Ferreira** ([jferreira@fpce.uc.pt](mailto:jferreira@fpce.uc.pt))

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

**António Gomes Ferreira** ([antonio@fpce.uc.pt](mailto:antonio@fpce.uc.pt))

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

**Resumo.** Há um conjunto considerável de investigadores que se referem à importância de relacionamentos positivos entre professores e alunos, qualquer que seja o nível de ensino (e.g., Ang, 2005; Chickering & Gamson, 1987; Dobransky & Frymier, 2004; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Petegem, Aelterman, Keer, & Rosseel, 2008; Stronge, Ward, Tucker, & Hindman, 2007), com impactos positivos ao nível do desenvolvimento académico e psicossocial dos estudantes. Centrado nesta problemática, o presente estudo apresenta uma análise das perceções de 21 professores e 31 estudantes de uma instituição do Ensino



Superior Politécnico, recolhidas por entrevista, relativas ao relacionamento que consideram ter com os seus estudantes/professores. Os resultados da análise de conteúdo revelam percepções positivas em ambos os grupos, emergindo dos discursos uma categoria predominante de natureza interpessoal. A maioria dos participantes descreve a sua relação como sendo de suporte social (subcategoria), assente em qualidades relacionais (subcategoria) e, em algumas situações, como um relacionamento de intimidade psicossocial (subcategoria). Embora com menos expressão quantitativa, emerge outra categoria designada de científico-pedagógica, centrada na gestão do trabalho pedagógico e na competência técnico-científica do professor.

## **Introdução**

As interações entre professores e estudantes nos contextos de ensino superior têm recebido uma particular atenção por parte de um grupo considerável de investigadores por serem tidas como um fator influente na socialização, integração, desenvolvimento e aprendizagem bem-sucedida do estudante (Adams, Berzonski, & Keating, 2006; Astin, 1993; Berger & Milem, 2000; Brookfield, 2006; Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella, & Hagedorn, 1999; Chickering & Gamson, 1987; Chickering & Reisser, 1993; Cole, 2008; Cotten & Wilson, 2006; Cruce, Wolniak, Seifert, & Pascarella, 2006; Dapremont, 2011; Kezar & Moriarty, 2000; Kuh & Hu, 2001; Kuh et al., 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Martin, 2000; Reason, Terenzini, & Domingo, 2007; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Ryser, Halseth, & Thien, 2009; Spencer & Schmelkin, 2002; Tinto, 1993; Umbach, 2007; Umbach & Wawrzynski, 2005).

São diversos os aspetos abordados pelos diferentes estudos, desde abordagens de interação nos contextos de sala de aula a interações fora dos contextos da sala de aula. O denominador comum a todas estas investigações localiza-se sobretudo na perspetiva do es-

tudante e do impacto que determinados comportamentos e abordagens em contextos formais ou informais apresentam ao nível do desenvolvimento do estudante num conjunto de *outcomes*. No entanto, considerando que a relação pedagógica se assume como uma relação de interdependência, entendemos como pertinente a realização de um estudo que inclua as percepções dos dois grupos, para perceber até que ponto as percepções coincidem ou diferem e em que aspetos tal acontece.

### **1. A interação professor-estudante no ensino superior: acerca da sua importância**

O caráter interativo e comunicativo inerente ao ato pedagógico torna inquestionável a importância da interação professor-estudante, qualquer que seja o contexto educativo. Nos contextos de ensino superior tem sido demonstrado que a interação entre professores e estudantes desempenha um papel de relevo, podendo afetar de modo positivo ou negativo o desenvolvimento, a integração e o rendimento académico do estudante. Chang (2005) assinala que as razões de tal influência parecem situar-se na multiplicidade de papéis que os professores desempenham e assumem em relação aos estudantes: são instrutores, modelos, conselheiros e fontes de apoio e orientação.

Existe uma linha de pesquisa centrada no tipo e qualidade das interações entre professores e estudantes (Astin, 1993; Chickering & Gamson, 1987; Heimlich & Norland, 1994; Helterbran, 2008; Kuh & Hu, 2001; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier, & Moore, 2007; Opkala & Ellis, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Rendon, 1995; Strage, 2008; Strauss & Volkwein, 2002; Tinto, 1993) em dois contextos: as que ocorrem na sala de aula e as interações informais que se dão fora dos contextos da sala de aula. Exemplos deste tipo de interações englobam aspetos como o grau de envolvimento permitido ao estudante no contexto da sala de au-

la, contacto apoiante entre professores e estudantes, falar com os professores sobre o curso e a carreira, discutir ideias com os professores dentro e fora das salas de aula, receção de *feedback* em tempo útil relativamente a trabalhos académicos, colaborar com professores em outras atividades que não estão diretamente ligadas às unidades curriculares (como projetos, organização de encontros), contacto frequente por e-mail ou outras formas de contacto eletrónico, atendimento mais personalizado, a acessibilidade, atividades ou ações como chamar os estudantes pelo nome, dar apoio e elogiar o trabalho do estudante, encorajar o estudante a ver-se como capaz de aprender.

A literatura também se tem interessado pela análise de outros aspectos, tidos como práticas educativas de qualidade, mais relacionados com o comportamento dos professores em relação à lecionação das unidades curriculares (Helterbran, 2008; Onwuegbuzie et al., 2007; Opkala & Ellis, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Pascarella et al., 1996; Strage, 2008) tais como atribuição de tarefas significativas para os estudantes resolverem, preparação e organização das aulas, o entusiasmo, a clareza, a disponibilidade para ajudar, a qualidade e frequência do *feedback* e a preocupação do professor para com o estudante, com consequências positivas ao nível do rendimento académico dos estudantes e da aprendizagem alcançada.

## **2. A dimensão interpessoal na relação professor-estudante**

É frequente referir-se que o sucesso educativo dos estudantes reflete não só a qualidade das condições de ensino aprendizagem, como a qualidade das interações estabelecidas (Cashin, 1995; Cohen, 1980). A relação professor-estudante ou relação pedagógica é também uma relação interpessoal, e pode desempenhar uma função importante de satisfação de necessidades e apoio, ajuda ou suporte (Pinheiro, 2003; Serra, 2006), através de comportamentos

como o interesse e disponibilidade do professor para apoiar os estudantes e a existência de atitudes relacionais como a empatia e a autenticidade.

Um dos mais emblemáticos autores sobre as atitudes relacionais do professor, Carl Rogers (1974), defende que a relação entre professor-aluno deve ocorrer num clima que facilite a aprendizagem do aluno e que permita igualmente o seu desenvolvimento. Para tal o professor deve estar provido das seguintes atitudes relacionais: deve ser um professor facilitador, munido de congruência e autenticidade, aceitação e confiança, compreensão empática e estar disponível para apoiar. Um investigador mais recente, Brookfield (2006), refere-se a duas atitudes do professor valorizadas pelos estudantes, a credibilidade e a autenticidade, esta última claramente do domínio interpessoal.

No que diz respeito à importância de pautar a relação professor-estudante pela presença de suporte, autores como Weiss (1974, cit. in Ornelas, 2008, p. 194) falam-nos dos benefícios do suporte se os indivíduos o perceberem como disponível nos relacionamentos: vinculação (sentimento de ligação e de segurança emocional), integração social (sentimento de pertença a um grupo que partilha interesses comuns, atividades recreativas), reconhecimento do valor pessoal (reconhecimento das competências individuais), alianças estáveis (a garantia de que se pode contar com os outros em qualquer circunstância), orientação (aconselhamento e informação) e oportunidade de prestação de cuidados (sentimento de responsabilidade pelo bem-estar de outra pessoa).

Outra dimensão das relações interpessoais considerada na literatura é a intimidade das relações interpessoais, entendida como proximidade social (Dobranski & Frymier, 2004). Tem sido uma dimensão muito pouco estudada ao nível das relações interpessoais entre professores e estudantes por ser vista como algo que não é de interesse ou de relevância no estudo da relação professor-estudante,

em parte devido ao facto de muitos investigadores defenderem que a relação de intimidade está vedada ou não é apropriada na relação pedagógica (Dobranski & Frymier, 2004). A intimidade psicossocial entre professor e aluno traduz-se por sentimentos de proximidade e ligação emocional ou afetiva (Wood, 2002, cit. in Dobranski & Frymier, 2004), como são o exemplo das relações de amizade, podendo a outra pessoa ser fonte de autoconfirmação e de avaliação afetiva (Millan & Rogers, 1976, cit. in Dobranski & Frymier, 2004, p. 93). São a autoconfirmação e a avaliação afetiva que criam o sentimento de proximidade e de ligação emocional.

### **3. Acerca da competência científico-pedagógica do professor**

Os diversos estudos realizados a partir do ponto de vista dos estudantes, sobre as características de ensino e comportamento dos professores que mais preferem, têm-se assumido como uma importante linha de pesquisa, por se ter demonstrado que as percepções e interpretações dos estudantes em relação ao ambiente académico e intelectual dos contextos de sala de aula afeta um conjunto de *outcomes*, tais como competências académicas e intelectuais.

As investigações que se dedicam a tentar determinar se as percepções dos estudantes em relação a determinadas características ou comportamentos manifestados pelos professores estão relacionadas ou influenciam o nível de aquisição de conhecimentos na área de conteúdo lecionada por esse professor tem centrado em aspetos como a preparação e organização das aulas, o entusiasmo, a clareza, a disponibilidade para ajudar, a qualidade e frequência do *feedback* e a preocupação do professor para com o estudante (Pascarella & Terenzini, 2005).

No que diz respeito à organização e planificação do conteúdo da unidade curricular pelo professor, é plausível esperar que esta potencie a aprendizagem do estudante ao facilitar o processamento e o reconhecimento do material apresentado e ao promover a reten-

ção ao captar a atenção dos estudantes para materiais específicos e para a sua relação com tópicos relevantes (Pascarella & Terenzini, 2005).

A expressividade ou entusiasmo (visível em comportamentos como o falar de modo empático, manter o contacto visual, movimentar-se, utilizar o humor) é outro aspeto do comportamento do professor que tem sido estudado. Pascarella e Terenzini (1991, 2005) referem-se ao seu poder para potenciar a aprendizagem do estudante em contexto de sala de aula, pelo facto de cativar a atenção dos estudantes.

A meta-análise de estudos experimentais efetuada por Pascarella e Terenzini (1991) levou estes investigadores a concluir que aspetos como a clareza do professor (traduzida por comportamentos como o dar explicações claras, o evitar a utilização de termos ambíguos, a utilização de exemplos concretos para ilustrar) influenciavam de forma positiva a aquisição de conteúdos realizada pelos estudantes. Pascarella e Terenzini (2005) citam um conjunto de estudos, enquadrados no National Study of Student Learning, que solicitaram aos estudantes de diversas instituições de ensino superior que indicassem até que ponto a formação que tinham recebido era clara (até que ponto os professores davam explicações claras e apresentavam bons exemplos), organizada e preparada (até que ponto os materiais estavam bem organizados, o tempo de aula era bem utilizado). Os resultados obtidos indicavam que estas duas dimensões se correlacionavam com o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes.

Opkala e Ellis (2005) examinaram os dados obtidos junto de 218 estudantes relativamente às componentes de um ensino de qualidade. Do seu estudo emergiram cinco componentes chave: interesse pelos estudantes e pela sua aprendizagem, competências de ensino, domínio de conteúdo, dedicação ao ensino e competências verbais.

Num estudo que utilizou uma abordagem de investigação mista, Onwuegbuzie et al. (2007) procuraram examinar as percepções de 912 estudantes relativamente àquilo que consideravam caracterizar os professores eficazes. Os investigadores agruparam as percepções dos estudantes em nove temas: centrado no estudante (coloca o estudante no centro da aprendizagem e é sensível às suas necessidades), perito (domina os conteúdos e liga as experiências e conhecimentos dos estudantes a competências chave do currículo), profissional (demonstra comportamentos exemplares, organizado na preparação das aulas), entusiasta (exibe paixão durante a lecionação), transmissor (transmite claramente os conteúdos, dá exemplos relevantes, utiliza variadas técnicas de comunicação para promover a aquisição de conhecimentos), conector (disponível para apoiar e interagir como estudante dentro e fora da sala de aula), diretor (perito na sua área ou domínio, gere o tempo das aulas de forma eficiente e promove um ambiente de aprendizagem organizado), ético (imparcial e isento no tratamento com os estudantes) e *feedback* (providencia *feedback* frequente e significativo sobre a performance do estudante). Os temas mais frequentes nas percepções dos estudantes por ordem decrescente foram: centrado no estudante, perito, profissional, entusiasta, transmissor, conector, diretor, ético e *feedback*.

O estudo de Helterbran (2008) aponta características semelhantes embora agrupadas segundo uma tipologia diferente: domínio de conhecimento e competências de apresentação adequadas; qualidades pessoais do professor (interesse, entusiasmo pelo ensino e pela área ensinada, sentido de humor, acessível, respeitador); qualidades profissionais e de ensino (organização, capacidade para ensinar, *feedback*, proposta de trabalhos significativos).

Fazendo uma síntese da literatura consultada, uma análise destes estudos permite-nos constatar a existência de duas grandes dimensões presentes nas interações professor-estudante, altamente valorizadas: uma de natureza mais interpessoal e outra mais relacionada com a competência científico-pedagógica do professor.

## 4. Metodologia

### 4.1. Design, instrumento e participantes

O presente estudo procurou conhecer, junto de um grupo de professores e de estudantes do ensino superior, como definem o seu relacionamento. Como a investigação qualitativa tem como grande objetivo a compreensão dos fenómenos sociais a partir da perspetiva dos seus atores (Creswell, 2008), reconhecendo-se que os indivíduos interagem em função dos significados que coisas, pessoas e condições apresentam para elas, o *design qualitativo* revelou-se o mais adequado.

Para recolher as informações indispensáveis à resposta à nossa questão foi pedido a professores e estudantes, através de entrevista, que descrevessem o relacionamento que pensavam ter com os seus estudantes/ professores.

Utilizou-se uma amostra intencional (Creswell, 2008, p. 442) constituída no total por 21 professores (13 do sexo feminino e 8 do sexo masculino) e 31 estudantes (15 do género masculino; 17 do género feminino), da Escola Superior de Educação de Coimbra. Os participantes professores tem idades compreendidas entre os 31 e os 59 anos e uma experiência profissional no ensino superior que vai dos 5 aos 30 anos. Os estudantes entrevistados apresentavam idades compreendidas entre os 21 e os 51 anos, sendo na sua maioria estudantes a tempo integral (n=27).

Para analisar o conteúdo das entrevistas optámos por utilizar alguns dos procedimentos analíticos (codificação aberta e axial) propostos por Strauss e Corbin (1998), pela sua sistematicidade.

## 6. Apresentação dos resultados

Segundo Strauss e Corbin (1998), a apresentação e discussão dos dados pode ser organizada em torno das categorias que foram emergindo através do método da comparação constante. Assim, neste ponto apresentamos os resultados da nossa codificação, orga-



nizados da seguinte forma: categorias e subcategorias.

Como se pode constatar da análise das respostas dos participantes, a categoria com maior número de casos é a *interpessoal* (Matriz de codificação 1). Ela emerge nos discursos de 46 participantes. Dez participantes referem-se a aspetos relacionados com a *competência científico-pedagógica*. Comparativamente com a categoria científico-pedagógica, nas percepções dos professores e dos estudantes relativas à descrição que fazem do relacionamento entre si, observa-se um claro predomínio de aspetos de natureza interpessoal.

Matriz de codificação 1 - N.º de casos por categoria e subcategoria para a relação professor-estudante

Categorias	Subcategorias	Casos			
		Profes- sores	Nº total de casos	Estu- dantes	Nº total de casos
Interpessoal	Suporte social	14	18	24	28
	Qualidades relacionais	10		6	
	Intimidade psicossocial	4		2	
Científico- -pedagógica	Gestão do ato pedagógico	5	5	5	5
	Competência técnico-científica	-		2	

A categoria *interpessoal* integra descrições e percepções de aspetos relativos a uma dimensão relacional característica do ato pedagógico ou decorrentes da relação pedagógica, especificamente atitudes relacionais presentes na interação e que envolve aspetos de disponibilidade de apoio e ajuda, elementos de proximidade e ligação emocional e outras qualidades relacionais como a autenticidade, isenção, etc.

No domínio interpessoal encontra-se presente nos discursos uma subcategoria que designámos de *suporte*, que integra a disponibilidade do professor para apoiar. É clara a posição de um dos profes-

sores, que define a relação de proximidade que tem para com os seus estudantes em termos de *“é o estar aberto para qualquer tipo de questão e qualquer tipo de pergunta e de estar sempre disponível e de o fazer de uma forma em que não é marcada ou acentuada aquela diferença entre professor-aluno, embora ela exista. É nesse sentido. É no sentido da disponibilidade total para qualquer tipo de questão”* (EP<sup>1</sup>11).

Também os estudantes se referem a essa disponibilidade:

(EE18) - *“Em relação aos professores eu gostei muito, porque nunca pensei que no ensino superior se pudesse ter uma relação tão próxima com os professores e isso é uma mais-valia e estou muito satisfeita com isso. É bom. Falo... temos uma boa ligação, são acessíveis, uma pessoa pode chegar e perguntar e esclarecer dúvidas e se houver necessidades eles também ajudam-nos a ultrapassar os problemas em relação às matérias e assim.”*

Um dos estudantes também se refere a uma característica importante, o *feedback*. O *feedback* imediato e pertinente tem sido associado à aprendizagem e sucesso do estudante (Chickering & Gamson, 1987; Kuh, 2003; Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993). O *feedback* providencia ao estudante informação e orientação em relação à sua aprendizagem, permitindo efetuar os ajustamentos necessários:

(EE<sup>2</sup>23) - *“Pronto, em termos genéricos...tenho uma boa relação, sim, tenho uma boa relação com a maioria dos professores. É ao nível desse apoio, e mesmo até apoio pessoal, como por exemplo, se precisamos de organizar um ciclo de conferências, se precisamos disto, dão-nos as indicações de com quem é que temos de falar, de com quem é que é necessário, por vezes não vale a pena andar ali com grandes mesquinhas, mais vale ser logo direto, ir logo falar com as pessoas*

---

<sup>1</sup> Entrevista ao Professor

<sup>2</sup> Entrevista ao Estudante

*responsáveis... tratar logo dos assuntos. Nesse tipo de questões e através, até por contato via e-mail, qualquer questão nós colocamos, respondem-nos praticamente prontamente, portanto... ou contato pessoal, por telemóvel, qualquer coisa..."*

Há também alguns participantes que se referem àquilo que fazer/é feito para exemplificarem a disponibilidade para apoiar, centrando-se os seus discursos ao nível do suporte social ativo, visível nas ações desenvolvidas na prestação de apoio aos estudantes. Os seguintes excertos parecem-nos ilustrar bem esta ideia.

(EP10) - *"Eu penso que sou uma pessoa disponível, para já porque sei que dedico muito do meu tempo, por exemplo, a responder a e-mails, a criar mil e um materiais para apoiar, pelo horário de atendimento. Acho que não sou uma pessoa de difícil abordagem."*

(EE6) - *"Há professores que nos dão bastantes opiniões sobre... por exemplo, eu pensei fazer Erasmus, e a Professora x disponibilizou-se a fazer pesquisas, pronto, a ajudar. A apoiar nesse sentido. Houve outros professores que nos incentivam a fazer mais formações extra-aulas, sim, e dão-nos... como é que eu hei de... dão-nos sugestões e... e encaminham-nos para o sítio certo."*

(EE22) - *"Eu acho que é bom. Porque os professores são simpáticos, nós precisamos e eles mostram-se à-vontade e ainda agora precisei de uns livros para fazer um trabalho que não tinha, falei com um professor e ele disse, não tem qualquer problema, eu arranjo-te os livros e fazes, e até agora não tive qualquer tipo de problema com eles, nem eles comigo, acho eu..."*

Outro professor refere que, por vezes, essa disponibilidade para apoiar se estende para além dos muros da instituição. A proximidade é vista como um fator facilitador, que permite prestar um apoio mais próximo das necessidades formativas do estudante, seja em contexto institucional ou extrainstitucional.

(EP7) - *"Agora, tento que ao longo do curso haja uma proximidade maior, porque vão surgindo cada vez mais dificuldades e sinto que,*

*quanto mais próximo estiver dos alunos, mais facilmente consigo ajudá-los a resolver essas dificuldades. (...) A proximidade traduz-se sobretudo na relação fora da sala de aula e que depois se vai estendendo na relação fora da escola. E muitas vezes não tem só a ver com compromissos sociais e informais. Tem a ver até com compromissos formais. O facto de um aluno ter um concerto fora, eu ir assistir ao concerto, ter essa preocupação. Se um aluno precisa de ajuda fora da escola, enquanto músico eu acho que devo, não enquanto professor, mas enquanto músico, acho que devo dar esse contributo.”*

Outra propriedade ou característica presente nos discursos que integram interações de suporte sugere um sentimento de “à vontade” para procurar os professores seja em relação a aspetos de natureza académica, seja mais pessoal.

(EE20) - *“É bom porque, lá está, aquilo que eu dizia há pouco de os professores não serem os catedráticos da universidade que olham de cima para baixo para nós, é muito bom. Como é que eu hei de explicar? Não sinto constrangimento ao perguntar, que é geralmente o que pode acontecer. Não me sinto rebaixada por ser aluna ou por não saber, ou por agora confesso que há professores que metem medo e já senti isto mas também não tive dificuldade em ultrapassar. (...) Os professores, não todos, mas na maior parte das vezes nós enviamos um e-mail e no outro dia temos a resposta. Isso é ótimo para nós.”*

Outra subcategoria que podemos extrair dos discursos integra a presença, na relação professores-estudantes, de determinadas *qualidades ou atitudes relacionais*, nomeadamente atitudes de *respeito mútuo, isenção* (pelos professores), abertura e flexibilidade para estabelecer um relacionamento mais próximo (pelos estudantes), *autenticidade, empatia* e ausência de *conflitos* (professores e estudantes).

A *intimidade psicossocial* foi outra das subcategorias que surgiu em alguns discursos. Muito embora ela seja considerada uma dimensão das relações de suporte, optámos por considerá-la tal como

Dobranski e Frymier (2004) uma dimensão interpessoal, pelo facto de a intimidade social, entendida como uma relação de grande proximidade, ser tida como algo que transcende a relação pedagógica nos contextos de ensino superior. Tal dever-se-á ao facto de ser considerado um terreno inseguro, em que a relação poderá resvalar para comportamentos ética e deontologicamente reprováveis. No entanto, parece-nos que esta característica do relacionamento professor-estudante deverá ser perspectivada numa trama educativa, isto é, este tipo de relacionamento só faz sentido se dirigido por objetivos educativos e balizado por códigos de conduta morais.

Assim, na perspectiva dos professores que se referiram a esta proximidade social, há a referência a um processo gradual, não extensível a todos os estudantes. No seguinte excerto, um professor refere-se ao sentimento de reconhecimento das competências individuais, de avaliação afetiva que criam o tal sentimento de ligação emocional que se prolonga fora da instituição e pela vida. Esta proximidade está centrada na dimensão profissional do professor (o trabalho e a dedicação ao estudante).

(EP4) - *“há pessoas com quem o relacionamento é extraordinário, as pessoas reconhecem que eu trabalho, que me dedico a elas e empenham-se e, por fruto da relação que estabelecemos normalmente, tem melhor resultados do que teriam em circunstâncias normais. E com essas pessoas, não em todos os casos mas em muitos casos, a relação extravasa o próprio domínio da relação professor/aluno ou professor/aluna e, nalguns casos, a amizade prolonga-se pela vida.”*

Na perspectiva dos estudantes, esta grande proximidade ou “amizade” traduz-se por um sentimento de grande à vontade para abordar qualquer assunto, considerando-se o professor mais como um familiar. No entanto, como refere uma estudante, não se perde a noção de que continua a ser um professor, sendo visível o limite educativo.

(EE25) - *“( ) todos nós temos uma relação mais de amigo do que*

*propriamente aluno professor. Com os outros professores, nunca tive nenhum problema com nenhum professor. Eu, pessoalmente, todos os meus professores foram sempre acessíveis.*

*E – E quando tu dizes que os professores ( ) são mais amigos do que professores, o que é que queres dizer com isso?*

*Amigos, a relação em si, que eles têm connosco, não é de professor aluno, mas é como se fosse, as conversas que eu tenho, por exemplo, com vários professores ( ) é mais como se eu estivesse a falar com o meu pai, com a minha irmã. Temos à vontade para falar de tudo ( ) É óbvio que esta amizade, há respeito, até porque são pessoas mais velhas e não só, é o professor. Mas, eu não sei explicar, mas é muito mais de amizade.”*

A categoria *competência científico-pedagógica* refere-se a aspetos que integram a gestão do ato de ensinar (que incluem uma dimensão instrumental da situação pedagógica, ou seja os meios e/ ou as estratégias pedagógicas utilizadas na organização no quadro de uma relação de transmissão/ apropriação do saber, assim como uma dimensão valorativa, subjacente ao ato educativo) e uma dimensão relativa à competência técnico-científica.

Uma primeira subcategoria, que denominámos *gestão do ato pedagógico na sala de aula*, integra na perspetiva dos professores algumas das estratégias e procedimentos que se prendem com a definição e clarificação de regras de funcionamento da unidade curricular e do espaço da sala de aula (organização), como por exemplo, a apresentação e clarificação do programa e a definição das regras e critérios de avaliação. O seguinte discurso ilustra bem esta ideia.

(EP13) - *“Penso que consigo estabelecer um diálogo aberto, franco, e tenho conseguido isso porque desde sempre é minha prática clarificar muito bem logo no início como é que vai ser a avaliação, quais são os parâmetros e critérios tenho essa preocupação no início, não só dar a conhecer o programa como inclusivamente definir desde o início a metodologia, a avaliação Como as regras são definidas logo à partida, não tenho tido problemas.”*

A literatura refere-se à importância de o professor explicar e clarificar as regras do jogo pedagógico com ou junto dos estudantes, na medida em que tal explicitação e clarificação lhes comunica o que se espera deles, sabendo com o que podem contar (Chickering & Gamson, 1987; Heimlich & Norland, 1994; Pascarella & Terenzi, 2005). Como nos diz um professor, “( ) *eu acho que é muito importante ficar logo muito claro e isso eu acho que é uma ajuda, porque eles percebem o que é que têm que fazer*” (EP16).

A gestão do ato pedagógico também integra a definição de *princípios da relação pedagógica*, isto é, um sistema de valores ou crenças usadas para orientar as tomadas de decisão sobre as ações pedagógicas a implementar, nas palavras de Heimlich e Norland (1994), o mesmo que uma filosofia de ensino. Muito embora os discursos se refiram a atitudes relacionais, a tônica é colocada não ao nível daquilo que caracteriza o seu relacionamento, mas ao nível daquilo que orienta o professor, os postulados subjacentes aos seus modos de atuar na relação pedagógica com os seus estudantes. A análise dos discursos dos dois participantes professores que se referiram a esta dimensão permite enquadrá-los numa matriz humanista, centrada no estudante. Se analisarmos mais atentamente o discurso que se segue, conseguimos detetar os seguintes princípios presentes nas filosofias humanistas, em especial na filosofia “rogeriana”: o estudante é o alvo da mais elevada atenção, há uma conceção positiva do estudante, apoio e respeito para com o estudante, conhecimento do mundo ou da perspetiva do estudante.

(EP15) - *“Tenho como máxima que as pessoas mais importantes desta escola ou doutras escolas são os alunos. Não são os professores ou os funcionários. Como tal, os alunos merecem-me um respeito muito particular e vejo-os sempre como meus objetos positivos, ou seja, tenho-os sempre como alvo da minha atenção, das minhas preocupações que passam por questões estritamente associadas à formação académica, mas que muitas vezes derivam também para outro tipo de*

*apoio que está muito no âmbito do papel daquilo que é a mera formação. Ou seja, somos pessoas, devemos olhar para os outros como tal e não somos objetos físicos, inertes, sem vida, ou qualquer coisa programável. Portanto, devemos respeitar a individualidade dos outros, vejo-os como seres singulares que têm que merecer o nosso respeito, e nesse sentido, para mim tem sido muito gratificante, e é isso que me traz cá. (...) Aprender com eles, fundamentalmente. Acho que somos professores todos uns dos outros. É nesta reelaboração da sociedade, acho que é das coisas mais extraordinárias no exercício da função de professor, nós podermos, ao longo do tempo e da transformação que o tempo traz à sociedade e nós podemos acompanhar essa evolução. E eles são portadores doutras latitudes, quando nascem, com uma Matriz, com uma cultura que decorre já de transformações genéticas que se operam no próprio indivíduo e que depois acabam por refletir-se na forma de estar deles próprios. E portanto, essas aprendizagens, para o professor, são essenciais. A relação deve ser uma relação que decorre da formação, uma relação técnica, mas também, em muito, uma relação humana.”*

Os estudantes referem-se também à competência científico-pedagógica dos professores, sendo apontado como um fator que justifica a descrição de um bom relacionamento. O discurso do seguinte estudante é revelador desta perspetiva.

(EE21) - *“Eu acho que é bom, sobretudo, porque tenho aprendido. Depois, acho que há bons professores na ESEC, embora às vezes em termos de distribuição de professores pelas disciplinas possa concordar mais ou menos. Pelo perfil do professor ou pelo seu próprio currículo, acho que podiam ser melhor aproveitados, mas tenho a opinião de que há bons professores na ESEC.*

*E - Bons para ti é?*

*Com capacidade para conhecimento e com capacidade para exprimir esse conhecimento aos alunos, transmiti-lo. ( ) porque eles têm ensinado e eu tenho aprendido. Acho que há bons professores no curso,*



*com capacidade de conhecimento e que conseguem exprimir esse conhecimento aos alunos, transmiti-lo.”*

### **Conclusão**

A categoria predominante nos discursos de professores e estudantes remete para uma dimensão relacional ou mais interpessoal da relação pedagógica. A caracterização dessa relação enfatiza essencialmente aspetos ou qualidades característicos de uma relação de suporte ou apoio, traduzida pela disponibilidade para apoiar e pela perceção de um sentimento de “estar à vontade” (em o estudante procurar o professor), de que o estudante tem com quem contar se necessitar. São também apresentadas caracterizações de relacionamentos assentes em atitudes relacionais geralmente consideradas positivas ou de qualidade e, por isso, desejáveis: a autenticidade, o respeito, a isenção, empatia. A este respeito é considerável o número de estudos disponíveis que tem destacado a importância do suporte ou dos climas de aprendizagem apoiantes e significativos (e.g., Adams et al., 2006; Berger & Milem, 2000; Brookfield, 2006; Cabrera et al., 1999; Cole, 2008; Cotten & Wilson, 2006; Cruce et al., 2006; Dapremont, 2011; Kezar & Moriarty, 2000; Kuh & Hu, 2001; Kuh et al., 2006; Martin, 2000; Reason et al., 2007; Pascarella & Terenzini, 2005; Ryser et al., 2009; Spencer & Schmelkin, 2002; Tinto, 1993).

Embora com menor frequência, nos discursos são também referidas as relações de amizade (balizadas por princípios pedagógicos), o que vem levantar a questão de tão pouco estudo sobre a problemática. Embora menos frequente, a sua presença parece inquestionável e merecedora de mais atenção.

Há professores que descrevem o relacionamento com os seus estudantes do ponto de vista das estratégias educativas que utilizam. Estes comportamentos de clarificação de regras e procedimentos, entre outros aspetos, têm tido bastante destaque pelo impacto po-

sitivo que podem apresentar ao nível da aprendizagem dos estudantes (Chickering & Gamson, 1987; Heimlich & Norland, 1994; Helterbran, 2008; Onwuegbuzie et al., 2007; Opkala & Ellis, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Strage, 2008). A competência científico-pedagógica do professor parece apresentar algum peso na definição de uma boa relação para alguns dos estudantes, aliás facto confirmado pela literatura (Helterbran, 2008; Onwuegbuzie et al., 2007; Opkala & Ellis, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005; Strage, 2008).

Alguns professores responderam à questão não pela caracterização, mas pela exposição de um conjunto de valores pedagógicos, de natureza humanista, em que acreditam e que de certo modo consideram orientar a sua prática pedagógica.

A análise destes elementos parece indicar a existência de um clima relacional positivo e significativo na instituição. A literatura tem destacado o contacto professor-estudante como um elemento particularmente importante na integração e sucesso do estudante, em especial quando esse contacto se propaga das fronteiras formais da sala de aula para os diversos contextos informais que caracterizam a vida da instituição de ensino superior (Kuh et al., 2005, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005). O comportamento dos professores nas salas de aula pode promover ou inibir mais interações fora da sala de aula ou mais ou menos envolvimento na vida intelectual do *campus* (Kuh et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1993).

### **Bibliografia**

- Adams, G., Berzonsky, M., & Keating, L. (2006). Psychosocial resources in first-year university students: The role of identity processes and social relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 35 (1), 81-91.
- Ang, R. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The Journal of Experimental Education*, 74 (1), 55-73.

- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Berger, J., & Milem, J. (2000). Exploring the impact of historically Black colleges in promoting the development of undergraduates' self-concept. *Journal of College Student Development*, 41, 381-394.
- Brookfield, S. (2006). *The skillfull teacher. On technique, trust and responsiveness in de classroom* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cabrera, A., Nora, A., Terenzini, P., Pascarella, E., & Hagedorn, L. (1999). Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African-American students. *Journal of Higher Education*, 70, 134-160.
- Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A handbook for teachers in universities and colleges. A guide to improving teaching methods* (4th ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Cashin, W. (1989). *Defining and evaluating college teaching*. (IDEA Paper 21). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Chang, J. (2005). Faculty-student interaction at the community college: A focus on students color. *Research in Higher Education*, 46 (7), 769-801.
- Chickering, A., & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*. 39 (7), 3-7.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cole, D. (2008). Constructive criticism: The role of Student-faculty interactions on African American and Hispanic students' educational gains. *Journal of College Student Development*, 49 (6), 587-605.
- Cohen, P. (1980). Effectiveness of student rating feedback for improving college instruction: A meta-analysis of multisection validity studies. *Research in Higher Education*, 13 (4), 321-341.
- Cotten, S., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education*, 51 (4) 487-519.
- Creswell, J. (2008). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson International Edition.
- Cruce, T., Wolniak, G., Seifert, T. & Pascarella, E. (2006). Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and

- graduate degree plans during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 47 (4), 365-383.
- Dapremont, J. (2011). Success in nursing school: Black nursing students' perception of peers, family, and faculty. *Journal of Nursing Education*, 50 (5), 254-260.
- Dobranski, N. & Frymier, A. (2004). Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly*, 52 (3), 211-223.
- Heimlich, J. & Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helterbran, V. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education*, 129 (1), 125-138.
- Kember, D. & McNaught, C. (2007). *Enhancing university teaching. Lessons from research into award-winning teachers*. London: Routledge.
- Kezar, A., & Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study explaining gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 41, 55-69.
- Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, 35 (2), 24-32.
- Kuh, G., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006, November). *What matters to student success: a review of the literature. Comissioned report for the national symposium on postsecondary student success: Spearheading a dialog on student success*. Symposium conducted at the meeting of the National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC.
- Martin, L. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes of students. *Journal of College Student Development*, 41, 292-301.
- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, C., & Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective

- ve college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44 (1), 113-160.
- Opkala, C., & Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126, 374-378.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia comunitária*. Lisboa: Fim de Século.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279-291.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30 (3), 271-299.
- Rendon, L. (1995, March). *Facilitating retention and transfer for first generation students in community colleges*. Paper presented at the new Mexico Institute, Rural Community College Initiative, Espanola, NM.
- Rogers, C. (1974). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.
- Ryser, L., Halseth, G., & Thien, D. (2009). Strategies and intervening factors influencing student social interaction and experiential learning in an interdisciplinary research team. *Research in Higher Education*, 50, 248-267.
- Schoenfeld, A., & Magnan, R. (2004). *Mentor in a manual. Climbing the academic ladder to tenure* (3rd ed.). Madison: Atwood Publishing.
- Serra, C. (2006). *A relação pedagógica na perspetiva do aluno: Um estudo sobre a percepção do suporte social em contexto escolar*. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Spencer, K., & Schmelkin, L. (2002). Students' perspectives on teaching

- and its evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27, 397-408.
- Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the ideal professor and the ideal course and perceived strengths and limitations. *College Student Journal*, 42 (1), 225-231.
- Strauss, L., & Volkwein, J. (2002). Comparing student performance and growth in 2- and 4-year institutions. *Research in Higher Education*, 43 (2), 133-161.
- Stronge, J., Ward, T., Tucker, P., & Hindman, J. (2007). What is the relationship between teacher quality and student achievement? An exploratory study. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, (20), 165-184.
- Terenzini, P., Pascarella, E., & Blimling, G. (1996). Students' out of class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37 (2), 149-162.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Umbach, P. (2007). Faculty cultures and college teaching. In R. Perry, & J. Smart (eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence based perspective* (pp. 263-317). Dordrecht: Springer.
- Umbach, P., & Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46 (2), 153-184.



## OBRAS PUBLICADAS

Edições online — [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

A Série temática ‘Manuais Pedagógicos de Educação Superior’ e a série de “Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior” são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

### **Série Temática: Manuais Pedagógicos**

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

#### **Manuais publicados:**

##### **Nº 1 – Setembro, 2010**

-Acolher e ensinar estudantes internacionais

Susana Gonçalves (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra; Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), Universidade de Lisboa)

Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

##### **Nº 2 – Julho, 2012**

- Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior

Wendy Leeds-Hurwitz (Universidade de Wisconsin-Parkside; Center for Intercultural Dialogue, Washington, D.C, EUA) e Peter Sloot Hoff (Universidade de Maine, EUA)



## **Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior**

Os cadernos de Pedagogia no Ensino Superior são editados no formato de cadernos A5, cada um com dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

### **Cadernos publicados:**

#### **Nº 1 – Junho 2008**

- Aulas expositivas: fonte de fracasso ou sucesso no ensino superior?  
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Recolher e utilizar informação e feedback para melhores resultados no ensino  
Alan Kalish (Director da FTAD \_ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA)

#### **Nº 2 – Junho 2008**

- Princípios fundamentais para 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)

#### **Nº 3 – Junho 2008**

- Estilos de aprendizagem e estilos de ensino  
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda  
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

#### **Nº 4 – Dezembro 2008**

- 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)

## **Nº 5 – Dezembro 2008**

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

Pedro Balauus 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)

## **Nº 6 – Junho 2009**

- Shaping University Culture: Challenges and opportunities for leaders in Higher Education

Christopher P. Adkins & Michael F. DiPaola (The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA)

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

## **Nº 7 – Janeiro 2010**

- 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

### **Nº 8 – Junho 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

### **Nº 9 – Junho 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 Balas Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

### **Nº 10 – Junho 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)

### **Nº 11 – Junho 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)

- Cultural extension and the integration of Incoming Erasmus students at the ESE Porto

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

## **Nº 12 – Dezembro 2010**

- Pedagogy Embedding in a Learning Management System -The ADAPT Project

Viriato M. Marques - ISEC, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; Carlos Pereira & Anabela Gomes - ISEC, Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra; Cecília Reis, Luiz Faria & Constantino Martins - ISEP, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; E. J. Solteiro Pires - Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD, 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, Portugal

## **Nº 13 – Dezembro 2010**

- A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores  
Hugo Camilo Freitas da Conceição, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal

- Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

## **Nº 14 – Dezembro 2010**

- O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação

Pedro Balaus Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

- Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha

Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

## **Nº 15 – Dezembro 2010**

- Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering – the Master in Embedded Systems

João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Portugal

- Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?

Julia A. Spinthourakis - University of Patras, Greece

## **Nº 16 – Julho 2011**

- Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story

Arjan Goemans & Inge Placklé - XIOS University College Limburg, 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

## **Nº 17 – Dezembro 2011**

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

Pedro Balau Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra

- Educação Cooperativa: Andragogia

Patrícia Helena Lara dos Santos MATAI, Shigueharu MATAI, Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

## **Nº 18 – Dezembro 2011**

- 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 Portucalense Infante D. Henrique; Maria do Céu Taveira Universidade do Minho.

## **Nº 19 - Dezembro 2011**

- Diferentes Integrações de Laboratórios Remotos em Cursos de Engenharia

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique| UPT; Clara Viegas, Gustavo Ribeiro Alves, Arcelina Marques - Instituto Superior de Engenharia do Porto| ISEP

- Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves, Luis Filipe - Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

## **Nº 20 – Julho 2012**

- Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal

José Brites Ferreira, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria; Maria de Lourdes Machado, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior| Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior| Instituto Politécnico de Bragança; Odília Gouveia, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

- A context for learning programming based on research communities

Scheila W. Martins, Center for Informatics and Systems of the University of Coimbra (CISUC); Antonio José Mendes Department of Informatics Engineering of the University of Coimbra;

Antonio Dias de Figueiredo emeritus professor of Information Systems of the Faculty of Science and Technology of the University of Coimbra

### **Nº 21 – Julho 2012**

- O b-learning no ensino superior. Reflexões em torno de práticas  
Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo| Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto; J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra
- Saber aprender, saber ensinar na sociedade da Informação: Os Estilos de uso do Espaço Virtual  
M<sup>a</sup> de Fátima Goulão, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

### **Nº 22 – Julho 2012**

- Exploração didática de filmes educativos em ambientes virtuais de aprendizagem  
J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra; Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo| Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto
- A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra  
Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal; Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

## Pedagogia no Ensino Superior

### CONVITE PARA PUBLICAÇÃO

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.pt](http://www.cinep.ipc.pt.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: [opdes.cinep@ipc.pt](mailto:opdes.cinep@ipc.pt) webpage: [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)

# 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](http://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: [opdes.cinep@ipc.pt](mailto:opdes.cinep@ipc.pt) webpage: [www.cinep.ipc.pt](http://www.cinep.ipc.pt)