

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu

INTEGRAÇÃO SOCIAL E PERCEÇÕES ACADÉMICAS NO ENSINO SUPERIOR

Contributos do Projeto “Move Forward With Us”

Fábio Almeida Lopes, N.º 58955

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação e Aconselhamento

Orientador: **Prof.ª Dr.ª Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo**

Coorientador: **Prof.ª Dr.ª Maria João dos Santos Amante Rodrigues Sebastião**

Mestrado em Psicologia da Educação e do Aconselhamento

2024/2025

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA

A presente dissertação, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Fábio Almeida Lopes, cartão de cidadão n.º 30169750, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

A. Todos os direitos de cópia, reprodução e distribuição do presente trabalho são reservados ao autor, de acordo com a legislação vigente sobre direitos de autor;

B. É permitida a utilização parcial ou total deste trabalho exclusivamente para fins académicos, desde que feita a devida referência ao autor e à instituição de ensino superior;

C. A reprodução, total ou parcial, para fins comerciais ou outros que não os académicos, depende de autorização expressa do autor;

D. O autor está ciente de que a versão digital deste trabalho poderá ser arquivada e utilizada para fins de consulta e avaliação pela instituição.

DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE

A presente dissertação, adiante designado por trabalho, foi realizado pelo estudante Fábio Almeida Lopes, cartão de cidadão n.º 30169750, no âmbito do 2.º ciclo de estudos em Psicologia da Educação e Aconselhamento, no ano letivo de 2024/2025. O seu autor declara que:

- A.** Todo o conteúdo das páginas que se seguem é de autoria própria, resultante do estudo, investigação e trabalho desenvolvido pelo autor;
- B.** Quaisquer materiais utilizados para a elaboração deste trabalho não infringem direitos de propriedade intelectual de terceiros;
- C.** Este trabalho, ou partes dele, não foi previamente submetido como elemento de avaliação nesta ou em qualquer outra instituição de ensino ou formação;
- D.** O autor tomou conhecimento das normas e orientações relativas ao regime de avaliação aplicável a este trabalho e declara que o mesmo cumpre essas orientações;
- E.** O autor tomou conhecimento de que este trabalho deverá ser submetido em versão digital e que essa versão poderá ser sujeita a processos eletrónicos de deteção de plágio, por meio de análise comparativa com outros trabalhos, no presente e/ou no futuro.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DE CÓPIA	II
DECLARAÇÃO DE AUTENTICIDADE	III
ÍNDICE DE TABELAS	V
LISTA DE ABREVIATURAS	VI
AGRADECIMENTOS	VIII
RESUMO	IX
ABSTRACT	X
INTRODUÇÃO	1
1. ESTADO DE ARTE	2
1.1 Transição para o Ensino Superior	2
1.2 Fatores Individuais e Sociodemográficos	4
1.3 Integração Acadêmica e Social	5
1.4 Infraestruturas e Contexto Institucional	8
1.5 Saúde Mental no Ensino Superior	9
2. ESTUDO 1 (QUANTITATIVO)	13
2.1. Descrição da Amostra	13
2.2 Instrumentos e Recolha de Dados	13
2.3 Procedimentos de Análise de Dados	14
2.4 Resultados	14
2.4.1 Análise Preliminar dos Dados	14
2.4.2 Estatísticas Descritivas e Consistência Interna	14
2.4.3 Análise da Correlação entre QPA-Exp e QISES	14
2.4.4 Diferenças nas Variáveis em Estudo em Função das Variáveis Sociodemográficas	15
3. ESTUDO 2 (QUALITATIVO)	16
3.1 Descrição da Amostra	16
3.2 Instrumentos e Recolha de Dados	17
3.3 Procedimentos de Análise de Dados	17
3.4. Resultados	18
3.4.1 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Estudantes	19
3.4.2 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Docentes	21
3.4.3 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Não Docentes	23
4. DISCUSSÃO	25
4.1. Componente Quantitativa	25
4.2. Componente Qualitativa	25
5. CONCLUSÃO	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
ANEXOS	31
Anexo A – Declaração de Consentimento Informado e Questionário Sociodemográfico	31
Anexo B – Questionário de Percepções Acadêmicas - Expetativas (QPA-Exp)	33
Anexo C – Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES)	36
Anexo D – Declaração de Consentimento Informado (Grupos Focais)	37
Anexo E – Guião dos Grupos Focais	39
Anexo E – Parecer da Comissão de Ética (Grupos Focais)	43
	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Amostra dos Grupos Focais dos Estudantes

Tabela 2. Amostra dos Grupos Focais dos Docentes

Tabela 3. Amostra dos Grupos Focais dos Não Docentes

Tabela 4. Categorização e Referências Textuais dos Estudantes

Tabela 5. Categorização e Referências Textuais dos Docentes

Tabela 6. Categorização e Referências Textuais dos Não Docentes

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Artes Performativas
APM – Artes Plásticas e Multimédia
BT – Biotecnologia
CS – Comunicação Social
DA – Departamento de Ambiente
DAF – Desporto e Atividade Física
DCA – Departamento de Comunicação e Arte
DCDM – Departamento de Ciências do Desporto e Motricidade
DCE – Departamento Ciências de Enfermagem
DCEN – Departamento de Ciências Exatas e Naturais
DCL – Departamento de Ciências da Linguagem
DCSH – Departamento de Ciências Sociais e Humanas Sim
DEAS – Departamento de Ecologia e Agricultura Sustentável
DEMAD – Departamento de Engenharia de Madeiras
DEMGI – Departamento de Engenharia Mecânica e Gestão Industrial
DG – Departamento de Gestão
DGAT – Departamento de Gestão, Administração e Turismo Sim
DIA – Departamento de Indústrias Alimentares
DPCE – Departamento de Psicologia e Ciências da Educação
DZERV – Departamento de Zootecnia, Engenharia Rural e Veterinária
EAG – Engenharia Agronómica
EAL – Engenharia Alimentar
EB – Educação Básica
EIT – Engenharia Informática e Telecomunicações
ENEE – Estudantes com Necessidades Educativas Específicas
ENF – Enfermagem
ES – Educação Social
ESAV – Escola Superior Agrária de Viseu
ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu
ESSV – Escola Superior de Saúde de Viseu
ESTGL – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego
ESTGV – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu
EV – Enfermagem Veterinária
EZ – Engenharia Zootécnica
GAE – Gabinete de Apoio ao Estudante
GC – Gestão Comercial

IPV – Instituto Politécnico de Viseu

PRP – Publicidade e Relações Públicas

SA – Serviços Académicos

SAD – Secretariado de Administração

SAS – Serviços de Ação Social

SD – Serviços de Documentação

SI – Serviços de Informática

SL – Serviços de Laboratório

SS – Serviço Social

ST – Serviços Técnicos

AGRADECIMENTOS

Às minhas orientadoras, professora Dra. Cristina Costa Lobo e professora Dra. Maria João Amante, sobretudo pela orientação sábia, pelas muitas conversas sobre o ensino superior e os seus desafios, bem como os conselhos de como navegar os obstáculos do meu percurso.

À Dra. Carla Marisa Costa, que sempre se mostrou disponível, tanto para mim, como para a restante comunidade estudantil e me marcou durante o meu percurso, e que, para além de profissional, considero ser uma amiga que levo para a vida.

Ao caro Mário Coutinho, pela ajuda que me deu ao longo do meu tempo como dirigente associativo, e acima de tudo, pelas palavras amigas quando necessário.

A todos os alunos que participaram neste estudo, pela disponibilidade e colaboração. Bem como às direções das respetivas escolas, que gentilmente autorizaram a realização da recolha de dados, tornando este trabalho possível.

Deixo um grande agradecimento aos meus pais e a todo o esforço que fizeram para eu poder frequentar o ensino superior, sacrificando-se durante a minha licenciatura e mestrado, onde dediquei imenso do meu tempo ao meu percurso associativo, tempo esse que seria deles.

Aos meus avós maternos pelo apoio prestado durante toda esta caminhada, não só universitária, mas desde o berço, pela proximidade e pelas palavras de apoio constantes.

Ao João Alexandre e à Sofia, que por mais anos que passem, continuam a ser os melhores amigos que alguma vez eu poderia desejar. A Sofia, mais presente durante estes anos todos de licenciatura e mestrado, foi definitivamente, a melhor coisa que o ensino superior me deu, e que me deu sanidade mental e juízo em momentos difíceis.

À Bárbara e à Bruna que, durante esta caminhada de dois anos, foram tudo para mim, me deram apoio constante e foram aquelas que me mantiveram feliz, motivado para continuar a lutar e que tornaram tudo isto possível. Dedico a elas esta conquista, porque sem elas, teria sido muito mais difícil.

E por fim à Ana Maria, que apesar de tudo, é uma grande confidente e me apoia quando eu mais preciso, nos bons e maus momentos.

RESUMO

O ingresso no ensino superior representa uma fase crítica marcada por múltiplas exigências académicas, sociais e emocionais que podem conduzir ao insucesso ou abandono. Esta dissertação analisou a integração social e as expetativas académicas de estudantes do 1.º ano, bem como as percepções de alunos, docentes e não docentes sobre fatores que influenciam a permanência no ensino superior, retirando contributos do projeto “Move Forward With Us”, desenvolvido no Instituto Politécnico de Viseu. Recorreu-se a uma metodologia mista: um estudo quantitativo, com aplicação dos questionários QPA-Exp e QISES, e um estudo qualitativo, através de grupos focais. Os resultados quantitativos revelaram expetativas académicas elevadas, sobretudo entre mulheres e estudantes mais jovens, e níveis de integração social percecionados como superiores entre homens. Contudo, não se verificou correlação significativa entre expetativas e integração social, sugerindo que atuam de forma independente. A vertente qualitativa evidenciou três eixos críticos transversais: lacunas de preparação académica, dificuldades económicas e vulnerabilidade emocional, nomeadamente problemas de adaptação. Estudantes, docentes e não docentes confirmaram estas fragilidades, salientando ainda constrangimentos organizacionais e a importância da saúde mental e das condições socioeconómicas para o sucesso académico. Em síntese, o estudo conclui que a permanência no ensino superior exige não apenas competências académicas, mas também suporte emocional, condições socioeconómicas favoráveis e integração social positiva. Recomenda-se a implementação de políticas institucionais de apoio ao estudo, serviços de acompanhamento psicológico e medidas de equidade socioeconómica como estratégias para reduzir o insucesso e o abandono.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino superior; Integração social; Expetativas académicas; Abandono escolar; Saúde mental

ABSTRACT

Entry into higher education represents a critical phase marked by multiple academic, social, and emotional demands that can lead to failure or dropout. This dissertation analyzed the social integration and academic expectations of first-year students, as well as the perceptions of students, faculty, and non-faculty staff about factors that influence retention in higher education, drawing on contributions from the “Move Forward With Us” project, developed at the Polytechnic Institute of Viseu. A mixed methodology was used: a quantitative study, using the QPA-Exp and QISES questionnaires, and a qualitative study, using focus groups. The quantitative results revealed high academic expectations, especially among women and younger students, and perceived levels of social integration among men. However, no significant correlation was found between expectations and social integration, suggesting that they operate independently. The qualitative approach highlighted three critical cross-cutting axes: academic preparation gaps, economic hardship, and emotional vulnerability, or adaptation problems. Students, faculty, and non-faculty staff confirmed these weaknesses, also highlighting organizational constraints and the importance of mental health and socioeconomic conditions for academic success. In summary, the study concludes that persistence in higher education requires not only academic skills but also emotional support, favorable socioeconomic conditions, and positive social integration. The implementation of institutional study support policies, psychological counseling services, and socioeconomic equity measures is recommended as strategies to reduce failure and dropout.

KEYWORDS

Higher education; Social integration; Academic expectations; School dropout; Mental health

INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior representa um marco decisivo na trajetória de vida académica e pessoal dos estudantes, traduzindo-se num processo de múltiplas exigências de natureza académica, social e emocional. A adaptação a este novo contexto constitui um desafio central, uma vez que envolve a gestão da autonomia, o estabelecimento de novas redes de relações e a integração em práticas institucionais que nem sempre correspondem às expectativas dos estudantes. Tal cenário pode repercutir-se no bem-estar, no desempenho académico e, em alguns casos, conduzir ao insucesso ou ao abandono escolar (Casanova, 2020; Diniz & Almeida, 2005).

A relevância do presente estudo inscreve-se no atual contexto do ensino superior português, marcado pela crescente democratização do acesso, mas ainda permeado por desigualdades de sucesso e permanência (Casanova et al., 2021). O projeto *Move Forward With Us*, desenvolvido no IPV, constitui uma iniciativa inovadora que visa promover a integração social e académica, procurando reduzir dificuldades de adaptação e fortalecer o sentimento de pertença à comunidade académica. Assim, compreender o impacto deste tipo de iniciativas revela-se essencial, tanto para apoiar práticas institucionais mais inclusivas, como para fomentar políticas que respondam eficazmente às necessidades dos estudantes.

A literatura tem sublinhado a importância da integração académica e social como fatores determinantes para a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior. Diversos autores destacam que a integração resulta da interação entre atividades académicas e experiências relacionais no contexto universitário (Almeida et al., 2008; Diniz, 2017). Estudos recentes apontam ainda que variáveis como as expectativas académicas (Almeida et al., 2017) e as redes de apoio social (Soares et al., 2015) desempenham um papel preditor na adaptação, influenciando o desempenho, o bem-estar emocional e a motivação. Paralelamente, investigações sobre programas de tutoria e mentoria reforçam a ideia de que o envolvimento académico e social constitui um fator de proteção face ao risco de abandono (Araújo, 2024; Silva, 2022).

Neste enquadramento, o presente estudo tem como objetivos principais:

- Avaliar os níveis de integração social dos estudantes no ensino superior, através do Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES);
- Examinar as expectativas académicas dos estudantes, utilizando o Questionário de Percepções Académicas - Expectativas (QPA-Exp);
- Verificar se existem diferenças nas percepções de estudantes, docentes e colaboradores sobre os domínios abordados nos grupos focais.

Neste contexto, este trabalho procura oferecer contributos científicos e práticos para a compreensão do papel da integração social e das expectativas académicas no percurso dos estudantes, propondo evidências que possam fundamentar estratégias de intervenção mais eficazes no ensino superior.

1. ESTADO DE ARTE

Nas últimas décadas, em consonância com as tendências europeias e internacionais, o Ensino Superior em Portugal tem registado uma expansão significativa, refletida no aumento do número de instituições e de estudantes. Este crescimento representa um esforço contínuo de democratização do acesso a este nível de ensino, traduzido na diversificação da população estudantil. Esta passou a integrar perfis mais heterogéneos, incluindo estudantes mais velhos, oriundos de contextos socioculturais desfavorecidos ou com percursos escolares interrompidos. Embora sustentado por políticas públicas, como o reforço das bolsas de estudo e a valorização profissional da formação académica, este alargamento do acesso ao ensino superior não se traduziu automaticamente numa democratização do sucesso académico. Deste modo, persistem desigualdades que colocam determinados grupos em maior risco de insucesso e abandono, devido às elevadas exigências académicas e psicossociais do contexto universitário. O Ensino Superior, por natureza exigente, desafia os estudantes a um processo de crescimento intelectual, pessoal e vocacional, durante o qual não é incomum o surgimento de dificuldades ao nível do bem-estar, do desempenho e da adaptação psicossocial. Assim, a ausência de estratégias de *coping* eficazes pode comprometer a permanência dos estudantes, sublinhando a relevância de políticas e práticas institucionais que vão além do acesso, promovendo também a integração e a continuidade no percurso académico (Casanova, 2020; Peixoto, 1989; Casanova et al., 2021).

1.1 Transição para o Ensino Superior

A entrada no ensino superior constitui um marco significativo na trajetória de vida dos estudantes, caracterizando-se por um período de múltiplas transformações e desafios. Este processo multidimensional oferece não só oportunidades de crescimento pessoal, académico e social, como também exige o desenvolvimento de competências adaptativas face a um novo contexto. Frequentemente idealizada como uma etapa de autonomia e crescimento, a transição para o ensino superior revela-se, no entanto, um processo exigente e complexo, confrontando os jovens com mudanças estruturais nas suas rotinas e com novos desafios, nomeadamente ao nível das relações interpessoais, da gestão da autonomia, das responsabilidades académicas e da adaptação institucional (Freitas et al. 2007; Almeida et al., 2008; Casanova et al., 2021). Assim, esta etapa assinala, para muitos estudantes, a concretização de um projeto de carreira e desenvolvimento pessoal, criando expectativas elevadas tanto por parte dos próprios jovens quanto dos seus familiares e outros significativos. Contudo, a entrada no ensino superior confronta o estudante com diversos desafios próprios do contexto académico, os quais impulsionam a transição da adolescência para a idade adulta (Freitas et al. 2007; Preto, 2003).

Entre os principais desafios enfrentados pelos estudantes no início do percurso no ensino superior encontram-se a necessidade de adaptação à instituição e ao curso, que nem sempre corresponde à sua preferência vocacional inicial. A par disso, surgem também dificuldades associadas às dinâmicas relacionais com colegas e docentes, às exigências cognitivas e académicas inerentes a este novo ciclo de estudos, ao aumento da autonomia resultante das mudanças nas rotinas diárias, à saída do contexto familiar e ao distanciamento de amigos e familiares (Freitas et al. 2007). Acrescem ainda as exigências pessoais associadas não apenas à

gestão do tempo e dos recursos financeiros, mas também ao processo de construção de um sentido de identidade mais consolidado, ao desenvolvimento da autoestima e ao aprofundamento do autoconhecimento, aspetos que se revelam fundamentais nesta fase de transição. Simultaneamente, o ensino superior assume um papel central no desenvolvimento de uma identidade vocacional, funcionando como um espaço privilegiado para a especificação de interesses, a implementação de escolhas e o comprometimento com objetivos profissionais e institucionais, que contribuem para orientar o percurso futuro dos estudantes (Freitas et al. 2007; Almeida et al., 2000).

Uma das mudanças mais marcantes observadas na transição do ensino básico e secundário para o ensino superior diz respeito à transformação dos métodos de ensino, das abordagens à aprendizagem e dos critérios de avaliação utilizados. Esta transição envolve igualmente uma alteração nos conteúdos lecionados e na própria natureza da relação pedagógica estabelecida entre docentes e estudantes (Freitas et al. 2007; Casanova et al., 2021). No ensino básico e secundário, a relação entre professores e alunos tende a ser mais próxima e personalizada, em grande parte devido ao número reduzido de estudantes por turma e à maior continuidade no contacto pedagógico. Contudo, essa dinâmica sofre uma alteração substancial no contexto universitário, onde as turmas são, normalmente, maiores. Por isso, o contacto entre docentes e discentes é mais pontual e centrado na transmissão de conteúdos, e as interações tendem a ser mais formais e menos individualizadas (Freitas et al. 2007).

Neste contexto, o papel do professor assume uma importância particularmente relevante, sobretudo durante o primeiro ano do curso, fase em que os estudantes enfrentam múltiplos desafios de adaptação ao ensino superior. As competências científicas, pedagógicas e relacionais do docente, aliadas às expectativas que transmite relativamente ao desempenho dos alunos, ao respeito pela diversidade de capacidades e estilos de aprendizagem, à atenção individual que dedica a cada estudante e à sua eficácia na organização e gestão curricular, constituem fatores que podem exercer uma influência decisiva no percurso académico dos estudantes e no seu sucesso educativo (Freitas et al. 2007; Almeida et al., 2000; Brites-Ferreira et al., 2011). No entanto, apesar da importância do papel docente neste processo, a valorização da função pedagógica no ensino superior continua a ser limitada. Muitos dos problemas de aprendizagem e de rendimento dos alunos estão associados aos métodos de ensino utilizados, que permanecem marcados por uma escassa inovação pedagógica. Os professores universitários são frequentemente avaliados sobretudo com base na sua produção científica, como a investigação realizada e as publicações de artigos científicos, tendo poucas oportunidades e motivações para investir no desenvolvimento das suas competências enquanto docentes (Almeida & Vasconcelos, 2008).

Esta transição implica também uma mudança significativa ao nível dos conteúdos curriculares. No ensino superior, observa-se uma maior densidade e complexidade dos conteúdos, frequentemente acompanhados por uma linguagem mais técnica, especializada ou abstrata. Esta abordagem valoriza menos a memorização mecânica e exige, em contrapartida, uma maior capacidade de compreensão, análise crítica e aplicação prática do conhecimento. Além disso, os materiais disponibilizados e os manuais, quando existem, são, muitas vezes, insuficientes para garantir uma aprendizagem completa e eficaz. Neste contexto, torna-se essencial que o

estudante desenvolva uma postura ativa de pesquisa autónoma, assumindo responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem. A autoaprendizagem e a autorregulação emergem, assim, como competências fundamentais para o sucesso académico no ensino superior, ainda que raramente sejam promovidas de forma explícita ou sistemática pelas instituições (Freitas et al. 2007; Casanova et al., 2021). A literatura tem evidenciado que estas dificuldades estão, em grande medida, relacionadas com o percurso académico prévio, sendo mais prevalentes entre estudantes cujas trajetórias escolares se caracterizam por classificações mais baixas ou situações de insucesso. Assim, tem-se verificado uma associação positiva entre o desempenho académico no ensino secundário e os resultados obtidos no primeiro ano do ensino superior, sendo este desempenho um preditor significativo do abandono académico. Estudantes com classificações mais elevadas nos exames nacionais de acesso tendem a ingressar em cursos de primeira opção, com médias de entrada mais exigentes, e revelam taxas de conclusão mais elevadas. Por sua vez, competências académicas consolidadas e métodos de estudo eficazes constituem fatores de proteção, ao facilitarem a adaptação e promoverem a persistência e o sucesso no ensino superior (Casanova et al., 2021).

No que respeita aos métodos de avaliação, o ensino superior caracteriza-se predominantemente por um sistema centrado em testes ou frequências e exames, realizados no final de cada semestre ou do ano letivo, o que pode levar a um estudo concentrado nesta época. Este modelo contrasta significativamente com a prática avaliativa mais contínua, diversificada e acompanhada a que os estudantes estavam habituados nos ciclos de ensino anteriores. Tal mudança tende a traduzir-se numa menor proximidade entre docentes e discentes durante o processo avaliativo, bem como numa escassez de orientações claras ou devoluções construtivas ao longo do percurso académico. Assim, embora este contexto proporcione uma maior autonomia ao estudante, essa mesma autonomia pode representar um desafio considerável, sobretudo quando não estão ainda desenvolvidas competências essenciais como a gestão eficaz do tempo, a organização das tarefas e o equilíbrio entre as exigências académicas e extracurriculares. Nessas circunstâncias, o desempenho académico pode ser negativamente afetado (Freitas et al. 2007; Almeida & Vasconcelos, 2008).

1.2 Fatores Individuais e Sociodemográficos

Além dos desafios associados às diferenças encontradas na transição para o ensino superior, a investigação tem demonstrado que o modo como os estudantes se adaptam e alcançam sucesso neste nível de ensino está fortemente condicionado por características individuais prévias. Entre os fatores que mais se destacam encontram-se o género, o percurso académico anterior e o nível de escolaridade da família, os quais influenciam significativamente as trajetórias de acesso, integração e sucesso no ensino superior. Além disso, variáveis de natureza sociocognitiva, como as expectativas em relação ao resultado e a percepção de autoeficácia, revelam-se influentes nos processos de adaptação dos estudantes ao ensino superior, podendo condicionar tanto o seu envolvimento académico como a forma como enfrentam os desafios inerentes a esta transição (Araújo et al., 2016; Almeida et al., 2017; Almeida et al., 2000; Casanova et al., 2018).

O nível de escolaridade dos pais, em particular, tem sido destacado como um fator com impacto não apenas nas escolhas educativas, mas também na forma como os estudantes enfrentam as

exigências acadêmicas. Neste contexto, a existência de um progenitor com formação superior tem sido associada a uma maior probabilidade de ingresso no ensino superior. Assim, os chamados estudantes de primeira geração, ou seja, aqueles cujos pais ou familiares próximos não frequentaram o ensino superior, tendem a encontrar mais obstáculos ao longo do seu percurso acadêmico. Estes estudantes, de um modo geral, evidenciam menores níveis de competências em áreas como matemática e leitura, pensamento crítico, aspirações acadêmicas e profissionais, e também recebem, em regra, menos apoio e incentivo familiar. Assim, o nível educacional da família emerge como um preditor relevante da qualidade da adaptação e do desempenho acadêmico, sendo os estudantes oriundos de contextos familiares com maior escolaridade aqueles que, tendencialmente, beneficiam de melhores condições para enfrentar os desafios do ensino superior. Apesar disso, importa referir que se tem observado um número crescente de estudantes que ultrapassam o nível de qualificação dos seus pais (Araújo et al., 2016; Almeida et al., 2017; Brites-Ferreira et al., 2011).

Relativamente ao género, embora as mulheres registem níveis de desempenho académico equivalentes ou superiores aos dos homens, persistem desigualdades no acesso e continuidade em determinadas áreas do conhecimento, nomeadamente na área de ciências e tecnologias, onde continuam sub-representadas. Adicionalmente, as estudantes tendem a valorizar mais as dimensões relacionais da experiência universitária, demonstrando maior preocupação com a integração interpessoal e com a qualidade das relações estabelecidas. Contudo, excetuando os cursos em que se encontram em minoria, os dados sugerem que as mulheres apresentam, de forma geral, taxas mais elevadas de ingresso, permanência e sucesso no ensino superior, o que poderá estar relacionado com uma maior valorização da educação e com competências mais desenvolvidas na gestão do estudo, em comparação com os seus colegas do sexo masculino (Araújo et al., 2016; Almeida et al., 2017; Diniz, 2017).

1.3 Integração Académica e Social

Não sendo um fator exclusivo do género feminino, a integração social constitui um elemento fundamental na adaptação ao ensino superior e desempenha um papel determinante na permanência e sucesso académico dos estudantes. A literatura aponta que os desafios inerentes ao novo contexto educativo podem desencadear dificuldades de natureza psicossocial, afetando negativamente a adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, sobretudo do primeiro ano. Deste modo, as elevadas taxas de insucesso e abandono observadas durante este período de transição reforçam a relevância da integração académica como um fator central na decisão de prosseguir ou desistir deste ciclo de estudos (Diniz & Almeida, 2005; Almeida et al., 2008). Além disso, estudos tem demonstrado que quanto mais apoio os estudantes receberem, melhor será a sua adaptação, uma vez que estarão emocionalmente mais preparados para lidar com os desafios associados à entrada no ensino superior (Braun et al., 2024).

A integração dos estudantes no ensino superior depende, em larga medida, do grau de compatibilidade entre as suas motivações e capacidades académicas e as exigências, tanto sociais como académicas, da instituição que frequentam. Ou seja, quanto maior for o alinhamento entre aquilo que o estudante espera e é capaz de realizar, e o que a universidade espera e exige, maior será a probabilidade de uma adaptação bem-sucedida. Neste contexto, o

envolvimento do estudante assume um papel central, funcionando como um elemento protetor e potenciador da adaptação ao ensino superior, ao promover não só melhores resultados académicos e comportamentos mais ajustados, mas também ao contribuir, a longo prazo, para o desenvolvimento da autoestima, da autoeficácia e da realização pessoal. A integração deve, assim, ser compreendida como o resultado de uma interação contínua e recíproca entre duas dimensões fundamentais. Por um lado, as atividades de natureza académica, como o estudo, a participação em aulas, a realização de trabalhos ou a preparação para avaliações e, por outro, as atividades sociais, que incluem o relacionamento com colegas, docentes e outros membros da comunidade académica (Diniz & Almeida, 2005; Diniz, 2017; Almeida et al., 2017; Fonsêca, 2023).

Entre os diversos aspetos da vivência social, os relacionamentos interpessoais assumem particular importância, sobretudo para os estudantes que estão a iniciar o percurso universitário, sendo a necessidade de criação de novas amizades e de aceitação por parte dos colegas uma das principais preocupações manifestadas por estes alunos. Esta preocupação é compreensível, uma vez que a entrada no ensino superior coincide, frequentemente, com uma fase de transição significativa, marcada pelo afastamento do contexto social anterior, muitas vezes representado pela família, amigos de infância ou colegas do ensino secundário, e pela necessidade de construir uma nova rede social de apoio. Além disso, são muitas vezes os colegas quem ajuda a ultrapassar os desafios emocionais e práticos da mudança, como o sentimento de incerteza, o receio de fracassar ou a dificuldade em gerir o tempo. Deste modo, enquanto os estudantes ganham maior autonomia, também desenvolvem as suas competências sociais, como a empatia, a assertividade ou a capacidade de resolução de conflitos. De facto, os colegas tendem a tornar-se fontes primárias de suporte emocional e influência comportamental, ocupando, em parte, o lugar anteriormente desempenhado pelos pais. Quando este processo não ocorre de forma satisfatória, surgem frequentemente problemas como a solidão, o isolamento ou a dificuldade em estabelecer e manter vínculos interpessoais. Estes fatores estão frequentemente associados ao mal-estar psicológico e são razões comuns para a procura de serviços de apoio psicológico e aconselhamento no contexto universitário (Diniz & Almeida, 2005; Almeida et al., 2000).

No contexto do ensino superior, a autonomia assume um papel central, sendo amplamente reconhecida como um fator determinante para a persistência, o envolvimento e o sucesso dos estudantes. A transição do ensino secundário para a universidade constitui uma etapa exigente, em que o estudante passa a ser o principal responsável pela gestão do seu percurso académico e da sua vida pessoal. Neste novo enquadramento, a capacidade de tomar decisões, definir objetivos, gerir o tempo e manter o equilíbrio entre os diferentes domínios da sua vida torna-se essencial para lidar com os múltiplos desafios que caracterizam esta fase. A autonomia, entendida como a capacidade de se auto-orientar com responsabilidade e independência, revela-se, assim, não apenas como um resultado desejável da experiência universitária, mas como uma condição necessária para a integração e o sucesso académico. Importa ainda reconhecer que o desenvolvimento da autonomia não depende exclusivamente de fatores individuais, sendo igualmente influenciado pelas condições institucionais, pelas práticas pedagógicas e pela qualidade do apoio disponibilizado aos estudantes. As instituições de ensino

superior têm, portanto, um papel ativo na criação de contextos que promovam o fortalecimento da autonomia, contribuindo para uma transição mais ajustada e para a construção de percursos académicos mais consistentes e significativos (Ding, 2017; Preto, 2003).

A autoeficácia académica assume, também, um papel fundamental na adaptação e sucesso dos estudantes. Esta consiste na convicção individual de que se possui capacidade para realizar com êxito as tarefas e exigências inerentes à vida académica. A sua importância é particularmente acentuada face à crescente heterogeneidade do público estudantil, dado que estas crenças pessoais influenciam significativamente a motivação, o envolvimento, o modo de lidar com dificuldades e, conseqüentemente, o desempenho académico. Estudantes com níveis elevados de autoeficácia tendem a investir mais nas suas atividades, a adotar estratégias de autorregulação mais eficazes e a experienciar menores níveis de ansiedade e stress. Além disso, percepções positivas de autoeficácia contribuem para a definição de metas mais realistas e para a persistência dos estudantes perante os desafios, funcionando como fator protetor face ao risco de abandono. A sua avaliação compreende múltiplas dimensões, incluindo a confiança nas próprias capacidades de aprendizagem, a regulação do percurso formativo, a gestão de interações sociais, a iniciativa para aproveitar oportunidades e o planeamento eficaz das exigências académicas, cobrindo, assim, aspetos centrais da integração e do bem-estar no ensino superior (Casanova et al., 2018).

Neste contexto, torna-se essencial compreender os fatores que contribuem para o abandono académico. Em Portugal, assim como na maioria dos países europeus, este fenómeno tem uma maior incidência no primeiro ano do ensino superior, estando fortemente relacionado com as exigências da transição e com as dificuldades de adaptação a um novo ambiente educativo. Além disso, muitos dos estudantes que abandonam neste período inicial não ingressaram num curso da sua primeira escolha vocacional, sendo mais predominante o sexo masculino entre estes casos. Esta realidade evidencia o impacto que a motivação inicial e a adequação entre as expectativas e a realidade académica podem ter na permanência dos estudantes (Almeida et al. 2008; Casanova, 2020).

O conceito de permanência dos estudantes no ensino superior possibilita distinguir claramente entre diferentes tipos de interrupções académicas, nomeadamente o abandono definitivo (*dropout*), a interrupção temporária (*stopout*) e a desistência voluntária por mudança (*optout*). O abandono ou *dropout* refere-se à cessação definitiva dos estudos, em que o estudante não regressa ao curso. Em contraste, o fenómeno designado por *stopout* corresponde a uma suspensão temporária da formação, habitualmente por um período aproximado de um ano, durante o qual o estudante mantém a intenção explícita de retomar o percurso académico dentro do prazo de validade da sua inscrição inicial. Este comportamento é particularmente frequente no primeiro ano do ensino superior e entre estudantes mais jovens, que ainda se encontram em fase de adaptação e ajuste à nova realidade académica. Por outro lado, nos estudantes de maior idade, a taxa de *stopout* tende a ser inferior. Isto pode estar relacionado com o facto de muitos já possuírem compromissos profissionais em regime de tempo integral ou responsabilidades familiares mais vinculativas, o que dificulta ou impossibilita o regresso. Assim, para este grupo, a ausência de retorno geralmente traduz um abandono definitivo. O conceito de *optout*, por sua vez, descreve a decisão consciente do estudante de alterar o seu

percurso académico, seja por mudar de curso ou até de instituição. Uma das razões que explicam esta escolha prende-se com o facto de quase metade dos estudantes em Portugal ingressarem em cursos ou instituições que não constituíam a sua primeira preferência. Esta situação decorre, em grande parte, da aplicação do sistema de *numerus clausus*, que limita o acesso a determinadas formações, obrigando muitos a optarem por alternativas menos desejadas. Esta realidade tem implicações importantes, pois os estudantes que não ingressam na sua primeira opção apresentam, frequentemente, expectativas académicas mais baixas e menor confiança nas decisões relacionadas com a sua carreira profissional. Consequentemente, o primeiro ano do ensino superior pode assumir o papel de uma fase de moratória vocacional, durante a qual o estudante explora diferentes opções, reflete sobre os seus interesses e clarifica o seu projeto de vida e trajetória profissional. Este processo de exploração é essencial para o desenvolvimento pessoal e académico, embora possa contribuir para alguma instabilidade inicial na sua permanência no ensino superior (Casanova, 2020; Casanova et al., 2018).

Entre os motivos frequentemente apontados para o abandono, destacam-se fatores de ordem pessoal, social e institucional. A acumulação de responsabilidades profissionais e familiares, aliada à rigidez dos horários académicos, surge como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A ausência de flexibilidade por parte das instituições compromete a conciliação entre as diversas esferas da vida dos alunos, especialmente daqueles que se encontram num regime de trabalho a tempo inteiro. Neste contexto, a incompatibilidade entre os horários das aulas e os compromissos laborais tem sido uma das razões mais apontadas para a desistência, surgindo, por outro lado, a flexibilização dos horários como condição essencial para um eventual regresso ao percurso académico (Almeida et al. 2008).

1.4 Infraestruturas e Contexto Institucional

Os espaços físicos do *campus* universitário, como as salas de aula, os serviços de apoio, as áreas de lazer e as residências universitárias, desempenham igualmente um papel fundamental no envolvimento, permanência e desempenho académico dos estudantes. A qualidade e organização desses espaços, bem como a relação entre o número de alunos e os recursos disponíveis, influenciam a socialização, o bem-estar e a adaptação ao contexto académico, interferindo também nas suas atitudes face à universidade. Ambientes sobrelotados, por exemplo, tendem a dificultar a interação, reduzir a atenção e favorecer comportamentos indesejados, enquanto espaços acolhedores e funcionais tendem a promover o compromisso e a motivação dos estudantes. Nas residências universitárias, aspetos como o conforto, a segurança e o sentimento de pertença revelam-se cruciais para a integração e realização académica. Para além das infraestruturas do *campus*, fatores externos, como a rede de transportes ou as características da cidade onde se localiza a instituição, também influenciam significativamente os processos de adaptação, persistência e formação de relações. Assim, estas variáveis contextuais desempenham, também, um papel decisivo na permanência dos estudantes nos cursos e na formação de novas relações (Almeida et al., 2000; Brites-Ferreira et al., 2011).

O abandono académico acarreta, assim, consequências significativas tanto a nível pessoal como institucional. A nível individual, representa frequentemente a interrupção de um projeto

vocacional, podendo ser vivido como um insucesso pessoal e socialmente percebido como um fracasso. A nível institucional, o abandono, muitas vezes utilizado como indicador de qualidade, compromete a imagem e reputação das instituições universitárias, conduz à redução do financiamento público e implica uma diminuição do valor global das propinas cobradas, afetando assim a sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior (Almeida et al. 2008; Casanova et al., 2018; Tinto, 1993).

1.5 Saúde Mental no Ensino Superior

Neste cenário, as instituições de ensino superior são chamadas a desenvolver respostas eficazes que promovam não apenas o sucesso académico, mas também a permanência, o bem-estar e a saúde mental dos seus estudantes. Neste sentido, a saúde mental dos alunos constitui um elemento central no percurso de formação dos estudantes, influenciando diretamente o desempenho académico e o desenvolvimento pessoal. A faixa etária entre os 18 e os 25 anos, que abrange a maioria da população estudantil, corresponde a um período crítico para o surgimento de perturbações mentais graves e caracteriza-se por profundas mudanças estruturais nas dimensões psicossocial, cognitiva, moral e ética, bem como ao nível dos papéis sexuais e profissionais. Estudos têm indicado que os estudantes do ensino superior tendem a apresentar níveis de saúde mental mais baixos em comparação com jovens da mesma idade que não frequentam o ensino superior. Adicionalmente, a transição para o ensino superior, marcada por exigências crescentes a nível académico, relacional e pessoal, contribui frequentemente para o aparecimento de sintomas de ansiedade, dificuldades de ajustamento e outros sinais de mal-estar psicológico, com implicações significativas na adaptação dos estudantes (Gago et al., 2023; Nogueira & Sequeira, 2017; Castro, 2017; Seco et al., 2005).

Face a esta realidade, diversos estudos recomendam o reforço dos serviços de saúde mental nas instituições, bem como a implementação de estratégias preventivas robustas. Defende-se a criação de um modelo de promoção da saúde mental de base transdisciplinar, centrado no estudante e orientado para a sua participação ativa na definição, desenvolvimento e execução das intervenções. A importância desta abordagem tem sido amplamente sublinhada por representantes estudantis, profissionais da comunidade académica e entidades públicas e privadas. Embora se registre, nas últimas décadas, um investimento relevante por parte das instituições na criação de serviços e programas de apoio, persiste um desfasamento entre as respostas existentes e as necessidades efetivamente identificadas (Gago et al., 2023). Neste sentido, o Despacho n.º 5506/2023 veio estabelecer um programa nacional de promoção da saúde mental no ensino superior, procurando dar resposta ao aumento expressivo dos pedidos de apoio psicológico, através de uma intervenção integrada nas dimensões pessoal, social e profissional dos estudantes.

Segundo o Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior (Gago et al., 2023), as dificuldades mais frequentemente apontadas à criação e expansão dos Serviços de Saúde Mental e Bem-Estar prendem-se com a escassez de recursos financeiros e a falta de instalações adequadas. Apesar disso, registou-se um crescimento acentuado destes serviços a partir de 2017, evidenciando um esforço recente no sentido de valorizar o bem-estar da comunidade estudantil. A maioria destes Serviços de Saúde Mental e Bem-Estar encontra-se integrado nos

serviços de ação social, nos gabinetes de apoio ao estudante ou sob alçada direta dos órgãos de gestão institucional. No que respeita aos recursos humanos, embora uma larga maioria dos profissionais destes serviços possua formação na área da saúde mental, subsiste uma percentagem significativa sem especialização específica. Além disso, verifica-se alguma instabilidade nos vínculos laborais, com quase metade dos técnicos a exercerem funções em regime temporário e uma parte considerável a acumular outros cargos nas instituições.

A atividade dos Serviços de Saúde Mental e Bem-Estar centra-se sobretudo no apoio aos estudantes, com maior incidência nos alunos do primeiro ciclo, e abrange principalmente intervenções relacionadas com perturbações mentais e ações de promoção do bem-estar. As modalidades terapêuticas mais tradicionais, como o *counselling* e a psicoterapia individual, mantêm-se como pilares da intervenção, sendo cada vez mais disponibilizadas em formato online, o que tem contribuído para melhorar a acessibilidade, a assiduidade e a continuidade dos processos terapêuticos. As intervenções de grupo, com foco em problemáticas específicas, apesar de serem menos frequentes, são recomendadas para potenciar a resposta a um maior número de estudantes, sobretudo quando os recursos são escassos ou limitados. Nos casos de maior gravidade, está prevista a articulação com médicos psiquiatras ou outros especialistas (Gago et al., 2023).

As ações de natureza preventiva assumem um papel relevante, consistindo em formações e programas estruturados para o desenvolvimento de competências pessoais, académicas e profissionais. No entanto, menos de metade dos serviços dispõe de projetos estruturados na área da saúde mental, o que evidencia a necessidade de consolidar práticas sustentadas e avaliar a eficácia das metodologias adotadas. Apenas uma minoria dos Serviços de Saúde Mental e Bem-Estar conta com percursos definidos de acesso a respostas terapêuticas, sendo a atuação frequentemente centrada em situações urgentes ou de maior gravidade (Gago et al., 2023).

A promoção da saúde mental exige, por isso, uma resposta abrangente e articulada. Entre as principais estratégias implementadas pelas Instituições de Ensino Superior, destaca-se a valorização da atividade física e desportiva, a adaptação dos serviços às novas realidades, incluindo soluções digitais, e a criação de ambientes académicos mais seguros, acessíveis e inclusivos. A inovação pedagógica e curricular surge igualmente como um fator-chave, implicando uma reflexão sobre a organização dos planos de estudos, as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e a forma como estes elementos influenciam o bem-estar dos estudantes. Os espaços de aprendizagem (físicos, digitais e sociais) têm também impacto direto na saúde mental, sendo muitas vezes recomendada a criação de zonas diversificadas que promovam a colaboração, a reflexão, o estudo autónomo e o bem-estar emocional. Programas de nivelamento de conhecimentos, de desenvolvimento pessoal e de apoio à autorregulação são igualmente considerados boas práticas, sobretudo no início do percurso académico (Gago et al., 2023).

A tutoria e a mentoria, enquanto formas estruturadas de acompanhamento entre pares ou com supervisão docente, assumem também um papel central na promoção de uma transição mais bem-sucedida para o Ensino Superior, contribuindo significativamente para a integração académica, social e emocional dos novos estudantes. Estas iniciativas, ao favorecerem o

estabelecimento de relações de proximidade e confiança, permitem o desenvolvimento de competências interpessoais, o fortalecimento da rede de apoio social e o sentimento de pertença à instituição. Particularmente relevantes para públicos mais vulneráveis, como os estudantes internacionais, estas formas de acompanhamento revelam-se eficazes na minimização de barreiras linguísticas, culturais e emocionais, criando oportunidades de partilha de experiências e estratégias de adaptação ao contexto académico. A mentoria entre pares destaca-se como uma prática amplamente disseminada, baseada na colaboração entre estudantes de diferentes anos letivos, onde os mais experientes orientam e apoiam os colegas recém-chegados, facilitando o acesso a informações essenciais sobre o funcionamento da instituição e promovendo o bem-estar dos mentorandos. Esta forma de intervenção permite que os novos estudantes observem e reproduzam comportamentos adaptativos através do exemplo dos mentores. Por sua vez, os programas de tutoria, geralmente orientados por docentes, complementam esta dinâmica ao oferecerem um acompanhamento mais académico e personalizado. Diversos estudos evidenciam os benefícios destas práticas, tanto ao nível da redução da ansiedade e do abandono académico, como no aumento da motivação, do desempenho académico e da autonomia dos estudantes (Gago et al., 2023; Silva, 2022; Araújo, 2024). Neste enquadramento, a Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 reforça a importância da implementação de programas de mentoria entre pares, incentivando as instituições a adotarem medidas de apoio estruturado que promovam a cooperação entre estudantes e contribuam para o sucesso académico e pessoal no Ensino Superior.

A literacia em saúde mental constitui outro eixo estratégico. As boas práticas incluem campanhas de sensibilização, produção de materiais informativos, ações de formação e incentivo à participação ativa dos estudantes na promoção do bem-estar próprio e dos colegas. Além dos programas de apoio por pares, que têm se revelado eficazes na identificação precoce de sinais de risco e no encaminhamento para os serviços adequados, as associações estudantis assumem, também, um papel essencial na criação de comunidades académicas mais saudáveis e inclusivas. A sua proximidade aos estudantes permite desenvolver iniciativas eficazes de promoção da saúde mental, fomentando o sentido de pertença, o apoio entre pares e a participação ativa na vida universitária (Gago et al., 2023).

O recurso a tecnologias para recolha e análise de dados pode igualmente potenciar uma atuação preventiva mais eficaz. Neste sentido, mecanismos institucionais de monitorização de risco permitem sinalizar precocemente situações de vulnerabilidade, através da análise de indicadores como absentismo, baixo desempenho académico, fraca integração social ou dificuldades económicas. Paralelamente, algumas Instituições de Ensino Superior têm apostado em formatos de intervenção inovadores e de baixo limiar, como a autoajuda guiada, a sessão única ou as intervenções assíncronas, que permitem dar resposta a dificuldades ligeiras com menor necessidade de contacto direto com o psicólogo (Gago et al., 2023).

É neste enquadramento que projetos como o “Move Forward With Us” assumem particular relevância e pertinência. Esta iniciativa, desenvolvida no IPV, visa promover o sucesso académico e reduzir as taxas de abandono escolar. Para tal, aposta na implementação de um sistema de inteligência artificial com capacidades preditivas, orientado para a identificação precoce de estudantes em risco de abandono. Este sistema permite um encaminhamento mais

assertivo e preventivo, adaptado às causas subjacentes ao risco identificado, promovendo assim intervenções mais eficazes e direcionadas.

Paralelamente, o projeto integra a criação e dinamização de um programa de mentoria, baseado em procedimentos simplificados e alinhado com parâmetros internacionais de boas práticas. Esta componente assenta numa estratégia de proximidade que visa facilitar a gestão e concretização das iniciativas, fomentar redes de apoio e reforçar a percepção de suporte por parte dos estudantes.

Uma atenção particular é dedicada aos estudantes com menor representatividade no ensino superior, nomeadamente aos ENEE, cujos indicadores de insucesso e abandono revelam a persistência de desigualdades estruturais que comprometem a construção de um sistema verdadeiramente equitativo e inclusivo. Neste sentido, o projeto contempla o desenvolvimento contínuo de ações destinadas a melhorar os processos de acolhimento, integração e inclusão destes estudantes no contexto académico. A promoção da diversidade é operacionalizada através de um acompanhamento individualizado aos ENEE, assegurado por recursos humanos especializados. Esta abordagem procura ajustar os processos de ensino e o ambiente académico às especificidades, interesses e necessidades de cada estudante, permitindo a identificação e eliminação progressiva de barreiras à inclusão.

Adicionalmente, o projeto aposta na implementação de medidas inovadoras de apoio pedagógico, focalizadas em unidades curriculares com elevadas taxas de insucesso e ciclos de estudo com maior incidência de abandono. A intervenção centra-se, sobretudo, nos estudantes inscritos pela primeira vez no primeiro ano de curso, reconhecendo-se a importância crítica da fase inicial de adaptação e integração académica para o sucesso ao longo do percurso formativo.

Esta dissertação tem por base duas vertentes complementares de investigação: uma quantitativa e uma qualitativa, ambas desenvolvidas nas diferentes unidades orgânicas do IPV. Ao longo do trabalho, estas vertentes serão designadas como estudo quantitativo e estudo qualitativo, sendo apresentadas de forma separada, com metodologias e amostras próprias.

2. ESTUDO 1 (QUANTITATIVO)

Este estudo tem como principais objetivos:

1. Caracterizar a amostra de estudantes do 1.º ano de licenciatura do IPV no que respeita a variáveis sociodemográficas e institucionais;
2. Avaliar o nível de integração social dos estudantes no ensino superior, considerando dimensões como equilíbrio emocional, relações interpessoais e redes de suporte;
3. Examinar as expectativas académicas dos participantes relativamente à sua formação e experiência universitária, nas diferentes dimensões propostas pelo questionário;
4. Analisar as relações entre integração social e expectativas académicas, de forma a identificar padrões de associação que possam contribuir para uma compreensão mais aprofundada da adaptação dos estudantes ao contexto do ensino superior.

2.1. Descrição da Amostra

A amostra foi constituída por 335 participantes, com idades compreendidas entre os 18 e os 56 anos ($M = 20.8$; $DP = 5.68$). Relativamente ao género, 225 (67.2%) participantes identificaram-se com o género feminino e 110 (32.8%) com o género masculino. Quanto à distribuição pelas unidades orgânicas, 57.9% ($n = 194$) pertenciam à ESTGV, 17% ($n = 57$) à ESSV, 9.3% ($n = 31$) à ESEV, 8.4% ($n = 28$) à ESTGL e 7.5% ($n = 25$) à ESAV.

2.2 Instrumentos e Recolha de Dados

O protocolo de recolha de dados foi composto por três secções:

1. Questionário de dados sociodemográficos (Anexo A), construído para o efeito, que incluía as variáveis de idade, género e a unidade orgânica em que se insere;
2. Questionário de Integração Social no Ensino Superior (Anexo B), de Diniz (2017), composto por 20 itens distribuídos por cinco fatores: Equilíbrio Emocional (EE), Relacionamento com Colegas (RC), Relacionamento com Professores (RP), Relacionamento com Família (RF) e Relacionamento com Amigos (RA), destinado à avaliação da integração social dos estudantes;
3. Questionário de Perceções Académicas - Expectativas (Anexo C), de Almeida et al. (2017), composto por 42 itens (seis por dimensão), que avalia as expectativas académicas dos estudantes em sete dimensões: Formação para a carreira/emprego; Qualidade da formação; Desenvolvimento pessoal e social; Interação social; Pressão social; Mobilidade estudantil; Envolvimento político e cidadania.

Ambos os questionários foram validados para o contexto português pelos respetivos autores, apresentando níveis elevados de fiabilidade para os fins propostos.

A recolha de dados consistiu na aplicação de um questionário online, disponibilizado exclusivamente aos estudantes que se encontravam a frequentar o 1.º ano de licenciatura pela primeira vez. O acesso ao questionário foi viabilizado com autorização das direções e colaboração dos Conselhos Pedagógicos (anexo D) das diferentes unidades orgânicas do IPV, que procederam à sua divulgação institucional. A recolha destes dados decorreu entre janeiro e julho de 2025.

2.3 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados recolhidos através dos questionários foram organizados e tratados com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 30. Procedeu-se a uma análise estatística descritiva e inferencial, de forma a explorar as características da amostra e a avaliar as relações entre as variáveis em estudo.

2.4 Resultados

2.4.1 Análise Preliminar dos Dados

Apesar de os valores do teste de Kolmogorov-Smirnov terem sido significativos nas variáveis em estudo ($p < .001$), os valores de assimetria e curtose encontraram-se dentro dos valores de referência aceitáveis para a condução de estatísticas paramétricas (assimetria < 3 e curtose < 10). Além disso, na análise do Q-Q plot, não foram observados desvios significativos da linha reta, corroborando a decisão de assumir a normalidade dos dados.

2.4.2 Estatísticas Descritivas e Consistência Interna

Nesta amostra, a pontuação média do total do QPA-Exp foi de 207.29 ($DP = 29.5$), entre os 42 itens, aquele com uma média mais elevada foi o item 8 ($M = 5.55$, $DP = .74$), e com média mais baixa o item 28 ($M = 4.02$, $DP = 1.61$). Quanto ao QISES, a média do total foi de 80.81 ($DP = 9.197$), entre os 20 itens, aquele com média mais elevada foi o item 15 ($M = 4.93$, $DP = 1.04$) e com média mais baixa o item 9 ($M = 3.31$, $DP = .67$). A consistência interna das variáveis utilizadas foi analisada através do alfa de Cronbach, cujos resultados indicaram uma consistência interna muito boa para o QPA-Exp ($\alpha = .96$) e razoável para o QISES ($\alpha = .82$).

2.4.3 Análise da Correlação entre QPA-Exp e QISES

A análise da correlação entre as duas variáveis foi feita através de uma correlação de Pearson, cujos resultados indicaram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre ambas ($r = -.071$, $p = .196$).

2.4.4 Diferenças nas Variáveis em Estudo em Função das Variáveis Sociodemográficas

Relativamente ao género, no QPA-Exp verificou-se uma diferença significativa entre homens ($M = 197$, $DP = 31.5$) e mulheres ($M = 212$, $DP = 27$) na pontuação total da escala. Assim, o teste t-student para amostras independentes indicou que as mulheres apresentaram valores significativamente mais elevados do que os homens, $t(189.53) = -4.50$, $p < .001$. O tamanho do efeito, avaliado através do d de Cohen, foi de 0.55, indicando um tamanho de efeito médio. Quanto ao QISES, também se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre homens ($M = 82.35$, $DP = 9.54$) e mulheres ($M = 80.05$, $DP = 8.95$). O que indicou que os homens tendem a apresentar valores mais elevados do que as mulheres, $t(333) = 2.17$, $p = .031$. O tamanho do efeito, avaliado através do d de Cohen, foi de 0.25, indicando um tamanho de efeito pequeno.

No que se refere à idade, a análise de correlação de Spearman revelou uma associação negativa fraca, porém estatisticamente significativa, entre a idade e o QPA-Exp ($\rho = -.196$, $p < .001$), indicando que, à medida que a idade aumenta, os valores de QPA-Exp tendem a diminuir. No entanto, a análise de correlação de Spearman não revelou uma associação significativa entre a idade e o total da escala QISES ($\rho = 0,045$, $p = 0,416$).

3. ESTUDO 2 (QUALITATIVO)

Este estudo prende-se pela necessidade de compreender em profundidade as percepções e experiências de estudantes, docentes e não docentes relativamente ao abandono escolar e ao insucesso académico no ensino superior. Este estudo teve como objetivos principais explorar os fatores que os diferentes atores da comunidade académica reconhecem como facilitadores ou obstáculos à integração e ao sucesso e identificar dificuldades específicas.

3.1 Descrição da Amostra

Nos grupos focais, participaram 126 pessoas, sendo 43 do sexo masculino (34.1%) e 86 do sexo feminino (65.9%), organizadas em grupos de 6 a 8 elementos cada. Estes grupos realizaram-se igualmente nas cinco unidades orgânicas do IPV, assegurando diversidade e representatividade dos contextos institucionais, entre os estudantes, assegurou-se a inclusão de participantes de diferentes cursos e anos de escolaridade, entre os docentes, garantiu-se variedade de áreas científicas e departamentos, nos não docentes nas distintas áreas de trabalho administrativo, técnico e de gestão.

Tabela 1

Amostra dos Grupos Focais dos Estudantes

Unidade Orgânica	Grupo Focal	Género		Cursos	N
		M	F		
ESAV	EESAV1	2	4	EV; EAG; EAL; EZ	6
ESAV	EESAV2	3	3	BT; EV; EAG	6
ESEV	EESEV1	2	6	AP; CS; DAF; EB; PRP	8
ESEV	EESEV2	2	4	APM; CS; DAF; ES	6
ESSV	EESSV1	2	6	ENF	8
ESSV	EESSV2	1	5	ENF	6
ESTGL	EESTGL1	3	3	EIT; GC; SAD; SS	6

Tabela 2

Amostra dos Grupos Focais dos Docentes

Unidade Orgânica	Grupo Focal	Género		Departamentos	N
		M	F		
ESAV	DESAV1	2	4	DEAS; DIA; DZERV	6
ESAV	DESAV2	1	5	DEAS; DIA; DZERV	6
ESEV	DESEV1	1	5	DCL; DCDM; DCA; DPCE	6
ESEV	DESEV2	3	3	DCDM; DCEN; DCA; DPCE	6
ESSV	DESSV1	3	3	DCE	6
ESSV	DESSV2	3	3	DCE	6
ESTGL	DESTGL1	2	4	DCSH; DGAT	6
ESTGV	DESTGV1	2	6	DA; DEMAD; DEMGI; DG	8

Tabela 3

Amostra dos Grupos Focais dos Não Docentes

Unidade Orgânica	Grupo Focal	Género		Áreas	N
		M	F		
ESAV	NDESAV	5	1	SA; SD; SL; ST	6
ESEV	NDESEV	1	5	SD; SI; ST	6
ESSV	NDESSV	4	2	GAE; SD; SL	6
ESTGL	NDESTGL	0	6	SA; SAS; SD	6
ESTGV	NDESTGV	1	5	SA; SD	6

3.2 Instrumentos e Recolha de Dados

No âmbito da componente qualitativa do estudo, foi elaborado um guião semiestruturado de entrevista para grupos focais (Anexo E), construído a partir dos pressupostos teóricos e dos objetivos da investigação. O guião integrou questões de resposta aberta, destinadas a possibilitar a exploração coletiva dos temas em análise. A sua estrutura contemplou quatro domínios principais (cognitivo, socioemocional, académico e organizacional), subdivididos em múltiplos subdomínios, com um conjunto diversificado de questões adaptadas ao público-alvo (estudantes, docentes e não docentes).

Tratando-se de grupos focais, as questões foram introduzidas pelo moderador em função da dinâmica da discussão, favorecendo a livre expressão e interação entre os participantes. O instrumento foi previamente validado pela Comissão de Ética do IPV (Anexo E).

Para a sua operacionalização, estavam previstos cinco grupos focais de não docentes, dez de docentes e dez de estudantes. Foram concretizados todos os grupos de não docentes, oito grupos de docentes (ficando em falta um grupo na ESTGV e um na ESTGL) e sete grupos de estudantes (ficando em falta dois na ESTGV e um na ESTGL).

Cada grupo contou com a presença de um moderador e de um observador, sendo este último obrigatoriamente um docente de uma unidade orgânica distinta daquela onde a sessão decorria, garantindo imparcialidade e abertura no discurso. Tanto o moderador como o observador não tinham tido contacto prévio com os participantes, o que assegurou maior espontaneidade e reduziu potenciais constrangimentos. As sessões realizaram-se nas diversas unidades orgânicas do IPV, entre abril e julho de 2025, com duração média de uma hora, sendo todas gravadas em áudio mediante consentimento informado dos participantes.

3.3 Procedimentos de Análise de Dados

O objetivo desta análise de conteúdo foi organizar de forma sistemática os conteúdos refletidos nas transcrições das sessões de auscultação e estruturar um sistema de categorias que permitisse identificar ideias-chave (Amado, 2014). Os dados obtidos nas entrevistas em grupos focais foram transcritos integralmente e analisados com recurso ao software MAXQDA versão 24 da VERBI Software, que possibilitou um tratamento mais rigoroso e credível do material.

A análise seguiu procedimentos de codificação temática, nos quais foram isolados e agrupados excertos do discurso. Este processo permitiu a identificação de categorias, que foram definidas a priori, tomando como referência os domínios do guião de entrevista, e de subcategorias, que emergiram a posteriori, no decurso da análise, a partir das regularidades identificadas nos discursos dos participantes (Moura et al., 2021).

3.4. Resultados

A análise dos grupos focais teve início com a questão introdutória “O que é que, na vossa opinião, causa abandono escolar e/ou insucesso escolar?”, que serviu como ponto de partida para a discussão. Esta pergunta permitiu identificar, de forma espontânea, os fatores mais salientes na percepção dos participantes e funcionou como guia para a exploração subsequente dos diferentes domínios previstos no guião (cognitivo, socioemocional, académico e organizacional). Sempre que, na sequência da questão inicial, determinadas áreas não eram abordadas de forma espontânea, o moderador introduzia novas questões orientadoras, assegurando a cobertura de todos os tópicos relevantes. Deste modo, os resultados que se apresentam refletem tanto os contributos emergentes da primeira questão como os desenvolvimentos posteriores, permitindo uma compreensão mais abrangente das percepções de estudantes, docentes e não docentes relativamente ao abandono e insucesso escolar.

3.4.1 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Estudantes

Tabela 4

Categorização e Referências Textuais dos Estudantes

Categoria	Subcategoria	Exemplo de Referências Textuais	N	%
Cognitiva	Escolha vocacional	“Chegar à conclusão que não era o curso que eu queria e desistir.”	40	15.5
	Expectativas	“As expectativas que tinha para o curso não corresponderam à realidade.”	6	2.3
	Bases académicas	“Muitos colegas queixam-se... não têm as bases necessárias para matemática e acabam por desmotivar.”	46	17.7
Socioemocional	Integração	“Estar longe da família e sem amigos deixamos desmotivados.”	9	3.5
	Saúde mental	“No primeiro ano tive um burnout que quase me fez desistir do curso.”	20	7.8
	Pressão social	“As pessoas refugiaram-se nas tecnologias e agora têm dificuldade em comunicar cara a cara.”	15	5.8
Académica	Métodos de estudo	“Há alunos que nunca aprenderam a estudar e ficam para trás logo nos primeiros testes.”	18	7.0
	Carga letiva	“O primeiro ano é desmotivador porque é muito teórico e não mostra a realidade da profissão.”	22	8.5
	Estágios	“Nos estágios sentimos desvalorização e pressão emocional, alguns colegas foram mesmo humilhados.”	25	9.7
Organizacional	Condições económicas	“Tenho colegas que trabalham para pagar propinas e acabam por desistir porque não conseguem conciliar.”	28	10.9
	Serviços	“Os programas de apoio existem mas nem todos os alunos os utilizam.”	12	4.7
	Infraestruturas	“Os laboratórios não têm materiais suficientes, o que prejudica a aprendizagem prática.”	17	6.6

A leitura global das categorias mostra que a dimensão cognitiva foi a mais predominante, reunindo 35,5% das menções. Seguem-se de forma bastante próxima as categorias académica (25,2%) e organizacional (22,2%), que apresentam valores equilibrados e revelam que, para os estudantes, tanto os aspetos ligados à estrutura institucional como as exigências do percurso académico são quase tão relevantes quanto as questões cognitivas. A dimensão socioemocional, embora com menor expressão (17,1%), não deixa de marcar presença, confirmando que, apesar de menos referida, o peso das questões emocionais e relacionais é reconhecido. Em termos gerais, observa-se assim uma clara predominância do cognitivo, um relativo equilíbrio entre académico e organizacional e uma posição mais secundária, mas não irrelevante, do domínio socioemocional.

Quando se passa para as subcategorias, a mais referida de todas foi a das bases académicas, que sozinha concentrou 17,7% das menções. No lado oposto, a menos salientada foi a das expectativas, que reuniu apenas 2,3%, mostrando um impacto bastante reduzido no discurso dos estudantes. Entre estes dois extremos, a maioria das subcategorias distribuiu-se de forma relativamente equilibrada: a escolha vocacional teve um peso elevado (15,5%), enquanto aspetos como os estágios (9,7%), a carga letiva (8,5%) e a saúde mental (7,8%) surgem em níveis intermédios e próximos entre si. Já dimensões como a pressão social (5,8%), as infraestruturas (6,6%) e os serviços (4,7%) apresentam valores mais baixos, mas ainda assim consistentes. No conjunto, os resultados revelam uma grande disparidade entre a subcategoria mais forte e a mais fraca, mas ao mesmo tempo mostram que a maioria das restantes se mantém em patamares próximos, sugerindo um padrão de equilíbrio relativo.

3.4.2 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Docentes

Tabela 5

Categorização e Referências Textuais dos Docentes

Categoria	Subcategoria	Exemplo de Referências Textuais	N	%
Cognitiva	Escolha vocacional	“Muitos alunos chegam sem perceber o curso em que entraram, alguns foram pressionados pelos pais e depois não se identificam.”	20	7.4
	Expectativas	“O primeiro ano é fatal, acham que vai ser de uma forma e depois deparam-se com uma realidade completamente diferente.”	18	6.6
	Bases académicas	“Têm uma falta gritante de conhecimentos em matemática e física, ficam desmotivados logo nas primeiras disciplinas.”	40	14.7
Socioemocional	Saúde mental	“Cada vez mais os alunos apresentam fragilidades psicológicas, ansiedade e burnout logo nos primeiros anos.”	25	9.2
	Integração social	“Há alunos que não conseguem sequer falar com o colega do lado e ficam completamente isolados.”	22	8.1
	Geração/valores	“Estamos perante uma geração menos resiliente, pouco habituada à frustração e ao esforço.”	30	11.0
Académica	Metodologias de ensino	“PowerPoints e aulas expositivas já não funcionam, precisamos de estratégias mais centradas no aluno.”	28	10.3
	Relação pedagógica	“Alguns conflitos com docentes levam os estudantes a desistir do curso.”	15	5.5
	Carga teórica/prática	“A excessiva teorização e falta de prática no início desmotiva muitos alunos.”	27	9.9
Organizacional	Condições económicas	“Os alunos trabalhadores não conseguem conciliar horários, sobretudo devido às propinas e alojamento.”	20	7.4
	Serviços/apoios	“Os programas de mentoria e apoio psicológico ajudam, mas não chegam a todos.”	12	4.4
	Infraestruturas	“As turmas estão cada vez maiores, é impossível dar atenção individualizada.”	15	5.5

A análise das categorias mostra uma distribuição bastante equilibrada, ainda que com nuances. A dimensão cognitiva destacou-se como a mais mencionada, reunindo 28,7% das ocorrências, o que demonstra a percepção dos docentes de que as dificuldades dos estudantes se explicam sobretudo por fatores ligados à preparação de base, às escolhas e às expectativas iniciais. Segue-se a categoria socioemocional, que representou 28,3% das menções, o que indica que os professores veem nos aspetos emocionais e nas características geracionais uma influência relevante, mas não central. Já a dimensão académica ocupou 25,7%, posicionando-se como o

terceiro domínio mais referido, evidencia que os docentes também reconhecem no próprio percurso formativo (nas metodologias, na carga de trabalho e na relação pedagógica) uma parte significativa das causas do insucesso. Por fim, a categoria organizacional teve menor expressão (17,3%), embora ainda com peso considerável, confirmando que fatores institucionais e estruturais não são ignorados no discurso docente.

No que toca às subcategorias, a mais destacada de todas foi a das bases académicas, com 14,7%, seguida de perto pela referência aos valores/geração (11,0%) e pelas metodologias de ensino (10,3%). Estes resultados sugerem que, no olhar dos docentes, tanto a falta de preparação cognitiva como as características da geração atual e a necessidade de inovação pedagógica constituem pontos críticos. Entre as subcategorias de menor expressão, encontram-se os serviços/apoios (4,4%) e a relação pedagógica (5,5%), que, apesar da relevância, surgem como menos determinantes face a outros fatores. O restante conjunto distribui-se em percentagens intermédias relativamente próximas (entre 7% e 11%), o que mostra que, para além das áreas mais marcantes e das menos expressivas, existe um núcleo de subcategorias com peso semelhante e equilíbrio notório. Assim, os docentes evidenciam uma visão multifatorial, mas com maior ênfase nas fragilidades de base e na necessidade de adaptação às especificidades da geração atual de estudantes.

3.4.3 Análise dos Dados dos Grupos Focais dos Não Docentes

Tabela 6

Categorização e Referências Textuais dos Não Docentes

Categoria	Subcategoria	Exemplo de Referências Textuais	N	%
Cognitiva	Expectativas	“As expectativas que tinham sobre o curso não se confirmaram na prática.”	1	0.5
	Bases académicas	“Há alunos com falhas graves em matemática e estatística logo no início.”	49	22.5
Socioemocional	Saúde mental	“O stress e a ansiedade são problemas frequentes entre os estudantes.”	13	6.0
	Integração social	“Muitos alunos deslocados sentem-se sozinhos e sem apoio.”	14	6.4
Académica	Metodologias de ensino	“As metodologias de ensino precisam de ser mais práticas e participativas.”	24	11.0
	Relação pedagógica	“Alguns conflitos com professores acabam por afastar os alunos.”	50	22.9
	Carga teórica/prática	“O excesso de teoria e a falta de prática desmotiva os estudantes.”	10	4.6
Organizacional	Condições económicas	“As propinas e os custos de alojamento são fatores de abandono.”	11	5.0
	Serviços/apoios	“Nem todos conhecem ou recorrem aos serviços de apoio existentes.”	29	13.3
	Infraestruturas	“A falta de laboratórios adequados compromete o ensino.”	17	7.8

Na análise por categorias, observa-se uma distribuição relativamente equilibrada, mas com algumas diferenças de relevo. A dimensão académica foi a mais referida, reunindo 38,5% das menções, o que mostra que, também no olhar dos não docentes, os aspetos ligados às metodologias, à carga letiva e às práticas de ensino também são considerados determinantes. Depois surge o domínio organizacional, responsável por 26,1%, sinalizando que as condições económicas, os serviços e as infraestruturas são entendidos como fatores estruturantes para a permanência no ensino superior. Muito próxima a categoria cognitiva surge com 23%, confirmando que a preparação prévia e as escolhas iniciais desempenham um papel importante no percurso estudantil. Por fim, a dimensão socioemocional registou 12,4%, a percentagem mais baixa, embora suficiente para indicar que os não docentes reconhecem a relevância das dificuldades emocionais e relacionais, ainda que as coloquem em segundo plano face às restantes.

No que respeita às subcategorias, a mais mencionada foi a da relação pedagógica, com 22,9%, confirmando a percepção de que por vezes os alunos não se adaptam aos seus docentes. Segue-se, em valores próximos, as bases académicas (22,5%) reforçando a ideia de que tanto a preparação cognitiva como a componente curricular são vistas como áreas críticas. Já no extremo oposto, a menos destacada foi a das expectativas, com apenas 0,5%, mostrando-se pouco relevante no discurso dos não docentes. Entre estes polos, as restantes subcategorias

distribuem-se de forma relativamente equilibrada, variando entre 4% e 8%, o que evidencia que, embora haja fatores mais marcantes, a maioria dos aspetos identificados pelos não docentes assume um peso semelhante e contribui de forma consistente para o quadro global de dificuldades.

4. DISCUSSÃO

4.1. Componente Quantitativa

Diniz (2017) sublinha que a integração social depende do equilíbrio entre relações internas (com colegas e professores) e externas (com família e amigos). O autor confirma ainda diferenças de género, salientando que as mulheres tendem a relatar mais relações sociais positivas, embora acompanhadas de maior sofrimento emocional. No entanto, na presente investigação, verificou-se que os homens reportaram maior integração social ($M = 82.35$ vs. 80.05), um resultado que sugere que estas diferenças podem variar em intensidade e direção consoante o contexto. Tal pode indicar que, nesta amostra, as mulheres experimentam maiores dificuldades na adaptação emocional, o que influencia negativamente a percepção de integração.

Almeida et al. (2017) destacam que as expetativas académicas tendem a ser elevadas no início do percurso, funcionando como fonte de motivação, mas também como potencial origem de frustração quando não correspondem à realidade vivida. Os dados desta amostra confirmam que as mulheres apresentaram expetativas mais altas do que os homens, em linha com estudos prévios que apontam para um maior empenho inicial das estudantes. A análise mostrou ainda um efeito da idade, evidenciando que os estudantes mais velhos apresentam expetativas mais baixas, o que pode refletir uma postura mais realista, sustentada na experiência académica ou laboral prévia.

Um dado particularmente relevante foi a ausência de correlação significativa entre as expetativas académicas (QPA-Exp) e a integração social (QISES). Este resultado contrasta com investigações anteriores que apontam a interação entre ambos os fatores como determinante para a adaptação e persistência no ensino superior (Tinto, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Na amostra em análise, parece haver uma dissociação entre estas dimensões, sugerindo que elevados níveis de expetativas não se traduzem necessariamente em maior integração social, nem que uma boa rede de relações assegure automaticamente expetativas mais ajustadas. Tal dissociação poderá estar associada a especificidades institucionais ou ao perfil sociodemográfico dos estudantes, que inclui uma elevada proporção de deslocados e uma diversidade etária significativa.

4.2. Componente Qualitativa

A análise realizada com estudantes, docentes e não docentes evidencia que fatores individuais, académicos, socioemocionais e institucionais contribuem para o insucesso e o abandono no ensino superior. Esta leitura revela paralelismos claros com modelos teóricos consolidados sobre a evasão e o papel da instituição como sistema social (Pinheiro et al., 2023).

No plano das categorias, estudantes (35,5%) e docentes (28,7%) convergem na valorização do domínio cognitivo, colocando em destaque fragilidades de preparação prévia, escolhas vocacionais pouco fundamentadas e expetativas desalinhas. Já os não docentes, apontaram o académico como mais relevante (38,5%) mas, distribuíram as menções de forma mais equilibrada entre as dimensões organizacional (26,1%) e cognitivo (23,0%), sugerindo uma visão

mais difusa das causas. Importa sublinhar que este grupo apresentou menos dimensões, possivelmente em virtude de ter participado em menos sessões de auscultação, o que terá limitado a diversidade do discurso.

Entre as subcategorias, destaca-se de forma consistente a importância das bases académicas, que concentraram a maior percentagem tanto entre estudantes (17,7%) como entre docentes (14,7%), confirmando-se como um dos principais fatores de risco. Este resultado alinha-se com estudos que apontam défices em disciplinas fundamentais e ausência de métodos de estudo estruturados como determinantes do insucesso, sendo que intervenções de autorregulação da aprendizagem têm demonstrado eficácia na redução da reprovação no primeiro ano (Rosário et al., 2010; Veiga Simão et al., 2016). Já a relação pedagógica foi o aspeto mais enfatizado pelos não docentes (22,9%), evidenciando a importância do acompanhamento educativo e da qualidade das interações entre docentes e estudantes. Estes resultados vão ao encontro da literatura, que destaca a relação pedagógica como um fator determinante para a permanência e o sucesso académico (Lopes, 2023).

No extremo oposto, as expectativas surgiram como a subcategoria menos relevante em todos os grupos (2,3% nos estudantes, 6,6% nos docentes e 0,5% nos não docentes), sugerindo que, apesar da importância de alinhar expectativas e realidade, este não é o eixo central da experiência relatada. As restantes subcategorias revelam percentagens intermédias relativamente equilibradas (entre 4% e 9%), confirmando que, embora existam fatores críticos, a maioria das dificuldades se distribui de forma homogénea, refletindo a natureza multifatorial do insucesso académico.

No plano socioemocional, estudantes e docentes evidenciaram a relevância da saúde mental (7,8% e 9,2%, respetivamente), com referência a ansiedade, burnout e isolamento. Estes resultados estão em consonância com a literatura, que sublinha o papel do bem-estar emocional e do sentimento de pertença na retenção estudantil (Lopes, 2023).

Em síntese, a comparação entre os três grupos mostra que, embora cada um tenha valorizado dimensões distintas, existe consenso em torno de três eixos centrais: a insuficiência das bases académicas, as dificuldades de ordem económica e a vulnerabilidade emocional.

5. CONCLUSÃO

Esta dissertação permitiu compreender que o insucesso e o abandono escolar no ensino superior resultam de uma combinação complexa de fatores individuais, académicos, emocionais, sociais e institucionais. A utilização complementar de métodos qualitativos e quantitativos revelou-se fundamental para captar a multiplicidade de perspetivas envolvidas.

Do lado qualitativo, os grupos focais evidenciaram que os estudantes enfrentam dificuldades relacionadas com escolhas vocacionais pouco refletidas, lacunas na preparação de base, ausência de métodos de estudo eficazes, ansiedade e burnout, bem como constrangimentos económicos e institucionais. Docentes e não docentes reforçaram estas percepções, destacando a importância da saúde mental, da integração social e das condições socioeconómicas como determinantes do sucesso académico. Estes resultados confirmam que o insucesso está mais associado às dificuldades de preparação e autorregulação, enquanto o abandono emerge da acumulação destes obstáculos com pressões financeiras e emocionais.

Na vertente quantitativa, os dados dos questionários reforçaram algumas destas conclusões. Os estudantes apresentaram expectativas académicas elevadas, em especial as mulheres, mas estas diminuem com a idade, revelando maior realismo entre alunos mais velhos. A integração social, por sua vez, foi percebida como mais elevada pelos homens, em contraste com resultados prévios da literatura. A ausência de correlação significativa entre expectativas e integração sugere que, nesta amostra, estas dimensões atuam de forma independente, o que pode ajudar a explicar porque elevados níveis de motivação não se traduzem necessariamente em maior adaptação ou sucesso.

Em conjunto, os resultados qualitativos e quantitativos sublinham que a permanência no ensino superior exige mais do que competências académicas. Implica também suporte emocional, condições socioeconómicas favoráveis, integração social positiva e expectativas ajustadas. Políticas institucionais que apostem em orientação vocacional precoce, programas de apoio ao estudo, serviços de apoio psicológico e medidas de equidade socioeconómica revelam-se, assim, indispensáveis para reduzir os níveis de insucesso e abandono.

Este trabalho apresenta algumas limitações que importa assinalar. No Estudo 1, a amostra restringiu-se a estudantes do 1.º ano do IPV, o que limita a generalização dos resultados a outros contextos. A ausência de variáveis como rendimento académico ou estatuto socioeconómico dificultou uma compreensão mais ampla das relações em análise. Já no Estudo 2, nem todos os grupos focais previstos foram realizados, reduzindo a diversidade de perspetivas, e a duração limitada das sessões poderá não ter permitido explorar em profundidade todas as dimensões.

Para investigações futuras, sugere-se a inclusão de variáveis adicionais que permitam uma análise mais completa, bem como a extensão do estudo a outras instituições e ciclos de ensino. A realização de estudos longitudinais poderá clarificar a evolução da integração social e das expectativas académicas ao longo do percurso. Importa ainda explorar de forma aprofundada, assim como avaliar o impacto de programas de mentoria e apoios institucionais na promoção do sucesso e da permanência no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L. S., Costa, A. R., & Araújo, A. M. (2017). Questionário de percepções académicas: Expectativas (QPA-Exp). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Adaptação, desenvolvimento e sucesso académico dos estudantes do Ensino Superior: Instrumentos de avaliação* (pp. 7-20). Braga: Associação para o Desenvolvimento a Investigação em Psicologia da Educação.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à universidade: Apresentação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, 14(2), pp. 189–208.
- Almeida, L., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Inovación Educativa*, 18, pp. 23-24.
- Almeida, L., Vasconcelos, R. & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no ensino superior: um estudo na Universidade do Minho. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.
- Amado, J. (2014). Manual de Investigação qualitativa em educação. *Imprensa da Universidade de Coimbra*.
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), pp. 102–111.
- Araújo, F. M. S. (2024). *Adaptação e sucesso no ensino superior: o papel das mentorias por pares*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação e Psicologia do Porto da Universidade Católica Portuguesa].
- Braun, K. C. R., Marcilio, F. C. P., & Dias, A. C. G. (2024). Transição para o Ensino Superior: Uma Revisão Sistemática. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 24, e61266.
- Brites-Ferreira, J., Graça-Maria, S., Canastra, F., Simões-Dias, I., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no Ensino Superior: conceitos, fatores e estratégias de intervenção. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(4), pp. 28-40.
- Casanova, J. (2020). Abandono de estudantes no Ensino Superior: Estudo de variáveis pessoais e contextuais.
- Casanova, J. R., Fernandez-Castañon, A. C., Pérez, J. C. N., Gutiérrez, A. B. B., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), pp. 41-49.

- Casanova, J., Bernardo, A. & Almeida, L. (2021). Dificuldades na adaptação académica e intenção de abandono de estudantes do primeiro ano do Ensino Superior. *Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, 8*, pp. 211-228.
- Castro, V. R. (2017). Reflexões sobre a saúde mental do estudante universitário: estudo empírico com estudantes de uma instituição pública de ensino superior. *Revista Gestão em Foco, e.9*, pp. 380-401.
- Despacho n.º 5506/2023 da Presidência do Conselho de Ministros (2023). *Diário da República n.º 92/2023, Série II de 2023-05-12*, pp. 21-23.
- Ding, F. (2017). "Free in Time, Not Free in Mind": First-Year University Students Becoming More Independent. *Journal of College Student Development, 58*, pp. 601-617.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2005). Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES): Metodologia de construção e validação. *Análise Psicológica, 23*, pp. 461-476.
- Diniz, A. M. (2017). Questionário de integração social no ensino superior. In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Coords.), *Adaptação, Desenvolvimento e Sucesso Académico dos Estudantes do Ensino Superior: instrumentos de avaliação* (pp. 21-32). Braga: Associação para o Desenvolvimento e Investigação em Psicologia da Educação.
- Fonsêca, M. S. A. (2023). *Envolvimento e inclusão dos estudantes do ensino superior em Portugal*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa].
- Freitas, H. C. N. M., Raposo, N. A. V., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa De Pedagogia, (41-1)*, pp. 179-188.
- Gago, J. S., Andrade, M. G., Martins, M. J., Cunha, O. O., Soares, S., Santos, T., Macedo, M. P., Nora, R., Pereira, J. P., & Martinho, S. (2023). Programa para a promoção da saúde mental no ensino superior.
- Lopes, M. I. L. S., Pereira, A. P. S. S., & Vaz, P. M. F. (2023). Abandono escolar no ensino superior e fatores concorrentes. *EduSer, 15(1)*.
- Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. In A.P. Costa, A. Moreira & P. Sá (Coords.). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (pp.45-60). Universidade de Aveiro.
- Nogueira, M. J. & Sequeira, C. (2017). A saúde mental em estudantes do ensino superior. Relação com o género, nível socioeconómico e os comportamentos de saúde. *Revista Port. Enf. Saúde Mental, Especia (5)*, pp. 51-56.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students: A third decade of research. *San Francisco: Jossey-Bass*.

- Peixoto, J. (1989). “Alguns dados sobre o ensino superior em Portugal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, N.º 27/28: pp. 167-188.
- Pinheiro, C. B., Ribeiro, J. L. L. de S., & Fernandes, S. A. F. (2023). Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 28, e023015.
- Preto, L. S. R. (2003). O desenvolvimento de autonomia como factor de adaptação ao ensino superior. *Revista de Enfermagem Referência*, 10, pp. 63-71.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 53-D/2020 da Presidência do Conselho de Ministros (2020). *Diário da República n.º 139/2020, 2.º Suplemento, Série I* de 2020-07-20, pp. 18-(2) a 18-(9).
- Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Psicologia Escolar E Educacional*, 14(2), pp. 349–358.
- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Harper, C. E. (2005). The differential effects of student-faculty interaction on college outcomes for women and men. *Journal of College Student Development*, 46, pp. 642-657.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino superior: pontes e alçapões. *Edição Instituto Politécnico de Leiria*.
- Silva, I. M. V. (2022). *Mentoria entre pares: Um estudo de caso de programas desenvolvidos em Portugal*. [Dissertação de mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa].
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago, IL: *University of Chicago Press*.
- Veiga Simão, A. M., Frison, L., Oliveira, S., Jardim, J., Seabra, T., Basílio, L. & Paulino, P. (2016). Estudantes universitários em situação de insucesso: Estratégias de autorregulação utilizadas e percebidas como importantes.

ANEXOS

Anexo A – Declaração de Consentimento Informado e Questionário Sociodemográfico

Por favor, antes de iniciar a sua participação, leia com atenção a seguinte informação:

O presente estudo encontra-se a decorrer no âmbito da Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Aconselhamento do Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu, realizado pelo aluno Fábio Almeida Lopes sob orientação da Professora Dra. Maria Cristina Queiroz da Costa Lobo e da Professora Dra. Maria João dos Santos Amante Rodrigues Sebastião. Este estudo cumpre o estipulado no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), respeitando as regras de privacidade dos participantes e garantindo a segurança e confidencialidade das informações recolhidas.

1. Objetivos do Estudo: O objetivo deste estudo é compreender como os estudantes do primeiro ano do ensino superior percecionam o seu processo de integração e como essas perceções influenciam as suas expectativas académicas e o risco de abandono escolar.

2. A quem se dirige o estudo: O estudo dirige-se a qualquer estudante que esteja atualmente a frequentar o primeiro ano de um ciclo de estudos do Instituto Politécnico de Viseu.

3. Procedimento: O procedimento de recolha de dados será realizado da seguinte forma: um link para os questionários será enviado aos alunos do primeiro ano das unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Viseu, garantindo que apenas os estudantes pertencentes ao público-alvo tenham acesso. O link será disponibilizado através de um canal oficial de comunicação, como o e-mail institucional, sendo acompanhado de uma explicação clara sobre os objetivos do estudo e a importância da participação.

4. Condições de participação: A participação no estudo é de carácter voluntário sendo que é possível desistir a qualquer momento mesmo após aceitação do consentimento informado. Salienta-se que está salvaguardada a confidencialidade dos dados obtidos, segundo princípios éticos subjacentes a um estudo desta natureza.

5. Potenciais riscos e benefícios associados à sua participação: A participação permitirá que os estudantes expressem livremente as suas experiências, expectativas e desafios, o que pode gerar um sentimento de valorização e reconhecimento das suas dificuldades. Assim, os estudantes poderão beneficiar de ações futuras direcionadas que atendam melhor às suas dificuldades e promovam um ambiente de apoio, reduzindo as chances de insucesso e abandono escolar.

6. Tratamento da informação: Os dados recolhidos serão usados apenas para fins de investigação e serão assegurados cuidados éticos de confidencialidade, privacidade e anonimato da sua identidade. A partilha de dados entre os membros da equipa será efetuada através de base de dados anonimizada. O período estimado para conservação dos dados não anonimizados

decorrerá até julho de 2025. O responsável pelo tratamento dos dados será o aluno Fábio Lopes, tendo acesso aos dados apenas durante o período de vigência do projeto.

7.Contactos/Esclarecimentos: A equipa encontra-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, através do seguinte endereço de email: 58955@ipiaget.pt

Secção 1

Declaração de Consentimento Informado

1. Ao selecionar "Sim" na caixa abaixo apresentada, declaro que tenho 18 anos ou mais, que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e que compreendi os procedimentos associados à minha participação no mesmo. Declaro também que tive oportunidade de ler na íntegra o consentimento informado, que o considero explícito e concordo com o seu conteúdo e aceito participar livremente neste estudo. Confirmando também que me foi garantido o direito de desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo para mim, e que todos os dados recolhidos serão anónimos e confidenciais, dando cumprimento ao estipulado no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e na sua Lei de Execução Nacional.

Se responder "Não" a sua participação termina por aqui.*

Sim

Não

Secção 2

Dados Sociodemográficos

2. Idade*

[O valor tem de ser um número]

3. Sexo*

Feminino

Masculino

4. Unidade Orgânica*

ESAV - Escola Superior Agrária de Viseu

ESEV - Escola Superior de Educação de Viseu

ESSV - Escola Superior de Saúde de Viseu

ESTGL - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego

ESTGV - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu

Anexo B – Questionário de Percepções Acadêmicas - Expetativas (QPA-Exp)

Com a minha frequência no Ensino Superior, eu espero conseguir...	Discordo totalmente	Discordo bastante	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo bastante	Concordo totalmente
1. Obter uma profissão valorizada socialmente.	1	2	3	4	5	6
2. Aproveitar as oportunidades académicas para melhorar a minha identidade, autonomia, autoconfiança, etc.	1	2	3	4	5	6
3. Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.).	1	2	3	4	5	6
4. Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade.	1	2	3	4	5	6
5. Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares.	1	2	3	4	5	6
6. Participar em debates ou conferências científicas para aprofundar os meus conhecimentos no curso.	1	2	3	4	5	6
7. Ter momentos de convívio e diversão.	1	2	3	4	5	6
8. Ter melhores saídas profissionais no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
9. Desenvolver as minhas características de personalidade.	1	2	3	4	5	6
10. Conseguir realizar algum estágio noutro país.	1	2	3	4	5	6
11. Envolver-me na resolução de problemas de pessoas menos favorecidas.	1	2	3	4	5	6
12. Não ficar atrás dos colegas nas notas ou classificações.	1	2	3	4	5	6
13. Aprofundar conhecimentos/matérias na área do meu curso.	1	2	3	4	5	6
14. Ter oportunidade de praticar alguma atividade cultural, desportiva ou de lazer extracurricular.	1	2	3	4	5	6
15. Obter formação para vir a ter um bom emprego.	1	2	3	4	5	6

16. Ganhar confiança nas minhas potencialidades.	1	2	3	4	5	6
17. Obter Formação que me permita alargar os horizontes de emprego no estrangeiro.	1	2	3	4	5	6
18. Ter uma visão crítica do mundo e pensar em como transformá-lo.	1	2	3	4	5	6
19. Não desapontar a família ou os amigos/as no rendimento académico.	1	2	3	4	5	6
20. Conseguir participar em projetos de investigação dos professores/as do meu curso.	1	2	3	4	5	6
21. Ter um horário semanal que me permita conviver mais com os meus colegas.	1	2	3	4	5	6
22. Capacitar-me para vir a ter sucesso profissional no futuro.	1	2	3	4	5	6
23. Ter objetivos na vida e saber "para onde quero ir".	1	2	3	4	5	6
24. Obter formação de qualidade internacional.	1	2	3	4	5	6
25. Participar em atividades de voluntariado junto da comunidade.	1	2	3	4	5	6
26. Aproveitar a oportunidade de formação superior que a minha família me assegura.	1	2	3	4	5	6
27. Obter sucesso escolar para corresponder ao investimento da sociedade na minha formação.	1	2	3	4	5	6
28. Participar regularmente em festas com os colegas.	1	2	3	4	5	6
29. Assegurar uma carreira profissional satisfatória depois do curso.	1	2	3	4	5	6
30. Aprender a lidar autonomamente com as complexidades da vida.	1	2	3	4	5	6
31. Participar na mobilidade estudantil, passando algum tempo do curso noutra país.	1	2	3	4	5	6

32. Formar-me como um cidadão comprometido/a com os problemas da sociedade atual.	1	2	3	4	5	6
33. Cumprir o desejo de pessoas próximas que incentivaram a minha formação superior.	1	2	3	4	5	6
34. Conseguir um rendimento académico que enriqueça o meu currículo.	1	2	3	4	5	6
35. Ter um grupo de amigos/as com quem possa relaxar e conviver fora das aulas.	1	2	3	4	5	6
36. Conseguir estágios que facilitem a entrada no mercado de trabalho.	1	2	3	4	5	6
37. Adquirir competências para ser uma pessoa mais responsável e autónoma.	1	2	3	4	5	6
38. Estar disposto/a a realizar estágios no estrangeiro para obter um curso reconhecido internacionalmente.	1	2	3	4	5	6
39. Contribuir para a melhoria da condição humana ou bem-estar das pessoas.	1	2	3	4	5	6
40. Conseguir um nível de formação próximo ou superior (ou irmãos mais velhos).	1	2	3	4	5	6
41. Ter professores/as de reconhecido mérito nas áreas que ensinam.	1	2	3	4	5	6
42. Socializar/conviver com um novo grupo de amigos/as.	1	2	3	4	5	6

Anexo C – Questionário de Integração Social no Ensino Superior (QISES)

Com esta prova pretende-se avaliar como é que está a acontecer a sua adaptação no Ensino Superior. Por favor, às declarações que se seguem, escrevendo, no espaço situado à esquerda de cada uma, até que ponto está de acordo com elas. Para isso, utilize a seguinte escala: 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = de acordo; 5 = totalmente de acordo.

- 01. Tem sido difícil adaptar-me ao novo quotidiano que me trouxe o Ensino Superior.
- 02. Os meus amigos (não os meus colegas) têm-me procurado nestes tempos de Ensino Superior.
- 03. Sempre tive dificuldade em falar com os professores.
- 04. Tenho-me sentido desapontado(a) com os meus colegas de Ensino Superior.
- 05. Os meus pais não percebem os problemas desta minha vida de estudante.
- 06. Tenho tido dificuldade em falar com os professores fora da sala de aula.
- 07. Os meus amigos (não os meus colegas) têm-se preocupado comigo nesta minha vida de estudante.
- 08. Tenho-me sentido sozinho(a) nestes tempos de Ensino Superior.
- 09. A minha família tem-me dado o apoio que preciso nestes tempos de Ensino Superior.
- 10. Não tenho tido oportunidade de falar nas aulas com os professores.
- 11. Às vezes sinto-me desesperado(a) nesta minha vida de estudante.
- 12. Nestes tempos de Ensino Superior tenho contado com os meus pais quando me sinto desanimado(a).
- 13. Apesar de estar no Ensino Superior continuo a sentir-me próximo(a) dos meus amigos (não os meus colegas).
- 14. Tenho-me sentido inibido(a) em fazer questões aos professores nesta minha vida de estudante.
- 15. Tenho-me sentido insatisfeito(a) com os meus pais nestes tempos de Ensino Superior.
- 16. Às vezes sinto-me deprimido(a) nesta minha vida de estudante.
- 17. Tenho contado com os meus amigos (não os meus colegas) para me apoiar nesta minha vida de estudante.
- 18. Tenho tido momentos, nesta minha vida de estudante, em que me sinto prestes a descontrolar-me.
- 19. Tenho-me sentido pouco à vontade com os meus colegas nesta minha vida de estudante.
- 20. Tenho-me sentido irritável nestes tempos de Ensino Superior.

Por favor, certifique-se que respondeu a todas as declarações.

Anexo D – Declaração de Consentimento Informado (Grupos Focais)

Por favor, antes de iniciar a sua participação, leia com atenção a seguinte informação:

O presente estudo encontra-se a decorrer no âmbito da Atividade 4 - Integra&CapacitalPV do projeto “Move Forward with Us” do Instituto Politécnico de Viseu, realizado por Fábio Almeida Lopes, sob orientação da Professora Doutora Susana Fonseca.

Este estudo cumpre ao estipulado no Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD), respeitando as regras de privacidade dos participantes e garantindo a segurança e confidencialidade das informações recolhidas.

Objetivos do estudo:

O estudo pretende desenvolver um conjunto de grupos focais, com o objetivo de aferir expectativas, dificuldades e facilitadores da integração e sucesso académico dos/as estudantes, que sustentem e direcionem uma intervenção de proximidade em situações específicas de insucesso e abandono escolar.

A quem se dirige o estudo:

O estudo dirige-se a qualquer estudante que esteja atualmente a frequentar o primeiro ano de um ciclo de estudos do Instituto Politécnico de Viseu.

Procedimento:

A participação no estudo incluirá a realização de grupos focais em formato presencial, destinados à recolha de dados que possam aferir as expectativas, dificuldades e facilitadores da integração e sucesso académico dos/as estudantes.

Condições de participação:

A participação no estudo é de carácter voluntário sendo que é possível desistir a qualquer momento mesmo após aceitação do consentimento informado.

Potenciais riscos e benefícios associados à sua participação:

Esta investigação prevê benefícios diretos para os sujeitos da investigação. A participação nos grupos focais permitirá que os estudantes expressem livremente as suas experiências, expectativas e desafios, o que pode gerar um sentimento de valorização e reconhecimento das suas dificuldades. Além disso, o estudo visa desenvolver intervenções mais próximas e eficazes para apoiar a integração e o sucesso académico, baseadas nas necessidades reais dos participantes. Assim, os estudantes poderão beneficiar de ações futuras direcionadas que atendam melhor às suas dificuldades e promovam um ambiente de apoio, reduzindo as chances de insucesso e abandono escolar.

Tratamento da informação:

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins de investigação e apenas serão partilhados entre os membros envolvidos neste estudo. Assim, serão assegurados cuidados éticos de confidencialidade, privacidade e anonimato da sua identidade. O tratamento de dados será feito pela equipa que realiza esta investigação e apenas terão acesso aos mesmos apenas durante o período de vigência do projeto, sendo este o período de conservação.

Contactos para esclarecimentos:

A equipa encontra-se disponível para esclarecer eventuais dúvidas sobre o estudo, através do seguinte endereço de email: susanafonseca@esev.ipv.pt.

Declaração de Consentimento Informado

Declaro que tenho 18 anos ou mais, que tomei conhecimento dos objetivos do estudo e que compreendi os procedimentos associados à minha participação no mesmo. Declaro também que tive oportunidade de ler na íntegra o consentimento informado, que o considero explícito e concordo com o seu conteúdo e aceito participar livremente neste estudo. Confirmo também que me foi garantido o direito de desistir a qualquer momento do estudo, sem qualquer prejuízo para mim. Concordo com o tratamento de dados pessoais subjacente ao estudo, em estrita obediência ao Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD) e da sua Lei de Execução Nacional.

Data: ___/___/202__

Assinatura do/a Participante

Assinatura do/a Investigador(a) Responsável

Anexo E – Guião dos Grupos Focais

Estudantes		
Domínios	Subdomínios	Questões
Cognitivo	Transição para o Ensino Superior	Quais eram as tuas principais expectativas em relação ao Ensino Superior antes de ingressares? Qual foi o maior desafio que enfrentaste na transição para o Ensino Superior?
	Adaptação a Novas Exigências	Tens encontrado dificuldades em gerir o teu tempo de forma eficaz?
	Gestão de Tempo/Tomadas de Decisão	Que ferramentas ou métodos te ajudam a gerir o tempo de forma mais eficiente? Encontraste dificuldades em definir ou manter os teus objetivos pessoais?
	Definição de Objetivos Pessoais	O que te tem ajudado a definir ou reajustar os teus objetivos durante a experiência universitária?
Emocional Social Motivacional	Gestão de Recursos Pessoais	Que competências emocionais/sociais acho que possuo que me ajudam a gerir esta etapa da minha vida? Que importância têm para mim os/as meus/minhas colegas? Quais as maiores dificuldades em manter a tua autoconfiança e motivação?
	Relação com os Outros (Relacionamento com os Pares)	Enfrentaste dificuldades em estabelecer relações interpessoais com colegas ou professores? Houve alguma atividade ou programa que facilitou a tua integração social?
	Gestão de Stress/Ansiedade	Que estratégias utilizas para gerir o stress e a ansiedade? O que te tem ajudado a recuperar ou manter a tua motivação ao longo do percurso académico?
	Gestão da Motivação	Já encontraste dificuldades em encontrar formas eficazes de lidar com o insucesso académico? Quais estratégias de coping achas que têm funcionado melhor para ti?
Académico	Planeamento de Gestão de Estudo	O que entende por sucesso académico? Como é que planifico o meu estudo e metodologia costumo utilizar?
	Mobilização de Competências Académicas	O meu percurso académico forneceu-me “ferramentas” para esta nova etapa? Quais? Quais os meus principais recursos pessoais que me ajudam mais? (experiências de êxito passadas; conheço-me bem; sou extrovertido/a.... sou...)
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem	Como é que eu gosto mais de aprender? Qual seria o/a meu/minha professor/a de excelência (caracterizar)?
	Expetativas sobre o Professor e Relação com o Aluno	Como é que eu gostaria que os/as professores/as se relacionassem comigo?
Organizacional	Serviços Disponíveis na Instituição de Ensino Superior	Quais os serviços mais importantes que eu gostaria que a minha Instituição tivesse?

	Atividades Institucionais	Já encontraste dificuldades em aceder aos serviços oferecidos pela instituição? Quais serviços da instituição têm sido mais úteis para ti? Que atividades as Instituições de Ensino Superior poderiam propor aos seus alunos? Achas que a participação em atividades institucionais tem sido limitada por algum motivo? Existe alguma atividade ou programa institucional que te tenha ajudado a integrar-te melhor na universidade?
Docentes		
Domínios	Subdomínios	Questões
Cognitivo	Docência no Ensino Superior	Quais são os principais desafios que tens enfrentado na adaptação da tua prática docente para responder às necessidades dos estudantes no contexto atual? Que estratégias ou recursos consideras mais eficazes para melhorar a tua prática docente e apoiar o sucesso académico dos estudantes?
	Adaptação a Novas Exigências	Quais foram as maiores dificuldades que encontraste ao adaptares-te às mudanças nas exigências pedagógicas e institucionais?
	Gestão de Tempo/Tomadas de Decisão	Como equilibras as responsabilidades docentes com outras obrigações (pesquisa, orientações, administração) e que estratégias utilizas para gerir o teu tempo?
	Definição de Objetivos Profissionais	Existe algum tipo de orientação ou feedback (ex.: da instituição ou colegas) que te ajude a tomar decisões mais informadas e eficazes? Que expectativas tens em relação à tua carreira docente e como planeias atingir os teus objetivos profissionais?
Emocional Social Motivacional	Gestão de Recursos Pessoais	Quais tensões ou desafios tens enfrentado no que diz respeito à tua resiliência ou equilíbrio emocional no contexto docente? Quais eram as tuas expectativas em relação à colaboração com outros docentes e ao relacionamento com os estudantes?
	Relação com os Outros (Relacionamento com os Pares (Equipa)/Estudantes)	O que tem facilitado a construção de uma boa relação de cooperação com os teus colegas e a criação de um ambiente saudável e colaborativo com os estudantes?
	Gestão de Stress/Ansiedade	Que estratégias ou apoios consideras mais úteis para gerir o stress/ansiedade e manter o teu bem-estar emocional? Enfrentas desafios em manter a motivação e o entusiasmo na prática docente? Se sim, quais são os principais fatores que contribuem para isso?
	Gestão da Motivação	Quais estratégias de coping têm sido mais eficazes para ti na superação de obstáculos emocionais ou no enfrentamento de situações desafiantes?
	Estratégias de <i>Coping</i>	
Académico	Planeamento de Gestão do Processo de Ensino Aprendizagem	Quais os meus principais recursos pessoais que me ajudam mais? (experiências de êxito passadas; conheço-me bem; quem sou eu?) O que caracteriza um/uma professor/a de excelência?

	Mobilização de Competências de Docência/Pedagogia	Como planeias o processo de ensino e aprendizagem para garantir que os estudantes acompanhem os conteúdos e desenvolvam as competências necessárias?
	Metodologias de Ensino-Aprendizagem	Quais competências pedagógicas (ex.: criatividade, cooperação, resiliência) consideras mais importantes para o teu sucesso enquanto docente?
	Expectativas sobre o Estudante e a Relação	Tens enfrentado desafios em implementar ou adaptar as metodologias de ensino para diferentes perfis de estudantes? Que metodologias têm se mostrado mais eficazes para promover a aprendizagem ativa e o envolvimento dos estudantes? O que consideras mais importante para construir uma relação positiva e produtiva com os estudantes e ajudá-los a alcançar os objetivos académicos?
Organizacional	Serviços Disponíveis na Instituição de Ensino Superior	Quais os Serviços mais importantes que eu gostaria que a minha Instituição tivesse? Que atividades as Instituições de Ensino Superior poderiam propor aos/às seus/suas docentes?
	Atividades Institucionais	Quais são as tuas expectativas em relação ao apoio institucional disponível para os docentes (ex.: formação, recursos pedagógicos) ? Como avalias a relevância das atividades institucionais (ex.: palestras, eventos académicos, workshops) no apoio ao desenvolvimento académico e pessoal dos estudantes? Que tipo de atividades institucionais consideras mais eficazes para fortalecer a integração dos estudantes e combater o insucesso académico ou o abandono escolar?
Não Docentes		
Domínios	Subdomínios	Questões
Cognitivo	Colaboração no Ensino Superior	Quais são os principais desafios que encontraste ao trabalhar no Ensino Superior? Que ferramentas ou processos consideras mais úteis para facilitar a tua colaboração com estudantes?
	Adaptação a novas Exigências	Como te preparas para lidar com novas exigências, como a introdução de novas tecnologias ou a digitalização de processos administrativos?
	Gestão de Tempo/Tomadas de Decisão	Que práticas ou ferramentas utilizas para otimizar a gestão do tempo no teu trabalho diário?
	Definição de Objetivos Profissionais)	Quais eram os teus objetivos profissionais ao iniciares a tua carreira na instituição, e como planeias alcançá-los? Tens recebido apoio institucional para te ajudar a alcançar os teus objetivos profissionais? Se sim, de que forma?

Emocional Social Motivacio nal	Gestão de Recursos Pessoais	Que recursos pessoais (ex.: resiliência, capacidade de comunicação) esperavas utilizar mais no teu papel de apoio aos estudantes e docentes?
	Relação com os outros (Relacionamento com os Pares (Equipa)/Estudantes/Docentes)	Quais os maiores desafios emocionais ou motivacionais que enfrentaste ao longo da tua colaboração com a comunidade académica? Já enfrentaste dificuldades em manter uma comunicação eficaz com os estudantes ou com os colegas de outras áreas da instituição?
	Gestão de Stress e ou Ansiedade	Que fatores ou práticas te ajudam a recuperar a motivação em momentos de desânimo?
	Gestão da Motivação/Estratégias de Coping	Que estratégias utilizas para enfrentar momentos de grande pressão no trabalho, como prazos apertados ou conflitos com estudantes?
Académico	Planeamento de Gestão do Processo de Suporte aos Estudantes	Quais as maiores dificuldades que observas nos estudantes em relação ao processo de suporte administrativo ou técnico que recebem da instituição? Existem práticas ou serviços específicos que consideras eficazes para apoiar o desenvolvimento de competências académicas dos estudantes?
	Metodologias de Suporte Técnico	Tens enfrentado dificuldades em entender ou implementar as melhores metodologias de suporte técnico no teu trabalho?
	Expectativas da Relação entre Suporte Técnico e Comunidade Académica	Que práticas ou formas de apoio achas que poderiam melhorar a relação entre o suporte técnico e a comunidade académica?
Organizaci onal	Serviços Disponíveis da Instituição de Ensino Superior	Já encontraste dificuldades em aceder ou prestar suporte utilizando os serviços disponíveis pela instituição? Quais serviços institucionais consideras mais eficazes para apoiar os estudantes e colaboradores no cumprimento dos seus objetivos?
	Atividades Institucionais	Enfrentas dificuldades em promover ou colaborar nas atividades institucionais que envolvem os estudantes e demais colaboradores?

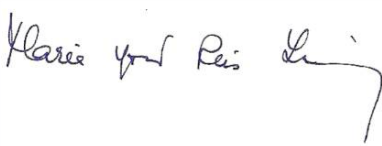
Anexo E – Parecer da Comissão de Ética (Grupos Focais)



(parecer_versão004.19.02.21)

COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS

Formulário para Avaliação Ética de Estudos de Investigação

Título do projeto	Move Forward With Us – Atividade 4: Integra & Capacita IPV
Proponentes do projeto	Anabela Fragata, Carla Oliveira, Carlos Cunha, Catarina Sousa, Fábio Lopes, Helena Correia, Jorge Oliveira, José Luís Abrantes, Maria João Amante, Patrícia Alves, Susana Fonseca, Tânia Correia
Investigador responsável	Prof.ª Doutora Susana Fonseca
Data de submissão	22/11/2024
Data da aprovação do parecer	19/12/2024
A presidente da CE do IPV	 Maria João Reis Lima

PARECER N.º 29/SUB/2024

<input checked="" type="checkbox"/> PARECER ÉTICO FAVORÁVEL (a proposta é eticamente aceitável)	Motivos
<input type="checkbox"/> PARECER ÉTICO FAVORÁVEL COM RECOMENDAÇÕES (sujeito ao cumprimento de requisitos éticos e recomendações)	Motivos
<input type="checkbox"/> PARECER ÉTICO NÃO FAVORÁVEL	Motivos Com possibilidade de resubmissão após consideração das recomendações



(parecer_versão004.19.02.21)

COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS

REQUISITOS

Do projeto de investigação destaca-se o seguinte:

O estudo enquadra-se nas atividades previstas no âmbito do projeto Move Forward With Us (financiado Investimento RE-C06-i07 | Impulso Mais Digital), visando contribuir efetivamente para a redução da taxa média de abandono escolar.

O estudo pretende desenvolver um conjunto de grupos focais, com o objetivo de aferir expectativas, dificuldades e facilitadores da integração e sucesso académico dos/as estudantes, que sustentem e direcionem uma intervenção de proximidade em situações específicas de insucesso e abandono escolar.

A fundamentação ética deste estudo apoia-se na contribuição significativa que ele poderá oferecer tanto para o conhecimento académico quanto para a inovação nas práticas de apoio aos estudantes. Ao investigar as expectativas, dificuldades e facilitadores da integração e sucesso académico, o estudo proporciona um entendimento aprofundado que poderá direcionar intervenções de proximidade mais eficazes, promovendo a continuidade e o sucesso escolar.

RECOMENDAÇÕES

O investigador responsável atendeu a todas as recomendações da CE-IPV, nomeadamente:

Recomenda-se que seja reformulada a data prevista do início dos trabalhos, e data prevista de início de recolha de dados.

Recomenda-se que sejam clarificados/ subdivididos os critérios de inclusão/ exclusão. No caso dos estudantes, não está claro que o estudo se dirige a qualquer estudante que esteja atualmente a frequentar o primeiro ano de um ciclo de estudos do Instituto Politécnico de Viseu.

Solicitamos ainda clarificação relativa às medidas de segurança de armazenamento, de acordo com a lei em vigor.

ACOMPANHAMENTO/MONITORIZAÇÃO ÉTICA

Na sua opinião, seria necessário proceder a uma monitorização ética durante a realização do projeto?

Não Sim

Motivos (obrigatório se Sim):

Tempo apropriado (obrigatório se Sim):



(parecer_versão004.19.02.21)

**COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS**

**QUESTÕES ÉTICAS 1
SERES HUMANOS**

- 1.1. Esta investigação envolve participantes humanos?
Não Sim Não aplicável
- 1.2. São voluntários para investigação em ciências sociais ou ciências humanas?
Não Sim Não aplicável
- 1.3. São pessoas incapazes de dar consentimento informado?
Não Sim Não aplicável
- 1.4. São indivíduos ou grupos vulneráveis?
Não Sim Não aplicável
- 1.5. São crianças ou menores de idade?
Não Sim Não aplicável
- 1.6. São pacientes?
Não Sim Não aplicável
- 1.7. São voluntários adultos e saudáveis para estudos médicos?
Não Sim Não aplicável
- 1.8. Esta investigação envolve intervenções físicas sobre os participantes do estudo?
Não Sim Não aplicável
- 1.9. Envolve técnicas invasivas?
Não Sim Não aplicável
- 1.10. Envolve colheita de amostras biológicas?
Não Sim Não aplicável
- 1.11. **REQUISITOS – SERES HUMANOS**
- 1.11.1. Devem ser fornecidos os detalhes sobre os procedimentos e critérios que serão usados para identificar/recrutar participantes da investigação.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.2. Devem ser fornecidas informações detalhadas sobre os procedimentos de consentimento informado, que serão implementados.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais



(parecer_versão004.19.02.21)

**COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS**

- 1.11.3. O investigador deve clarificar se serão envolvidas crianças e /ou adultos incapazes de dar consentimento informado e em caso afirmativo, deve fornecer uma justificação para esta participação.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.4. O investigador deve esclarecer como será assegurado o assentimento no caso de crianças e/ou adultos incapazes de dar consentimento informado.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.5. O investigador deve clarificar se serão envolvidas pessoas e/ou grupos vulneráveis.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.6. Devem ser fornecidos detalhes sobre as medidas tomadas para evitar o risco de aumentar a vulnerabilidade/estigmatização de indivíduos/grupos.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.7. O investigador deve clarificar se serão usados procedimentos físicos invasivos.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 1.11.8. Detalhes sobre os procedimentos a adotar no caso de descobertas acidentais no decorrer da investigação devem ser fornecidas
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais

**QUESTÕES ÉTICAS 2
PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS**

- 2.1. Esta investigação envolve a recolha/tratamento de dados pessoais?
Não Sim Não aplicável
- 2.2. Envolve a recolha e/ou tratamento de dados pessoais sensíveis (por exemplo, saúde, estilo de vida sexual, etnia, opinião política, religiosa...)?
Não Sim Não aplicável
- 2.3. Envolve o processamento de informação genética?
Não Sim Não aplicável
- 2.4. Envolve rastreamento ou a observação dos participantes?
Não Sim Não aplicável
- 2.5. Envolve o processamento de dados pessoais recolhidos anteriormente (uso secundário)?
Não Sim Não aplicável



(parecer_versão004.19.02.21)

**COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS**

2.6. REQUISITOS – PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS

- 2.6.1. Devem ser fornecidas informações detalhadas sobre os procedimentos que serão implementados para a recolha, armazenamento, proteção, retenção e/ou destruição e a confirmação de que estes estão em conformidade com a legislação nacional e da UE.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 2.6.2. No caso da utilização de dados que não estão publicamente disponíveis, o investigador deve apresentar as autorizações pertinentes.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais

**QUESTÕES ÉTICAS 3
ANIMAIS**

- 3.1. Esta investigação envolve animais?
Não Sim Não aplicável
- 3.2. Esses animais são vertebrados?
Não Sim Não aplicável
- 3.3. Esses animais são primatas não humanos (NHP)?
Não Sim Não aplicável
- 3.4. Esses animais são geneticamente modificados?
Não Sim Não aplicável
- 3.5. Esses animais são animais de fazenda clonados?
Não Sim Não aplicável
- 3.6. Esses animais são espécies ameaçadas?
Não Sim Não aplicável
- 3.7. REQUISITOS – ANIMAIS**
- 3.7.1. Cópias de autorizações relevantes (para criadores, fornecedores, usuários e respetivas instalações) para experiências com animais devem ser encaminhadas
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 3.7.2. Cópia da autorização do projeto (incluindo também o trabalho com animais geneticamente modificados, se aplicável) e protocolos de investigação devem ser encaminhados
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais



(parecer_versão004.19.02.21)

**COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS**

- 3.7.3. Informações gerais devem ser fornecidas sobre a natureza das experiências, sobre os procedimentos para garantir o bem-estar dos animais e sobre a forma como o Princípio dos Três Rs será aplicado.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 3.7.4. Cópias dos certificados de formação/licenças pessoais do pessoal envolvido em experiências com animais devem ser fornecidas.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 3.7.5. O requerente deve esclarecer se primatas não humanos serão envolvidos no estudo.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 3.7.6. No caso de uso de primatas não humanos, a cópia do arquivo de histórico pessoal deve ser encaminhada.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais

**QUESTÕES ÉTICAS 4
PROTEÇÃO E SEGURANÇA AMBIENTAL**

- 4.1. Esta investigação envolve o uso de elementos que podem causar danos ao meio ambiente, a animais ou plantas?
Não Sim Não aplicável
- 4.2. Esta investigação envolve fauna/flora/áreas protegidas ameaçadas?
Não Sim Não aplicável
- 4.3. Esta investigação envolve o uso de substâncias que possam causar danos aos seres humanos, incluindo à equipe de investigação?
Não Sim Não aplicável
- 4.4. REQUISITOS - PROTEÇÃO E SEGURANÇA AMBIENTAL**
- 4.4.1. O projeto deve fornecer mais informações sobre os possíveis danos ao meio ambiente causados pela investigação e declarar as medidas a tomar para mitigar os riscos.
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais
- 4.4.2. Se relevante, cópias das autorizações das instalações devem ser fornecidas (por exemplo, classificação de segurança do laboratório, autorização de OGM)
Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais



(parecer_versão004.19.02.21)

**COMISSÃO DE ÉTICA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE VISEU (IPV)
FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO ÉTICA DE ESTUDOS**

4.4.3.O solicitante deve garantir que os procedimentos de saúde e segurança adequados, em conformidade com as diretrizes e legislação local/nacional relevantes, sejam seguidos para as pessoas envolvidas no projeto.

Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais

4.4.4.Devem ser fornecidos detalhes sobre as espécies ameaçadas e/ou áreas protegidas envolvidas na investigação e, se aplicável, as autorizações relevantes devem ser submetidas.

Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais

**QUESTÕES ÉTICAS 5
OUTRAS QUESTÕES ÉTICAS**

5.1. Existem outras questões éticas que devem ser tomadas em consideração? Por favor especifique

Não Sim Não aplicável já fornecido detalhes adicionais