U.PORTO

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO

Perceções sobre a integração e o sentimento de pertença no ensino superior: estudo de caso com estudantes de Ciências da Educação

Ivo Fernandes

M

2025

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Perceções sobre a integração e o sentimento de pertença no ensino superior: estudo de caso com estudantes de Ciências da Educação

Ivo Fernandes

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. Dissertação orientada pela Professora Doutora **Amélia Veiga** (FPCEUP).

Resumo

Nas últimas cinco décadas, o ensino superior português evoluiu de um sistema de elite para um sistema de massas, impulsionado por transformações políticas e sociais pós-25 de abril de 1974. No entanto, a massificação do sistema não se traduziu numa democratização plena, persistindo significativas desigualdades socioeconómicas e culturais atuando como barreiras. Esta investigação situa-se nesse paradoxo de acesso alargado, mas com o direito de pertencer não-universal, em particular os/as estudantes de primeira geração, que navegam sem o capital cultural e social herdado, neste território académico "desconhecido". Como objetivo, propôs-se analisar as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração e o modo como constroem o seu lugar num sistema de ensino superior massificado, relacionando-as com o debate sobre a democratização. As questões de investigação centrais questionam as perceções de integração, como estas refletem o sentimento de pertença, procurando se se diferenciam entre estudantes de primeira geração e estudantes que não são de primeira geração. Adotou-se um estudo de caso único, de natureza exploratória e qualitativa pautado pelo paradigma fenomenológico-interpretativo. O objeto de estudo foram 23 estudantes do primeiro ano da licenciatura de Ciências da Educação de uma Faculdade de uma Universidade pública portuguesa. A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário de resposta aberta. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo categorial, estruturada a partir de quatro dimensões de análise (categorias *a priori*): Motivações, Massificação/Democratização, Estruturas e Processos de integração e Expetativas. Por fim, elaborou-se uma tipologia transversal de perfis de integração. Os principais resultados confirmam que o ingresso no ensino superior é moldado por um tripé motivacional: pragmatismo, crescimento pessoal/intelectual e influência social; os/as estudantes reconhecem os avanços da massificação, mas criticam a persistência de barreiras económicas e os critérios de seleção que perpetuam a desigualdade; as suas perceções de integração revelaram a centralidade do apoio institucional, sobretudo pelo programa de mentoria interpares, onde este compensa a ausência de capital cultural familiar, especialmente para os/as estudantes de primeira geração. A análise transversal revelou uma tipologia de quatro perfis de integração. A maioria dos/as estudantes, sobretudo de primeira geração, concentrou-se no perfil Enraizado, sugerindo que o compromisso institucional quando eficaz, é um catalisador para um forte sentimento de pertença e persistência. A integração e o sentimento de pertença são processos complexos, relacionais e ativamente construídos. Assim, o apoio institucional visível e eficaz é essencial, funcionando como um mediador que equilibra o ponto de partida. A democratização do ensino superior não se mede apenas no acesso (massificação), mas na criação de condições que assegurem a permanência, o sucesso e, sobretudo, o sentimento de pertença de cada estudante.

Palavras-chave: ensino superior, democratização, integração, sentimento de pertença, estudantes de primeira geração.

Abstract

Over the past five decades, portuguese higher education has evolved from an elite system to a mass system, driven by political and social transformations following the 25th of April 1974. However, the system's massification has not translated into full democratization, as significant socioeconomic and cultural inequalities persist, acting as barriers. This investigation is situated within this paradox of widened access, yet a non-universal right to belong, particularly concerning first-generation students, who navigate this "unknown" academic territory without inherited cultural and social capital. The objective was to analyze students' perceptions of their integration and how they construct their place within a massified higher education system, relating these perceptions to the debate on democratization. The central research questions explore perceptions of integration, how these reflect a sense of belonging, and whether they differ between first-generation and non-first-generation students. A single case study of an exploratory and qualitative nature was adopted, guided by the phenomenological-interpretive paradigm. The study focused on 23 first-year students from the Educational Sciences undergraduate program at a Faculty of a public portuguese university. Data was collected via an open-ended questionnaire. The data were analyzed using categorical content analysis, structured around four analytical dimensions (*a priori* categories): Motivations, Massification/Democratization, Integration Structures and Processes, and Expectations. Finally, a cross-sectional typology of integration profiles was developed. The main results confirm that entering higher education is shaped by a motivational tripod: pragmatism, personal/intellectual growth, and social influence; students recognize the progress made through massification but criticize the persistence of economic barriers and selection criteria that perpetuate inequality; their perceptions of integration revealed the centrality of institutional support, particularly the peer-mentoring program, which compensates for the absence of family cultural capital, especially for first-generation students. The cross-sectional analysis revealed a typology of four integration profiles. The majority of students, particularly first-generation ones, were concentrated in the "Rooted" profile, suggesting that institutional commitment, when effective, is a catalyst for a strong sense of belonging and persistence. Integration and sense of belonging are complex, relational, and actively constructed processes. Thus, visible and effective institutional support is essential, acting as a mediator that balances the starting point. The democratization of higher education is not measured merely by access (massification), but by the creation of conditions that ensure retention, success, and, above all, each student's sense of belonging.

Keywords: higher education, democratization, integration, sense of belonging, first-generation students.

Résumé

Au cours des cinq dernières décennies, l'enseignement supérieur portugais a évolué d'un système d'élite vers un système de masse, sous l'impulsion des transformations politiques et sociales qui ont suivi le 25 avril 1974. Cependant, la massification du système ne s'est pas traduite par une démocratisation complète, des inégalités socio-économiques et culturelles significatives persistant et agissant comme des barrières. Cette recherche se situe dans ce paradoxe d'un accès élargi, mais d'un droit d'appartenance non universel, concernant en particulier les étudiant(e)s de première génération, qui naviguent sans le capital culturel et social hérité dans ce territoire académique «inconnu». L'objectif était d'analyser les perceptions des étudiant(e)s sur leur intégration et la manière dont ils/elles construisent leur place dans un système d'enseignement supérieur massifié, en les reliant au débat sur la démocratisation. Les questions de recherche centrales interrogent les perceptions de l'intégration, la manière dont celles-ci reflètent le sentiment d'appartenance, et cherchent à savoir si elles diffèrent entre les étudiant(e)s de première génération et les autres. Une étude de cas unique, de nature exploratoire et qualitative, a été adoptée, guidée par le paradigme phénoménologico-interprétatif. L'objet d'étude était constitué de 23 étudiant(e)s de première année de la licence en Sciences de l'Éducation d'une Faculté d'une Université publique portugaise. La collecte de données a été réalisée au moyen d'une enquête par questionnaire à réponse ouverte. Les données ont été analysées par une analyse de contenu catégorielle, structurée autour de quatre dimensions d'analyse (catégories *a priori*): Motivations, Massification/démocratisation, Structures et Processus d'intégration, et Attentes. Enfin, une typologie transversale des profils d'intégration a été élaborée. Les principaux résultats confirment que l'entrée dans l'enseignement supérieur est façonnée par un triptyque motivationnel: pragmatisme, croissance personnelle/intellectuelle et influence sociale ; les étudiant(e)s reconnaissent les avancées de la massification, mais critiquent la persistance des barrières économiques et des critères de sélection qui perpétuent l'inégalité ; leurs perceptions de l'intégration ont révélé la centralité du soutien institutionnel, notamment à travers le programme de mentorat par les pairs, qui compense l'absence de capital culturel familial, en particulier pour les étudiant(e)s de première génération. L'analyse transversale a révélé une typologie de quatre profils d'intégration. La majorité des étudiant(e)s, surtout de première génération, se sont concentrés sur le profil «Enraciné», suggérant que l'engagement institutionnel, lorsqu'il est efficace, est un catalyseur pour un fort sentiment d'appartenance et de persévérance. L'intégration et le sentiment d'appartenance sont des processus complexes, relationnels et activement construits. Ainsi, un soutien institutionnel visible et efficace est essentiel, fonctionnant comme un médiateur qui équilibre le point de départ. La démocratisation de l'enseignement supérieur ne se mesure pas seulement à l'accès (massification), mais à la création de conditions assurant la persévérance, la réussite et, surtout, le sentiment d'appartenance de chaque étudiant(e).

Mots-clés: enseignement supérieur, démocratisation, intégration, sentiment d'appartenance, étudiants de première génération.

Agradecimentos

A realização desta dissertação representa não apenas o culminar de um ciclo académico, mas também o reflexo do percurso que trilhei até aqui – um percurso marcado por desafios, aprendizagens e, sobretudo, por pessoas que deixaram uma marca indelével no meu caminho desde a licenciatura. À minha *alma mater*, **FPCEUP**, da qual muito me orgulho de pertencer, agradeço por me ter acolhido, por me ter mostrado que tudo é possível e por me ter proporcionado os momentos mais felizes e enriquecedores da minha vida.

Quero expressar a minha profunda gratidão à Professora **Amélia Veiga** pela orientação excecional que tive o privilégio de receber. A sua confiança constante, o apoio incondicional e a capacidade de encontrar sempre as palavras e os gestos certos para me reconfortar e impulsionar foram fundamentais. A sua disponibilidade permanente – mesmo quando nem sempre soube aproveitá-la como devia – foi uma âncora nos momentos mais desafiantes. Agradeço-lhe profundamente a sua calma, paciência e generosidade. Foi muito mais do que uma orientadora. Basta ouvir a sua voz e confiar no seu sorriso para acreditar que tudo vai correr bem. Obrigado por nunca ter desistido de mim e por me fazer acreditar que eu conseguia – nunca esquecerei isso. Muito obrigado por tudo.

Quero também deixar um agradecimento muito especial ao Professor **António Magalhães** que acreditou em mim desde o início do mestrado, nas minhas capacidades, no meu percurso — sem hesitar. Quero que saiba o quanto o admiro e estimo, e como recordo com gratidão cada momento partilhado. Obrigado pelas críticas construtivas que, ao longo do caminho, me desafiaram, me fizeram crescer e me tornaram num estudante mais atento, mais reflexivo e consciente. Ensinou-me a não ser apenas "mais um", a reproduzir ideias num registo previsível e repetitivo – como o "*Bolero*" de Ravel, ainda que se trate, reconhecidamente, de uma obra-prima. Obrigado, Professor, por ser, para mim, um verdadeiro mentor.

Quero agradecer à Professora **Sofia Marques da Silva**, cuja presença no meu percurso académico remonta ao segundo ano da licenciatura. Desde então, tornou-se um verdadeiro exemplo a seguir. Foi quem me ensinou a ser mais perspicaz, a não desistir perante as dificuldades e, sobretudo, a questionar. Foi quem despertou em mim o gosto pela investigação e quem alimentou este interesse crítico pelo ensino superior e suas lacunas. Agradeço igualmente à Professora **Ariana Cosme**, um dos meus primeiros alicerces durante a licenciatura, por me ter acolhido e orientado por caminhos que, sozinho, talvez não tivesse conseguido percorrer. A sua presença e orientação marcaram decisivamente o início da minha formação académica. Ao Professor **Rui Trindade**, o meu sincero obrigado por ter acreditado na minha pertença às Ciências da Educação e por me ter encorajado a não desistir, mesmo quando pensei em seguir outro rumo.

Um agradecimento à Professora **Isabel Menezes**, pela sua forma tão direta e especial de ensinar. Agradeço todas as oportunidades, a disponibilidade e os ensinamentos que me transmitiu. A sua postura inspira-me a ser um investigador e profissional socialmente consciente e curioso na busca de mais respostas. Quero agradecer ao Professor **Tiago Neves** pela simpatia, pelas palavras amigas e sinceras em momentos cruciais do meu percurso.

Agradeço todos os seus conselhos e orientações. Um professor sem receio de ser também um companheiro e amigo nos dias mais difíceis. À Professora **Carla Malafaia**, que embora nos tivéssemos cruzado parcamente, sempre foi bastante atenciosa e cordial.

Quero agradecer também ao Professor João Caramelo, à Professora Teresa Medina e ao Professor Pedro Ferreira, que foram os primeiros a receber-me na entrevista de candidatura ao curso. Lembro-me como se fosse hoje: um estudante vindo das Biociências – Microbiologia, sem saber muito bem o que o esperava. Ao Professor **João Caramelo**, sempre muito atencioso, calmo e interessado, agradeço pelas oportunidades que me concedeu e pelas conversas e apoio dados. À Professora **Teresa Medina**, por todos os debates e ideias trocadas, que me fizeram tornar num estudante mais reivindicativo e exigente. Ao Professor **Pedro Ferreira**, pela paciência e serenidade, nomeadamente nas aulas de Expressões e Dinâmicas de Grupos, onde tanto aprendemos de forma diferenciada.

À Professora **Helena Araújo**, pela sorte de ter sido seu estudante e de poder aprender para além do que a licenciatura oferecia. Entre tantas coisas, aprendi a adotar uma linguagem científica mais inclusiva e a desenvolver um olhar sociologicamente mais crítico. À Professora **Alexandra Sá Costa**, sempre muito correta, assertiva nas suas aulas e com uma preocupação em nos tornarmos estudantes críticos, a navegar na profundidade e a deixar as "conversas de café" e opiniões rasas, fora da sala de aula. Obrigado pela sua disponibilidade, carinho e atenção. À Professora **Elisabete Ferreira**, pela simpatia e disponibilidade, por me ter proporcionado a oportunidade de partilhar os meus conhecimentos e experiências com outros colegas da licenciatura, nas suas aulas, e por ter sido uma das responsáveis por despertar em mim o "bichinho" de ensinar.

Às Professoras **Cristina Rocha**, **Manuela Ferreira**, **Amélia Lopes** e **Fátima Pereira** com quem pude privar (um pouco mais de perto) e aprender enquanto Representante de Ano na licenciatura e posteriormente no mestrado. Juntos/as, numa verdadeira sinergia, procurámos que os cursos funcionassem num ambiente de colaboração e respeito mútuo entre docentes e discentes. Ao Professor **Henrique Vaz**, com quem aprendi, no Conselho Pedagógico, a representar as vozes dos/as meus/minhas colegas e a ultrapassar obstáculos coletivos. Recordarei como um professor sempre disponível para uma boa conversa e para ensinar para além da sala de aula.

À Professora **Sofia Santos**, muito amável e acessível, agradeço a aprendizagem na UC de Educação e Sexualidade, temática cada vez mais pertinente num mundo fragilizado e desatualizado neste domínio. Ao Professor **Cosmin Nada**, por me ter feito compreender ainda mais a importância do multiculturalismo, num mundo fragmentado e segmentado. À Professora **Sofia Pais**, pela sua ternura e paciência – qualidades tão apreciadas pelos/as estudantes. À Professora **Eunice Macedo**, pelos seus ensinamentos e pela forma inovadora e intimista de abordar os vários temas da educação. À Professora **Preciosa Fernandes,** sempre muito bem-disposta e por nos incutir a importância dos currículos na educação e o papel do mediador socioeducativo em contextos de educação. À Professora **Maria José Magalhães**, pela sua postura tão peculiar e apreciada por todos/as estudantes – sempre aberta, disponível e cativante. Ao Professor **Paulo Nogueira**, que sempre me incentivou a escrever melhor e em cuja UC redescobri o prazer da escrita.

A todos/as os/as docentes que me acompanharam ao longo deste percurso na Faculdade, o meu sincero obrigado. A vossa dedicação, exigência e compromisso com o saber não passaram despercebidos.

Agradeço também ao **Vítor Madureira**, que, um ano antes da minha entrada na Faculdade, me apoiou no processo de candidatura e me motivou para aquela que seria a melhor fase da minha vida. Desde então, foi uma pessoa que me marcou e acompanhou no meu percurso. Ainda hoje é sempre um prazer cruzarmo-nos nos corredores da Faculdade. Agradeço igualmente a todas as pessoas que me acompanharam ao longo dos cinco anos na **Associação de Estudantes**. Esse espaço tornou-se, para mim, uma verdadeira segunda casa. Foi também ali que me senti plenamente integrado e verdadeiramente pertencente. Um agradecimento em especial para a **Cláudia Gonçalves**, sempre sorridente, doce e amiga e que muitas vezes foi a nossa pedra de salvação na Associação de Estudantes.

Aproveito também para agradecer aos/às **participantes** que responderam aos questionários desta dissertação.

Um profundo e eterno agradecimento à **D. Inês**, por me iluminar e mostrar o caminho, mesmo nos momentos em que tudo em mim era incerteza e medo. Foi, e é, um verdadeiro anjo orientador, que sempre acreditou tudo em mim. Obrigado, de coração. Agradeço à **Dra. Raquel Múrias,** por ajudar a libertar-me de crenças, medos e inseguranças desmedidas. Ajudou-me a colocar a minha saúde mental em dia e a voltar a acreditar em mim.

Aos meus **pais**, que sempre estiveram do meu lado mesmo quando caí e voltei a cair. Pela educação, pelas oportunidades e pela motivação que me deram para chegar onde cheguei. Porque, se dependesse inteiramente deles, teriam feito a dissertação por mim. **Mãe**, eu consegui! Obrigado por nunca desistires de mim, tu sabes. **Pai**, obrigado por todo o apoio e suporte. À minha **avó** que foi e continua a ser uma segunda mãe para mim – transmitindo-me tranquilidade e paz. Ao meu **avô**, estejas onde estiveres, recordar-te-ei como uma pessoa justa, divertida e inteligente. Obrigado por me fazeres rir como só tu sabias. Um agradecimento muito especial ao meu melhor amigo, **Nuno Menezes**, por me compreender, aceitar e apoiar nos momentos mais cruciais da minha vida. "*Great minds think alike*"

Sofia. Passados estes anos todos, acho que ainda não te tinha agradecido, por teres ajudado a organizar o Seminário de MILMQ. Foi precisamente aí que os nossos caminhos se cruzaram. É curioso olhar para trás e perceber o percurso que fizemos. Apesar de tudo, apareceste no momento certo. Quem diria… obrigado por tudo: por te teres tornado na minha melhor amiga, por nunca deixares de estar ao meu lado neste percurso e, acima de tudo, por hoje seres a minha companheira de vida – a minha Bu. Obrigado por acreditares em mim, mesmo quando eu duvidava; por me entenderes e aceitares como sou; por estares presente mesmo quando eu divagava e me eclipsava no meu mundo. Eu sabia, tu sabias. E conseguimos! Não podia também deixar de agradecer à nossa **Zoe**. Descobri o que é a felicidade e o amor incondicional sempre que era recebido com entusiasmo pela cadelinha mais fofa de sempre. Foi muitas vezes o meu conforto silencioso nos dias difíceis.

Com a ajuda de todas estas pessoas, cheguei até aqui. O meu **eterno obrigado**.

“Todas as pessoas precisam de um lugar onde possam pertencer”

(Sada cit. *in* Murakami, 2023, p. 571)[1]

[1] Murakami, Haruki (2023). *Kafka à beira-mar*. Casa das Letras

Lista de abreviaturas

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES

Associação de Estudantes – AE

Banco Mundial – BM

Concurso Nacional de Acesso – CNA

Cursos de Especialização Tecnológica – CET

Direção-Geral do Ensino Superior – DGES

Ensino Superior – ES

Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES

Estudantes de primeira geração – E1G

Estudantes que não são de primeira geração – EN1G

Instituições de Ensino Superior – IES

Nova Gestão Pública – NGP

Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior – RJIES

Índice Geral

Introdução 14

ENQUADRAMENTO TEÓRICO 17

Capítulo I – Massificação *vs.* Democratização do Ensino Superior 18

1. Contextualização sobre o acesso ao ES 18

2. O Processo de Bolonha e o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) e as suas implicações 25

3. O/a pioneiro/a acidental: desafios e vivências dos/as Estudantes de primeira geração no Ensino Superior 29

4. Motivações, influências e dificuldades dos/as estudantes no Ensino Superior 34

Capítulo II – Integração e Sentimento de pertença 41

1. Sentimento de pertença: construir pontes 45

2. Integração e Sentimento de pertença: uma relação ambígua 46

Síntese integrativa 50

METODOLOGIA 51

Capítulo III – Abordagem Metodológica 52

1. Caminho Metodológico 52

2. Objeto de estudo 58

3. Estudo de caso 61

4. Inquérito por questionário de resposta aberta 63

5. Caracterização da amostra 67

6. Questões Éticas 70

7. Análise de Conteúdo 71

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 75

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados 76

I. A análise de conteúdo dos dados 77

1. Motivações para ingressar no ES: o tripé entre pragmatismo, crescimento pessoal e influência social 78

1.1. Orientação pragmática: o diploma como ferramenta de mobilidade e ascensão ... 79

1.2. Crescimento pessoal e intelectual 80

1.3. Influências sociais: entre o suporte, a norma e a autonomia 81

2. A massificação *vs*. democratização do ensino superior: assimetrias e dualidades 83

2.1. Fatores de alargamento: a conquista da massificação 83

2.2. Barreiras à equidade: os limites da democratização 85

3. Estruturas e processos de integração no ES: entre apoio formal e as barreiras invisíveis 88

3.1. Apoio institucional formalizado 89

3.1.1. Mentoria interpares: o pilar da integração 90

3.1.2. Corpo docente e não-docente: a humanização da instituição 91

3.1.3. Promoção de ambiente inclusivo 92

3.2. Apoio/integração entre pares: uma presença discreta 92

3.3. Barreiras à integração: lacunas na integração 95

4. Expetativas de ser um/a estudante no ES: a identidade como espelho da experiência 97

4.1. O perfil da transformação positiva: a construção de uma nova identidade 99

4.2. O perfil da adaptação pragmática: a identidade como função e responsabilidade 100

4.3. O perfil do desajuste e da crítica: a identidade marcada pela luta 101

II – Perfis de integração e sentimento de pertença: tipologia, regras operatórias e evidências 104

1. A razão para elaborar uma tipologia transversal 104

2. Procedimento e regras operatórias da codificação dos perfis 105

3. Distribuição final dos/as estudantes por perfil e análise comparativa por origem geracional (E1G *vs*. EN1G) 114

Conclusão 118

Referências Bibliográficas 124

APÊNDICES 141

ÍNDICE DE TABELAS, QUADROS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Distribuição dos/as estudantes em função do nível de escolaridade da mãe e do pai 68
Tabela 2 – Distribuição dos/as estudantes em função das categorias profissionais atuais da mãe e do pai 69
Tabela 3 – Tabela de análise (por estudante): forma de integração, excerto-âncora relevante, pontuação, observação e Perfil atribuído 111
Tabela 4 – Distribuição por perfil dentro de cada grupo (n=12 E1G; n=11 EN1G) 114
Tabela 5 – Tabela de análise (por estudante): pontuação 0-2, excerto-âncora (o que melhor retrata o perfil) e perfil correspondente. Escala 0-2 por forma de integração (Académica, Social, Institucional, Afetiva/Emocional). Total = 0-8 147
Tabela 6 – Tabela de análise (por estudante): forma de integração, excerto-âncora, pontuação 0-2, indicadores, regra aplicada com perfil correspondente. Escala 0-2 por forma de integração (Académica, Social, Institucional, Afetiva/Emocional). Total = 0-8 148

Quadro 1 – Articulação dos objetivos de estudo com as dimensões de análise a priori 56
Quadro 2 – Dimensões de análise (categorias a priori), categorias emergentes e subcategorias 78
Quadro 3 – Matriz de critérios: 0-2 por forma de integração em relação a cada estudante 105
Quadro 4 – Regras de decisão (classificação) dos perfis 109

Gráfico 1 – Distribuição das idades dos/as estudantes 68
Gráfico 2 – Distribuição dos/as estudantes pelas várias formas de ingresso 70

ÍNDICE DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento Informado 142
APÊNDICE B – Questionário 143
APÊNDICE C – Exemplo de respostas de 3 participantes em relação a duas dimensões 144
APÊNDICE D – Exemplo da análise de conteúdo 1 145
APÊNDICE E – Exemplo da análise de conteúdo 2 146
APÊNDICE F – Excerto Tabela da análise para tipologia de perfis 1 147
APÊNDICE G – Excerto Tabela da análise para tipologia de perfis 2 148

Introdução

Nas últimas cinco décadas, o ensino superior (ES) em Portugal atravessou um processo de profundas transformações, evoluindo de um sistema de elite para um sistema de massas (Magalhães et al., 2009). Numa tentativa de alargamento do acesso a novos públicos, influenciada por mudanças políticas e sociais pós-25 de abril de 1974, procurou diversificar a sua oferta formativa com o objetivo de responder às necessidades económicas do país e ao mesmo tempo promover a igualdade social (Magalhães et al., 2009). Ao contrário do que era esperado, a massificação do acesso não se traduziu de forma linear, nem numa democratização plena, ficando aquém do objetivo de proporcionar mais oportunidades para quem tinha o desejo de ter um diploma superior. Como a literatura tem vindo a constatar, o sistema que emergiu ainda continua a debater-se com o desafio de se tornar equitativo para todos/as, mostrando ainda as resistentes desigualdades sociais, económicas e culturais, sendo estas, muitas das vezes, barreiras intransponíveis (Magalhães et al., 2009).

É precisamente neste contexto, que as portas do ES se abriram para muitos/as, mas o direito a pertencer continua a não ser universal. É neste paradoxo, de uma massificação sem plena democratização que a transição para o primeiro ano se torna um espelho das desigualdades e um momento analítico fulcral (Costa & Lopes, 2008). Para muitos/as jovens, o ingresso no ES exige processos de adaptação e integração profundos, pautadas por novos aspetos académicos, sociais e pessoais neste novo contexto. No entanto, reduzir o sucesso ou o fracasso deste processo a uma questão de mérito individual é ignorar como o ambiente institucional pode funcionar como catalisador ou como um obstáculo.

A integração do/a estudante é fortemente influenciada pela interação entre as suas características pessoais e identitárias e o ambiente institucional que o/a acolhe (Tinto, 1975). Consequentemente, é através das estruturas formais e informais que a instituição possui, que é possível promover a integração e a construção de um sentimento de pertença, um estado psicológico fundamental para a persistência e o sucesso académico, fornecendo as condições ideais para os fazer emergir (Baumeister & Leary, 1995; Gopalan & Brady, 2020; Thomas, 2012; Strayhorn, 2012).

A comunidade estudantil que frequenta o ES, do ponto de vista sociológico, é composta por estudantes que são pioneiros/as, os/as estudantes de primeira geração (E1G) e estudantes que já trazem um "mapa" herdado, estudantes que não são de primeira geração (EN1G) (Bourdieu, 1986; Crozier et al., 2008). Os E1G são os/as primeiros/as da sua família a experienciar e a navegar num território desconhecido e é precisamente essa condição de pioneirismo que define a sua jornada no ES (Crozier et al., 2008). Eles/as têm de decifrar sozinhos/as as "regras do jogo", muitas vezes sem o capital cultural e social que minimiza e atenua as dificuldades de transição e integração da sua jornada (Bourdieu, 1986; Crozier et al., 2008). As suas motivações são muitas vezes pragmáticas, orientadas para a mobilidade social, onde o seu percurso não é apenas uma aposta individual, mas frequentemente um projeto familiar. A sua persistência parece, sobretudo, depender mais do compromisso institucional e da validação académica, do que da integração social informal, quando comparados/as com EN1G (Lohfink & Paulsen, 2005). Desta forma, seguir os passos, ouvir as vozes e acolher as narrativas que retratam as experiências dos/as E1G, permite analisar o processo de democratização no ES e explorar em que medida o projeto de democratização se tem vindo a concretizar.

É neste enquadramento que se situa a presente dissertação. Adotando um estudo de caso único de natureza qualitativa, esta investigação foca-se nas perceções dos/as estudantes do primeiro ano da licenciatura de Ciências da Educação de uma Faculdade de uma Universidade pública portuguesa, sobre a sua integração no ES. O objetivo principal desta investigação é analisar as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração e o modo como constroem o seu lugar num sistema de ES massificado ["*mais é diferente*" (Magalhães et al., 2009)], relacionando-as com o debate mais amplo sobre democratização no ES. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar os/as estudantes de Ciências da Educação, considerando a sua identidade, motivações e expetativas.
- Identificar que tipo de integração experienciam estes/as estudantes no ES, incluindo dificuldades, aprendizagens e experiências.
- Explorar os conceitos de integração e sentimento de pertença, compreendendo as inter-relações entre ambos no percurso dos/as estudantes.

Ao perseguir estes objetivos, esta investigação responde às seguintes questões: Quais são as perceções dos/as estudantes de Ciências da Educação sobre a sua integração no ES? Como é que estas perceções refletem o seu sentimento de pertença? Como é que as perceções entre estudantes de primeira geração se diferenciam das perceções dos/as estudantes que não são de primeira geração?

A recolha de dados foi realizada através de um inquérito por questionário de resposta aberta, aplicado a uma amostra de 23 estudantes. Os dados recolhidos foram analisados, mobilizando a análise de conteúdo categorial, estruturada a partir de quatro dimensões definidas *a priori* com base na revisão da literatura: 1) Motivações para ingressar no ES; 2) Massificação *vs.* Democratização do ES; 3) Estruturas e Processos de integração no ES; 4) Expetativas de ser um/a estudante no ES.

Esta dissertação está organizada da seguinte forma: após a introdução, a primeira parte apresenta o enquadramento teórico. No capítulo I faz-se uma contextualização do ES em Portugal, abordando as temáticas da massificação e democratização; perscrutam-se as especificidades dos/as E1G no ES, suas características e idiossincrasias; quais as motivações, influências e dificuldades dos/as estudantes no ES. No capítulo II, aborda-se os conceitos de integração e de sentimento de pertença, a sua relação, a sua presença mais ou menos sentida no ES, a importância das estruturas institucionais e os processos facilitadores da integração e do desenvolvimento do sentimento de pertença. Termina-se essa primeira parte com uma síntese integrativa sobre o enquadramento teórico. Posteriormente, descreve-se a metodologia, detalhando as opções de estudo de caso, o instrumento de recolha de dados e os procedimentos de análise. No capítulo IV, será apresentada a análise e discussão de resultados: na primeira parte, faz-se a análise de conteúdo das dimensões de análise previamente referidas e num segundo momento, propõe-se uma tipologia transversal de perfis de integração. Por fim, no último capítulo, é apresentada a conclusão do estudo, sintetizando os principais resultados, discutindo as suas implicações teóricas e práticas, apontando por fim, as suas limitações e pistas para investigações futuras.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Massificação *vs.* Democratização do Ensino Superior

1. Contextualização sobre o acesso ao ES

Em Portugal, o acesso ao ES é predominantemente realizado através do Concurso Nacional de Acesso (CNA), tutelado e organizado pela Direção-Geral do Ensino Superior (DGES), com exceções legalmente previstas (CNE, 2019). Anualmente o regulamento do CNA é aprovado, o processo é centralizado e a Comissão Nacional de Acesso ao Ensino Superior (CNAES) é a responsável por definir os critérios de seleção e seriação dos/as candidatos/as. As condições que são impostas para a candidatura é a necessidade de ter um curso secundário (ou sua equivalência), a realização dos exames nacionais que correspondem às provas de ingresso previstas para cada curso nos últimos dois anos e cumprir (no caso de existirem) pré-requisitos, não esquecendo que não pode estar abrangido pelo estatuto de estudante internacional. Todos os anos as Instituições de Ensino Superior (IES) divulgam as classificações mínimas para cada curso. O concurso habitualmente apresenta três fases para melhor se adaptar às condições (estratégia, tempo, escolhas pessoais) dos/as candidatos/as.

Além do CNA, existem concursos especiais de acesso tais como: estudantes maiores de 23 anos (com provas específicas); titulares de cursos de especialização tecnológica (CET) ou de técnico superior profissional (TeSP); titulares de outros cursos superiores ou de licenciatura para acesso a Medicina; estudantes internacionais; titulares de cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados e/ou profissionalizantes (Decreto-Lei n.º 11/2020). A par disso, a ação social registou afinações normativas e operacionais, nomeadamente a alteração do Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo em 2023 (Despacho n.º 7647/2023), com o alargamento de beneficiários, atualização de montantes e a introdução e clareza de complementos (alojamento e deslocação), reduzindo assim os encargos associados à frequência. Tais medidas foram orientadas para mitigar as dificuldades económicas no ingresso e à continuidade académica.

Os concursos especiais no ano letivo 2018-2019 foram responsáveis por cerca de 28% dos ingressos no ES Público, enquanto o Regime Geral representou 70,2% (Guerreiro et al., 2019). O acesso de estudantes internacionais tem crescido significativamente, atingindo quase 4000 no mesmo ano. As instituições do interior conseguem ainda atrair uma maior percentagem destes/as estudantes (Guerreiro et al., 2019). Ainda assim, existe uma

grande dependência de expressão portuguesa, sobretudo africanos/as e Brasil (Guerreiro et al., 2019).

Atualmente, segundo dados da DGES (2024), o sistema de ES Português apresenta-se com uma boa cobertura nacional e um papel importante no acesso, com 97 instituições, 34 delas públicas. Em 2023-2024, havia 448.235 estudantes inscritos, sendo 62% em licenciaturas, 19% em mestrados e 6% em doutoramentos. A oferta formativa é de 5.546 cursos, 77% dos quais em instituições públicas (DGEEC, 2024; DGES, 2024; Eurydice, 2025).

Tendo o panorama da atualidade contextualizado quanto ao acesso ao ES, importa agora olharmos para as últimas cinco décadas, onde os regimes de acesso vieram a sofrer fortes alterações até chegarmos ao ponto onde nos encontramos. Muitas destas foram impulsionadas pelas opções políticas do momento, outras em função das circunstâncias, como aumentar o número de matrículas massificando-se o sistema, ora a adaptar-se a novos públicos, ora a corresponder a normas e influências por parte de entidades externas europeias (Magalhães, 2024). A Reforma Veiga Simão induz a massificação, já quase no final do Estado Novo, onde se torna a grande impulsionadora da primeira modernização, centrada na ampliação do sistema, na racionalização de níveis e vias e na valorização da formação científica e técnica. A Lei n.º 5/73, fixa princípios, estrutura e níveis do sistema, abrindo assim caminho ao alargamento da escolaridade obrigatória e à futura diferenciação do ES, que mais tarde suportará o binarismo Universitário/Politécnico.

Esta reforma foi um marco crítico de reestruturação social e educacional e um primeiro passo para a massificação do ES sendo utilizada como ferramenta de modernização e legitimação ideológica. No entanto, falhou estruturalmente em promover a democratização efetiva, mantendo as desigualdades de acesso e sucesso através da diferenciação e da reprodução do capital cultural de classe (Stoer, 1983). Mesmo com o pretexto de diversificação para atender a diferentes necessidades, frequentemente serviu para segmentar a população estudantil de acordo com a sua origem social, encaminhando os/as menos favorecidos/as para as vias de menor prestígio ou com menor valor de credenciação no mercado de trabalho (Stoer, 1983). A crítica sociológica clássica a este momento destaca que a reforma combinou objetivos que terminaram em tensões entre acesso, equidade e cultura institucional. Tensões essas que continuam a existir e a emergir nas narrativas dos/as estudantes e nas investigações sobre o tema justificando assim o foco central desta

investigação: analisar como é que esta persistente dualidade histórica da massificação, sem plena democratização, se manifesta nas perceções de integração. Especialmente para os/as E1G, que são os/as mais afetados/as pela reprodução do capital cultural (Bourdieu, 1986; Crozier et al., 2008).

A análise de Magalhães et al. (2009), oferece-nos uma perspetiva sobre a evolução das políticas de acesso no ES em Portugal e as suas implicações na massificação e democratização, sendo assim um ponto de partida central. A razão fulcral para compreender o contexto e de que forma o ES tem evoluído ao longo do tempo, deve-se, primeiro, à necessidade do enquadramento das experiências dos/as estudantes contemporâneos/as, sobretudo no que diz respeito à sua integração e sentimento de pertença, fundamentais para o sucesso e permanência dos/as mesmos/as no sistema de ES (Hurtado & Carter, 1997; Pascarella & Terenzini, 2005); segundo, analisar as políticas que condicionam ou alargam as possibilidades do sistema se democratizar, tornam-se relevantes para compreender a forma como os/as estudantes do ES são influenciados/as por um contexto que Magalhães et al. (2009) descrevem como "*mais é diferente*". A existência de diversidade no sistema de ES, frequentemente entendida como um dos primeiros indicadores da massificação, não implica por si só, que haja uma efetiva integração dos/as estudantes, assim como não é premissa de garantia de condições necessárias para que se sintam efetivamente pertencentes à comunidade académica.

As políticas do ES têm enfrentado "frequent changes and adaptations as they were confronted by successive managing paradoxes and contradictions between political steering, social demand, economic relevance and institutional attitudes and reactions" (Magalhães et al., 2009, p. 35). Magalhães et al. (2009) analisam três décadas de políticas de acesso ao ES em Portugal, dividindo em três fases distintas: "*mais é melhor*", "*mais torna-se um problema*" e "*mais é diferente*". Estas expressões focam-se nos momentos mais cruciais da própria massificação e nas alterações do sistema, provocadas por diferentes objetivos políticos e seus instrumentos de implementação.

1. A fase "*mais é melhor*" (1974-1997): Da elite à Massificação.

Após a revolução de 1974, o sistema de ES de Portugal era de elite, com baixas taxas de participação. Como referido pelos autores e autora, "In 1974, when a successful revolution had overthrown a dictatorial regime, Portugal had an elite higher education system with low participation rates" (Magalhães et al., 2009, p. 35). Como seria de esperar,

o governo pós-revolução pretendeu expandir este sistema, não só por razões económicas, mas também de carácter social. Este período que introduziu as primeiras alterações, procurava a igualdade, marcando assim um clima revolucionário e socialista. Desta forma, o sistema de ES começou por se expandir, procurando de alguma forma diversificar-se, criando escolas e programas de estudo, assim como regionalizando algumas Universidades para atender às necessidades económicas e sociais das populações locais. As matrículas subiram cerca de 26% do período entre 1974-1975 (57.000) para 1975-1976 (72.000). No entanto, a procura massiva por áreas como medicina, fez com que se aplicasse uma forma de controlo no acesso, introduzindo assim o *numerus clausus*. Posteriormente, entre os anos 1976 a 1986 ("Período de Normalização"), situou-se a fase de transição. As políticas educativas atendiam os objetivos socialistas e adicionalmente a preocupação de normalizar o sistema educacional que acabaram por ser influenciadas pelas intervenções de entidades externas, como o caso do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (BM).

Este último, muito embora olhasse para o aumento das matrículas universitárias como um aspeto positivo, "recommended that further expansion should be contained" (Magalhães et al., 2009, p. 37). Propôs então, aumentar a diversidade e flexibilidade do sistema para "improve its capacity to respond to the needs of trained manpower for the Portuguese economy but using cheap training alternatives" (Magalhães et al., 2009, p. 37), favorecendo o *numerus clausus* e a racionalização da oferta. Neste contexto, foi implementada uma política consistente para criar uma rede de instituições politécnicas de curta duração e vocacional, através do Decreto-Lei n.º 427-B/77, em que "established a short-cycle vocational higher education subsystem" (Magalhães et al., 2009, p. 38), com o intuito de diversificar assim o sistema e fornecer técnicos e quadros de nível médio para a economia portuguesa. Um objetivo que atendia ao carácter mais funcional do ES e orientado economicamente. Ao mesmo tempo, houve um aumento rápido do número de instituições de ES privadas, concentradas em áreas de baixo investimento. Este período veio então consolidar o nosso sistema binário, que compreende o Universitário e o Politécnico.

Na década seguinte, entre 1987-1997, entrou o período "Mais é melhor" – descontrolado. A expansão dos Politécnicos públicos e do setor privado provocou um rápido aumento do número de matrículas. Entre 1987-1991, um novo ministro autorizou um grande número de instituições privadas e reduziu os custos de acesso. Ele não só autorizou isso como "decided to lower the requirements for access to higher education. In 1989, de determined that entrance examinations were only to be used for ranking students in a national

tender for vacancies, without any minimum required marks" (Magalhães et al., 2009, p. 40). Com isto, estimulou a procura e criou um mercado para o setor privado. Alinhado com as recomendações do BM, o desenvolvimento do setor Politécnico público contribuiu para a criação de um sistema de ES de massas. É de notar que, embora o sistema atingisse a sua fase de massificação, com "more than 40% of the relevant age cohort enrolled" (Magalhães et al., 2009, p. 41), o setor Politécnico, apesar do sucesso quantitativo, não conseguiu ainda assim emergir como uma opção atrativa e vantajosa para muitos/as estudantes. Revelou-se uma "deriva académica", com Politécnicos a procurar conceder graus de "licenciado", uma prerrogativa das Universidades, o que revelava o elitismo do subsistema Universitário. Aliás, é observado que "In Portugal – and the same appears to be valid for the majority of OECD countries – polytechnic higher education is characterised by a higher percentage of students coming from the working classes (Seixas, 1991, p. 110)" (Magalhães et al., 2009), um dado fulcral para a análise das perceções e do sentimento de pertença dos/as estudantes, sejam eles/as E1G ou EN1G.

2. A fase "*mais torna-se um problema*" (meados da década de 1990 – Início da década de 2000): Preocupações com a qualidade.

Com a taxa bruta de participação já a ultrapassar os 40% em meados da década de 1990, o governo teve de concentrar esforços para transformar a expansão em consolidação. Houve um declínio no número de novos/as estudantes devido principalmente à diminuição da taxa de natalidade e da reintrodução das regras de acesso mais exigentes. Algumas críticas que surgiam eram, sobretudo, em relação ao (falta) controlo de qualidade e à aprovação "exagerada" de novos programas de estudo. Com isso foi então reintroduzida legislação que impunha exames nacionais no final do ensino secundário, o que permitiria às instituições definir as notas mínimas de entrada, que seriam obrigatórias a partir do ano letivo 2005-2006.

A preocupação com a qualidade tornou-se um novo impulsionador político, levando à necessidade de reforçar o sistema nacional de avaliação da qualidade (Lei n.º 1/2003), estabelecendo um sistema de acreditação para programas e instituições. O desenvolvimento do setor privado, ao contrário do que seria esperado, fez com que ocorresse uma concentração forte em Lisboa e na região Norte, o que tornaria assim numa distribuição desequilibrada, com parca presença noutras regiões.

De forma geral, os governos conseguiram resistir à capacidade de *lobby* e diferentes segmentos da sociedade, fossem eles autoridades locais, partidos políticos, organizações académicas e frequentemente consentiram o estabelecimento de novas instituições/programas de estudo "without medium-/long-term planning or close scrutiny of their quality" (Magalhães et al., 2009, p. 44). A mudança de um paradigma de quantidade para um paradigma de qualidade tornou-se imperativa. Este período foi marcado pela constatação de que

> the «more becomes a problem» momentum corresponded to the realisation that the participation rate was already quite high, while there were increasing signs that the rapid expansion had created problems: a lowering of quality standards, an increasing number of programmes and institutions with very low enrolments, unbalanced geographical distribution of higher education, excessive offers in some areas, etc. (Magalhães et al., 2009, p. 44)

3. A fase "*mais é diferente*" (Início da década de 2000 – Atualidade): Diversificação e Equidade.

Pela primeira vez, acontece o "*market-like competition for students*" devido ao efeito combinado de duas condições: a diminuição das taxas de natalidade e da reintrodução de padrões mais elevados para o ingresso no ES, o que levou assim ao declínio do número de candidatos/as. As instituições privadas ao replicarem programas de sucesso, tornaram-se isomórficas. No entanto, esta fase trouxe uma reflexão bastante importante no que concerne a este estudo: apesar da massificação do sistema, "an analysis of the socio-educational indicators showed that the students' household of origin had a marked effect on access to higher education, meaning that Portugal was still far from equitable access to higher education" (Magalhães et al., 2009, p. 45). Comparativamente a outros países europeus, Portugal apresentava um elevado número de estudantes cujos pais tinham o ES como nível de escolaridade mais alto comparado à faixa etária relativamente à população total. Para além disso, o capital cultural tinha a mais forte influência no acesso. Portugal era o país europeu onde o contexto familiar mais influenciava o acesso ao ES. Um/a jovem proveniente de um meio favorecido, com alto capital cultural tinha dez vezes mais probabilidade de ingressar no ES do que outro/a com baixo capital cultural. Desta forma relevante, "the polytechnic sector enrolled a higher percentage of students coming from families with lower economic resources" (Magalhães et al., 2009, p. 46).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico em 2006, para Portugal, fazia recomendações que eram interpretadas como "*mais é diferente*", em que sugeriam que "the system still needed to grow, although with a more clear definition of the

roles of “different” types of institutions and addressing new and different types of students (Magalhães et al., 2009, p. 45). Desde 2005 que foram concebidas e implementadas políticas que visavam a diversificação do acesso e o panorama institucional, através de regras claras para os ciclos de primeiro e segundo grau (enfatizando a componente vocacional dos politécnicos), reforço dos CET, reconhecimento de competências e um acesso mais flexível para estudantes maiores de 23 anos. O objetivo desta fase não era apenas o aumento das matrículas, mas também que estas fossem direcionadas para diferentes públicos (estudantes tradicionais, adultos/as, ao longo da vida, primeira geração, etc.), através de instituições e programas distintos, procurando aumentar assim a equidade e resolver os problemas criados no período anterior. As transições de objetivos de igualdade para objetivos concretos de equidade marcaram esta nova abordagem.

A análise de Magalhães et al. (2009) vem demonstrar que, embora o sistema de ES português tenha passado de um sistema de elite para um sistema de massas em poucas décadas, “the initial access policies aiming at the fulfilment of equality goals and the idea that massification would correspond to democratisation of access failed, as in other countries, and were reinterpreted as the present day equity objectives” (Magalhães et al., 2009, p. 46). Torna-se assim pertinente questionar em que medida esta passagem de uma lógica de massificação para uma lógica de equidade se reflete nas experiências concretas de integração e no sentimento de pertença dos/as estudantes que hoje ingressam no ES. A gestão das tensões ao longo destas fases distintas, fizeram com que, apesar da expansão do sistema, persistissem desigualdades significativas no acesso, fortemente influenciadas pelo contexto familiar e socioeconómico dos/as estudantes.

Magalhães et al. (2009) ajudam a compreender a atualidade de forma crítica e fundamentada, traçando uma explicação sobre as fundações históricas, políticas e sociais do presente, tornando-se assim indispensável para enquadrar a problemática desta dissertação, permitindo demonstrar que a evolução de um sistema de elite para um sistema de massas não culminou numa democratização plena. É neste contexto de “*mais é diferente*” (Magalhães et al., 2009) que a investigação se situa, focando-se na tensão que ocorre entre a massificação e a democratização do ES.

Este percurso histórico com as suas tentativas de expansão, as preocupações com a qualidade e os contínuos desafios para alcançar a equidade, tornam-se relevantes para este projeto de investigação, na medida em que, a integração e o sentimento de pertença dos/as

estudantes no ES são influenciados pelas políticas de acesso ao ES, sendo questionável se na fase "*mais é diferente*", a equidade continua a ser um problema central (Allen et al., 2024). As perceções dos/as estudantes, que serão objeto de análise nesta dissertação, adquirem assim, uma relevância acrescida ao serem enquadradas nas dinâmicas de um sistema que, apesar de "*mais é diferente*", continua a procurar formas de se tornar efetivamente equitativo para todos/as. Analisar este contexto será crucial para interpretar as experiências individuais dos/as estudantes num ES que se tornou vasto e diversificado, mas que ainda se debate com o desafio de garantir um lugar para todos/as de forma equitativa (Allen et al., 2024).

2. O Processo de Bolonha e o Regime Jurídico das Instituições do Ensino Superior (RJIES) e as suas implicações

Para além dos momentos legislativos e transformacionais chave indicados, apraz-nos indicar também dois outros momentos importantes, como o caso do Processo de Bolonha e a aprovação do RJIES que servem também para darem um pano de fundo ao entendimento e pertinência na sua relação com o acesso, sucesso e integração dos/as estudantes.

O Processo de Bolonha, lançado pela declaração de Bolonha em 1999 e consolidado *a posteriori* (Decretos-Lei n.º 42/2005; 74/2006; 107/2008), foi um vetor determinante para a política do ES em Portugal. Com o objetivo de estabelecer até 2010, um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) mais coerente, compatível e atrativo, pretendia introduzir instrumentos (ECTS, suplemento a diploma, mobilidade), reconfigurar os ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento) e a arquitetura de graus, para além de outras medidas. Houve um reforço no sistema binário (Universidade e Politécnico), diferenciando os cursos e dando ênfase às suas características académicas e/ou vocacionais. Medidas que foram sido discutidas e colocadas em causa desde o início da sua implementação, como a questão do binarismo, com debates constantes sobre a eliminação ou não dos mestrados integrados, assim como a possibilidade de os Politécnicos atribuírem doutoramentos (Magalhães, 2024).

Várias foram as críticas tecidas ao longo do tempo sobre a implementação do Processo de Bolonha. Ainda no início da sua implementação, a análise de Boaventura de Sousa Santos (2008) já apontava que o Processo de Bolonha tinha um impulso reformador "concentrado no Estado com muito pouca participação da sociedade civil ou da própria comunidade universitária" (Santos, 2008, p. 7). Executado de forma apressada, comprometendo assim a sua eficácia na sua implementação, talvez motivado pelo desejo de

não permitir à comunidade universitária fazer um exercício de reflexão e nem tão pouco apropriar-se dele (Santos, 2008). Ainda, segundo o autor, existia o receio de que, ao partilhar objetivos de "transnacionalização do mercado universitário" poderia ser contestado por associações de Universidades e docentes (Santos, 2008).

Outro sintoma apontado foi a evidência de um desfasamento crítico entre a forma e a substância dessa implementação, com efeitos diretos na integração e no sentimento de pertença dos/as estudantes. O inquérito nacional conduzido por Veiga & Amaral (2009) mostra que, apesar do entusiasmo das lideranças institucionais, o arranque (demasiado) rápido, com um "prazo muito curto (2 semanas)" para a submissão de 1.464 propostas (33% novos cursos; 67% reconversões), favoreceu a conformidade formal em detrimento de mudanças pedagógicas profundas e pertinentes. Poder-se-á afirmar que esta implementação parece ter sido impulsionada mais por uma lógica de adequação burocrática do que por uma genuína transformação do paradigma de ensino (Veiga & Amaral, 2009).

À época, "não há evidência" de um enquadramento nacional de qualificações robusto, o que fragiliza a coerência entre ciclos e dificulta a mobilidade horizontal e vertical. Estes elementos sugerem, por si, que a prometida transição para a "aprendizagem centrada no/a estudante" pode não passar apenas de um novo discurso, falhando em traduzir-se, na prática, em experiências de acolhimento e apoio que façam os/as estudantes "sentirem-se dentro" da instituição (Veiga & Amaral, 2009). Com este cenário, torna-se particularmente problemático para perfis de estudantes mais vulneráveis e/ou que venham de contextos socioeconómicos e culturais mais desfavoráveis. Uma massificação do ES que não é acompanhada pelo reforço das estruturas de participação e apoio, arrisca-se a produzir uma integração meramente formal, muito baseada em currículos e regulamentos, mas pouco substantiva, de práticas, relações e significados (Veiga & Amaral, 2009). A análise de políticas mostra assim que Bolonha funciona como governação europeia que recontextualiza normas de qualidade e competitividade nos sistemas nacionais, deslocando o centro da legitimação das Universidades, reforçando a responsabilização ("*accountability*") (Veiga & Amaral, 2009).

Com a implementação do Processo de Bolonha juntamente com as reformas nacionais, fizeram com que o peso da legitimação por resultados aumentasse (qualidade acreditada, transparência, empregabilidade, mobilidade e comparabilidade internacional). Na literatura é abordado como a transição de lógicas colegiais para lógicas de

managerialismo – Nova Gestão Pública (NGP) – onde indicadores e auditorias contam mais no reconhecimento público das instituições (Amaral et al., 2013; Bruckmann & Carvalho, 2014). Aliás, é inclusivamente *a posteriori*, com a aprovação do RJIES (Lei n.º 62/2007), que há uma profunda alteração na governação. Há a criação de conselhos gerais, reforçando poderes unipessoais de reitores/as e presidentes e é com a Lei n.º 38/2007 (qualidade) e o Decreto-Lei n.º 369/2007 (criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior – A3ES), que se institucionaliza um modelo regulatório que associa autonomia a avaliação e acreditação externas.

Com este novo quadro legal, influenciado pela NGP, houve um forte incentivo para consolidar os constrangimentos orçamentais, a gestão vertical, contratos baseados no desempenho, financiamento da investigação por mecanismos de mercado e o fortalecimento das funções de gestão de reitores/as e diretores/as, com prejuízo da colegialidade e da representação de professores/as e estudantes (Veiga & Amaral, 2009). O que resultou ao que foi denominado como o "advento do managerialismo no ensino superior português" (Magalhães & Santiago, 2012). Para além disso, a criação da A3ES foi encarada como um esforço de metagovernança para racionalizar a oferta de cursos e assegurar a qualidade. A A3ES, teve uma forte influência e impacto na oferta de cursos, independente nas suas decisões, resultando na extinção de cerca de 900 ciclos de estudos, especialmente no ano letivo de 2010-2011 (Veiga et al., 2016).

Este enquadramento ajuda a elucidar e a interpretar como pressões externas, como indicadas acima, informam "o que importa" para os/as estudantes quando descrevem a sua integração, como por exemplo, a valorização de apoios institucionais, mentoria, e participação em pares, pois estes mediam as exigências curriculares e de desempenho. O sucesso dos/as estudantes é um parâmetro de avaliação da qualidade e é influenciado por Bolonha, que se centra no desenvolvimento de competências (instrumentais, interpessoais e sistémicas) em vez de apenas na aquisição de conhecimento – "A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes" (Lei n.º 38/2007).

E, embora Bolonha e o RJIES visassem alargar o acesso e promover a aprendizagem ao longo da vida, o desafio da democratização reside na capacidade de combater a exclusão social e o elitismo (Santos, 2008). O foco na qualidade e acreditação (RJIES) e nos requisitos mínimos para os ciclos de estudos, que acompanhou a massificação descontrolada, pode ser visto como uma tentativa de travar o "*dumping* social de diplomas" (Santos, 2008, p. 61). O

autor vai ainda mais longe e alerta que o desinvestimento do Estado e a mercantilização da Universidade podem pôr fim à democratização do acesso, transformando o acesso num ato de consumo e não num direito de cidadania (Santos, 2008). Propõe assim que a reforma progressista da Universidade consiga promover parcerias ativas com o ensino básico e médio público para combater os "bloqueios" a montante que geram discriminação (Santos, 2008). As instituições têm o dever de reforçar a sua responsabilidade social para com o interesse público, a cidadania ativa e as alternativas solidárias (Santos, 2008).

A análise das perceções dos/as estudantes sobre a sua integração, nomeadamente através do uso e valorização das estruturas formais de apoio, assumem um papel analítico central para avaliar se o quadro regulatório vigente do ES, influenciado pela lógica da responsabilização (*accountability*) (Veiga & Amaral, 2009), está a conseguir concretizar-se em ambientes inclusivos que efetivamente combatam o elitismo e a exclusão social, em conformidade com o dever institucional.

Como fomos apontando ao longo da revisão da literatura, a massificação não impõe à partida uma lógica de igualdade de acesso, nem é sinónimo de igualdade de oportunidades para todos/as (Almeida et al., 2006). Assim como Cabrito (2001) aponta que as desigualdades sociais que nos anos 70 se observavam no ensino secundário, tendiam a replicar-se no ES, sugerindo assim que o sistema funcionava numa lógica de reprodução sociocultural de que de promoção. Cinquenta anos após a Revolução dos Cravos, a massificação do ES foi de alguma forma alcançada, como já fomos analisando, com aproximadamente 50% da coorte etária entre os 18 e os 25 anos matriculada em 2023 (EDUSTAT, cit. *in* Magalhães, 2024). Ainda assim, a democratização plena estará por cumprir, e a equidade de acesso continua a ser uma questão em aberto, sobretudo para estudantes de famílias cultura e económico-sociais mais desfavorecidas (Amaral, 2024)

É fundamental que o debate sobre o futuro se centre na democraticidade da governação e gestão das IES (Mineiro, 2022). As reformas de governação afetaram a relação entre académicos/as e gestores/as, causando tensões e perdas de colegialidade em favor da famigerada centralização de decisões e do predomínio de lógicas gestionárias (Magalhães & Santiago, 2012). Apesar da massificação ter sido amplamente alcançada, a rigidez do sistema atua como um retardador do ajustamento às necessidades da sociedade e uma maior incorporação de novos públicos, especialmente os não-tradicionais (Guerreiro et al., 2019).

3. O/a pioneiro/a acidental: desafios e vivências dos/as Estudantes de primeira geração no Ensino Superior

Nas últimas décadas, tal como já foi abordado, o ES expandiu-se e posteriormente tentou democratizar-se, para então responder positivamente à diversidade de públicos que foi surgindo. Deste modo as Universidades e os Politécnicos foram desafiados a olharem para as suas matrizes de integração. Esta expansão traduziu-se num alargamento dos contingentes de acesso, na criação de programas de apoio e na adaptação de estruturas institucionais a estudantes com trajetórias e capitais diversos (Teixeira et al., 2021). Ainda assim, a democratização formal do acesso nem sempre se traduziu numa efetiva igualdade de oportunidades de condições de permanência e sucesso, mantendo-se algumas disparidades significativas associadas à origem sociocultural, ao género e ao território (Almeida et al., 2006; CNE, 2023).

No seio desta diversidade, emergiu uma categoria de análise fundamental para a compreensão das dinâmicas contemporâneas da integração no ES: E1G. Mas antes de prosseguirmos convém fazer a distinção entre conceitos e tomar uma posição quanto à compreensão e utilização dos/as mesmos/as neste estudo. Sobretudo na literatura internacional, coexistem designações diferenciadas para os/as estudantes sem tradição familiar no ES. Existem os "*first-generation student*" (Crozier et al., 2008; Davis, 2010; Lohfink & Paulsen, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005) e "*first in family*" (King et al., 2014; O´Shea et al., 2024), o que vem provar que este tema é complexo, cheio de variáveis e interpretações. Especialmente na área das Ciências da Educação, estes dois termos são muitas vezes utilizados como sinónimos, apresentam nuances relevantes tanto no contexto académico como na investigação. A sua escolha pretende-se que não seja neutra pois reflete um determinado enquadramento teórico e analítico. Mas ambos os conceitos referem-se a estudantes pioneiros/as no contexto universitário.

"*First in family*" tende a considerar todo o núcleo familiar (inclusive irmãos) se frequentou o ES e onde o foco está no carácter pioneiro da sua jornada educacional. Para além disso, dá ênfase à mobilidade social ascendente e o feito individual e familiar em vez de se focar nas desvantagens estruturais. Aliás, no estudo de O´Shea et al. (2024), as autoras tecem como crítica a forma como as instituições do ES muitas vezes formatadas por padrões inclusivos "desatualizados", focam-se especialmente nos pontos fracos e no que pode "faltar" a estes/as estudantes em vez de se focarem nos pontos fortes e nas suas outras

valências. Há também uma especial atenção à construção das suas narrativas durante a sua trajetória no ES e a relação com a identidade e a dinâmica familiar.

Já o conceito "*first generation*", está intrinsecamente ligado a uma análise mais estrutural e sociológica, onde o interesse está em perceber se os pais (os dois ou um deles) frequentou e concluiu um grau no ES e é usado amplamente em definições institucionais e políticas. Tenta-se especialmente entender a relação com o capital cultural, social e económico (Bourdieu, 1986). Este último conceito, desdobra-se em algumas definições consoante a interpretação dos/as autores/as como já foi referido acima. Iremo-nos então focar no conceito "*first generation*" pois trata-se do termo técnico mais amplamente utilizado na literatura académica internacional, nomeadamente na sociologia da educação e nos estudos do ES. Assim, considerando o posicionamento crítico, o enquadramento teórico e os objetivos de investigação propostos, tomamos este termo técnico como conceito central e operacional para este estudo. Convém também deixar claro que, tanto este termo como o outro não são estáticos e vão evoluindo segundo as interpretações e as lentes utilizadas para entender o processo de integração destes/as estudantes. Fica claro, portanto que, o cerne da discussão esteja em conhecer cada vez melhor as suas particularidades e os seus desafios desde o seu ingresso, a sua permanência e sucesso no ES.

Posto isto, dentro deste conceito cabe também várias formas de operacionalizar e definir o que é um/a E1G. Alguns/Algumas autores/as apresentam uma definição muito clara e binária. Estes/as estudantes, definidos/as operacionalmente por Lohfink e Paulsen (2005) como aqueles/as cujos pais não ingressaram ou possuem qualquer formação superior, representam a materialização da promessa de mobilidade social ascendente. Para além destes/as autores/as, Pascarella & Terenzini (2005), Davis (2010), também operacionalizam desta forma nos seus estudos, prática regular em estudos estatísticos e quantitativos realizados nos EUA. Já para Crozier et al. (2008) e outros/as autores/as em estudos europeus (como no caso dos relatórios EUROSTUDENT), mobilizam o conceito de E1G de forma qualitativa, isto é, como quem é entre os primeiros da família a frequentar ou a ingressar no ES, sem a fixação de um critério documental de conclusão e usam o rótulo principalmente para capturar a experiência intergeracional e as tensões de classe. Face a estas duas perspetivas, este estudo procurou beber um pouco das duas abordagens, procurando assim articular a dimensão operacional com a dimensão experiencial do conceito de E1G. Para além disso, com a sustentação destes/as autores/as permite-nos analisar de forma mais clara

as consequências da transmissão, ou sua ausência, do capital cultural no percurso académica dos/as E1G.

A nível nacional os/as E1G correspondem a 60% do corpo estudantil, sendo assim a maioria (Hauschildt, 2024[2]). Em comparação com outros anos e a outras rondas efetuadas do EUROSTUDENT, a percentagem não variou, mantendo-se mais ou menos nos mesmo valores na última década. Comparando com a média europeia (41%), Portugal tem significativamente mais destes/as estudantes no ES. Ao longo dos últimos anos tem vindo a aumentar a presença deste público o que só comprova a evidência empírica do processo de massificação - democratização do ES. O sistema tem-se vindo a abrir a estratos sociais que, historicamente, estavam afastados da educação universitária. Ainda assim, de ressalvar que "acesso" não significa necessariamente "sucesso" ou "integração plena". Comparando com a população em geral, Portugal demonstra um grau de alinhamento relativamente alto na representação destes/as estudantes no ES (pelo menos 90% do nível esperado com base na formação educacional do pai). Isto significa que a percentagem de estudantes cujo pai não tem ES é quase proporcional à percentagem de homens de 40-59 anos sem ES na população (Hauschildt, 2024).

Para estes/as estudantes, muitas das vezes, o seu processo de entrada no ES é profundamente marcado por um conjunto de desafios que põem em causa o conceito de meritocracia e a aparente neutralidade do campo académico. Poder-se-á afirmar que os/as E1G são um marcador de uma posição social e cultural específica, que implica navegar num terreno com regras e códigos específicos que à partida são desconhecidos. Estas "regras do jogo" (Crozier et al., 2008) são frequentemente tácitas, beneficiando quem detém certos "trunfos" de capital cultural e social e excluindo, ainda que de forma não intencional, aqueles/as que não tiveram contacto prévio com o campo académico universitário. Estas mesmas características tendem a moldar e toldar as suas motivações, expetativas e a sua integração. Ao tentar destrinçar essas mesmas experiências, permite-nos, por um lado, demonstrar algumas barreiras invisíveis que tendem a persistir no ES massificado e, por outro, tentar identificar quais os fatores institucionais e pessoais que poderão promover uma melhor e mais equitativa integração.

Na sua investigação sobre estudantes de diferentes origens em instituições do Reino Unido, Crozier et al. (2008), demonstram que apesar do alargamento do acesso ao ES, a

[2] EUROSTUDENT 8 (2021-2024)

classe social continua a ser um fator poderoso na formação das experiências dos/as estudantes no ES. Os/as estudantes cujos pais têm formação superior acabam por herdar um conjunto de conhecimentos práticos que Bourdieu (1986) designaria por capital cultural incorporado e um *habitus* em sintonia com as exigências da cultura académica. Sabem "navegar" na Universidade, compreendem a linguagem, códigos de conduta e a importância da convivência fora de aulas com docentes. Veem o ES não só como um local para desenvolver as suas valências académicas, mais formais, mas também como um sítio onde podem desenvolver as suas competências transversais através de certas atividades extracurriculares. Este tipo de conhecimento, muitas vezes, pode ser inexistente para os/as E1G. Estão num território que não lhes é familiar, onde as "regras do jogo" não são explícitas. Como exemplificam Crozier et al. (2008), alguns/algumas estudantes de classes trabalhadoras desconhecem atividades extracurriculares de elevado valor no currículo, como estágios competitivos ou sociedades académicas, o que por si só já limita o seu capital social e as oportunidades de integração. Como também apontam Crozier et al. (2008), estudantes de classes trabalhadoras, dos/as quais, muitos/as são E1G, sentem-se como "peixes fora de água" (Bourdieu, cit. *in* Crozier et al., 2008, p. 173), lutando para decifrar um ambiente que parece ser propício e mais confortável para os/as seus/suas colegas de meios mais privilegiados.

Esta clivagem entre o *habitus* de origem e o *habitus* exigido pela instituição do ES, é logo a primeira barreira de permeabilidade ao/à próprio/a E1G. A falta de familiaridade pode então manifestar-se em hesitação na procura de apoio, em não perceber a importância de participar ativamente nas aulas ou então até sentir que a sua participação e contribuições não são, para aquele ambiente, suficientemente académicas (Reay, 2018). Isto pode provocar um desajuste estrutural entre a cultura da instituição, que foi moldada e estruturada por e para as elites ao longo do tempo, e a cultura de novos públicos que começam a ser cada vez mais massivos.

Como se pode verificar a capacidade de permanência e conclusão do curso, se a experiência qualitativa dos/as E1G é influenciada por este desajuste estrutural e cultural? É no estudo de Lohfink & Paulsen (2005) que podemos constatar uma resposta plausível através de uma perspetiva quantitativa crucial. Utilizando o modelo de integração de Tinto (1993), os autores investigam se existem diferenças nos fatores que determinam a persistência entre E1G e estudantes de continuidade (*continuing-generation students*) –

EN1G. O que concluem acaba por ser central neste estudo: os caminhos para a persistência são, de facto, diferentes.

Lohfink & Paulsen (2005) confirmam que a integração académica e social são dos principais preditores da persistência para todos/as os/as estudantes. Ainda assim, na sua investigação, demonstram nuances importantes. Há certos fatores que adquirem um peso relativo maior para os/as E1G. É o caso do compromisso institucional, a integração académica, que emerge como um fator crucial para a sua permanência na instituição, como por exemplo, as interações com docentes e orientadores/as académicos/as. Os dados do estudo mostram que, para os/as E1G, cada aumento de 100 pontos no índice de integração académica está associado a um acréscimo de 16% na probabilidade de persistência; cada $1.000[3] em bolsas representa +2,7% e cada $1.000 em "*work-study*" representa +6,4%. Acresce ainda um efeito positivo de +18.3% quando a possibilidade na dimensão institucional. Em contrapartida, para os/as EN1G, a integração social com os seus pares (em clubes do campus) é mais relevante e fulcral na persistência.

Uma das alterações que se destaca no EUROSTUDENT 8 (2021-2024), comparativamente a outros anos (EUROSTUDENT 5, 2012-2015), é o facto de a proporção de E1G, na maioria dos países (74%), diminuiu com uma redução média de 4 pontos percentuais, o que pode ter uma interpretação dual, isto é, pode ser visto como um progresso positivo para a dimensão social, na medida que ao longo do tempo, se a democratização do ES estiver a ser cumprida, e já que deve refletir a proporção de pessoas com o ES na população, a tendência será para diminuir então o número de E1G no ES, por outro lado, pode indicar que o sistema pode estar (novamente) a regressar ao ponto de um ES de elite. Uma diminuição na proporção de E1G levanta, de facto, questões se o sistema de ES está a tornar-se mais ou menos representativo da sociedade. O relatório EUROSTUDENT 8, apresenta uma interpretação mais matizada e cautelosa. As fontes definem a dimensão social da educação superior como garantia de que a composição do corpo estudantil deve refletir a diversidade da população em geral e assim promover a equidade, diversidade e inclusão apoiando estudantes desfavorecidos/as, vulneráveis e até sub-representados/as. Estes valores carecem de uma apreciação mais cuidadosa, tendo em conta outros fatores e outros parâmetros (Hauschildt, 2024).

[3] O que corresponde, por conversão direta de dólares para euros, a 854,56 € (Verificado a 15 de agosto de 2025)

4. Motivações, influências e dificuldades dos/as estudantes no Ensino Superior

As motivações que influenciam o ingresso no ES são, segundo a literatura, multifacetadas e resultam da interação entre dimensões socioestruturais e orientações psicológico-motivacionais. Por um lado, por fatores como o capital cultural e económico familiar, a informação e o aconselhamento escolar e pelas as políticas de acesso que modelam oportunidades, expetativas e escolhas dos indivíduos (Almeida et al., 2006; Hossler et al., 1999; Magalhães et al., 2009); por outro, a qualidade da motivação, distinguida entre motivações intrínsecas, identificadas e extrínsecas numa perspetiva de autodeterminação, influencia o envolvimento académico, a sua persistência e o desenvolvimento de um sentimento de pertença (Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1998).

As escolhas dos/as estudantes em relação a que curso e instituição do ES se devem candidatar, são algo complexas e influenciadas por múltiplos fatores (Tavares, 2010). O estudo de Almeida et al. (2006) com 1407 estudantes da Universidade do Minho já revelava que o género e a origem sociocultural das famílias tinham um impacto significativo na nota de candidatura e nos cursos escolhidos, assim como nas dificuldades antecipadas e no rendimento académico. Em relação à escolha dos cursos, verificou-se que mais estudantes do sexo feminino e das classes mais desfavorecidas frequentam cursos de ciências sociais, enquanto estudantes do sexo masculino e das classes mais favorecidas o fazem em cursos de engenharia (Almeida et al., 2006). Aliás, mais estudos nacionais e internacionais realizados há algumas décadas corroboram a análise destes resultados (Almeida et al., 2002; Balsa et al., 2001; Reay et al., 2010). Importante também salientar, que os/as E1G têm uma maior tendência em orientar as suas escolhas para cursos como a Educação, Saúde, Ciências Sociais, Comércio, Engenharias e Técnicas (Engenharia eletrotécnica, mecânica ou informática – rede politécnica, onde estes/as estudantes estão sobre-representados/as, o que influencia diretamente as áreas de estudo onde se encontram). Algo que é preponderante na escolha de curso é também a duração do mesmo (Hauschildt, 2024). Estudos sobre a composição dos cursos e sobre a distribuição por tipo de instituição, documentam uma forte estratificação, isto é, os Politécnicos tendem a serem a escolha de estudantes com origem socioeducativa mais baixa, enquanto as Universidades, concentram uma percentagem maior de estudantes cujos pais têm formação superior (EDULOG, 2019). No diagnóstico é também apontada as diferenças por área, como por exemplo, a elevada percentagem de estudantes de Medicina tem pais com ES, ao passo que áreas como enfermagem mostram uma proporção contrária (EDULOG, 2019).

Com efeito, a origem sociocultural da família exerce uma forte influência. No ES público Universitário, que reúne as maiores preferências, existe um desfasamento na proporcionalidade de estudantes de classes sociais mais favorecidas com trajetórias escolares mais positivas (Almeida et al., 2006). Enquanto no ES não-Universitário, prevalecem os/as estudantes de estratos socioeconómicos menos favorecidos e, para além disso, quanto mais elevado for o rendimento escolar, maior é a probabilidade do/a estudante continuar a estudar. No entanto, é de ressalvar que o aproveitamento escolar e a origem sociocultural, inteiramente ligados, esta última tem maior influência quanto mais baixo for o aproveitamento (Almeida et al., 2006). Assim como, estudantes com *background* familiar apresentando um capital sociocultural mais diversificado, apresentam notas de candidatura mais elevadas e médias superiores no primeiro ano (Almeida et al., 2006).

Os estudantes do sexo masculino, provenientes de contextos mais desfavorecidos e com menos recursos, tendem a estar no extremo oposto desta hierarquia. As escolhas vocacionais são construídas por múltiplos fatores psicológicos (interesses, aptidões, valores) e socioculturais (género, raça e classe sociocultural) (Almeida et al., 2006). As opções, por vezes, apontam como sendo "naturais", mas tendem a manter as posições de partida (Balsa et al., 2001). A questão "quem vai para onde" (Reay et al., 2010), é fundamental para entender estas dinâmicas, pois os/as estudantes de meios mais desfavorecidos tendem a ingressar em estabelecimentos de menor prestígio sociocultural. Vários são os estudos que comprovam isso, limitando assim as preferências e as escolhas dos/ as estudantes (Tavares & Cardoso, 2013, cit *in*. Tavares, 2015).

Em Portugal, a concentração de famílias com baixos recursos em zonas mais periféricas, menos centrais, agrava os custos de frequentar Universidades nos grandes centros urbanos (Almeida et al., 2006), algo que ainda hoje se perpetua. Se acrescentarmos o facto de serem os/as primeiros/as da família a ingressar no ES, pode traduzir um maior desconhecimento de como navegar no mundo académico superior e constituir assim mais obstáculos à sua integração e persistência (Almeida et al., 2006).

No que concerne ao alojamento, 49% dos/as E1G moram com os pais. Os tempos de deslocação casa-ES para estudantes que moram com os pais é três vezes superior ao dos que moram em residências estudantis (Hauschildt, 2024). Isto faz com que haja uma menor presença no campus, com potencial impacto no sentimento de pertença e na persistência (Thomas, 2012; Tinto, 2012). Quanto à mobilidade internacional, Portugal, apresenta uma

percentagem alta de estudantes que planeiam ativamente estudar no estrangeiro (12%), bem como uma parte considerável de intenções gerais de estudar no estrangeiro (Hauschildt, 2024). A participação em períodos de estudo no estrangeiro é de 4% para E1G em comparação com 8% para os/as seus/suas pares. Para estágios no estrangeiro, a percentagem, é de 2% para E1G, contra 3% para os/as seus/suas pares (Hauschildt, 2024). Um diferencial coerente com constrangimentos financeiros e informacionais já descritos pela literatura de *widening participation* (Engle & Tinto, 2008; Crozier et al., 2008; Magalhães et al., 2009).

Assim, se a transição do ensino secundária para o ES não for bem estruturada e bem acompanhada, estes obstáculos tornam-se maiores. Num estudo por Zago (2006) no Brasil, o prosseguimento dos estudos é uma problemática e chega a ser apelidado de "longevidade escolar", casos "atípicos" ou "trajetórias excecionais" nos meios populares." (Zago, 2006, p. 226). Sendo que é notório o aumento do número de estudantes, presentes no ES ou que ainda estão a ingressar nele, que escolheram finalizar o 12º ano de escolaridade através do ensino profissional ou vocacional, apesar de a maioria chegar através do ensino regular. Este aumento mostra uma grande mudança, uma vez que estes "casos fogem a tendência dominante, voltada para o fracasso escolar", ou seja, quem frequenta o ensino profissional ou vocacional é quase tido como inabilitado para ter acesso ao ES (Zago, 2006).

Deste ponto de vista, e seguindo a investigação levada a cabo por Zago (2006) que tem como base trabalhos de diversos/as autores/as, é deveras importante entender a relação existente entre a família e a escola, pois através desse conhecimento consegue-se justificar e encontrar a razão que leva a que, atualmente, inúmeros/as jovens estudantes rompam "com a tradição frequente no seu meio de origem: uma escolaridade de curta duração." (Zago, 2006, p. 227). Assim sendo, e à semelhança do que já foi referido anteriormente com o exemplo português, no Brasil a classe social tinha influência no aproveitamento escolar e era graças a esta que muitos/as estudantes não prosseguiam os seus estudos, ou seja, cada estudante que decidisse seguir para o ES acabava por ir ao encontro com o estereótipo que tinha como base a "relação entre a posição de classe e os resultados escolares" (Zago, 2006). Deste ponto de vista, ingressar no ES não é apenas uma questão de vontade e de desejo, é preciso, sobretudo, haver condições económicas favoráveis.

Por exemplo, as motivações que influenciam os/as E1G a ingressar no ES também tendem a ser diferenciadoras. Estas, normalmente, estão enquadradas por um forte discurso ligado à mobilidade social, enquanto os/as EN1G podem ver a Universidade como um "local

de passagem natural". As escolhas dos/as E1G são mais pragmáticas, em que o diploma é visto como "um meio para um fim", nomeadamente a obtenção de um futuro profissional mais seguro – mais opções de carreira e/ou melhor salário (Crozier et al., 2008). Esta orientação pragmática surge frequentemente associada a conciliar estudos com trabalho remunerado, a residir com a família para reduzir custos e a escolher cursos/instituições que maximizem a empregabilidade (CNE, 2023; OECD, 2022).

Podemos aferir que esta orientação está intrinsecamente ligada a um profundo sentido de responsabilidade. A entrada no ES pode ser vista como uma oportunidade para quebrar com trajetórias de classe, havendo uma pressão para ter sucesso. O medo de falhar não se restringe apenas a fracasso pessoal, mas pode elevar-se a um falhanço familiar (Reay, 2018). Normalmente, as suas expetativas sobre o que é ser um/a estudante universitário ou o que entende por vida académica, por consequência, são construídas sem referências diretas. Este desfasamento entre as suas expetativas e a realidade podem levar a uma integração limitada nos primeiros tempos, um período crítico onde o risco de abandono é notório (Crozier et al., 2008).

Todo o percurso escolar, para muitos/as estudantes, resume-se ao momento de escolher qual o caminho a seguir após o secundário. Quando chega ao momento da escolha, o/a estudante tem em conta vários fatores que podem pesar na sua decisão, pois "pensar em escolha profissional não se restringe ao indivíduo e aos seus aspetos psicológicos; o tema é complexo e exige uma compreensão holística tanto do sujeito que escolhe, quanto do contexto" (Maffei, 2008, p.167). Segundo Maffei (2008), existem dois grupos distintos de estudantes, os/as que têm "menor poder aquisitivo" e os/as de "classe abastada". Esta divisão representa para os/as estudantes um fator de decisão, uma vez que os de "menor poder aquisitivo" vêm o ES como uma oportunidade para terem um trabalho mais valorizado enquanto que os/as de "classe abastada" limitam-se a seguir o padrão familiar, mesmo que a sua ambição fosse seguir um curso de artes (por exemplo) e a família considera-se uma licenciatura de baixo nível, o/a estudante abandonaria a ideia e seguiria (mais provavelmente) o curso que um/a dos/as progenitores/as teria escolhido na altura dele, ou seja,

> Quando se fala em fatores de decisão no ensino superior, eles estão vinculados à realização profissional, interesses e aptidões, embora estes fatores estejam embebidos de preconceitos, fantasias e falsas perspetivas futuras. Ainda que a compreensão financeira e a influência não apareçam como determinantes na escolha percebe-se que empiricamente são em muitas vezes decisivos na escolha de um curso de terceiro grau. (Filho, 2000, cit. *in* Soares, 2007, p.13)

Desde muito cedo que a família é bastante importante no processo do desenvolvimento da criança, do/a jovem e do/a jovem-adulto/a. E no que toca ao seu trajeto escolar/académico as famílias são um suporte fundamental e são, na maioria das vezes, uma alavanca motivacional na busca de um melhor futuro (Tavares, 2010). Mas como é óbvio, o contrário também se observa, em certas famílias, estas podem ser castradoras no desenvolvimento intelectual assim como no seu trajeto profissional. Para além da importância que a família pode exercer sobre a decisão do/a jovem ingressar no ES, seja para que este/a tenha um futuro melhor, um grau académico superior pelo estatuto social e económico inerente, também devemos sublinhar que muitas das vezes são "extensões de sonhos" não realizados pelos pais. Não obstante, querendo a felicidade do/a seu/sua filho/a, esta pode ser deturpada pela vontade e felicidade deles/as. "A família é a célula que faz intermediação entre o social e o indivíduo e também é responsável pelos valores morais e pela cultura. O jovem é, em parte, o resultado da relação da família com a sociedade" (Witter & Nepomuceno, 2010, p.16).

Vários estudos indicam que a influência que os pais exercem sobre os/as seus/suas filhos/as para o ingresso ao ES pode estar relacionado com o seu histórico académico, isto é, pais que têm formação superior tendem a esperar que os/as seus/suas filhos/as também o tenham e que seja expectável que isso ocorra naturalmente.

> A passagem dos pais pelo ensino superior poderá explicar, de certa forma, a importância que atribuem a esse nível de escolaridade e a ideia que transmitem aos filhos, de forma consciente ou não, de que esse é o patamar desejável. Tais aspirações começam desde cedo, por exemplo, na escolha das escolas (Costa & Lopes, 2008:389).

No entanto, não basta só ter a garantia do acesso ao ES, é necessário falar da desigualdade de oportunidade que este acarreta. Para que se concretize o acesso ao ES, se houver condições financeiras para tal, é preciso tomar uma decisão e fazer uma escolha. Essa escolha muitas vezes que é condicionada pela condição social, cultural e económica da família, bem como a escolarização do/a estudante que se está a candidatar. Com tudo isto, muitas vezes os/as estudantes não seguem os cursos com que sempre sonharam, fazendo uma escolha com base nas condicionantes referidas anteriormente. O sucesso escolar no ES tem vindo a ter, cada vez mais interesse por parte da sociedade, uma vez que a expansão ao nível da escolarização da população passou a incluir também o ES. A formação de nível superior passa a ser uma obtenção certificada de conhecimentos e competências consideradas de enorme qualificação. Esta procura crescente do ES é um marco importante para a sociedade e para os indivíduos, quer nas suas capacidades e oportunidades como no

acesso à cultura e à prática da cidadania. A entrada para o ES é uma nova etapa de adaptação (pessoal, social, académica) e de integração dos/as estudantes a uma nova realidade (Costa & Lopes, 2008).

Verifica-se cada vez mais a enorme importância das qualificações superiores, na medida de uma "economia cada vez mais alicerçada no conhecimento e na inovação" (Costa & Lopes, 2008, p. 17-18), pois numa sociedade em que falamos de acesso à cultura, de qualidade de vida e do exercício de cidadania estas qualificações têm bastante relevo por implicarem "a aquisição e a mobilização de conhecimentos" (Costa & Lopes, 2008). Dever-se-á equacionar em algumas medidas de intervenção para um melhor sucesso académico, como por exemplo, uma maior atenção na transição e na adaptação académica dos/as estudantes e também uma maior preocupação quanto aos processos de ensino-aprendizagem-avaliação.

A fase de transição (secundário-superior), é uma fase que implica profundas alterações na vida dos/as estudantes, principalmente daqueles/as que terão de se deslocar das suas zonas geográficas para longe, implicando gastos com alojamento, alimentação e outros. É uma fase que exige uma reformulação de relacionamentos interpessoais e familiares, construção de novas amizades, a redefinição do papel do/a estudante, a gestão autónoma de tempos e atividades, planear as horas de estudo e a adaptação a aulas com professores/as que podem não estar disponíveis para um contacto mais direto e personalizado (Almeida et al., 2006; Pascarella & Terenzini, 2005).

No ES massificado, as expetativas dos/as estudantes são muito diversas e a sua satisfação exigiria a afirmação de missões muito diferentes. Apesar da enorme diversidade dos/as estudantes que hoje chegam ao ES e da diferença entre as experiências de aprendizagem oferecidas e vividas em cada instituição e em cada curso, tem sido muito difícil traduzir essa heterogeneidade na oferta concreta aos/às estudantes (objetivos, currículos, pedagogias e apoios) e na forma como os/as diplomados/as são posicionados/as no mercado de trabalho (sinais e perceções de empregadores) (Teichler, 2018; Tomlinson et al., 2017)

> Quer dizer, o processo de ensino-aprendizagem deve ser tendencialmente avaliado pelo desempenho (ou "performance") que proporciona aos jovens em contexto académico e no mercado de trabalho, e não a partir das idiossincrasias-formativas que o processo lhes possa proporcionar. (Magalhães & Stoer, 2002, p. 51)

Este diagnóstico formulado por Magalhães & Stoer (2002), mantém-se atual. Estudos posteriores documentam a intensificação de regimes de responsabilização e de métricas que privilegiam resultados mensuráveis e empregabilidade, em detrimento de aprendizagens formativas, estas menos quantificáveis (OECD, 2022; Teichler, 2018; Tomlinson et al., 2017)

O/A estudante procura uma "alegre passagem" à vida adulta e autónoma; a família procura oferecer uma "formatura", um diploma que garanta ao/à seu/sua jovem uma vida estável e feliz; com a garantia de emprego para a vida e uma carreira de ascensão segura (Bourdieu & Passeron, 1990). Muito embora, em certas circunstâncias, como estudantes oriundos de contextos familiares menos favoráveis economicamente ou mais dependentes de apoios financeiros, essa ascensão é caracterizada por luta, desafio e algumas dificuldades acrescidas no campo de educação superior de elite (Reay et al., 2009).

> (…) a universidade que o mundo atual exige deve renovar-se, no sentido de avançar além do desenvolvimento moral, do desenvolvimento cultural e do desenvolvimento económico, para alcançar o verdadeiro desenvolvimento social sustentável. Isso implica construir uma universidade respeitada, de facto, como uma instituição profundamente comprometida na produção crítica do conhecimento com um elevado valor humano. É também compromisso da universidade formar pessoas com as competências técnicas necessárias para atender às exigências do campo das profissões, mas com a competência de pensar criticamente sobre a realidade que as circunda. (Ribeiro & Magalhães, 2014, p. 146)

As expetativas e o apoio das famílias, a classe social de origem e as expetativas das instituições de ES, assim como, as condições que lhes proporcionam para que atinjam o acesso e o sucesso, influenciam o modo como é experienciado o seu percurso académico, social e individual. Tudo isto contribui para que os/as estudantes tenham mais consciência destas realidades com que se defrontam e desajustes que atravessam o seu percurso académico, o que muitas das vezes se traduz num sentimento de exclusão ou de não-pertencimento à instituição quando não são garantidas essas condições ou quando são desiguais (Bourdieu & Passeron, 1990; Reay et al., 2009). Estes parâmetros sobre a dimensão social do ES, quando estudados e devidamente analisados, podem trazer novos *insights* e novas interpretações sobre as condições de vida dos/as estudantes.

Capítulo II – Integração e Sentimento de pertença

A integração dos/as estudantes no ES tem sido amplamente discutida e interpretada desde Tinto (1975), como um processo relacional que envolve a interação bilateral entre estudantes e instituições, tanto a nível do contexto académico como social. Importa também salientar que, o conceito de integração distingue-se do conceito "maior e mais aclamado" de inclusão, isto é, este último é um conceito que remete para a intencionalidade institucional em conceber pedagogia, currículo e avaliação de modo a que todos/as estudantes possam participar com equidade independentemente da sua diversidade, trajetórias, contexto familiar, entre outros (Hockings, 2010).

Por sua vez, o conceito de integração, "um meio de veicular" e atingir a verdadeira inclusão, entende-se como um grau em que os/as estudantes se envolvem, se reconhecem nas suas rotinas, normas de rede do contexto académico e social, desenvolvendo compromisso e participação (Tinto, 1975; 1993). Na sua teoria, sobre a evasão estudantil, Tinto (1975), propunha que a persistência no ES está diretamente relacionada à ligação da qualidade de integração do/a estudante em duas dimensões principais e interdependentes: a académica e a social.

De uma forma sucinta, a dimensão académica refere-se à dimensão formal da experiência universitária. Muito direcionada ao desempenho académico, ao desenvolvimento intelectual, à adesão e cumprimento das normas e valores académicos, e especialmente, à interação com os/as docentes. Esta interação entre estudantes e docentes, para o autor, era um dos preditores mais fortes da *integração académica* e, consequentemente, da sua persistência. Está também inteiramente ligada com a missão académica da instituição e a sensação de competência intelectual (Tinto, 1975). Já a dimensão de *integração social*, corresponde à dimensão informal e relacional. Não menos importante, mas uma dimensão que enfatiza a relação entre pares, a participação em atividades extracurriculares proporcionadas pelas mais diversas estruturas da própria instituição que promovem a sua integração, a formação de laços de amizade e de pertença em grupos. A perceção de "fazer parte" da comunidade académica sem se sentir perdido neste "novo mundo". Esta integração quando bem-sucedida, gera um sentimento de apoio e conexão que mitiga as dificuldades e obstáculos numa primeira fase de transição de um ensino para outro, reforçando assim o compromisso do/a estudante com a instituição (Tinto, 1975).

Ainda assim, o modelo de Tinto (1975) foi alvo de críticas por ser um pouco redutor pois baseava-se predominantemente na experiência de estudantes ditos/as "tradicionais" (jovem, a tempo inteiro, a viver numa residência estudantil) e por colocar o cerne na separação do/a estudante do seu contexto de origem. Outras investigações posteriores vieram mostrar que o processo de integração é um processo bastante complexo e multidimensional, especialmente se tivermos em conta a maior diversidade de público a ingressar todos os anos no ES. Deste modo, as investigações posteriores abriram caminho para uma visão multidimensional e mais aprofundada sobre o fenómeno da integração.

Dimensões como a *integração afetiva/emocional*, onde o foco está na sensação do bem-estar psicológico do/a estudante, onde envolve a sua capacidade de gerir o stress neste novo contexto, desenvolver a sua identidade (indo ao encontro ou não das suas expetativas aquando do seu ingresso), autonomia e autoestima no campus. Autores como Baker & Siryk (1984), com a sua escala de "Ajustamento à Vida Universitária", apontavam a importância do ajustamento emocional e pessoal, divergindo assim das integrações académica e social. O exemplo disso é o caso de um/a estudante poder ter um desempenho académico e uma boa relação entre pares, mas ainda assim sentir-se ansioso, deprimido ou com uma crise de identidade, o que afeta diretamente a sua experiência global e o seu sentimento de pertença (conceito fulcral também nesta dissertação, será mais à frente abordado para uma melhor compreensão até desta dimensão) (Baker & Siryk, 1984).

Quanto à dimensão, *integração institucional*, esta é uma vertente que se refere à forma como o/a estudante interage com a burocracia, as regras e os serviços de apoio da instituição, como por exemplo, os serviços académicos, de ação social, apoio psicológico, programas de mentoria, entre outros. A navegação por estas estruturas, implica um conhecimento, que por vezes, demora a ser adquirido se não tiver o devido apoio e acompanhamento, principalmente se o/a estudante encarar o ES de forma funcional, isto é, "apenas" frequenta as aulas, cumprindo o seu propósito de obtenção de um diploma superior (Molesworth et al., 2011). Aliás, a crítica do/a *student-as-consumer* e a ideia de "aprendentes conservadores" de Molesworth et al. (2011) sustentam este mecanismo. Há autores/as como Tomlison (2017) que mostram que a lógica da *employability/graduate* incentiva gestos performativos orientados, sobretudo, à carreira mais do que o desenvolvimento de um sentimento de pertença. Por vezes, este foco na formação e na obtenção do diploma, transforma o contexto académico num ambiente avaliativo que favorece abordagens superficiais e/ou estratégicas numa perspetiva "apenas" funcional de navegação no ES –

surface vs deep learning (Biggs, 2011). Por outro lado, se o/a estudante sabe a quem recorrer, se sente que os serviços são eficazes e acessíveis, percebe a instituição como uma entidade que o/a apoia e facilita assim a sua navegação, promovendo ativamente a sua integração, indo mais além do que a creditação do ensino (Allen et al., 2024; Strayhorn, 2012).

No caso português, a literatura sobre ajustamento universitário sublinhou desde logo que o insucesso e a evasão são fenómenos sistémicos e meramente individuais. No artigo de Almeida et al. (2002) iniciam com a constatação de que "o insucesso e a evasão no ensino superior atingem níveis preocupantes" e convocam a necessidade de medidas "sobretudo preventivas" (Almeida et al., 2002, p. 81). Esta visão é congruente com a ideia de que a integração se constrói no entrelaçamento de dimensões pessoais (motivacionais, emocionais), interpessoais (pares e docentes), académicas (estudo-aprendizagem) e institucionais (estrutura e regas), precisamente os eixos já referidos.

Assim, com os contributos iniciais do modelo teórico de Tinto (1975) e de outros/as autores/as *a posteriori*, podemos então indicar as quatro dimensões que emergiram e que são abordadas maioritariamente pelas últimas investigações sobre o conceito de integração no ES: integração *académica*; integração *social*; integração *institucional*; integração *afetiva/emocional*. A partir da identificação destas quatro formas, irá se desenvolver uma abordagem mais aprofundada e em conexão do conceito de sentimento de pertença. É a combinação destas formas de integração que alimenta (ou fragiliza) o compromisso com o curso e a instituição. Como já referido, esta ideia de Tinto (1975) ao ligar integração académica e social à persistência, e reforçada por estudos que mostram como práticas de sala de aula e de campus, desencadeiam o chamado sentimento de pertença (Berger & Milem, 1999; Hurtado & Carter, 1997; Tinto, 1997).

Se a instituição for inclusiva, o processo de integração pode ser facilitado, tendo o potencial de se transformar em algo muito mais profundo e eficaz. Num modelo focado apenas na integração, o/a estudante novo/a chega e a pergunta é "Como podemos fazer este/a estudante *encaixar-se* no que já temos?"; num modelo inclusivo, a pergunta será: "Como podemos ajustar o nosso ambiente e práticas para que este/a estudante, e todos os/as outros/as, possam prosperar e sentir-se verdadeiramente parte da nossa comunidade académica?".

É uma mudança fundamental de perspetiva que coloca a responsabilidade na instituição e não no/a estudante (Thomas, 2012). É o ideal a ser alcançado para criar

ambientes acolhedores e equitativos. A inclusão garante que o/a estudante e todos/as os/as outros/as não estão apenas presentes fisicamente, mas podem participar ativamente em todas as atividades de ensino, formal e/ou informal, aprendizagens e relações sociais, com o apoio necessário (Thomas, 2012). A integração é uma experiência vivida pelos/as estudantes, enquanto a inclusão passa por ser um conjunto de medidas institucionais desenhadas para criar condições que favoreçam essa mesma experiência. Sem essas políticas inclusivas robustas a integração tende a estar mais dependente de recursos individuais, tornando-se mais contingente e desigual (Thomas, 2012). Através de processos e estruturas que promovam a integração, como programas de mentoria e de acolhimento, apoio psicológico e serviços de integração curricular, têm efeito efetivo e direto sobre a integração académica/social (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2010).

Estes programas são desenhados (proximidade cultural, *timing* no primeiro ano, formação de mentores/as) para serem imprescindíveis para a diversidade de estudantes que o ES comporta. Eles podem ser de âmbitos académicos/pedagógicos; focados no bem-estar e apoio; na participação e vida no campus e na equidade e flexibilização. Existe uma transversalidade de cada uma destas vertentes com as estruturas e processos que as instituições fornecem, isto é, programas de mentoria podem ao mesmo tempo desenvolver atividades e eventos que fomentem a integração dos/as novos/as estudantes na comunidade académica e articular-se com outras formas de apoio institucional, como estruturas de acompanhamento psicológico para situações de maior vulnerabilidade ou mecanismos de apoio socioeconómico, nomeadamente através da atribuição de bolsas (Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 2010).

Na literatura internacional, a mentoria interpares é outra estrutura importantíssima. É entendida como um dispositivo relacional e institucional que tem como principal objetivo favorecer a transição para o ES e mitigar os seus possíveis impactos, promovendo inclusivamente a sua permanência de forma positiva e com sucesso. O trabalho de Nora & Crisp (2007) e Crisp & Cruz (2009), em termos conceptuais, estabelece que a mentoria é eficaz quando é multidimensional, procurando articular assim, o apoio psicossocial/emocional, a orientação para metas e estratégias, apoio académico (conhecimentos de conteúdos e estudo) e modelagem de papeis (*role-modeling*). Para estas autoras, "*mentoring*" não se trata de um ato único, mas antes um sistema de suporte implementado com várias dimensões, que em conjunto explicam a integração e persistência. Segundo Kram e Isabella (1985, cit. *in* Terrion & Leonard, 2007), a mentoria interpares

assenta no modelo tradicional de mentoria, em que uma pessoa mais experiente desempenha funções de apoio académico (carreira) e/ou psicossociais.

Revisões sistemáticas e narrativas subsequentes vêm reforçando esta ideia, apontando ganhos consistentes, ainda que moderados, na integração, no ajustamento de dificuldades, na satisfação (em alguns contextos) e no sucesso académico, ocorrendo uma transformação positiva em estudantes com um capital socioeconómico e cultural desfavorecido. Para além disso, indicam também ao mesmo tempo, lacunas metodológicas históricas e a necessidade de melhorar a construção e avaliação dos programas (Gershenfeld, 2014; Crisp & Cruz, 2009). Num estudo controlado realizado no Reino Unido, Collings et al. (2014), conseguiram demonstrar que estudantes com mentoria apresentaram maiores níveis de integração e que "quatro vezes" mais estudantes sem mentoria questionaram se deveriam ou não abandonar os seus estudos no ES, face aos/às mentorados/as. A integração mediu parcialmente a intenção de permanência. A nível nacional, o Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto é uma resposta institucional com princípios orientadores aprovados por despacho reitoral, que define objetivos claros: "acolher, acompanhar e integrar digna e plenamente os novos estudantes", "promover a equidade e o sucesso académico", "desenvolver sentimentos de bem-estar e de pertença" (Medina, 2023), e dinamizar contextos de formação e competências transversais.

1. Sentimento de pertença: construir pontes

Ao olharmos para as várias dimensões de integração, conseguimos perceber que um/a estudante pode dizer-se, integrado/a, apresentando as várias dimensões de integração ou, em noutros casos, sentir-se integrado/a apenas numa ou noutra dimensão. Assim, um/a estudante pode estar integrado/a no ES (cumprir assumidamente as aulas, participar em atividades, ter boas notas), no entanto, pode, ao mesmo tempo, não experimentar um sentimento de pertença ao curso, à instituição ou à cultura académica. Integração pode manifestar-se em comportamentos ou resultados, mas o sentimento de pertença é de ordem subjetiva, identitária e emocional (Thomas, 2012).

Algo que parece ser intrínseco ao ser humano é este sentir-se pertencido a e/ou ser aceite por algo maior do que ele próprio ou até a algum lugar. Essa mesma vontade pode ser consciente ou inconsciente ao longo de toda a nossa vida, nos mais variados desafios e processos de crescimento. Desde a conhecer pessoas e ser aceite em grupos de amigos/as por termos o mesmo gosto em música, clube ou forma de vestir (Baumeister & Leary, 1995).

De forma geral, sentir que fazemos parte de algo, faz-nos sentir mais integrados/as, seguros/as e ter mais utilidade, o que no mundo académico, tal como apontam St-Amand et al. (2017) esta também é uma realidade.

Embora não haja ainda muitos estudos sobre o sentimento de pertença em contexto académico e nem haja uma definição consensual do termo, para os/as autores/as, a construção deste sentimento de pertença, imbuído no processo de integração, torna-se fulcral e está diretamente relacionado com o sucesso académico dos/as estudantes. Torna-se então pertinente perceber de que forma os/as estudantes constroem assim a sua identidade no ES e o seu sentimento de pertença a partir da sua integração. Para percebermos melhor de que forma este sentimento de pertença pode significar, separemos a palavra sentimento da palavra pertença. Sentimento vem do latim *sentimentum*, "opinião, sentimento, afeição", de *sentire*, "sentir". De entres os mais variados significados, "sensação, sensibilidade, faculdade de compreender, intuição, perceção". A palavra pertença, do latim *pertinentia*, "aquilo que faz parte de, pertencer, propriedade, ter relação a". Por isso, o significado mais "puro e cru" de sentimento de pertença seria o "sentir parte de sentir relação a". Ter essa perceção de fazer parte de algo, de um lugar ou coisa. Aliado ao contexto académico este significado pode tornar-se impregnado de outros sentidos.

Nesse mesmo contexto, define-se como a perceção psicológica de que se é um membro valorizado da comunidade académica (Hausmann et al., 2007). Quando os/as estudantes sentem que pertencem, estes/as são mais propensos/as a procurar e utilizar os recursos do campus, o que por sua vez, ajuda a promover o seu sucesso podendo ainda mitigar o stress, melhorando assim a sua saúde mental (Gopalan & Brady, 2020). Para além destas autoras, o conceito ficou popularizado também por Terrel Strayhorn (2012), em que abordava inclusivamente que, o sentimento de pertença ia muito além da "simples" integração. O sentimento de pertença é o resultado afetivo e psicológico de uma integração multidimensional eficaz. Este sentimento, por sua vez, atua como um catalisador para o envolvimento, a motivação e o sucesso académico. Tem a capacidade de transformar a experiência universitária de uma mera transação de conhecimento numa jornada de desenvolvimento pessoal e comunitário (Terrel Strayhorn, 2012).

2. Integração e Sentimento de pertença: uma relação ambígua

A relação entre integração e sentimento de pertença é, portanto, bidirecional e intrinsecamente ligada, com um conceito a alimentar e a ser alimentado pelo outro.

Sintetizando, a integração corresponde aos processos e comportamentos que um/a estudante adota para se envolver com a comunidade universitária, como por exemplo, as interações com pares e envolvimento com o corpo docente, enquanto o sentimento de pertença é a experiência subjetiva e psicológica de ser aceite e valorizado/a dentro dessa mesma comunidade (Gopalan & Brady, 2020; Thomas, 2012; Strayhorn, 2012). Desta forma, as IES têm um papel fundamental em cultivar ambos, pois a sua interdependência é crucial para o bem-estar e o sucesso do/a estudante, isto é, a missão mais importante dessas instituições é então promover a inclusão, tratando-se da junção destes dois conceitos.

Embora o sentimento de pertença seja frequentemente implícito nos modelos de persistência, como uma consequência da integração, há uma justificação empírica e conceptual para o estudar como uma variável única e independente (Hausmann et al., 2007). Para estas autoras, o sentimento de pertença, enquanto a perceção psicológica de ser um membro aceite da comunidade, distingue-se do mero envolvimento ou integrações, pode mediar as relações entre o envolvimento estudantil e os resultados académicos. Outros modelos, como o de Astin (1984), há um foco predominantemente no envolvimento estudantil como essencial para a persistência, referindo-se aos comportamentos dos/as estudantes. No entanto, a investigação demonstrou que tanto os comportamentos de envolvimento como as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração, contribuem para as decisões de persistência. Isto quer dizer que, o envolvimento do/a estudante com o campus e as suas atividades podem levar a uma maior integração social e académica e consequentemente irá fortalecer o seu compromisso institucional e inclusivamente o seu sentimento de pertença (Hausmann et al., 2007). O que vem comprovar que enquanto a integração se refere às estruturas e oportunidades de envolvimento, a pertença reflete, sobretudo, a experiência subjetiva desse mesmo envolvimento.

As teorias de Bourdieu (1986) oferecem uma perspetiva mais aprofundada sobre os fatores subjacentes que moldam a integração e o sentimento de pertença. O conceito de *habitus*, por exemplo, referindo-se a um sistema de disposições duradouras e transponíveis, capazes de gerar práticas em conformidade com certos princípios (Bourdieu & Passeron, 1990). Este *habitus* é moldado pelas condições de existência e pelo capital cultural herdado dos/as estudantes, tendo uma importância fulcral na forma como estes/as percecionam o seu lugar e como são percebidos/as pela instituição (Bourdieu & Passeron, 1990). Por exemplo, um/a estudante com um capital cultural alinhado com as expetativas da Universidade pode, de forma inconsciente, sentir-se mais "em casa" e integrar-se mais facilmente, enquanto

outro/a, com um capital cultural diferente, pode experienciar uma maior distância ou desalinhamento. Assim, a ação pedagógica e a arbitrariedade do capital cultural impostos pelo sistema educativo, podem reforçar ou desafiar este sentimento de pertença (Bourdieu & Passeron, 1990). Outro conceito interessante referido por Bourdieu, é o "*misrecognition* (méconnaissance)" (Bourdieu & Passeron, 1990, p. xxvi), o processo pelo qual as relações de poder são percebidas como legítimas, mesmo que objetivamente sejam arbitrárias, o que pode fazer com que os/as estudantes internalizem a legitimidade da sua exclusão ou percebam a sua "falta" cultural como uma falha pessoal, em vez de uma consequência das estruturas sociais e pedagógicas, o que impacta de forma negativa o seu sentimento de pertença (Bourdieu & Passeron, 1990). Podemos concluir que, o sentimento de pertença é um estado psicológico profundamente influenciado pela qualidade das experiências de integração e pelas estruturas sociais e culturais que definem o ambiente académico.

Assim**,** a experiência inicial no ES dos/as estudantes são determinantes. Uma experiência positiva, auxiliada por programas de orientação inclusivos, pode fortalecer o sentimento de pertença, enquanto problemas administrativos ou mudanças frequentes de tutores/as, podem levar à frustração e até ao abandono dos estudos. As primeiras impressões são importantíssimas para a moral e a adaptação do/a estudante (Kember et al., 2001). O próprio acesso a recursos e a infraestruturas no campus, é um elemento prático da integração. Estudantes que sentem que têm acesso adequado a bibliotecas, laboratórios e outros espaços de estudo, são mais propensos/as a desenvolver m sentimento de pertença (Kember et al., 2001).

As interações sociais e académicas, das mais apontadas, são um pilar da integração e consequentemente do sentimento de pertença, como já foi referido. Interações frequentes com grupos de pares e com o corpo docente são positivamente associadas a um sentido inicial de pertença (Hausmann et al., 2007). O apoio dos pares e dos pais, por exemplo, demonstrou estar relacionado com um maior sentimento de pertença (Hausmann et al., 2007). A qualidade do ensino e a atitude do corpo docente para com os/as estudantes tem também um impacto significativo. Docentes que encorajam que sejam acessíveis e prestativos, que promovam uma comunicação bidirecional, contribui para o desenvolvimento de uma relação positiva com os/as estudantes e para o seu sentimento de pertença (Kember et al., 2001). Um ensino de qualidade também é percebido como um fator importante para o sentimento de pertença (Kember et al., 2001).

A coesão da turma/grupo entre estudantes, especialmente em regimes de tempo parcial, a capacidade de se afiliar a grupos de turma ou a pares é mais fácil do que a departamentos ou Universidades inteiras (Kember et al., 2001). Aqui denota-se a importância do desenvolvimento de sentido de comunidade, onde há ajuda e apoio mútuos. Olhando também de uma maneira mais ampliada e dependente da democratização do ES, a instituição, por meio da sua ação pedagógica, pode legitimar as hierarquias sociais transformando-as em hierarquias académicas, o que pode passar despercebido aos/às estudantes que internalizam a legitimidade da sua posição (Bourdieu & Passeron, 1990).

Na literatura, há referências à motivação dos/as estudantes como mobilizadora de um sentimento de pertença forte levando-os/as a procurar e utilizar os serviços e recursos do campus, contribuindo assim para o sucesso académico e persistência (Gopalan & Brady, 2020). Esta utilização ativa dos recursos aprofunda a sua integração prática e funcional na instituição. Quanto à resiliência e a saúde mental, pode-se verificar que a pertença atua como um mitigador contra o stress, melhorando o estado da saúde mental dos/as estudantes (Gopalan & Brady, 2020). Um ambiente e apoio, onde os/as estudantes sentem-se valorizados/as, escutados/as, ajuda-os/as a lidar com as adversidades e exigências académicas e pessoais, evitando sentimentos de alienação e isolamento (Erb & Drysdale, 2017).

Estudantes com um sentimento de pertença bem desenvolvido tendem a alcançar resultados de aprendizagem de melhor qualidade e a ter uma maior probabilidade de concluir os seus programas (Kember et al., 2001). A pertença está também associada a uma motivação académica mais forte, impulsionando o envolvimento e o desempenho dos/as estudantes (Erb & Drysdale, 2017). Um ambiente de aprendizagem enriquecido por um sentimento de pertença é significativamente melhor (Erb & Drysdale, 2017). A pertença é um preditor significativo das intenções de persistir (Hausmann et al., 2007). Em contraste, a falta de atenção às necessidades dos/as estudantes, que pode levar a sentimentos de alienação e isolamento, pode afetar negativamente o seu envolvimento, o seu sucesso e a sua persistência (Erb & Drysdale, 2017).

A dinâmica destes dois conceitos é um círculo vicioso: a integração bem-sucedida pode promover o sentimento de pertença, e um forte sentimento de pertença facilita uma integração mais profunda e leva a um maior sucesso académico e pessoal. Ainda assim, apesar da importância crucial da integração e do sentimento de pertença, as IES enfrentam

desafios para os desenvolver de forma consistente e plural. Há uma tendência para a diminuição, no geral, do sentimento de pertença e as intenções de persistir ao longo do ano académico (Hausmann et al., 2007). Segundo as autoras, isto acontece pelo desvanecimento da excitação inicial que os/as estudantes apresentam e que trazem consigo para a Universidade, à medida que se deparam com desafios nesta nova realidade da vida académica (Hausmann et al., 2007).

Síntese integrativa

Para esta investigação, a tríade envolvimento – integração – sentimento de pertença dá linguagem e alvos de intervenção: induzir o contacto (Astin, 1984), garantir condições, sobretudo, no primeiro ano em que se dá a transição (Tinto, 2017) e cultivar o sentimento de pertença no currículo e nas redes de apoio (Strayhorn, 2012; Thomas, 2012). A problemática central reside em que a mera existência de diversidade no sistema de ES (um indicador de massificação), não garante uma efetiva integração, sucesso e permanência de todos/as os/as estudantes. Torna-se assim crucial analisar as perceções dos/as estudantes contemporâneos sobre a sua integração e sentimento de pertença para explorar em que medida o projeto de democratização se concretiza na experiência vivida e na construção do seu lugar num ES vasto e diversificado.

É a partir deste enquadramento que esta dissertação questiona: quais são as perceções dos/as estudantes de Ciências da Educação sobre a sua integração no ES, como é que essas perceções refletem o seu sentimento de pertença e em que medida diferem (ou não) entre E1G e EN1G? Para responder, a análise faz três movimentos articulados: (i) mapear as condições institucionais no início do percurso (expetativas, motivações, experiências, entre outros) e fazer pontes às quatro dimensões de integração; (ii) identificar desfasamentos entre expetativas e experiência como momentos críticos que pedem atuações específicas; (iii) comparar as perspetivas de E1G e EN1G para perceber onde as estruturas funcionam de modo diferente (ou não) e por que razão. É provável que as diferenças e as clivagens mais prementes emerjam menos da "motivação" abstrata e mais de custos de contexto e de codificação institucional (Astin, 1984; CNE, 2023; DGEEC, 2024; EHEA, 2024; Hauschildt, 2024; Strayhorn, 2012; Tinto, 2017; Thomas, 2012).

METODOLOGIA

Capítulo III – Abordagem Metodológica

1. Caminho Metodológico

É essencial que as opções metodológicas sejam coerentes com a investigação, as quais são determinantes para demonstrar o paradigma em que nos encontramos e nos fundamentamos. Consciente dos diferentes desdobramentos possíveis em decorrência das escolhas metodológicas, este capítulo debruça-se para salientar e discorrer sobre. É necessário então, adequar aos vários tipos de estudo em função dos objetivos (Danhke, 1989), sendo este estudo de natureza exploratória (analisando um tema pouco estudado ou novo), baseando-se no paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado, 2017). Assim, adequando de forma mais coerente a abordagem epistemológica a esta problemática de investigação, esta apresenta-se de carácter qualitativo. "O problema da investigação dita os métodos de investigação" (Trow, 1957, p. 33).

Importante pensar também nesta lógica, como Boaventura de Sousa Santos nos diz "Todo o conhecimento é autoconhecimento" (Santos, 1988, p.66). Se nós procurarmos produzir conhecimento sobre os sujeitos, sobre as suas realidades, sobre os seus problemas e se nós procurarmos construir este conhecimento com os sujeitos e que estes também possam ser beneficiários na produção deste conhecimento, então de facto todo o conhecimento é também uma forma destes sujeitos se autoconhecerem. Tomarem consciência de si e do contexto onde estão inseridos. E se é um processo de autoconhecimento, é também, potencialmente, um processo de autotransformação, de construção de si enquanto pessoa e, portanto, um processo educativo.

Pensar a investigação como um processo cultural e social conjunto e capaz de produzir questões derivadas ao nível das necessidades específicas de um contexto, é pensar a investigação de uma outra forma, onde a participação de todos é fundamental. Esta ideia da participação como condição essencial para qualificar os processos de produção de conhecimento, esta visão transforma o modo como percecionamos o que é produção de conhecimento. Quem o pode produzir, que conhecimento é esse, a quem é que ele serve, para quê e quais as suas finalidades.

Neste sentido, haverá dois pressupostos a ter em consideração. O primeiro pressuposto é o de que, efetivamente a investigação como conceito pode não ser "só" a produção de conhecimento, uma forma de pensar, um só modelo. E também, esta ideia de investigação, esta produção de conhecimento, desenvolve diversas relações com todos os

atores intervenientes para além dos/as investigadores/as. Os/as "outros/as" são também importantes no processo, são eles/as co-investigadores/as e não meros objetos de investigação. A investigação, assim, ocorreria num processo de co-autoria, um processo de co-produção – investigação coletiva (Leite, 1995). O segundo, é o de que o/a investigador/a é alguém que cresceu e vive no seio da nossa cultura, que possui crenças, algumas explícitas, outras implícitas, e objetivos pessoais e sociais que, por muito que se esforce, não poderá abandonar mesmo no decurso do seu trabalho de investigação. Ou seja, mesmo que pretendamos ultrapassar as estratégias de conhecimento próprias do senso-comum, é importante estarmos conscientes de que o/a investigador/a é, antes de tudo, um ator social. Se estivermos conscientes deste facto, seremos, por certo investigadores/as mais competentes. Desta forma, o/a investigador/a poderá partilhar um *know-how* relativo às metodologias de abordagem de fenómenos psicológicos, sociais e/ou educativos e à sua articulação na realização de programas de investigação.

A investigação em educação torna impossível a desincorporação das práticas que constituem o seu objeto, ou seja, o/a investigador/a das Ciências da Educação, é também ele/a um sujeito social, cujas suas práticas de indagação se traduzem na observação e experiência de uma determinada realidade social. A investigação é feita do "interior", isto é, o/a investigador/a insere-se, numa determinada posição, no "território" cujos factos sociais estão a ser estudados (Correia, 1998). O sujeito tem de ser compreendido como um ser humano, um ser social e um ser singular, na medida em que compartilha o seu mundo com outros sujeitos, atribui significados e sentidos a si próprio e ao mundo envolvente com o objetivo de construir uma história singular e que, por último, ao mesmo tempo, ocupa no plano social.

> A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. (…) é o conjunto (organizado) das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber. (Charlot, 2000, p. 80)

Charlot (2000) conclui assim que, analisar a relação do sujeito com o saber se dá a partir da compreensão das relações epistémicas, sociais e identitárias do sujeito durante o seu processo de aprendizagem. Relações estas que ocorrem sempre de forma simultânea e não fragmentada.

A pesquisa qualitativa,

> fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (Gaskell, 2002, p. 65)

Ainda de acordo com o autor a compreensão na visão dos sujeitos da pesquisa é característica do método qualitativo quando a oportunidade é "o fornecimento de uma descrição detalhada de um meio social específico, uma base para construir um referencial para pesquisas futuras e fornecer dados para testar expetativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspetiva teórica específica" (Gaskell, 2002).

Talvez a melhor maneira, tal como Glazier & Powell (2011) sugerem, que para se entender melhor o que é pesquisa qualitativa talvez seja melhor definir o que não é, isto é, a pesquisa qualitativa não está dependente de procedimentos de análise estatística para as suas inferências ou de métodos quantitativos para a recolha de dados. O quê que constitui uma pesquisa qualitativa? Para Patton (2015) e Glazier & Powell (2011), descrições pormenorizadas de fenómenos e comportamentos; registos de documento e/ou correspondências; gravações e transcrição de entrevistas; citações diretas/narrativas de indivíduos sobre as suas experiências e realidades, entre outros. Dados que possam trazer uma maior profundidade e riqueza à investigação sobre os indivíduos, grupos e organizações.

As amostras tendem a ser pequenas, porque o objetivo é gerar conceitos, estratégias ou, por exemplo, fazer uma apreciação de processos que governam grupos ou instituições. O benefício das abordagens qualitativas é que não é estritamente necessário começar com uma "hipótese" que precisa ser provada, o que pode ser muito rígido. Pelo contrário, é uma abordagem aberta que pode ser adaptada e alterada enquanto a pesquisa está em andamento, o que aumenta a qualidade dos dados e *insights* gerados. Existem muitos métodos de pesquisa diferentes que estão sob a rubrica de "qualitativos", e muitos deles estão em constante inovação.

Tendo em conta o objeto de estudo, objetivo geral desta investigação, assim como o suporte do quadro de referência teórico, as questões orientadoras desta investigação são as seguintes:

- *Quais são as perceções dos/as estudantes de Ciências da Educação sobre a sua integração no ES*?

Desdobrando-se em 2 sub-questões:

- *Como é que estas perceções refletem o seu sentimento de pertença*?

- *Como é que as perceções entre E1G se diferenciam das perceções dos/as EN1G*?

Para responder a estas questões de investigação, o processo de recolha e posterior análise de dados foi organizado em função de um objetivo geral e três objetivos específicos, os quais se articulam com as dimensões de análise (categorias *a priori*) estabelecidas, deduzidas do quadro teórico:

- Objetivo Geral: analisar as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração e o modo como constroem o seu lugar num sistema de ES massificado ["*mais é diferente*" (Magalhães et al., 2009)], relacionando-as com o debate mais amplo sobre democratização no ES.

- Objetivos Específicos:

    - Caracterizar os/as estudantes de Ciências da Educação, considerando a sua identidade, motivações e expetativas.

    - Identificar que tipo de integração experienciam estes/as estudantes no ES, incluindo dificuldades, aprendizagens e experiências.

    - Explorar os conceitos de integração e sentimento de pertença, compreendendo as inter-relações entre ambos no percurso dos/as estudantes.

É a partir da operacionalização dos objetivos específicos que se orientou a construção do instrumento de recolha de dados, o processo de aplicação e a sequência de procedimentos para a análise de conteúdo.

Dimensões de análise (categoria *a priori*) estabelecidos a partir do quadro teórico:

1. Motivações para ingressar no ES.
2. A massificação *vs.* Democratização do ES.
3. Estruturas e Processos de integração no ES.
4. Expetativas de ser um/a estudante no ES.

Quadro 1 – Articulação dos objetivos de estudo com as dimensões de análise *a priori*

Objetivos do estudo	**Dimensões de análise**
Caracterizar os/as estudantes de Ciências da Educação, considerando a sua identidade, motivações e expetativas.	Dimensão 1 – Motivações para ingressar no ES. Dimensão 4 – Expetativas de ser um/a estudante no ES.
Identificar que tipo de integração experienciam estes/as estudantes no ES, incluindo dificuldades, aprendizagens e experiências.	Dimensão 3 – Estruturas e Processos de integração no ES
Analisar as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração e o modo como constroem o seu lugar num sistema de ES massificado ["*mais é diferente*" (Magalhães et al., 2009)], relacionando-as com o debate mais amplo sobre democratização no ES	Dimensão 2 – Massificação *vs.* Democratização do ES
Explorar os conceitos de integração e sentimento de pertença, compreendendo as inter-relações entre ambos no percurso dos/as estudantes.	Dimensão transversal (em articulação com todas as anteriores)

Deste modo, e tal como já foi referido anteriormente, as dimensões de análise (categorias *a priori*) surgiram/derivam do enquadramento teórico, alinham diretamente com as questões de investigação e objetivos e estruturaram o instrumento de recolha de dados e a grelha de codificação da análise de conteúdo. Esta decisão, torna-se numa opção metodologicamente sólida ao testar/operacionalizar conceitos previamente estabelecidos num novo contexto empírico. Em conjunto, estas quatro dimensões cobrem: o porquê (motivações), em que contexto (massificação/democratização), por meio de quê (estruturas e processos de integração) e com que horizontes de sentido (expetativas/identidade), isto é, os eixos essenciais para compreender a integração e o sentimento de pertença no primeiro ano.

A técnica de recolha de dados adotada foi o inquérito por questionário de resposta aberta que irá ser abordada mais à frente. Importa sublinhar que, dado o estudo ter sido iniciado em plena pandemia de Covid-19 (março de 2020), tornou-se necessário reformular a metodologia inicialmente prevista, uma vez que a recolha de dados ainda não tinha sido realizada. O contexto pandémico constituiu um desafio transversal à comunidade científica condicionando muitos/as investigadores/as, sem poderem realizar a recolha de dados no terreno, a observação e o contacto com o seu objeto de estudo. Tendo em conta este cenário, as metodologias online ganharam maior relevância, embora até então fossem utilizadas sobretudo em contextos específicos em que a presença física não era viável, ora fosse por razões geográficas, por incompatibilidade de horários, pouco tempo de pesquisa, entre outros (Johnson, 2010). No caso concreto desta investigação, a opção pelo questionário insere-se no quadro de análise qualitativa, privilegiando assim a compreensão das perceções dos/as estudantes.

> Portanto, não se trata de colocar em oposição direta a pesquisa empírica quantitativa e a pesquisa empírica qualitativa, mas apenas atribuir a esta última a possibilidade de uma aproximação maior na apreensão da comunicação como movimento estratégico para se estudar os complexos fenômenos e processos da vida social. (Johnson, 2010, p. 40)

O online foi a "única" forma de recolha de dados. O que no início parecia uma desvantagem, passou a ser parte do desafio e uma nova restruturação do estudo foi emergindo. Com a possibilidade da realização do questionário, *a priori*, havia a vantagem de poder chegar a mais estudantes e obter mais dados sobre o objeto de estudo, fazendo assim com que a recolha de dados online se tornasse vantajosa e produtiva. Esta realidade da pesquisa e da recolha online já é amplamente utilizada, mas foi e continua a ser um pouco desprezada, vista talvez como um parente próximo das investigações e recolhas presenciais. Neste caso em concreto, trouxe uma visão mais ampliada de como as técnicas não são e não podem ser castradoras ao trabalho empírico e na produção de conhecimento.

São ferramentas que devem auxiliar o/a investigador/a para que o seu trabalho se torne mais rico, rigoroso e seja um contributo para a comunidade (Johnson, 2010). Por vezes torna-se um pouco paradoxal, isto é, numa sociedade digital, de informação exacerbada à distância de um *click*, com todas as tecnologias à nossa disposição, estas podem-se tornar um desafio. Fosse por dificuldade técnicas, por falta de *know-how* ou de material, e é aqui que o/a investigador/a mostra a sua resiliência, adaptando-se à "nova realidade" e ao contexto que o/a rodeia. Existe frequentemente a perceção de que a pesquisa online é

maioritariamente associada a métodos quantitativos, sendo exemplo disso os inquéritos por questionário (de resposta curta ou com respostas pré-codificadas).

Mas essa ideia de que a pesquisa online é monopolizada pelos métodos quantitativos é uma ideia datada no início do milénio tal como explora Jones (1999) e que atualmente não corresponde à nossa realidade. Embora o questionário já muitas vezes referido como um instrumento associado a métodos quantitativos e utilizado de forma complementar em análises estatísticas (Quivy & Campenhoudt, 2013), no presente estudo assume-se como dispositivo de recolha de dados cujas respostas são tratadas qualitativamente, através de análise de conteúdo. Mas o inquérito por questionário não se cinge apenas a essa vertente mais quantitativa, em que existem algumas limitações patentes a este método, tais como "a superficialidade das respostas (…) os resultados apresentam-se muitas vezes como simples descrições, desprovidas de elementos de compreensão penetrantes" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 190). Desta forma, irá permitir aceder às perceções dos/as estudantes de forma aprofundada, procurando compreender significados, experiências e trajetórias à luz da questão de investigação.

2. Objeto de estudo

Apesar de cada vez mais os/as estudantes terem igual ou melhor nível de qualificação relativamente aos pais, o facto de ter o pai e/ou a mãe com educação ao nível superior, continua a exercer um efeito significativo sobre a entrada e a trajetória no ES. Aliás, estudos clássicos evidenciam que ter pai e/ou mãe com ES constitui um fator vantajoso no acesso e permanência no ES (Balsa et al., 2001). E, segundo estudos, em relação à qualidade da sua frequência, por exemplo, os/as E1G[4] apresentam tendencialmente níveis mais baixos de pensamento crítico, menos ambições, expetativas e menor apoio e influência por parte dos/as progenitores/as em comparação com EN1G (Terenzini et al., 1996). Há assim também literatura que analisa as diferenças nas expetativas e nas motivações de no ingresso ao ES,

[4] Neste estudo considerou-se E1G, aquele/a estudante cujos pais não concluíram ES (níveis ISCED 5-8). Será assim operacionalizado desta forma, indo ao encontro da maioria dos/as autores/as europeus nos seus estudos e investigações, nomeadamente o maior estudo europeu sobre o ES (*Background* socioeconómico dos/as estudantes), o relatório EUROSTUDENT, que operacionaliza assim o conceito e está alinhado com o Eurydice/EHEA. Desta forma aumenta a comparabilidade entre dados, a possibilidade de inferir observações e reflexões sobre este tipo de estudantes. Não descartando, porém, as interpretações e conclusões de estudos de autores/as que operacionalizam de outra forma o conceito, como já foi referido no capítulo do enquadramento teórico, tornando posteriormente a análise e a discussão dos dados mais rica e robusta dada a transversalidade de análises.

segundo diversas variáveis pessoais dos/as estudantes e de origem socioeconómica diversa (Alfonso et al., 2013; Almeida et al., 2006).

Há também evidência numa relação direta entre o sucesso no primeiro ano e a adaptação ao ES e o nível de escolaridade dos pais, isto é, quanto maior for a escolaridade maior realização académica e adaptação no ES (Yazedjian et al., 2009). No caso da Faculdade onde foi realizado este estudo, nos anos 2015/2016 | 2016/2017 | 2017/2018, a caracterização da licenciatura de Ciências da Educação[5], quanto ao nível de qualificação académica dos pais, a percentagem aumentou para os que têm nível superior de 4,5% para 10,7%. Quanto aos níveis Básico 1, 2 e 3 diminuíram respetivamente de 14,9% para 10,7 %; de 18,2% para 15,3%; de 21,4% para 19,9%.

Para além disso, a literatura diz-nos que relativamente à distribuição por áreas científicas, existem diferenças sistemáticas nas escolhas de curso entre E1G e EN1G, com uma maior tendência destes/as primeiros/as para se concentrarem em áreas das ciências sociais e humanas e menor representação em áreas de ciências exatas e engenharia (Chen & Carroll, 2005; Terenzini et al., 1996). Por exemplo, apenas 4,5% dos/as E1G escolheram um curso em ciências (exatas e não humanas) comparado com 8,4% de EN1G. Apenas 4,0% escolheram um curso de engenharia ou arquitetura, em comparação com 6,9% entre E1G (Chen e Carroll, 2005).

Enquanto os/as E1G estão sub-representados/as em alguns cursos, parecem estar sobre-representados/as em outros, e, novamente, a causa desses dados assimétricos parece ter algo que ver com o fato se o curso tem a reputação ou não de gerar empregos bem remunerados. O estudo do National Center for Education Statistics (NCES, 2005) também confirmou que os/as EN1G têm muito menos probabilidade de escolher um curso superior em humanidades ou artes do que os/as E1G (NCES, 2005). Embora os/as E1G geralmente demorem mais tempo a escolher um curso, a pesquisa mostra que, uma vez que eles/elas fizeram a escolha, permanecem no curso e resistem a decisões adicionais (Hahs-Vaughn, 2004). Como também já foi antecipado no enquadramento teórico sobre as tendências das escolhas dos/as E1G dos cursos e dos sistemas de ensino tendem a ser um pouco diferentes em relação aos/às EN1G. Os/as primeiros/as estão mais presentes em cursos de Educação, Ciências Sociais, Saúde, Engenharias e Técnicas (engenharias mais aplicadas e de ciclo curto – rede politécnica)

[5] Dados produzidos pela Faculdade onde foi realizada o estudo e facultados pelo Conselho Pedagógico.

No caso concreto da Faculdade em questão, com a existência de dois cursos, nomeadamente Psicologia e de Ciências da Educação, há ainda alguma diferença no número de E1G entre os dois cursos, havendo uma predominância no curso de Ciências da Educação relativamente ao de Psicologia. Maioritariamente, os/as estudantes de Ciências da Educação provêm de famílias de classe trabalhadora e/ou de classe média baixa. A relação que estabelecem com o mundo académico é quase inexistente, adquirindo assim uma função muito instrumental e/ou funcional que têm com o curso e a comunidade académica. Ainda assim, o curso de Ciências da Educação tem públicos diversos para além de E1G, como por exemplo trabalhadores/as-estudantes, que começaram a aparecer cada vez mais nos últimos anos, muito embora com algumas dificuldades na gestão e flexibilização de horários (Almeida et al., 2012).

Selecionaram-se como objeto de estudo os/as estudantes do primeiro ano do curso de Ciências da Educação de uma Faculdade, de uma Universidade pública portuguesa. As razões desta escolha regem-se por dois motivos: a primeira razão, o curso de Ciências da Educação reúne um número significativo de E1G[6], o que permite analisar comparativamente as suas perceções e trajetórias no interior do mesmo contexto institucional; a segunda razão prende-se com o facto do primeiro ano constituir o período de transição em que os processos de integração e da construção de um sentimento de pertença se tornam mais visíveis e recentes na memória dos/as estudantes, facilitando assim o relato da sua experiência. A opção metodológica pelo estudo de caso único, centrado numa população e num contexto específico, baseia-se na estratégia de análise e procedimentos descritos mais à frente.

No plano analítico, a coorte é observada como um todo, introduzindo-se assim comparações entre E1G e EN1G, dado o peso das desigualdades de origem nas trajetórias de acesso e sucesso. Esta comparação é um eixo analítico, não o objeto em si, e recorre a uma definição operacional explícita de E1G utilizada no questionário (ver nota de rodapé[4] acima). Os conceitos-chave que orientam a análise, a integração e o sentimento de pertença são aqui mencionados apenas para situar o objeto. Toda a sua fundamentação teórica e os mecanismos que os tentem explicar (capital cultural e social, *habitus*, estratégias institucionais de apoio e outros processos) foram desenvolvidos e aprofundados no enquadramento teórico.

[6] Auscultação feita a partir da semana da receção dos/as novos/as estudantes.

As conclusões visam uma análise aprofundada do fenómeno de integração e sentimento de pertença (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2018). Por fim, reconhecem-se limitações inerentes ao desenho (autorrelato, um único contexto institucional) e o papel do posicionamento do/a investigador/a (E1G), mitigados através de procedimentos de qualidade e transparência metodológica. Procurou-se então mitigar estas limitações assegurando, por exemplo, a confidencialidade dos/as participantes para fomentar a honestidade. As suas respostas são apresentadas por abreviações – numeral de ordem de resposta ao questionário e indicando se é estudante de primeira geração ou não. Exemplo: para as respostas do/a estudante n.º 1, sendo estudante de primeira geração: E1-E1G. Fornece-se também uma descrição densa do contexto para facilitar a compreensão e eventual transferibilidade dos achados. Adotaram-se também procedimentos de transparência metodológica, nomeadamente um processo de codificação sistemática e revisto e a criação de uma pista de auditoria que documenta as decisões tomadas, complementadas por uma descrição detalhada do caso estudado. Para além disso, realizaram-se sessões de discussão de pares, onde os dados emergentes e as interpretações preliminares foram discutidos com a orientadora e/ou colegas, procurando interpretações alternativas e desafiando os pressupostos do investigador.

3. Estudo de caso

Nesta investigação, adotou-se um estudo de caso único com uma vertente holística e de natureza instrumental: único por estar focado num só curso específico e numa coorte delimitada; holística por considerar o caso como uma unidade global; instrumental porque o caso é então mobilizado para compreender um fenómeno mais amplo, que neste caso se trata da integração e o sentimento de pertença no ES (Stake, 1995; Yin, 2003). Tratando-se de fenómenos contemporâneos imersos no contexto institucional e tentando responder a questões de "como" e porquê", torna-se assim a escolha mais adequada.

Para garantir a adequação aos objetivos definidos e, tendo em conta a variedade de tipos de estratégias de investigação, escolheu-se o estudo de caso. O estudo de caso constitui uma estratégia de investigação, segundo Yin (2003), que procura compreender fenómenos sociais complexos, analisando-os com minúcia e sempre em consonância com o contexto em que se insere. Desta forma e tendo como objeto de estudo os/as estudantes do primeiro ano de Ciências da Educação e como unidade de análise as suas perceções acerca da sua integração no ES, tornou-se evidente a pertinência deste método.

Stake (1995) vai no mesmo sentido ao entender o estudo de caso como uma via que privilegia a singularidade e a complexidade de um caso concreto, apostando assim na espessura descritiva em vez da ambição de generalizar por via estatística. Na mesma linha de pensamento, Merriam (2009) acrescenta, especialmente no campo da educação, que esta estratégia abre espaço para um olhar mais criterioso, mais demorado sobre experiências, seus contextos e múltiplos significados. E é precisamente aí que, habitualmente reside o cerne dos processos de integração e do sentimento de pertença experienciados pelos/as estudantes. É o caso de, na primeira semana de acolhimento, na primeira ida aos serviços académicos ou até na simples interação com docentes e não-docentes no campus universitário.

A delimitação do caso cumpre o princípio do *bounded system*: *Quem?* – estudantes do primeiro ano de Ciências da Educação; *Onde?* – Uma Faculdade de uma Universidade pública portuguesa; *Quando?* – ano letivo 2019-2020; Fontes – Inquérito por questionário de resposta aberta. A unidade de análise são as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração e sentimento de pertença, operacionalizadas a partir das categorias definidas *a priori* e ajustada *a posteriori* na análise categorial. (Merriam, 2009)

Deste modo, considerando um fenómeno indissociável do contexto institucional e social onde se insere, pareceu-nos mais adequado estudá-lo *in loco*, de forma meticulosa e compreensiva. Para além disso, o estudo de caso como método, tem a particularidade em privilegiar a riqueza e a singularidade dos dados, contribuindo assim para evidenciar nuances das experiências relatadas pelos/as estudantes que muito dificilmente seriam captadas por métodos de natureza mais quantitativa e/ou estatística. Tudo isto, observado de perto, pode sugerir sentidos que muito dificilmente emergiriam em levantamentos extensivos. A riqueza contextual obtida pode favorecer inferências prudentes e transferíveis para casos semelhantes. A ambição inferencial do desenho não é a generalização estatística, mas a generalização analítica para enquadramentos teóricos pertinentes (Lincoln & Guba, 1985; Yin, 2018).

Ainda assim, o estudo de caso apresenta limitações que vai desde à menor pretensão de generalização estatística, à dependência da qualidade da evidência textual e o risco de viés do/a investigado/a (Amado 2017). Estas limitações podem ser, de certa forma mitigadas por triangulação de fontes, a definição rigorosa das fronteiras do caso em si, transparência analítica e a atenção à descrição densa do contexto que sustenta leituras prudentes e transferíveis (Geertz, 1973; Yin, 2018)

O estudo de caso é uma estratégia de investigação bastante utilizado nas ciências sociais não existindo uma única definição, completa e rígida, podendo haver estudos de caso único ou múltiplo (Gustafsson, 2017). E muitas vezes é aí que reside a dúvida, quando há mais do que um caso no mesmo estudo, se se pode considerar ainda um estudo de caso, como outras dúvidas inerentes a este tipo de método (Yin, 2003). Um estudo de caso "é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especificamente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos" (Yin, 2003, p.32). Numa perspetiva futura, um desenho de casos múltiplos pode seguir a lógica de replicação literal/teórica, enaltecendo a explicação por contraste entre cursos e/ou instituições (Yin, 2003;2018).

As etapas seguiram a sequência comum no estudo de caso: a primeira etapa passa pela própria definição do caso único e da unidade de análise; na segunda etapa faz-se a revisão exploratória através da literatura e documentos institucionais relevantes; na terceira etapa faz-se a recolha dos dados via questionário aberto; passa-se para a quarta etapa onde se faz a organização da base de dados do caso; na quinta etapa, a análise categorial (Bardin, 2004), articulando categorias (dimensões de análise) *a priori* com emergentes; na sexta etapa realiza-se a verificação de qualidade (triangulação possível, *pattern matching*, explicações rivais, *chain of evidence*); na sétima etapa, efetua-se a interpretação à luz do enquadramento teórico e por fim na oitava etapa, a reflexividade e limitações. Com esta sequência de etapas garante-se a coerência entre problema, método e análise (Bardin, 2004; Yin, 2018).

4. Inquérito por questionário de resposta aberta

Foi então utilizado como técnica de recolha de dados, o inquérito por questionário de resposta aberta. O questionário foi criado no *Google Forms* e enviado o link para o seu preenchimento através de uma mensagem por WhatsApp para o grupo do primeiro ano dos/as estudantes de Ciências da Educação. Nesse grupo estavam todos/as os/as estudantes inscritos/as no primeiro ano e foram confirmados/as pela representante de ano, correspondendo ao todo, 57 estudantes.

O uso do inquérito por questionário como técnica de recolhas de dados é amplamente utilizado no domínio da investigação em ciências sociais e humanas, sendo uma das mais utilizadas (Ferreira & Campos, 2009). O inquérito por questionário, normalmente utilizado em "...um estudo de um tema preciso junto de uma população, cuja amostra se determina a fim de precisar certos parâmetros" (De Kelete & Roegiers, 1999, p. 35).

Podem ser distribuídos pessoalmente, por carta ou via online (por e-mail ou link para preenchimento). Com a globalização e o aumento expressivo das novas tecnologias de informação, a recolha de dados passou a ter novos meios e formas de obtenção, e o uso do e-mail para distribuição de questionários remonta a 1985 (Sheehan, 2001). Atualmente, têm se tornado uma prática comum, nomeadamente em investigação educacional (Solomon, 2001), disponível em vários *sites*, com ferramentas específicas e *layouts* diversos. Várias são as vantagens da utilização desta técnica, tais como o baixo custo de realização da recolha, visto que pode ser elaborado online gratuitamente recorrendo a *sites* dedicados para a elaboração dos questionários e sua distribuição; a confidencialidade/anonimato das respostas, o que faz com que os entrevistados estejam mais à vontade e não sintam a pressão do/a investigador/a nem de responder às questões de forma "politicamente correta" (Bravo, 1991).

Um dos riscos por o inquérito ser preenchido virtualmente é que este poderá fornecer dados "negativos" e enviesar alguns resultados da investigação, isto é, o/a investigador/a não tem controlo sobre os/as reais inquiridos/as (Lynn, 2013), podendo haver o risco de o inquérito ser preenchido várias vezes pelo/a mesmo/a inquirido/a originando assim enviesamentos (Jansen et al., 2007; Solomon, 2001). Há ainda alguns constrangimentos relativamente aos questionários *online*, e como alguns estudos indicam, existe uma menor taxa de resposta comparativamente aos "métodos tradicionais" de distribuição e preenchimento dos inquéritos (Couper, 2000; Nicolaas et al, 2014; Solomon; 2001).

O'Leary (2014) sugere alguns pontos fortes para esta técnica de recolha de dados, pois a administração de um questionário permite que o/a investigador/a gere dados específicos para sua própria investigação e oferece *insights* que, de outra forma, não estariam disponíveis. Mas o que pode ser uma vantagem também pode facilmente tornar-se frágil, visto a recolha de dados se proceder de forma indireta, sem a presença do/a investigador/a no momento. Desta forma o/a inquirido/a não poderá partilhar alguma dúvida ou pedir algum tipo de esclarecimento sobre o que está a ser questionado (Ghiglione & Matalon, 1997).

Os inquéritos por questionário podem ser de três tipos: com perguntas fechadas; com perguntas abertas; misto. Neste caso, tratando-se de uma investigação qualitativa, a opção de realizar inquérito por questionário de resposta aberta seria a mais adequada (Amado, 2017). Como refere o autor, "os questionários abertos e outros documentos escritos, posteriormente sujeitos a uma 'análise de conteúdo', são instrumentos de grande valor

heurístico e muitas vezes utilizados na investigação" (Amado, 2017, p. 273). Assim, é importante que as questões (de resposta aberta) sejam claras, precisas, adequadas à amostra escolhida e que coincidam com o objetivo proposto pela investigação para que haja coerência e rigor científico. As respostas abertas, de natureza exploratória, possibilitam que o/a inquirido/a responda sem induzir, enviesar, a sua resposta com opções pré-estabelecidas. A sua análise torna-se mais complexa, é preciso muito tempo para codificar as respostas, mas mesmo com uma amostra menor, é ainda possível recolher dados amplos e profundos para análise e discussão.

Ainda assim, importa ressalvar que, a par das suas potencialidades, os questionários apresentam também certos constrangimentos que se deve de ter em conta. Cohen et al. (2013) sublinham que a aplicação deste instrumento em contextos educacionais, tratando-se deste estudo, pode envolver desafios como a necessidade de ter participantes suficientes, dispostos/as para a constituição da amostra; estudantes que não desejam divulgar informações sobre si mesmos/as; receio de serem identificados/as/, mesmo com proteções de anonimato garantidas; a sensibilidade do tema da investigação; as questões investigadas serem demasiado complexas, entre outras. A qualidade e a validade dos dados recolhidos podem ficar comprometidas se estes aspetos não forem devidamente acautelados.

Construção e validação dos questionários

A elaboração de um inquérito começa muito antes do processo de inquirição, isto é, a sua estrutura começa a ganhar forma na construção e definição da problemática que visa responder, expressa por uma pergunta de partida (Quivy & Campenhoudt, 2013) ou orientada pela fixação de objetivos (Ghiglione & Matalon, 1997). É imperativo que se verifique a linguagem e os termos utilizados na formulação das questões e que se retorne às hipóteses ou objetivos da investigação com frequência para decidir quais as questões são mais pertinentes, se estão em sintonia para poder assim responder ou trazer insights ao tema investigado (Bell & Waters, 2014).

O'Leary (2014) aponta alguns problemas que possam surgir em relação a questões como ambiguidade, questões de duplo sentido, confronto, questões com julgamento ou com suposições injustificadas. As questões a serem evitadas de acordo com O'Leary são as seguintes: questões mal formuladas ou com erros ortográficos; questões com conhecimento presumido; questões com premissas injustificadas; questões com respostas socialmente desejáveis. O'Leary (2014) e Bell & Waters (2014) apontam a consideração sobre a ordem

das questões, considerando a lógica e a facilidade para os/as inquiridos/as. As respostas são fornecidas em forma de texto, com ou sem limite de palavras, no entanto, este tipo de perguntas (de resposta aberta) podem consumir mais tempo para os/as inquiridos/as, o que significa que é mais provável que sofram fadiga ao responderem às questões. O'Leary (2014) entra em mais detalhes em relação à organização e extensão e duração do preenchimento, pois pode-se ser tornar muito demorado e os/as inquiridos/as tornarem-se menos propensos/as a preencher o questionário. O autor também sugere que os/as investigadores/as devem evitar fazer questões com um tom ameaçador, questões embaraçosas, ofensivas ou difíceis, especialmente no início do questionário.

O'Leary (2014) recomenda também incluir uma introdução onde descreva um pouco sobre o/a investigador/a, o objetivo do projeto, garantias de confidencialidade (consentimento informado), etc. É necessário também que as instruções para o preenchimento do questionário sejam claras e inequívocas para os/as inquiridos/as (Bell & Waters, 2014; O'Leary, 2014).

É necessário ter em atenção ao formato e/ou à reorganização das questões, em ambas as descrições (introdução/consentimento informado e o inquérito propriamente dito), provavelmente porque esse é o melhor momento para revisar quando as questões e outras redações estiverem concluídas. O'Leary (2014) recomenda ainda que os/as investigadores/as usem formatação profissional e com uma estética agradável e "chamativa", bem como a serem organizados/as para atrair os/as inquiridos/as e diminuir a probabilidade de cometer seus próprios erros (em repetir questões, por exemplo).

Antes da implementação propriamente dita do inquérito, é necessário testá-lo, perceber se se adequa aos objetivos da investigação, com inquiridos/as "preliminares" (neste caso aplicado a alguns/algumas estudantes do mestrado em Ciências da Educação) e acompanhar a análise preliminar dos dados, a fim de garantir que esteja bem estruturado e fazer os ajustes necessários (Bell & Waters, 2014). Esta fase tem denominações diferentes consoante alguns/algumas autores/as tais como, pré-teste (Ghiglione & Matalon, 1997), estudo preliminar (Hill & Hill, 2009) ou estudo piloto (Coutinho, 2011), consistindo então na referida aplicação do instrumento a "um pequeno número de pessoas pertencentes às diferentes categorias de indivíduos que compõem a amostra" (Quivy & Campenhoudt, 2013, p. 182).

As questões do inquérito foram-se aprimorando na fase de pré-teste, tendo o processo de construção do inquérito sido um processo moroso e complexo, mas essencial para produzir uma versão do inquérito mais rigoroso e consistente. Várias foram as alterações desde a sequência das questões, à clareza destas, ao desdobramento em questões distintas tendo sempre em conta a pertinência em relação aos objetivos propostos e orientados pelas questões de investigação.

Deste modo, o inquérito foi construído predominantemente com questões de resposta aberta, com sete questões no total distribuídas por quatro dimensões de análise e um tópico "zero" onde é pedida a caracterização sociodemográfica. Cada dimensão de análise apresentava duas perguntas à exceção de um deles, apresentando apenas uma pergunta.

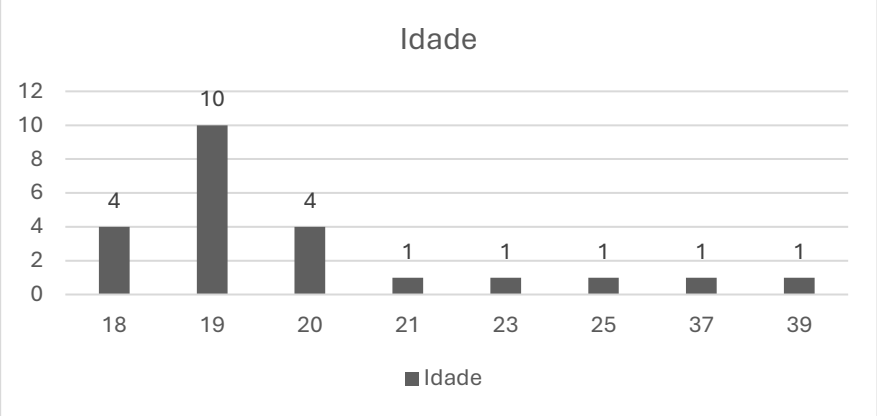
5. Caracterização da amostra

O inquérito foi dirigido, em setembro de 2020, a 57 estudantes que haviam concluído o primeiro ano da licenciatura de Ciências da Educação no ano letivo de 2019/2020, tendo respondido 23. O primeiro pedido de preenchimento foi efetuado a 10 de setembro de 2020, período durante o qual foram obtidas 11 respostas em três dias consecutivos. Uma segunda insistência, realizada a 16 de setembro de 2020, permitiu recolher os restantes questionários. De salientar que, tratando-se de uma investigação estritamente qualitativa não se procurou cumprir critérios estatísticos como representatividade da amostra em relação à população. O objetivo seria ter dados suficientes para a exploração do tema e compreensão de conceitos e dimensões de análise.

Foi feita então uma recolha de dados para caracterização sociodemográfica como a idade do/a estudante, níveis de escolaridade da mãe e do pai, assim como as categorias profissionais destes/as. Para além disso, recolheu-se informação quanto à sua forma de ingresso, qual foi a primeira escolha de curso e se era E1G.

Relativamente à idade, existe uma distribuição dos 18 aos 39 anos, havendo um maior número de estudantes entre os 18 e os 19, correspondendo à média de idade mais habitual de acesso ao ES como se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das idades dos/as estudantes



Relativamente ao nível de escolaridade mais elevado concluído pela mãe, maioritariamente apresentam o Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) ou o Ensino Secundário; 8 apresentaram ter estudos a nível do ES, distribuídos por bacharelato ou licenciatura, mestrado e doutoramento. Já em relação ao pai, apresenta maioritariamente, tal como a mãe, Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo) ou o Ensino Secundário; 7 apresentam estudos a nível do ES, embora nenhum com doutoramento. Desta forma, as distribuições entre mãe e pai estão muito equilibradas nesta amostra, como se pode verificar na tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição dos/as estudantes em função do nível de escolaridade da mãe e do pai

Nível de escolaridade	Mãe	Pai
Ensino Básico (1º, 2º e 3º ciclo)	6	7
Ensino Secundário	7	7
Ensino pós-secundário não superior	2	0
Bacharelato ou Licenciatura	5	5
Mestrado	1	2
Doutoramento	1	0
Não aplicável	1	2

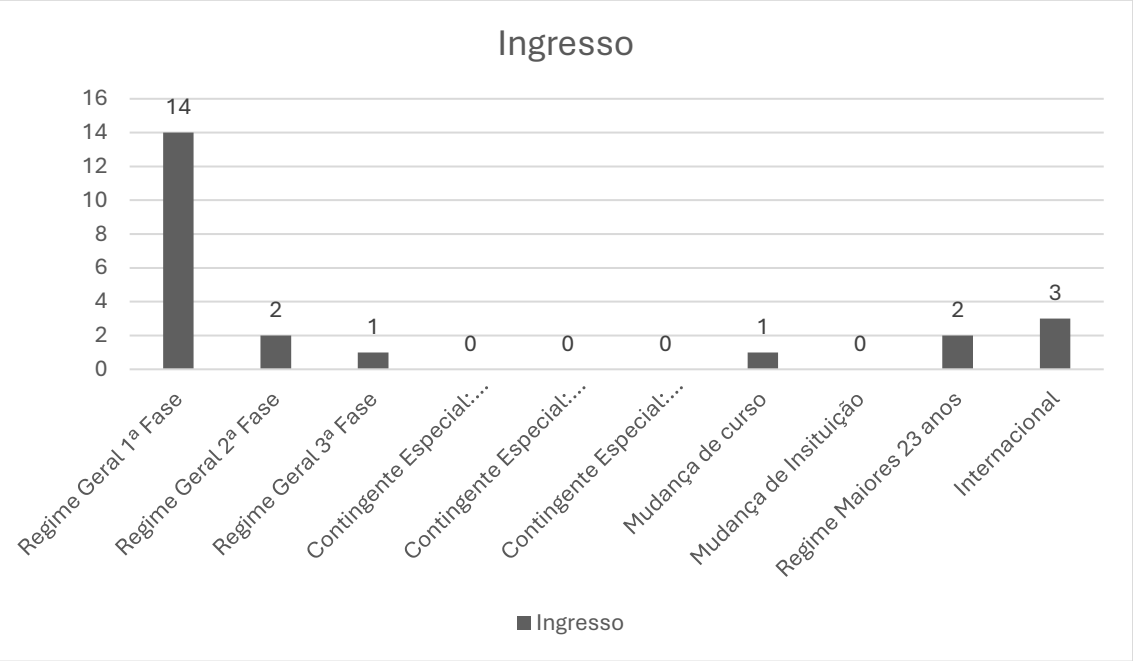
Quanto às categorias profissionais da mãe e do pai apresentam a seguinte distribuição como podemos verificar na tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição dos/as estudantes em função das categorias profissionais atuais da mãe e do pai

Categorias Profissionais atuais	Mãe	Pai
Dirigente de empresa ou organismo público	2	2
Profissional Intelectual e científico	2	3
Técnico/a ou trabalhador/a com funções de chefia intermédia	1	2
Empregado/a administrativo/a	4	3
Trabalhadores/as dos serviços pessoais, segurança e do comércio	2	3
Agricultores/as e trabalhadores/as qualificados/as da agricultura, da pesca e da floresta	1	0
Trabalhadores/as qualificados/as da indústria, construção e artífices	2	2
Operadores/as de instalações e máquinas e trabalhadores/as da montagem e transporte	0	1
Trabalhador/a não qualificado/a	1	1
Nunca esteve inserido/a no mercado de trabalho	0	0
Desempregado/a	3	0
Reformado/a	2	3
Não sabe	3	3

Relativamente à forma de ingresso dos/as estudantes, maioritariamente foi em regime geral (1ª, 2ª e 3ª fases). Apenas não houve referência aos Contingentes Especiais (Madeira e Açores; Praticante de desporto de alta competição) e Mudança de instituição (Gráfico 2)

Gráfico 2 – Distribuição dos/as estudantes pelas várias formas de ingresso



Em relação à questão se Ciências da Educação ter sido a 1ª opção na escolha do curso, 12 estudantes responderam afirmativamente. Os/as restantes apontaram maioritariamente o curso de Psicologia como 1ª opção. Os restantes cursos apontados, todos da área de Humanidades, tais como Direito, Educação Básica, Sociologia, Ciências da Comunicação e Comunicação Empresarial. Quanto ao facto de serem E1G, 12 estudantes responderam afirmativamente. Sendo assim, existem 12 E1G e 11 EN1G[7].

Assim sendo, o grupo apresenta-se heterogéneo quanto a trajetórias e condições (idade, forma de ingresso, contexto familiar, entre outros), o que justifica uma abordagem sensível à diversidade interna.

6. Questões Éticas

Como em qualquer investigação, trabalho ou projeto é imperativo ter certos cuidados e rigor, isto é, respeitando o paradigma em que a investigação se encontra até aos procedimentos de recolha de dados como o tratamento destes. Assim neste trabalho esteve sempre patente o respeito, a imparcialidade e a confidencialidade ao longo de todos os procedimentos. Tendo em conta a técnica de recolha de dados – inquérito por questionário

[7] Para a identificação dos/as E1G, foi considerada a resposta à questão "Primeira Geração?", sendo que o significado deste conceito foi explicitado no consentimento informado que antecedeu o questionário.

de resposta aberta foi fundamental para manter o distanciamento e o anonimato dos/as participantes.

Desta maneira é essencial que a abordagem do/a investigador/a seja a mais clara e precisa possível explicando que estudo se trata e como vai proceder com a análise de dados, colocando toda a informação necessária no consentimento informado. Este último foi apresentado como página-rosto do questionário online e a aceitação foi condição necessária para prosseguir com o preenchimento. O texto integral do termo de consentimento e a versão completa do instrumento encontram-se em Apêndices (Apêndice A – Consentimento Informado; Apêndice B – Questionário). Desta forma, neste caso em concreto, os/as estudantes percebem qual o objetivo da investigação e sentem-se mais à vontade em participar ou não, garantindo também a estes/as o anonimato nas respostas. Assim como na elaboração das questões dos inquéritos em que estas têm de ser coerentes e corresponderem aos objetivos propostos pelo estudo, tal como o/a investigador/a tem de ter o respeito e a responsabilidade de manter a integridade das respostas e perspetivas dos/as questionados/as visando assim a sua proteção (Baptista, 2014).

Nesta lógica, ao longo de todo o processo de investigação, foi bastante importante ter em conta todas as implicações éticas. Apesar da proximidade, da familiaridade do assunto e o senso comum estarem, por vezes, presentes, pode-se admitir que não constituíram um fator desestabilizador no desenrolar da investigação, já que a consciência das implicações que um estudo desta relevância acarreta, esteve sempre presente. A rutura epistemológica no caso das ciências sociais tem que ver com a resistência da familiaridade com a sociedade (condição do senso comum).

> Rutura nunca completa, decerto, nem unitária, que, estabelecendo fronteiras entre prática científica, de um lado, e senso comum, do outro, divide também as práticas científicas. Mas será talvez redundante escrever que sem esta continuada e conflitual separação de territórios não haveria ciência. (Silva & Pinto, 1990, p.53)

7. Análise de Conteúdo

Quanto a posterior análise dos dados, tal como Amado (2017) referencia, a técnica de análise mais usual neste tipo de investigação e que se coaduna com os objetivos propostos é a análise de conteúdo. Para Bardin (2004), análise de conteúdo é:

> um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a

> inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2004, p. 33)

A análise de conteúdo só por si não é uma técnica, mas sim um conjunto de técnicas de análise (Triviños, 1987). Na análise de conteúdo trata-se de confrontar o que o/a investigador/a tem como quadro de referência teórico e o material empírico recolhido, acabando por ter uma dimensão descritiva e interpretativa (Poirier & Valladon, 1983). O seu principal objetivo é analisar os dados, utilizando procedimentos sistemáticos de descrição de conteúdo presente nas mensagens. Deste modo, a sua finalidade é inferir conhecimentos relativos às condições de produção e de receção da mensagem, ou seja, o que há implícito ou explícito na produção dessa mensagem e na sua receção. Tendo em conta que é uma técnica que pretende produzir inferências de um texto, comunicação e/ou respostas a entrevistas para o seu contexto social num tom objetivo, poder-se-á dizer que apresenta um carácter social (Bauer & Gaskell, 2008).

Enquanto investigadores/as, é necessário estar atento a aspetos fundamentais na análise de conteúdo tal como a sistematização, a quantificação, a objetividade, a amostragem e a fiabilidade (Kassarjian, 1977; Kolbe & Burnett, 1991). A técnica de análise de conteúdo "reduz a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características" (Bauer & Gaskell, 2008, p. 191).

Para a análise de conteúdo o tema é uma unidade de significação que tem tamanho variável, ele pode estar apenas dentro de uma afirmação ou pode estar numa alusão que alguém faz a alguma coisa. A sua manifestação natural está atrelada consoante a sua capacidade de descolar do texto, e é aí que a análise de conteúdo atua. Quando falamos em tema, logicamente vem-nos à mente análise temática/categorial, e é através dela que se consegue descobrir as unidades de registo dentro da comunicação. A partir de um objetivo de pesquisa, o/a investigador/a recorta objetos de estudo dentro de uma comunicação, ou dentro de comunicações, como por exemplo um conjunto de entrevistas que realizou previamente ou conjunto de respostas a questionários, que é o que acontece neste caso.

Durante a investigação é registada a frequência em que, determinado item aparece nas comunicações, depois consoante a sua forma de se organizar e técnicas metodológicas, constrói um quadro de categorias temáticas sobre os conteúdos que está a investigar. Posteriormente, o/a investigador/a começa o processo de inferência a partir de uma

fundamentação teórica. Este processo ficou conhecido como análise categorial temática ou método de categorias. É uma técnica de classificação, sendo a mais antiga e a mais difundida na investigação (Bardin, 2004).

Segundo Bardin (2004), existem 3 etapas principais a serem seguidas: a organização, a codificação e a categorização. Na etapa da organização e no que concerne neste caso específico (inquéritos por questionário), o/a investigador/a reúne e organiza todas as respostas da maneira mais prática e acessível possível, isto é, pode com a ajuda de algum tipo de software organizar as respostas segundo o seu critério, seja mostrar todas as respostas de uma determinada pergunta ou visualizar cada questionário individualmente.

Na segunda etapa, a codificação que para Bardin (2004) é a transformação, por meio de recorte, a agregação e a enumeração, respeitando um conjunto de regras específicas sobre as comunicações representativas das características do conteúdo. Existem dois conceitos fundamentais, a unidade de registo e a unidade de contexto. No primeiro, o/a investigador/a pode analisar os verbos que são utilizados nas respostas; a temática em que estão patentes alguns conceitos de relevo para a investigação; os temas dentro de uma categoria *a priori* ou *a posteriori* e até um determinado objeto em que o/a investigador/a se pretende debruçar. Quanto à unidade de contexto, não é nada mais nada menos que "o sítio", em que contexto foi referido e registado para sofrer a codificação. Isto porque o que está a ser analisado nas unidades de registo, pode ter significados diferentes, consoante o seu contexto.

Na terceira etapa, segue-se a categorização. Uma etapa que pode, de certa forma, determinar em grande parte todo o processo de análise referente ao problema pesquisado. É necessário olhar para os objetivos e para as questões de investigação e construir as categorias segundo estes dois parâmetros que servem como bússola de orientação durante o processo de criação das categorias. A criação dessas categorias tem de ter também sempre em conta o quadro teórico analisado pelo/a investigador/a e que corresponde à investigação que está a ser realizada. Essa categorização não é mais do que uma "classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação" (Bardin, 2004, p. 111).

Uma categoria reúne conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo, tendo cada um deles, um código específico aplicado no decorrer da codificação, neste caso em concreto. Há ainda vários critérios de categorização para além do semântico, tais como o sintático, léxico ou expressivo. Normalmente podem ocorrer a criação de subcategorias, tendo os seus respetivos códigos. Cada categoria é constituída por trechos selecionados das

respostas dos/as estudantes tendo em conta sempre o quadro de referência teórico e as dimensões de análise criadas *a priori*.

E como indica Bardin (2004), as categorias devem obedecer a critérios como a objetividade e fiabilidade para que, quando os mesmos dados sejam submetidos a várias análises seja codificado da mesma forma. Para além disso a formulação destas categorias deve seguir os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias) e da pertinência na mensagem transmitida, não ocorrendo assim a distorção nem desfasamento entre o quadro teórico e os dados de análise onde, "mais do que categorias, interessavam as dimensões que permitiam criar novas configurações de sentido, novas coerências entre fenómenos contrastantes e que estimulassem as referências iniciais (Silva, 2010).

No processo de categorização, seguindo as indicações de Bardin (2004), foi estruturada em duas fases, o inventário, onde foram isolados os elementos a classificar e posteriormente a classificação, onde se organiza todos os elementos de acordo com o seu conteúdo. Deste modo, é construída uma grelha de categorias, que testada várias vezes, passando pelos vários princípios anunciados acima, estruturada e reformulada, adquire a sua constituição final.

Ainda assim, a análise de conteúdo é uma técnica que requer alguma consistência, que exige ao/à investigador/a alguma disciplina, paciência e devoção. Mesmo na construção das categorias de análise, muitas vezes por intuição, alguma criatividade com muito *background* depois de várias leituras dos dados sem abdicar do grau de rigor e ética tão inerente a este tipo de procedimentos (Freitas et al., 1997).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Capítulo IV – Análise e discussão dos resultados

Este capítulo é focado na análise e discussão dos dados recolhidos através do inquérito por questionário de resposta aberta aos/às estudantes do primeiro ano da licenciatura de Ciências da Educação de uma Faculdade de uma Universidade pública portuguesa. O principal objetivo é analisar as perceções dos/as estudantes sobre a sua integração no ES, o seu sentimento de pertença e as dinâmicas de democratização, à luz do enquadramento teórico previamente estabelecido. É a partir da análise que se segue, não pretendendo que esta seja apenas uma descrição das respostas, mas sim um exercício interpretativo que coloca os dados empíricos em diálogo contínuo e constante com a literatura, procurando assim, compreender as convergências, as divergências e as tensões que neles emergem.

Segundo Triviños (1987), a partir da análise de conteúdo, sendo esta um conjunto de técnicas de análise e neste caso em específico, foi utilizada a análise categorial. A aplicação da análise de conteúdo iniciou-se pela organização do corpus, a partir das respostas obtidas[8] através da aplicação do questionário de resposta aberta do *Google Forms*. Seguidamente e após uma leitura flutuante inicial, começaram a emergir hipóteses e foi possível estruturar o corpus da análise. Na segunda etapa, sendo esta a de codificação em que se entende como a etapa onde há a transformação do material por meio de recorte, agregação e enumeração (Bardin, 2004). Neste processo, foram definidas unidades de registo (como por exemplo, temas, verbos e conceitos relevantes para o estudo) e unidades de contexto (situações em que tais elementos surgiam), havendo a possibilidade de uma interpretação adequada.

De seguida, passou-se à terceira e última etapa, a etapa da categorização, fase determinante para a análise. A partir dos objetivos propostos e das questões de investigação (mencionadas já no capítulo metodológico) e em consonância com o enquadramento teórico, foram constituídas as categorias principais e respetivas subcategorias. Depois da criação desta grelha de categorias, foi sucessivamente testada, reformulada e validada, a partir dos princípios de objetividade, fiabilidade, exclusão mútua, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2004).

Neste caso em específico, a análise foi pautada por quatro dimensões de *análise a priori*, já referidas e exploradas no capítulo metodológico, a partir da revisão da literatura. A partir destas, e em constante confronto com os dados empíricos, foram desenvolvidas

[8] Encontra-se em Apêndice (Apêndice C), um exemplo de respostas de 3 estudantes

categorias e subcategorias que reuniram conjuntos semanticamente coerentes de unidades de registo. Assim, chegou-se à grelha final de categorias, que serviu de base para a apresentação e discussão dos resultados, permitindo identificar os tais núcleos de sentido, frequências e padrões de resposta que nos remetem diretamente para os objetivos propostos do estudo.

Este capítulo está organizado em dois momentos. Numa primeira parte, procede-se a uma análise categorial a partir das quatro dimensões de análise definidas *a priori*. Na segunda parte, a partir da análise transversal das respostas, propõe-se uma tipologia de quatro perfis de integração, que sintetizam as diferentes formas de "ser e estar" no ES durante o primeiro ano.

I. A análise de conteúdo dos dados[9]

A estrutura deste capítulo reflete as dimensões de análise definidas *a priori*: a começar pelas motivações para o ingresso no ES, transitando para as perceções sobre a massificação e a democratização do ES, aprofundando o papel das estruturas institucionais e processos de integração, culminando na análise das expetativas e vivências enquanto estudante no ES. Nesta secção, cada uma das dimensões de análise (categorias a *priori*) é explorada em profundidade, cruzando os dados empíricos com a literatura pertinente e ilustrando os argumentos com as respostas dos/as estudantes inquiridos/as. Haverá também uma exploração quanto às divergências ou convergências entre E1G e EN1G.

Esta análise foi trabalhada com unidades de sentido (trechos/frases com significado), não com "a pessoa inteira" de uma só vez. Um/a mesmo/a estudante pode produzir, em momentos diferentes nas suas respostas, evidências de "Apoio Institucional formalizado" e também de "Barreiras à integração" (como vai ser verificado mais à frente). Significa que não existe nenhuma contradição metodológica, pois são facetas distintas do mesmo percurso. A integração é processual e situada, isto é, um/a mesmo/a estudante pode beneficiar de um dispositivo (mentoria, docentes) e, ao mesmo tempo, sentir falhas (acolhimento insuficiente, horários).

[9] Encontram-se em Apêndice (Apêndice D e Apêndice E), exemplos da análise de conteúdo realizada

Quadro 2 – Dimensões de análise (categorias *a priori*), categorias emergentes e subcategorias

Dimensão de Análise (Categorias *a priori*)	**Categorias Emergentes**	**Subcategorias**
Motivações para ingressar no ES	Orientação pragmática	
	Crescimento pessoal e intelectual	
	Influências sociais	
Massificação vs. Democratização do ES	Fatores de alargamento	
	Barreiras à equidade	
Estruturas e Processos de Integração no ES	Apoio institucional formalizado	Mentoria interpares
		Corpo docente e não-docente
		Promoção de ambiente inclusivo
	Apoio/integração entre pares	
	Barreiras à integração	
Expetativas de ser um/a estudante no ES	Perfil da transformação positiva	
	Perfil da adaptação pragmática	
	Perfil do desajuste/crítica	

1. Motivações para ingressar no ES: o tripé entre pragmatismo, crescimento pessoal e influência social

A decisão de ingressar no ES, está longe de ser monolítica. Esta assenta num complexo tripé motivacional, segundo a análise dos dados recolhidos. A partir da análise das respostas dos/as estudantes permitiu identificar três categorias emergentes centrais que em conjunto moldam e definem o projeto académico no início do seu percurso. São as motivações de carácter pragmático e instrumental; a procura por crescimento pessoal e intelectual; e o papel decisivo, ainda que multifacetado, da influência social e contextual. No entanto, como já foi apontado no capítulo dedicado ao enquadramento teórico, as desigualdades socioeconómicas e educacionais continuam a persistir no ES (Hauschildt, 2024). Estes fatores influenciam as motivações para ingressar no ES, as experiências de integração e as expetativas dos/as estudantes, principalmente aqueles/as que provêm de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos (Hauschildt, 2024). Para além disso, esses/as estudantes estão sujeitos/as a enfrentar mais desafios e, por vezes, a sentirem um menor sentimento de pertença e maior intenção de abandono. Embora a massificação do ES tenha sido o "princípio" de uma democratização efetiva, a flexibilização de percursos alternativos e o apoio estatal são essenciais para a promoção da equidade e inclusão no ES (Hauschildt, 2024). Com estes dados, temos uma maior perceção daquilo que o ES enfrenta pela frente e de que forma também tem evoluído.

1.1. Orientação pragmática: o diploma como ferramenta de mobilidade e ascensão

A análise das motivações dos/as estudantes revela um pluralismo que, de certa forma, vem espelhar as diferentes realidades do ES massificado. Por um lado, emerge um discurso marcadamente pragmático e instrumental, focado na obtenção de um futuro profissional mais seguro, antecipando um salário mais estável e melhores condições de vida. Esta visão alinhada com a literatura sobre as escolhas num ES orientado para a empregabilidade (Almeida et al., 2006), é sobretudo visível em estudantes que veem o diploma como uma ferramenta de ascensão social, uma forma de se emanciparem.

> Melhor emprego, maior estabilidade financeira (E12-E1G).
>
> Ascensão social (E5-EN1G).
>
> Pensando em um futuro melhor, com melhor emprego e salário (E6-EN1G).
>
> Investir na minha educação com o intuito de ter um emprego desejado (E7-E1G).

Esta orientação pragmática, como referem Crozier et al. (2008), é frequentemente mais acentuada em E1G, para quem o ES representa uma oportunidade de rutura com trajetórias de classe. Uma visão instrumental, que reflete a realidade de um sistema de ensino cada vez mais orientado para o mercado de trabalho. Esta perspetiva alinha-se assim com a literatura, que descreve como as motivações para o ingresso no ES são modeladas por fatores socioestruturais (Zago, 2006). Em contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, como é frequentemente o caso dos/as E1G, o diploma é percecionado como um passaporte para a mobilidade social ascendente (CNE, 2023; Crozier et al., 2008; OECD, 2022).

Ainda assim, é de salientar que, pouco ou nada se diferenciou entre E1G e EN1G em relação a quererem um futuro melhor e melhores condições de trabalho, como se pode verificar pelos exemplos extraídos das respostas. Esta convergência pode ser interpretada à luz do contexto mais vasto de um sistema de ES que, ao massificar-se, passou a ser percecionado por uma maioria como uma condição quase indispensável para o acesso a um mercado de trabalho competitivo (Magalhães et al., 2009). A ideia de que as qualificações superiores são importantíssimas, alicerçadas numa economia de conhecimento, como Costa & Lopes (2008) defendem, parece estar disseminada entre todos/as estudantes, independentemente do seu *background* socioeconómico, cultural e familiar. Este pragmatismo não é neutro, pois podemos afirmar que reflete o modo como as dinâmicas socioeconómicas moldam as escolhas individuais (Almeida et al., 2006; Hossler et al., 1999; Magalhães et al., 2009). Na perspetiva sociológica, nomeadamente a de Bourdieu (1986), ajuda-nos a compreender que estas escolhas, que à primeira vista podem parecer claramente

individuais, são na verdade, muitas das vezes, estruturadas pelo capital cultural e económico das famílias (Bourdieu, 1986).

> Não pensei muito sobre isso, apenas segui o caminho mais óbvio de ir para a Universidade mal acabei o secundário (E16-EN1G).
>
> É comum no meu círculo todos frequentarem a universidade (E10-EN1G).
>
> Nunca questionei não ir para a faculdade (E8-EN1G).

Estas respostas parecem ser tipicamente de estudantes para quem a Universidade é a continuação expetável da sua trajetória de vida. Esta perspetiva reflete bem o conceito de *habitus* de Bourdieu (1986), onde as disposições e expetativas são moldadas e formatadas pelo meio social de origem. Esta naturalização é reforçada pelo capital social. Segundo Hauschildt (2024) a partir do relatório EUROSTUDENT 8, cerca de três quartos (75%) dos/as estudantes (78% em Portugal), reportam que sempre souberam que iriam estudar um dia, embora este apontamento diminui para 68% (65% em Portugal) para estudantes cujos pais tinham baixa escolaridade e aumenta para 81% para aqueles/as com pais com ES. Esta clivagem, unânime para todos os países em estudo, vem mostrar, mais uma vez, a linearidade entre o contexto familiar e a intenção original de estudar. Remete-nos assim para determinantes intergeracionais bem documentadas tais como: as diferenças nos recursos informacionais e culturais transmitidos pelas famílias (Bourdieu, 1986), nas diferentes características de entrada e experiências no início do percurso académico no ES (Pacarella & Terenzini, 2005; Terenzini et al., 1996) e numa sensação de "*fit*" institucional que pode afetar a intenção e a persistência dos/as estudantes (Stephens et al., 2014).

Para estudantes de meios menos favorecidos, a escolha do ES acaba por se tornar uma decisão estratégica, um investimento com um retorno esperado muito concreto: a segurança económica, quebrando então um ciclo de precariedade (Maffei, 2008). Assim, esta visão instrumental do diploma, mais do que uma mera escolha aparente, acaba por se tornar uma necessidade imposta pelas condições de partida e refletindo um problema que é sistémico e não apenas individual (Almeida et al., 2006).

1.2. Crescimento pessoal e intelectual

Seria, contudo, redutor limitar as aspirações dos/as estudantes a uma lógica estritamente utilitária. Em contraponto, emerge com igual força uma segunda categoria focada no crescimento pessoal e intelectual. Podemos então verificar que esta dimensão revela que, para muitos/as estudantes, o ES continua a ser visto como um espaço de desenvolvimento humano para além da sua função utilitarista e funcional.

Construir conhecimento sobre a área (…) e também pelo crescimento a nível pessoal proporcionado pelo Ensino Superior (E1-E1G).

Querer uma vida mais rica em conhecimento… (E3-EN1G).

Forma de desenvolver o meu conhecimento… (E9-E1G).

Valorização pessoal… (E15-EN1G).

Estas respostas refletem uma motivação intrínseca que, segundo a teoria da autodeterminação de Deci & Ryan (1985), é um fator crucial para um envolvimento académico mais profundo, para a persistência e também para o desenvolvimento de um sentimento de pertença. Quando a motivação principal é o interesse e a satisfação pela aprendizagem, os/as estudantes tendem a envolver-se de forma mais significativa, o que potencia também a sua integração académica (Erb & Drysdale, 2017; Tinto, 1975). Podemos então verificar que nesta categoria, existem ecos nas aspirações dos/as estudantes sobre o ideal humanista da formação, onde o objetivo do ES visa formar pessoas com um pensamento crítico da realidade que os/as envolve, resistindo assim à visão redutora instrumentalizada do ES (Ribeiro & Magalhães, 2014).

Neste estudo, esta visão acaba por ser transversal também entre E1G e EN1G, indicando que a valorização do conhecimento com um fim em si mesmo não está limitada pela origem socioeconómica. Podemos é talvez inferir que para um/a E1G pode representar uma dupla rutura: não só quebra com a trajetória de escolaridade curta da sua família de origem, como também o faz motivado/a por um ideal de desenvolvimento que transcende o objetivo estritamente económico.

1.3. Influências sociais: entre o suporte, a norma e a autonomia

As influências sociais (papel da família, amigos e pares) são consideradas aqui como fatores causais/contextuais que moldam ou condicionam as motivações individuais e estão bem exploradas na literatura como fomos referindo no capítulo teórico. A análise das repostas à questão "Em que medida é que os seus familiares e/ou amigos/as/pares tiveram um papel importante nessa decisão?" revela, de forma quase unânime, a centralidade da rede de suporte na construção da trajetória académica. A esmagadora maioria dos/as estudantes relata que a família teve um papel preponderante na influência. Para um número significativo de estudantes, a família não é apenas influência passiva, mas sim um agente ativo e precioso de incentivo e suporte. É possível olhar para as respostas a forma como descrevem, referindo uma forma de apoio incondicional que não só valida a escolha individual, mas também fornece a segurança emocional e ainda, por vezes, material, para prosseguir os estudos. Esta

função da família como uma alavanca, um catalisador motivacional, perscrutando um futuro mais promissor (Witter & Nepomuceno, 2010).

> Os meus pais e o meu irmão sempre me aconselharam a prosseguir os estudos, foram sem dúvida essenciais para eu tomar esta decisão (E1-E1G).
>
> Muito importante, meus familiares sempre me incentivaram a ingressar no ensino superior (E5-EN1G).
>
> Um impacto enorme, sempre me incentivaram a seguir um dos meus sonhos (E7-E1G).

Esta forma de suporte é especialmente importante e impactante para os/as E1G, pois para estes/as a entrada no ES representa uma rutura com a tradição familiar. Para estes/as, o incentivo familiar não é apenas um reforço, mas acaba por se tornar uma legitimação do seu percurso de índole pioneiro. Nas respostas dadas pelos/as estudantes, não existe, mais uma vez, uma grande diferença entre E1G e EN1G, quanto ao apoio referido pelos familiares, como se pode também verificar pelos exemplos indicados. No entanto, é importante referir que houve EN1G que indicaram ser "natural" a transição do ensino secundário para o ES. A influência familiar assume assim um carácter mais subtil, de confirmação de um percurso que já é socialmente esperado, natural e subentendido. A família adquire, portanto, uma figura como guardiã de uma tradição, refletindo a transmissão intergeracional de capital cultural e de um *habitus* alinhado com o campo académico (Bourdieu, 1986).

> Nunca questionei não ir para a faculdade e todos os meus familiares apenas me questionavam que curso pretendia seguir e não se iria estudar ou não (E8-EN1G).
>
> É comum no meu círculo todos frequentarem a universidade (E10-EN1G)
>
> Os meus pais sempre me falaram na Universidade como o caminho a seguir, sem me pressionarem a tal, mas provavelmente inconscientemente foi a maior influência (E16-EN1G)

Nas suas respostas percebe-se que a influência não foi um ato de persuasão, mas a simples internalização de uma expetativa do seu meio familiar, isto é, o papel da família aqui serve não como impulso, mas como um suporte a uma decisão já tomada. Como apontam Costa & Lopes (2008), para as famílias com tradição no ES, as aspirações académicas dos/as filhos/as são, desde muito cedo transmitidas, tornando assim o seu percurso universitário o patamar desejável e esperado. De salientar que, na questão está "familiares e/ou amigos/as e/ou pares", o que deverá ter-se em conta que alguns/algumas responderam apenas "suportaram a minha escolha", não havendo uma descrição, nem nomearam especificamente qual dos grupos é que teve influência, mas ainda assim, a maior parte que respondeu que houve influência, referiu em específico a família e uma ou outra resposta indica também amigos/as. Esta ressalva aplica-se também para o ponto seguinte. Finalmente, é revelador analisar os três únicos casos que os/as estudantes afirmam que a família ou amigos/as e/ou pares, não tiveram um papel importante nem surtiram influência.

Não tiveram (E15-EN1G).

Nenhuma (E18-EN1G).

Nenhum (E20-E1G).

Embora estas três respostas, aparentemente iguais, podem esconder realidades distintas. No caso dos/as EN1G, a negação da influência poderá ser um ato de afirmação de autonomia individual, precisamente porque esta influência era tão "omnipresente" que se tornou invisível. No caso do/a E1G, a decisão "solitária" poderá representar um ato de rutura e autodeterminação ainda maior, típico de percursos não-tradicionais, onde a ausência de apoio ou de referências familiares obriga a uma construção de projeto académico estritamente individual. É de notar também que, estes/as três estudantes, quanto às suas motivações indicaram unanimemente que foi para obterem um melhor emprego.

Podemos concluir que a influência familiar é um fator crucial e decisivo, tanto para E1G como para EN1G, embora por vezes, de formas diferentes, oscilando entre um suporte ativo e catalisador para estudantes que rompem barreiras, e uma confirmação passiva de um percurso expetável para aqueles/as que seguem um caminho já *a priori* traçado.

2. A massificação *vs*. democratização do ensino superior: assimetrias e dualidades

A perceção dos/as estudantes revela uma profunda dualidade. Por um lado, reconhecem o alargamento do acesso ao ES; por outro, são extremamente críticos/as em relação às barreiras que (ainda) persistem e se fazem notar, espelhando a tensão teórica entre um sistema massificado e um sistema democratizado (Almeida et al., 2006; Magalhães et al., 2009). É de notar que as suas narrativas confirmam que, embora o sistema se tenha expandido ao longo do tempo, a igualdade de oportunidades continua a ser um ideal por cumprir (Amaral, 2024; EDUSTAT, cit. *in* Magalhães, 2024; Magalhães et al., 2009). De seguida será apresentada uma análise profunda, dividida em duas categorias centrais que emergem dos dados: fatores de alargamento e as barreiras à equidade.

2.1. Fatores de alargamento: a conquista da massificação

Os/as estudantes identificam um conjunto de políticas que, na sua perspetiva, tornaram o ES mais acessível, estando em linha com a fase "*mais é diferente*" da política educativa portuguesa, que estava orientada não apenas para o aumento do número de matrículas, mas inclusivamente para diversificar os públicos (Magalhães et al., 2009). O papel central dos apoios económicos é o fator mais mencionado. Respostas como as que veremos de seguida, ilustram esta perceção:

(…) bolsas de estudo que podem financiar parte/a totalidade das despesas de um universitário (E4-E1G).

(…) considero que atualmente existem mais oportunidades e ajudas financeiras do Estado que possibilitam o acesso ao Ensino Superior para pessoas com mais dificuldades (E1-E1G).

Através da atribuição de bolsas (E10-EN1G).

Esta visão está então em total consonância com os dados do relatório EUROSTUDENT 8, onde sublinha a importância do apoio por parte do Estado como um catalisador para o ingresso no ES, sobretudo para estudantes de contextos mais vulneráveis (Dynarski et al., 2013; Indecon International Research Economists, 2021; OECD, 2024). A literatura empírica vem confirmar que ajudas provenientes do Estado, quando bem estruturadas e orientadas, funcionam para, de alguma forma, mitigar obstáculos à matrícula e à permanência dos/as estudantes no ES (Dynarski et al., 2013; Indecon International Research Economists, 2021; OECD, 2024).

Outro fator de democratização valorizado apontado pelos/as estudantes foi a diversificação das vias de acesso. Os/as estudantes reconhecem a importância de regimes alternativos, como por exemplo, o acesso para "maiores de 23" e para quem vem de "cursos profissionais", em que descrevem como uma

(…) oportunidade gigante para que possam também ingressar na faculdade (E17-E1G).

Assim como

(…) no que diz respeito à formação de adultos houve um salto enorme quando se, de alguma forma, reconhece que a experiência profissional daqueles que não prosseguiram o seu próprio percurso académico antes também os faz dignos da oportunidade de aceder à academia… (E2-E1G).

Esta valorização reflete, pois, um dos objetivos centrais da fase "*mais é diferente*", que procurava a captação de novos públicos para além do/a estudante tradicional, contribuindo para a abertura social do sistema (Magalhães et al., 2009). Em média, cerca de 89% dos/as estudantes ingressam no ES através de uma qualificação de acesso padrão adquirida no país de estudo (Hauschildt, 2024). Apenas 2% dos/as estudantes ingressaram no ES com uma qualificação alternativa (7% dos/as estudantes em Portugal). Importante referir que 14% dos/as estudantes em Portugal tiveram uma transição atrasada (mais de 2 anos após o término da escola) para o ES. Estudantes sem antecedentes de ES dos pais (baixa escolaridade) utilizam mais frequentemente vias de acesso não tradicionais, do que estudantes de famílias académicas, contribuindo assim para a abertura social dos sistemas de ES (Crozier et al., 2008; Magalhães et al., 2009; Thomas & Quinn, 2007). Existe também uma relação positiva e estatisticamente significativa que quanto maior a proporção de estudantes que ingressam no ES por vias de acesso alternativas, maior a taxa bruta de

escolarização e maior heterogeneidade etária da população estudantil (Dynarski et al., 2013; Indecon International Research Economists, 2021).

2.2. Barreiras à equidade: os limites da democratização

Num forte contraste, emerge uma crítica contundente às barreiras que minam o princípio da igualdade de oportunidades, confirmando a ideia de que a massificação *per se*, não garante a democratização do ES (Almeida et al., 2006; Cabrito, 2001; Magalhães et al., 2009). Da mesma forma que aconteceu antes, mas de forma contrária, o obstáculo económico é o mais proeminente. É referido que o preço alto das propinas e os custos gerais, tornam a experiência universitária bastante dispendiosa, sendo estas queixas recorrentes.

> Ainda não há tanta igualdade de oportunidades pelo preço das propinas elevado (E9-E1G).
>
> No entanto ser estudante universitário ainda é muito caro, daí que economicamente ainda existam disparidades (E2-E1G)
>
> (…) temos que pagar propinas tão altas, acrescentando todo o custo que é estudar fora (E16-EN1G).

Estas perceções, mais uma vez, vão ao encontro da literatura, que há muito identifica a forte influência da origem sociocultural e das condições económicas nas escolhas e na capacidade de persistência no ES (Almeida et al., 2006; Cabrito, 2001). Como foi já apontado pelo enquadramento teórico, a concentração de famílias com baixos recursos em zonas periféricas agrava estes custos, algo que hoje ainda se perpetua (Almeida et al., 2006; Cabrito, 2001). Fica patente a importância do alojamento estudantil, por este se apresentar como uma peça fundamental para a integração socioacadémica dos/as estudantes, podendo assim reduzir o seu abandono como mostram alguns estudos, como por exemplo, de Astin, (1984, 1993, 1997), Tinto (1993), Pascarella & Terenzini, (2005) e mais recentemente por Paltridge et al. (2010).

Como também já foi referido, as condições económicas são determinantes ca capacidade dos/as estudantes dedicarem-se ao estudo e envolverem-se nas mais variadas atividades académicas: bolsas, complementos de alojamento, regimes de propinas e outros auxílios reduzem a necessidade de trabalho remunerado o que depois irá implicar menos tempo para o estudo e participação. Tudo fatores que estão diretamente associados à retenção (Hauschildt, 2024; Magalhães et al., 2009). No contexto nacional, alterações regulatórias recentes, como por exemplo, o Despacho n.º 7253/2024 que altera o regulamento de atribuição de bolsas e medidas de reforço da ação social mostram bem a atenção política sobre estes conteúdos. Ainda assim, a discussão académica continua a apontar lacunas na cobertura e na insuficiência dos apoios.

A condição de trabalhador/a-estudante, mencionada por uma estudante, que se considera

> privilegiada em não ter que trabalhar para suportar os meus estudos, sendo que tenho amigos e colegas que têm essa necessidade exatamente por essa questão (E4-E1G).

materializa a ideia de que o acesso formal não garante condições de equidade de participação e sucesso, um desafio que se mostra fundamental para a democratização plena do ES. Em Portugal, em termos de recursos financeiros para estudar, 39% dos/as estudantes indicam que precisam de trabalhar para conseguir pagar os estudos (Hauschildt, 2024). A percentagem aumenta para 56% quando analisamos estudantes que têm pais com baixas condições financeiras e mais baixa (20%) para aqueles/as com pais com boas condições financeiras (Hauschildt, 2024). Portugal é um dos países onde uma elevada percentagem de estudantes reporta dificuldades financeiras (26%). A combinação de um financiamento estudantil fortemente dependente da família e um PIB *per capita* relativamente baixo no país, contribui para que estudantes de famílias de baixos rendimentos enfrentem maiores dificuldades financeiras (Hauschildt, 2024).

A crítica também se estende aos próprios critérios de seleção, onde questionam a aparente neutralidade (Almeida et al., 2006; Bourdieu & Passeron, 1990).

> A ingressão no ensino superior acaba por não ser igualitária devido à diferença entre o público e o privado no ensino secundário (E3-EN1G).

> A média de secundário (e as notas dos exames nacionais) não reflete o potencial de cada estudante no curso no qual pretende ingressar. O meu aproveitamento (…) foi completamente diferente da minha experiência no curso de Ciências da Educação (…) a inflação de notas no ensino secundário contribuem para esta desigualdade (E8-EN1G).

Estes/as estudantes, apontam este fator, que gera desigualdade no ponto de partida, introduzindo uma crítica ao conceito de mérito académico formal. Esta perspetiva dialoga diretamente com as teorias da reprodução de Bourdieu & Passeron (1990), que sublinham a importância para a forma como o sistema educativo pode legitimar desigualdades pré-existentes ao dar valor a um certo e determinado capital cultural, fazendo com que as hierarquias sociais se transformem em hierarquias académicas (Bourdieu & Passeron, 1990).

Por fim, a questão da desigualdade é também sentida por grupos específicos, como o caso de estudantes estrangeiros/as, evidenciando que as políticas de acesso podem criar também formas de exclusão.

> Não acredito na oportunidade igual no ensino superior em Portugal, visto que um estudante internacional tem que pagar 3x mais do que um nacional, isso impossibilita muitos estudantes de outros países que têm objetivos de estudar cá; Cada vez se alarga aos nacionais mas diminui para os estrangeiros (E6-EN1G).

A análise das respostas dos/as estudantes permite concluir que o sistema de ES em Portugal encontra-se precisamente no contexto que Magalhães et al. (2009) descreveram como "*mais é diferente*". Há um claro reconhecimento do "mais": mais vagas, mais vias de acesso e mais apoios. No entanto, as narrativas analisadas, demonstram que o sistema ainda luta para ser democrático. As barreiras económicas e a perceção de que o mérito formal pode mascarar privilégios prévios indicam que a democratização plena ainda está por cumprir (Amaral, 2024; EDUSTAT, cit. *in* Magalhães, 2024). Não obstante, a massificação foi um passo importante, mas a democratização do sistema exige ações políticas contínuas e estruturadas de equidade que compreendam as desigualdades económicas e culturais que ainda moldam profundamente quem acede, como acede e como experiencia o ES.

No que toca a diferenças entre as narrativas dos/as E1G e EN1G, de facto existem, ao contrário do que viemos a realçar e analisar na dimensão de análise anterior. Embora ambos os grupos sejam críticos em relação à democratização do ES, as suas perspetivas são moldadas pelas suas diferentes posições e experiências. Os/as E1G parecem centrar a sua critica nas barreiras económicas diretas e imediatas, tais como o valor das propinas, da necessidade de trabalhar, que são mais salientes para quem vem de contextos mais desfavoráveis (Almeida et al., 2006). Do outro lado, os/as EN1G, talvez por terem o acesso financeiro mais assegurado, tendem a fazer uma crítica mais estrutural ao sistema, questionando a meritocracia dos exames nacionais e as desigualdades geradas no ensino secundário, como podemos observar nas respostas selecionadas (Almeida et al., 2006).

Os/as E1G valorizam também de forma mais premente os mecanismos de apoio financeiro (bolsas), pois provavelmente estes representam para eles/as uma condição fulcral para poder ingressar e manter-se no sistema (Hauschildt, 2024). Para os/as EN1G, embora reconheçam a sua importância, estes tipos de apoios podem ser encarados mais como uma política geral de alargamento do que uma necessidade direta.

Há também uma convergência na perceção da massificação entre os dois grupos. Ambos concordam que se expandiu, que se massificou através da diversificação de vias de acesso e do aumento generalizado das vagas (Magalhães et al., 2009). Assim, a crítica comum reside no facto desta massificação não ter sido acompanhada por uma plena democratização, isto é, pela eliminação de barreiras estruturais que perpetuam a desigualdade (Almeida et al., 2006; Cabrito, 2001; Magalhães et al., 2009). Estas diferenças subtis refletem, mais uma vez, o conceito de *habitus* e capital cultural de Bourdieu (1986).

Os/as EN1G, ao possuir um maior capital cultural familiarizado com o sistema educativo, conseguem assim fazer uma análise mais distanciada e crítica das "regras do jogo" (Crozier et al., 2008). Os/as E1G, por sua vez, experienciam as barreiras de forma mais material e imediata, onde o foco está nos obstáculos económicos que ameaçam diretamente a sua "longevidade escolar" (Zago, 2006).

3. Estruturas e processos de integração no ES: entre apoio formal e as barreiras invisíveis

A integração no ES é um processo bastante complexo e bilateral e que envolve a interação contínua entre o/a estudante e a instituição do ES que o/a acolhe (Tinto, 1975). Nesta dimensão de análise, bastante importante e central neste estudo, tentou-se procurar compreender de que forma os/as estudantes do primeiro ano de Ciências da Educação percecionam as estruturas e os processos institucionais que promovem a sua integração e o seu sentimento de pertença.

A análise da integração a um nível mais abrangente, mais plural, como a "integração diferenciada" no EEEA, como discutido por Amélia Veiga (2019), oferece uma lente para compreender as tensões entre a unidade e a diversidade no contexto académico. A "integração diferenciada" tem legitimado a não-integração e aprofundado assimetrias ao longo do tempo, mantendo as "diferenças" entre os sistemas de ES visíveis, mas muitas vezes não geridas ativamente (Veiga, 2019). O conceito de "*unthinking*", proposto pela autora, como estratégia de investigação e tática pedagógica, desafia as premissas sobre o futuro e a natureza das "diferenças". Implica assim questionar a ideia de que a diversidade é meramente algo a ser "tolerado" ou padronizado, ou que as "diferenças" são interpretadas como falhas em relação a um modelo dominante (por exemplo, os modelos Humboldtiano ou Oxbridge) (Veiga, 2019). A integração dos/as estudantes, e um sentimento de pertença, exige uma "integração das diferenças". Isto pode significar ir além de uma visão homogeneizadora e reconhecer e valorizar a diversidade cultural, social e pedagógica dos/as estudantes, em vez de os/as "encaixar" à força e conformarem-se num modelo-regra já pré-estabelecido e designado (Veiga, 2019). A instituição deve então criar um espaço público onde as "diferenças" sejam negociadas e onde a educação redescubra a alteridade, questionando a diferença nas relações entre estudantes, docentes, instituições e sistemas (Veiga, 2019).

O que se pôde observar com as respostas e a sua posterior análise é que revelam um cenário dominado pela valorização do apoio institucional formalizado, com um destaque quase hegemónico do Programa de Mentoria interpares, mas que, simultaneamente, expõe as lacunas e fissuras de um sistema que ainda se debate com os desafios de uma democratização plena (Amaral, 2024; EDUSTAT, cit. *in* Magalhães, 2024).

3.1. Apoio institucional formalizado

A grande maioria dos/as estudantes identificou as iniciativas planeadas e oferecidas pela própria Faculdade comos os principais veículos de integração. Esta perceção propõe que, na experiência destes/as estudantes, o sentimento de pertença é ativamente construído por uma ação institucional visível e intencional. As estruturas e processos institucionais que promovem a integração dos/as estudantes no ES, tais como os programas de mentoria, os serviços de saúde mental, apoios económicos e pedagógicos, operam de forma interdependente e configuram o ambiente em que a integração e o sentimento de pertença se constroem e se podem desenvolver (Pascarella & Terenzini, 2005; Thomas, 2012; Tinto, 2010). São importantes para este estudo pois possibilitam investigar empiricamente a integração dos/as estudantes do primeiro ano, não só a sua presença formal, mas também avaliar a sua acessibilidade, articulação e qualidade percecionada pelos/as estudantes no ES. É a partir desta observação que será possível analisar se a massificação do acesso se converte em democratização do sucesso académico e da construção de um sentimento de pertença sólido e estruturado. Não basta diversidade, importa acolher essa mesma panóplia de estudantes com as suas diferenças, potencialidades e idiossincrasias (Pascarella & Terenzini, 2005; Thomas, 2012; Tinto, 2010).

De salientar também que o estudo de Lohfink & Paulsen (2005), é sugerido que a perceção dos/as E1G sobre a importância e preocupação ativa por parte da instituição com o seu sucesso e a existência de uma rede de apoio externa ao campus, podem ser tão ou mais impactantes do que a sua integração no tecido social interno da Universidade. O que vai ao encontro do que descrevem Crozier et al. (2008), quando afirmam que isto se deve, precisamente, às dificuldades em navegar nesse mesmo tecido social. Quando o sentimento de pertença, especificamente a nível social, é mais difícil de apreender e alcançar, a validação externa e o compromisso ativo da instituição tornam-se âncoras essenciais.

Assim, dentro deste universo de apoio, emergiram três pilares fundamentais.

3.1.1. Mentoria interpares: o pilar da integração

O primeiro e o mais referido pilar, é o programa de mentoria interpares. Através de programas de mentoria, estudantes com mais dificuldade de integração tendem a converter a novidade da experiência universitária em transformação identitária e de um sentimento de pertença. Este efeito é conhecido na literatura sobre: *institutional habitus*, *habitus transformation* e intervenções de *difference-education* (Lehmann, 2014; Reay et al., 2010; Stephen et al., 2014). Numa perspetiva mais crítica, Correia (2021) alerta para a necessidade de compreender a mentoria para além da uma lógica de assimilação, defendendo que esta deve promover "uma epistemologia da escuta ativa que, simultaneamente, promove uma ética do respeito e do cuidar do outro" (Veiga, 2019, p. 139). A proposta de Correia (2021) é contrapor com três lógicas de ação: integração/assimilação, adaptação/apropriação e emancipação/interpelação. Sublinha ainda que a mentoria pode e deve promover uma "autonomia solidária" que favoreça o desenvolvimento mútuo de mentores/as e mentorados/as.

Assim, no quadro mais vasto das estruturas e processos de integração, a mentoria interpares revela-se como muito mais do que um mecanismo de acolhimento logístico ou apenas uma estratégia pontual de receção dos/as novos/as estudantes. Quando bem estruturada e institucionalizada, poderá articular dimensões não só académicas, mas também sociais e emocionais, que contribuem decisivamente para o desenvolvimento do sentimento de pertença, elemento este, crucial para a persistência e para a satisfação dos/as estudantes no ES (Collings et al., 2014; Tinto, 2012).

Não há dúvida quanto às respostas quanto ao seu papel fundamental, sendo citado por grande parte dos/as estudantes como um mecanismo central. Esta preponderância parece residir na capacidade de oferecer um apoio multidimensional desde o primeiro contacto com a instituição, diminuindo de forma eficiente a incerteza da transição para um novo mundo académico, o ES (Crisp & Cruz, 2009; Nora & Crisp, 2007; Pascarella & Terenzini, 2005). Como descreve um/a estudante, sendo a sua resposta exemplar, ao afirmar que a sua importância é sentida

> (…) logo no dia da inscrição, uma vez que nos é atribuído um mentor que nos auxilia na matrícula e ao longo de todo o ano com as dificuldades que possam surgir (E1-E1G).

Esta perceção corrobora assim o que a literatura define sobre a mentoria ser um dispositivo relacional que articula o apoio psicossocial com a orientação académica, atuando sobre as dimensões social e académica da integração propostas por Tinto (1993). Assim

como a literatura internacional, como a de Nora & Crisp (2007) e Crisp & Cruz (2009), reforça que a mentoria adquire uma maior eficácia quando esta é multidimensional, articulando o apoio emocional, académico e a orientação para metas. A forte valorização deste programa por parte dos/as E1G, indica a evidência empírica que corrobora as conclusões de autores como Lohfink e Paulsen (2005).

> Os alunos mais velhos, principalmente através da mentoria… (E7-E1G).
>
> Através do programa da mentoria, do acompanhamento dos alunos desde as inscrições e da interação entre estudantes de anos diferentes que resultam do programa (E8-EN1G).
>
> facto de haver mentoras que nos conduzem logo no 1° ano é de facto uma grande ajuda (E17-E1G).

Estes autores defendem que a persistência destes/as estudantes está mais dependente do compromisso institucional e da validação académica do que a integração informal (Collings et al., 2014; Tinto, 2012). A mentoria funciona como uma mediadora poderosa entre os/as estudantes e o contexto académico, fornecendo o "capital cultural" e as "regras do jogo" (Crozier et al., 2008) que estes/as estudantes não tiveram a oportunidade de herdar do seu contexto familiar, aprendendo assim a navegar com mais facilidade no ES (Lohfink e Paulsen, 2005; Terrion & Leonard, 2007). De salientar que tanto os/as E1G como os/as EN1G, convergem na sua opinião em relação à importância desta estrutura.

3.1.2. Corpo docente e não-docente: a humanização da instituição

O segundo pilar corresponde ao corpo docente e não-docente, em que a principal função passa por criar um clima acolhedor e foi destacado por alguns/algumas estudantes. A literatura de efetividade académica refere que a promoção de competências como a metodologia de estudo, literacia académica, gestão de tempo ou até o desenvolvimento de competências transversais, as aclamadas *soft-skills*, melhoram o desempenho inicial. Muitas vezes isto pode tornar-se decisivo para a continuidade e aumentar a facilidade da integração curricular. A articulação entre estes serviços e as práticas pedagógicas dos docentes é, por isso, crucial (Pascarella & Terenzini, 2005).

A perceção de que

> (…) os docentes e não docentes promovem um bom ambiente escolar o que se traduz num sentimento de presença… (E7-E1G),

e a valorização da

> (…) ajuda estabelecida entre alunos e professores… (E23-EN1G),

Reforçam a tese de que a qualidade das interações é um dos preditores mais forte da integração académica e da persistência (Tinto, 1975). Estas interações humanizam a

instituição e transformam a experiência académica numa "jornada relacional" (Strayhorn, 2012). Kember et al. (2001) também apontam que docentes que sejam acessíveis e prestáveis, dentro e fora das aulas, promovendo a comunicação, contribuem significativamente para o sentimento de pertença.

3.1.3. Promoção de ambiente inclusivo

O terceiro pilar do apoio institucional emerge de um conjunto de respostas que, embora não nomeiem um agente promotor específico, valorizam a ação da instituição na promoção de um ambiente culturalmente enriquecedor, socialmente agregador e fundamentado em valores de equidade. No caso da referência a

> (…) atividades dinamizadoras, palestras, workshops, promoção de convívios entre os estudantes… (E12-E1G),

alinha-se com a teoria do envolvimento de Astin (1984), em que compreende que o sucesso do/a estudante é proporcional à energia que investe na sua experiência académica e extracurricular. Outros/as estudantes valorizam a organização de

> (…) eventos acessíveis a toda a comunidade académica (E11-E1G)

e a criação de

> (…) oportunidades de convívio… (E9-E1G).

De salientar também a importância a perceção de um *ethos* institucional justo por parte de algumas respostas dos/as estudantes. Uma das respostas destaca a promoção da

> (…) igualdade entre os cursos e as oportunidades dadas para todos os alunos, quer sejam estudantes de CE ou de Psicologia (E13-E1G)

Esta afirmação acaba por ir mais além do que a descrição de atividades para focar-se num valor central para a democratização efetiva (Magalhães et al., 2009). A participação nestas atividades acaba por ser uma manifestação comportamental da integração, que por sua vez alimenta o crescimento de um sentimento de pertença (Hausmann et al., 2007). Por fim, a ideia de que a Faculdade promove o sentimento de pertença, captando assim a dimensão mais transformadora da missão universitária (Ribeiro & Magalhães, 2014).

> expandindo horizontes (E19-EN1G).

3.2. Apoio/integração entre pares: uma presença discreta

A Associação de Estudantes (AE) desempenha também um papel fundamental sendo uma estrutura mediadora da integração dos/as estudantes, sobretudo no primeiro contacto com o mundo académico no ES. No estudo qualitativo com estudantes portugueses, Sousa

et al. (2009) destacam que "no contexto do Ensino Superior (…) a Associação de Estudantes [é] um dos organismos que, de maneira geral, mais mobiliza os estudantes, desempenhando, portanto, um papel fulcral e decisivo na sua adaptação" (Sousa et al., 2009, p. 422). As autoras observam inclusivamente que a participação associativa tem potencial "estruturador e de identificação cultural, podendo ter um papel fundamental de formação e educação" (Fernandes, 2001, cit. *in* Sousa et al., 2009, p. 426). O que estes excertos documentam, em contexto nacional, é que a função da AE como espaço que facilita a criação de laços sociais e identidades partilhadas, reúne assim condições reconhecidas como centrais para a integração de novos/as estudantes. O que indica também que vai além da função apresentada formalmente, tal como a representação e defesa de direitos dos/as estudantes dentro e fora da sua própria Faculdade.

Em contraste com a forte ênfase no apoio institucional que foi possível observar pelas respostas analisadas, as estruturas de socialização e representação discente, tiveram apenas uma expressão residual nas respostas dadas pelos/as estudantes, sendo apenas mencionadas explicitamente por apenas um/a estudante, que refere o papel da

> (…) Associação de Estudantes, Comissão, Praxe e muitos outros órgãos que promovem a integração (E20-E1G).

É importante, no entanto referir que, algumas das atividades mencionadas anteriormente, como a "promoção de convívios", poderiam ser organizadas por estas estruturas, sendo fundamentais para a integração e o desenvolvimento do sentimento de pertença (Gieg et al., 2016; Gopalan & Brady, 2020; Sousa et al., 2009). Porém, não houve uma atribuição explícita por parte dos/as estudantes inquiridos/as, e considerando que a perceção discente focou-se, sobretudo na ação da "instituição" como um todo, optou-se por analisar essas respostas no quadro do apoio institucional percebido.

Esta parca atribuição das estruturas *peer-led* pode ser atribuindo a uma limitação metodológica, tendo em conta que a formulação da questão "Como é que a Faculdade promove…", pode ter induzido um foco em iniciativas *top down* (Strayhorn, 2012; Tinto, 2017; Thomas, 2012). Ainda assim, esta observação por partes destes/as estudantes, onde há uma ênfase no apoio institucional maior, especialmente no primeiro ano, pode significar uma maior necessidade de orientação estruturada exatamente por estas estruturas *top down* (Strayhorn, 201; Tinto, 2017; Thomas, 2012).

Não basta a simples existência destas estruturas, como no caso da AE, mas importa especialmente o tipo de atividades, acessibilidade (de quem se aproxima e de quem é convidado) e a atenção às dinâmicas de poder intragrupais propostas por elas. A investigação portuguesa aponta, por exemplo, as tensões, pressões e práticas de integração que em vez de incluir, excluem ou coagem (Sousa et al., 2009). Vários estudos dão também pistas sobre certas particularidades, limites e heterogeneidade a sua atuação. A partir de um conjunto de narrativas analisadas por Pinto et al. (2024) em contexto norueguês, a *Introduction Week* – Semana de receção, os/as estudantes apontaram a importância da AE no primeiro contacto aquando do convite para participar em atividades formais e/ou informais o que, de certa forma, serviu de porta de entrada para o mundo académico. Isto pode indicar uma ligação entre o envolvimento em organizações estudantis ao aumento do sentimento de pertença no campus. Em outros estudos de larga escala e de carácter longitudinal é possível também verificar a ligação entre pertença e melhores resultados académicos/psicológicos (Gopalan & Brady, 2020).

Mas ainda assim, no estudo por Pinto et al. (2024), apontam que "apenas" uma semana de acolhimento não chega para impactar um grande número de estudantes. Acaba por ser uma medida de impacto de ação isolada quando a consolidação da pertença exige estruturas de *ato continuum* de comprometimento. Gopalan & Brady (2020) mostram também que o aumento do sentimento de pertença e a sua associação a melhores resultados académicos não são lineares nem se distribuem uniformemente entre grupos (por exemplo, os/as E1G). Isto traduz-se numa relativa dificuldade em proporcionar atividades que consigam abranger todos os/as tipos de estudantes atendendo às suas particularidades e idiossincrasias. No entanto, o contraste entre a indicação do apoio formal e a descrição das estruturas de pares é, em si, um resultado analiticamente relevante.

Quanto à distinção de perceções entre E1G e EN1G, há factos relevantes a observar. Quanto a estruturas de socialização (AE, praxe, etc), a teoria poderia sugerir que os/as EN1G, possivelmente mais familiarizados/as com a cultura universitária, apoiar-se-iam mais nestas estruturas de socialização entre pares, mas ainda assim, o/a único/a estudante que menciona estas estruturas, como vimos, é curiosamente um/a E1G. É um achado contraintuitivo e bastante pertinente, o que pode indicar neste contexto em específico que, ou as estruturas de pares são menos centrais do que a mentoria para todos/as, ou este/a estudante em particular encontrou nestes órgãos uma via de integração crucial que outros/as estudantes não

identificaram de forma igual. Acaba por ser uma rutura teórica que merece ser destacada e discutida nesta dissertação.

3.3. Barreiras à integração: lacunas na integração

E claro que a análise não estaria completa se não déssemos voz às experiências que divergem da norma. Alguns/Algumas estudantes reportaram barreiras ou lacunas no processo de integração, revelando as "fissuras" de um sistema que, apesar dos seus esforços, não é universalmente eficaz.

De salientar que estas barreiras podem adquirir diversas tonalidades, como iremos perceber. A decisão de agrupar todas as manifestações de dificuldades de integração numa única categoria principal (emergente), foi uma escolha metodológica deliberada, apoiada em dois princípios centrais: o princípio da densidade empírica e o princípio da coerência conceptual. De uma forma sucinta, em relação ao primeiro princípio, deve-se com a distribuição dos próprios dados. Do total de 23 estudantes, apenas 6 reportaram experiências e opiniões que se enquadram nesta categoria. A criação de três subcategorias distintas para comportaram um número tão reduzido de respostas, poderia parecer uma dispersão excessiva de análise, pois cada subcategoria teria um ou dois estudantes.

Assim decidiu-se consolidar estas respostas numa categoria mais abrangente para que posteriormente pudesse ser comparada com as outras categorias de forma equilibrada. Já em relação ao segundo princípio, de natureza conceptual, embora possam ser barreiras distinta (institucionais, pessoais e outras por desconhecimento), o seu resultado experiencial para o/a estudante é o mesmo: um obstáculo no processo de integração e na construção de um sentimento de pertença. O que procuramos aqui analisar é a experiência da não-integração e não a origem da barreira, permitindo assim analisar o fenómeno de uma forma holística tentando entender a sua totalidade e complexidade. Em suma, esta escolha reforça a estrutura analítica deste estudo, criando uma tensão mais robusta e direta entre as forças promotoras da integração (Categoria 1 e 2) e o conjunto unificado de forças que a dificultam (categoria 3). A análise torna-se mais aprofundada para perceber as diferentes naturezas destas barreiras, permitindo então uma discussão mais focada e profunda sobre o fenómeno da integração e as suas vicissitudes.

Nesta categoria podemos observar barreiras de *cariz estrutural e institucional*, de *natureza pessoal e disposicional* e por fim, por *desinteresse, ausência de envolvimento ou puro desconhecimento*. Em relação à primeira, de cariz estrutural e institucional, as críticas

expõem os limites de um modelo de integração "*one size fits all*". A crítica de um/a trabalhador/a-estudante sobre a

> falta [de] um mentor para acompanhar os TE´s, especialmente os mais velhos que são olhados com alguma desconfiança… (E2-E1G),

e a observação de que

> não existe um processo de acolhimento específico para os alunos internacionais (E5-EN1G),

são particularmente eloquentes. Estas respostas demonstram, mais uma vez que, a massificação, para se converter numa democratização, necessita de políticas de inclusão que atendam ativamente à diversidade de públicos, evitando uma "integração diferenciada" que mantém as diferenças visíveis, mas não geridas (Veiga, 2019).

Relativamente às dificuldades de natureza pessoal e disposicional, o/a estudante que afirma ser

> uma pessoa bastante reservada que tem dificuldade em integrar-se e portanto não sou muito participativa em atividades (E4-E1G),

ilustra bem a complexidade da interação entre aquilo que a instituição pode oferecer e as características individuais. Como se pode observar perante esta resposta, não basta que as estruturas existam, é crucial que sejam percebidas como acessíveis e seguras para todos os perfis de personalidade (Erb & Drysdale, 2017).

Finalmente, barreiras causadas ou por desinteresse, ausência de envolvimento ou desconhecimento, expressas em respostas como

> não me envolvo muito com a vida académica por isso não (E16-EN1G)

ou simplesmente

> não sei (E18-EN1G),

sinaliza uma distância entre o/a estudante e a comunidade académica. Esta mesma distância pode ser ao mesmo tempo causa e consequência de uma integração mais frágil, sendo um fator de risco que as instituições devem monitorizar.

Quanto à distinção de perceções entre E1G e EN1G, há diferenças significativas para tentar perceber. Dos/as estudantes que reportaram barreiras, desinteresse ou desconhecimento, a maioria são EN1G. Proporcionalmente, estes/as estudantes reportaram mais frequentemente uma experiência de integração negativa ou neutra. Uma hipótese, corroborado pelo enquadramento teórico, é que os/as E1G, muitas vezes motivados por um forte sentido de responsabilidade e encarando a obtenção do diploma como um meio de

mobilidade social (Crozier et al., 2008), podem ter uma abordagem mais instrumental e focada. Estes/as podem estar mais predispostos a procurar ativamente e a valorizar as estruturas de apoio existentes, como a mentoria, e menos inclinados a reportar um desinteresse geral.

Por outro lado, os/as EN1G, para quem o ingresso no ES pode ser um percurso mais "natural", talvez tenham expetativas diferentes, sobretudo em relação à vida social e académica, o que pode também levar a uma maior perceção de falhas ou a um maior à-vontade para expressar descontentamentos ou distanciamentos.

Em síntese, as perceções dos/as estudantes sobre as estruturas e processos de integração, demonstram que o sistema apresenta mecanismos formais robustos e sólidos, sendo altamente valorizados, mas que ainda assim, enfrenta o desafio de se tornar efetivamente inclusivo. A transição de um modelo de integração para um de inclusão plena exige uma mudança de paradigma, isto é, não se trata de fazer os/as estudantes "encaixarem-se" na instituição, mas sim, adaptar a instituição para que todos/as estudantes possam nela prosperar (Thomas, 2012).

4. Expetativas de ser um/a estudante no ES: a identidade como espelho da experiência

Tal como já foi vastamente explorado ao longo desta dissertação, a transição para o ES é um momento charneira, profundamente moldado não apenas pelas motivações, como observado, mas também por todo um conjunto bastante complexo de expetativas. Estas não se reduzem apenas a expetativas pessoais, são elas também construções sociais que, de certa maneira, refletem o capital cultural de cada estudante (Bourdieu, 1986), funcionando como uma bússola para se orientar num território muitas vezes desconhecido. Desta forma, analisar o confronto entre estas expetativas e as experiências vividas no final do primeiro ano é, por isso, basilar. No entanto, é na forma como os/as estudantes definem a sua própria identidade, o que significa para eles/as ser um/a estudante do ES, que encontramos o eco mais profundo da sua integração. A forma como se definem não é abstrata, é um espelho da sua jornada, das suas lutas e conquistas académicas num mundo novo.

As expetativas de ser um/a estudante no ES, mesmo após o seu ingresso, estudantes cujos pais têm ES sentem um maior sentimento de pertença. De notar também que em média, 20% (21% em Portugal) dos/as estudantes cujos pais não têm ES, questionam ocasionalmente a sua inscrição no ES em comparação com 17% (tal como em Portugal) dos

seus pares com pais com ES (Hauschildt, 2024). Percebe-se inclusivamente que estudantes cujos pais não têm formação superior mostram uma ligeira tendência maior para considerar o abandono do ES (10% *vs.* 8% - Portugal com percentagem muito semelhante), em muitos dos países analisados (Hauschildt, 2024). Estes desfasamentos indicam que as expetativas e as experiências dos/as estudantes variam significativamente consoante o seu perfil socioeconómico.

Aqui podemos observar o que a literatura também já nos indicou onde, os/as E1G reportam níveis mais baixos de sentimento de pertença (Stebleton et al. 2014; Ostrove & Long, 2007), sendo que este sentimento de pertença é um preditor forte na persistência (Hausmann et al., 2007), articulando-se com modelos clássicos de integração e abandono (Tinto, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Quanto ao risco de saída, as evidências por parte de estudos de referência conduzidos, por exemplo, nos EUA, indicam que E1G apresentam maior probabilidade de desistir e menores taxas de conclusão (Ishitani, 2006). Acrescentando ainda desvantagens socioeconómicas, mais agrava esse risco exigindo políticas de apoio para transformar a massificação numa democratização efetiva (Engle & Tinto, 2008; Gopalan & Brady, 2020).

Nesta dimensão de análise, tal como as outras (exceto a das estruturas e processos de integração), apresentavam 2 questões. Nesta em concreto, uma das questões focava-se nas expetativas e outra no que para eles/as era ser um/a estudante do ES. Depois de uma análise profunda e de várias hipóteses, cruzou-se as duas questões e analisou-se de forma conjunta, de forma a enriquecer a sua análise e para não ser apenas sequencial (primeiro as expetativas e depois as definições). Assim esta análise torna-se mais integrada e interpretativa. Esta forma de abordagem foca-se então na identidade que eles/as constroem, sendo esta consequência direta da sua experiência vivida. A partir daí, cria-se as "personagens analíticas", dando profundidade psicológica e sociológica. A interligação tenta mostrar que a integração não é apenas um processo comportamental (ir às aulas, ter boas notas), mas também um processo identitário (como se sentem que são neste lugar), dialogando com os conceitos já abordados no enquadramento teórico de sentimento de pertença, *habitus* e capital cultural.

A análise das narrativas dos/as estudantes inquiridos/as, revela três perfis centrais que emergem do cruzamento entre a experiência vivida e a identidade construída: o perfil da *transformação positiva*, o da *adaptação pragmática* e o do *desajuste e crítica*. Em suma,

esta análise tenta explicar a relação causal e simbólica entre a experiência e a identidade. A jornada no ES molda a própria definição de quem os/as estudantes se tornam.

4.1. O perfil da transformação positiva: a construção de uma nova identidade

Um grupo significativo de estudantes, em particular E1G, descreve uma experiência que superou largamente as suas expetativas, num processo que pode ser entendido como uma "desmistificação" do mundo académico. Tinham receios e

> ideias preconcebidas (E7-E1G),

mas encontraram um ambiente "acolhedor e humano" que não esperavam. Um/a estudante explica este fenómeno de forma clara: as suas expetativas

> foram superadas porque me senti bem acolhida e integrada e isso permitiu me viver a experiência ao máximo (E23-EN1G).

Esta experiência positiva não aparenta ser apenas um evento externo, ela molda e valida uma nova identidade. Quando questionados/as sobre o que é ser estudante no ES, as suas respostas abandonam o medo e abraçam o propósito. Esta identidade que constroem é de superação e de crescimento, definindo o/a estudante como alguém que enfrenta

> um grande desafio e um enorme crescimento a todos os níveis (E7-E1G)

ou vive uma jornada

> trabalhosa, ambiciosa e compensadora (E23-EN1G).

Esta transformação está em linha com a teoria sobre E1G, que muitas vezes ingressam no ES sem referências diretas, construindo as suas expetativas com base em ideais pré-concebidas que podem levar a um desfasamento inicial (Crozier et al., 2008; Reay, 2018). E tendo em conta que este perfil, é predominantemente composto por E1G, o que sugere que a superação de expetativas é uma experiência particularmente marcante para este grupo. E o que à primeira vista poderia ser contraintuitivo, tendo em conta o que nos diz a teoria, pode ser explicado, mostrando o outro lado do fenómeno. Quando a instituição consegue promover um acolhimento eficaz a partir das suas estruturas, essa ausência de capital cultural familiar, pode ser mitigada e até superada em alguns casos, transformando o "peixe fora de água" (Bourdieu, cit. *in* Crozier et al., 2008, p. 173), numa história de sucesso e apropriação. A definição de

> ser sobretudo uma pessoa com objetivos e com força para os cumprir (E21-E1G),

mostra que uma integração bem-sucedida lhes permitiu apropriarem-se de uma identidade de agência, algo que, par quem parte sem referências familiares, é uma grande conquista.

4.2. O perfil da adaptação pragmática: a identidade como função e responsabilidade

O grupo mais numeroso descreve uma adaptação funcional e sem grandes sobressaltos, onde estes/as estudantes indicam que a realidade correspondeu ao esperado. Deste modo, para este perfil, a experiência não é marcada por surpresas ou desilusões, mas antes pela confirmação de um percurso que sabiam de antemão, ser exigente. Esta vivência está intrinsecamente ligada a uma identidade de estudante igualmente pragmática, muito centrada na função a desempenhar.

Quando se definem, estes/as estudantes falam de um papel a cumprir, quase como uma missão. Ser estudante é, acima de tudo, ter "responsabilidade" e ser "autónomo/a".

> Penso que acima de tudo tem que existir responsabilidade, pois na maior parte dos casos somos autónomos e devemos saber que existe lugar e tempo para lazer mas também é importante estar focado nos estudos (E4-E1G).
>
> Um estudante mais independente em termos de estudo (E8-EN1G).
>
> Ser responsável e gerir o nosso tempo como for mais vantajoso para nós (E10-EN1G).

Esta identidade-função está orientada para um objetivo claro: ser

> alguém que estuda para um possível futuro melhor (E11-E1G).

Esta visão instrumental é largamente documentada na literatura, como fomos observando no capítulo do enquadramento teórico, sendo comum em estudantes que encaram o diploma como um meio para mobilidade social. Autores como Crozier et al. (2008) destacam precisamente isso. As escolhas dos/as E1G são frequentemente pragmáticas, vendo o diploma como "um meio para um fim". Para além disso, esta perspetiva funcional vai também ao encontro com as exigências de um sistema de ES massificado, onde para muitos/as, o ES é um percurso para adquirir competências técnicas e garantir uma "vida estável e feliz" (Ribeiro & Magalhães, 2014). A sua adaptação é eficaz porque a sua identidade de estudante é também funcional e em linha com as exigências sistémicas.

Quanto às diferenças entre E1G e EN1G, são pouco relevantes ou inexistentes neste perfil. É o grupo mais heterogéneo e equilibrado. Isto pode indicar que a necessidade de adaptação às novas exigências do ES, como a autonomia, a responsabilidade e a gestão do tempo, é uma experiência universal e transversal, transcendendo a origem sociocultural. Este perfil representa o "caminho-padrão" de ajustamento. Como vimos, esta visão instrumental, embora possa ser mais acentuada em E1G por razões de mobilidade social, é uma

característica transversal de um ES massificado, onde o diploma é amplamente visto como um meio para um fim profissional.

4.3. O perfil do desajuste e da crítica: a identidade marcada pela luta

A contrastar de forma evidente, o terceiro perfil emerge a partir das narrativas de desilusão, de dificuldade e de crítica. São apontados desfasamentos negativos contundentes entre as expetativas e a realidade experienciada, não sendo apenas uma deceção, mas sim uma marca quase cutânea na sua identidade. É a partir da definição do que é "ser estudante" que conseguem expressar essa luta.

Como podemos observar, a definição mais crua e poderosa, onde após criticar a

> visão positivista do ensino (E5-EN1G),

define-se como

> sofredor. Correr atrás da impossível tarefa de conciliar trabalho e estudos e estudar em faculdades que têm horários incompatíveis com essa tarefa (E5-EN1G).

Aqui, a identidade não é de crescimento ou de responsabilidade, mas de uma forte resistência a um sistema que o/a oprime. Esta resposta pode talvez demonstrar e expor as fissuras da massificação, que apesar da expansão, o sistema pode continuar numa rigidez estrutural e a falhar na integração de perfis não-tradicionais, como o caso dos/as trabalhadores/as-estudantes (Erb & Drysdale, 2017). Estudantes a tempo parcial ou com trajetórias interrompidas tendem a reportar níveis inferiores de sentimento de pertença e de integração social no campus. Este facto é explicado pela menor exposição às rotinas da instituição académica e pelas responsabilidades profissionais e familiares que condicionam assim o seu envolvimento comunitário (Kember et al. 2001; Gopalan & Shannon, 2020; Erb & Drysdale, 2017)

Reforçando a ideia como temos vindo a fazer, a literatura adverte que a massificação do acesso só se converte em democratização quando é acompanhada por políticas de suporte estruturadas, como a flexibilização de percursos, algo que a experiência deste/a estudante parece contradizer (Almeida et al., 2006; Bourdieu & Passeron, 1990; Engle & Tinto, 2008; Magalhães et al., 2009; Thomas, 2012; Tinto, 2012).

Numa mesma perspetiva dada por outra resposta, para quem ser estudante é

> lutar por algo que nem tem certeza que vai dar certo (E6-EN1G).

Esta identidade de incerteza, foi fruto de uma experiência que o/a desmotivou. Este desajuste com a instituição, ora seja provocado por dificuldades pessoais e exacerbadas pelo isolamento, ou então até pela desorganização percebida, acaba por se traduzir numa identidade fraturada, onde o propósito da sua jornada académica é posto totalmente em causa. Com esta evidência, é possível perceber como a falha na integração pode acompanhar consequentemente o sentimento de pertença, sendo este um estado psicológico essencial para a persistência e o sucesso do/a estudante (Astin, 1984; Erb & Drysdale, 2017; Hausmann et al., 2007). Assim, a ausência de um sentimento de pertença está associada a uma maior intenção de abandono, o que posteriormente vai refletir na incerteza e desmotivação destes/as estudantes (Engle & Tinto, 2008; Gopalan & Brady, 2020; Hausmann et al., 2007; Stebleton et al. 2014; Ostrove & Long, 2007).

Quanto à comparação entre E1G e EN1G, contrariamente ao que se poderia esperar, este perfil não é dominado por E1G, onde inclusivamente, as críticas mais contundentes e estruturais ao sistema vêm de EN1G. Aliás, vem também demonstrar que o facto de ser EN1G não garante uma integração isenta de problemas e de desafios para contornar. A teoria de Bourdieu (1986) sobre o *habitus* e o capital cultural, oferece uma explicação para este fenómeno.

Os/as EN1G herdam um conjunto de conhecimentos, de disposições e linguagem que estão mais em sintonia com a cultura académica, logo este maior alinhamento pode gerar expetativas mais elevadas e específicas sobre como irá ser o seu percurso académico (qualidade pedagógica, rigor intelectual e organização institucional). O seu capital cultural para além de ser visto como vantagem, também funciona como uma lente crítica, permitindo-lhe identificar e reportar falhas do sistema de forma mais assertiva, pois sentindo-se "mais em casa" pode estar propenso a reconhecê-las como desajuste institucional. Em contrapartida, um/a E1G pode tender a internalizar uma dificuldade como uma falha pessoal.

A forma como estes/as estudantes se definem é indissociável da sua experiência de integração. Podemos concluir que a identidade que constroem para si mesmos/as, longe de ser considerada algo secundária, é o barómetro do seu sentimento de pertença. Ela revela que, enquanto, para uns/umas o ES é um espaço de desmistificação e conquista, para outros/as é um campo de batalha onde a sua própria identidade é moldada na luta e na crítica a um sistema que, apesar de massificado, ainda debate com o desafio de garantir um lugar para todos/as de forma justa e integradora (Magalhães et al., 2009).

Em suma, como fomos referindo, certos grupos de estudantes, tais como estudantes mais velhos/as, trabalhadores/as-estudantes, internacionais, estudantes que são os/as primeiros da família a ingressar no ES, enfrentam desafios e obstáculos diferenciados. A investigação mostra que estes/as estudantes identificam níveis mais baixos de sentimento de pertença em comparação com estudantes tradicionais ou com trajetórias ditas "normais". No estudo de Erb & Drysdale (2017), por exemplo, mostram exatamente isso. Estudantes com idade dita "tradicional", reportam níveis mais altos de pertença. Estes tipos de situações demonstram que nada é linear e que importa perceber que tipo de estudantes as IES recebem e quais são as suas características, a sua identidade, motivações, expetativas, etc. É importante promover intervenções proativas e estratégias inclusivas nas instituições tais como: atividades de acolhimento e transição inclusiva (Erb & Drysdale, 2017), promoção da integração académica, com o apoio entre pares e o corpo docente; intervenções direcionadas, adaptações pedagógicas; um *folow-up* das dificuldades apontadas pelos/as estudantes, etc.

II – Perfis de integração e sentimento de pertença: tipologia, regras operatórias e evidências

1. A razão para elaborar uma tipologia transversal

Posteriormente a análise temática por dimensões *a priori*: Motivações, Massificação/ Democratização, Estruturas/Processos de integração e Expetativas/Identidade, observou-se que muitos significados atravessam essas dimensões e organizam-se em configurações relativamente estáveis de "ser e estar" no primeiro ano destes/as estudantes. Numa tentativa de não reduzir a integração a uma mera soma de categorias, avançou-se para uma leitura transversal, procurando articular as quatro formas de integração exploradas no enquadramento teórico (*académica*, *social*, *institucional* e *afetiva/emocional*) que permitisse sintetizar essas configurações na criação de quatro perfis. Com a análise anterior sobre todas as dimensões de análise, foi possível realizar essa mesma análise transversal e holística. Este processo está alinhado com a análise de conteúdo categorial já descrita no capítulo: organização do corpus, codificação e categorização com princípios de objetividade, fiabilidade, exclusão mútua, homogeneidade e pertinência (Bardin, 2004; Triviños, 1987).

Na primeira parte deste capítulo, a unidade de análise foram as perceções dos/as estudantes (unidades de sentido), pelo que se admitem coocorrências entre categorias/subcategorias. Nesta secção, a unidade de análise passa a ser o caso (o/a estudante), visando-se uma síntese tipológica por configurações. Não se alteram critérios, apenas muda-se o nível analítico: dos enunciados (temas) para as configurações (perfis).

A opção da criação dos quatro perfis, vai em linha com o enquadramento teórico mobilizado, desde a relação entre integração académica/social e persistência (Tinto, 1975) às (des)consonâncias entre *habitus*/capitais e o campo universitário (Bourdieu, 1986) e a tese de que "*mais é diferente*" na passagem da massificação à democratização (Magalhães et al., 2009). No corpus, a mentoria interpares surge como pilar da integração e do sentimento de pertença, traduzindo-se assim numa leitura coerente com a literatura e com os relatórios institucionais, como vimos no subcapítulo anterior.

2. Procedimento e regras operatórias da codificação dos perfis

A classificação de cada estudante num perfil de integração resultou de três passos encadeados:

Passo 1 – Atribuição de Pontuações (0,1 ou 2) a cada forma de integração

Para cada estudante, foram lidas as suas respostas e identificadas evidências em quatro formas de integração definidas teoricamente: académica, social, institucional e afetiva/emocional. Cada forma de integração recebeu uma pontuação entre 0 e 2, de acordo com o tipo de evidência encontrada:

0 – Ausência de integração ou presença de dificuldade clara.

1 – Indício pontual ou integração ainda frágil.

2 – Evidência clara, consistente ou recorrente dessa integração.

O Quadro 3 apresenta, para cada uma das formas de integração, os critérios usados para atribuir 0, 1 ou 2 pontos.

Quadro 3 – Matriz de critérios: 0-2 por forma de integração em relação a cada estudante

Formas de integração	**0** – Ausência/negativo	**1** – Indício pontual	**2** – Evidência clara/recorrente
Académica	Sem evidência de autorregulação/progresso	Referências genéricas a esforço/gestão de tempo	Autorregulação explícita; autonomia; participação consistente; progresso percebido
Social	Isolamento/sem laços	Laços pontuais; participação esporádica	Amizades/coleguismo estáveis; participação em AE/praxe/grupos
Institucional	Desconhecimento/negação de apoios	Menções genéricas a serviços/programas	Uso/valorização de mentoria, docentes/serviços, acolhimento, apoio pedagógico[10]
Afetiva/Emocional	Ausência de pertença/aversão	Avaliação morna/"como esperava"	Orgulho/identificação; "sentir-se em casa"; linguagem de pertença

[10] A centralidade da mentoria e de outras estruturas no primeiro ano, recorrentemente salientadas nas respostas, fundamenta a presença explícita da forma de integração - Institucional na matriz de critérios.

Transparência dos números atribuídos: Os 0/1/2 são marcadores operacionais como foi mostrado na tabela anterior. Estes níveis permitem somas e limiares simples, mas não substituem a leitura qualitativa, são uma estrutura para a decisão final, não um fim em si. A semântica nítida (0-2) corresponde intuitivamente a ausente (0), indício (1) e evidência clara (2), o que conjuga bem com a leitura de intensidade de Schreier (2012), com a *magnitude coding* de Saldaña (2021) e os princípios de Miles et al. (2019).

Passo 2 – Cálculo de perfil de integração de cada estudante

As quatro pontuações referentes a cada uma das formas de integração (*académica*, *social*, *institucional*, *afetiva/emocional*) foram somadas, produzindo um total entre 0 e 8 pontos. Um valor mais elevado aproxima-se de uma integração de carácter mais "multidimensional", isto é, sustentada em várias formas de integração em simultâneo e não apenas numa dimensão isolada (só *académica* ou só *social*, por exemplo).

Exemplo sucinto (ilustrativo, retirado do corpus):

- "Desde o primeiro dia senti-me inserida" – Afetiva/Emocional = 2;

- "Mentoras…é de facto uma grande ajuda" – Institucional = 2;

- "Ser estudante é responsabilidade e autonomia" – Académica = 1-2 (consoante mais evidência), mas aqui consideremos a atribuição da pontuação = 1;

- "Através da AE, Praxe…" – Social = 2

A partir desta atribuição, soma-se as pontuações de cada forma de integração, produzindo um total entre 0 e 8 pontos. Neste exemplo em concreto: 2+2+1+2=7. O resultado total irá determinar a colocação num perfil, segundo regras de decisão (classificação) – Quadro 4, como iremos explicar mais à frente.

A criação de perfis tenta converter a leitura categorial em configurações integradas do sentimento de pertença, para demonstrar como a persistência emerge do entrosamento das várias dimensões da integração (*académica*, *social*, *institucional* e *afetiva/emocional*). A soma cria um índice composto simples (0-8) que resume se a integração é multidimensional. Miles et al. (2019) mostram e propõem isto quando usam matrizes com magnitudes para comparar densidade de evidência entre casos e dimensões (para posteriormente definir perfis/tipologia). Conseguiu-se chegar aos valores correspondentes a cada tipo a partir então da matriz de critérios construída a partir das categorias identificadas anteriormente, onde foi processada com testes de sensibilidade (≥ 5 *vs.* ≥ 6) e verificação face ao corpus para evitar falsos "Enraizados" (quem só é forte numa ou duas formas de integração).

Passo 3 – Atribuição do perfil final

A decisão de trabalhar com quatro perfis assenta simultaneamente em critérios empíricos e concetuais. Primeiro empiricamente pois, cada perfil reúne mais do que um caso e apresenta coerência interna nas combinações entre integração *académica*, *social*, *institucional* e *afetiva/emocional* (Quadro 3). Segundo, concetualmente, pois cada perfil traduz uma forma distinta de relação com o ES. Reduzir estes perfis implicaria apagar diferenças analiticamente relevantes e multiplicá-los implicaria criar subtipos sem densidade empírica suficiente, comprometendo assim a robustez e replicabilidade da tipologia. Os perfis foram denominados por: *enraizado*; *funcional-desligado*; *institucional dependente/navegador*; *transitório/explorador*. Os nomes são meramente descritivos e politicamente informativos, como vamos ver a seguir.

Definições dos perfis e âncoras empíricas/teóricas e operacionalização dos perfis

- **Perfil enraizado**: a integração académica e social é mediada por estruturas formais, sobretudo pela mentoria, onde gera pertença e agência. Em vários/as E1G, a transformação positiva, onde as expetativas foram superadas, ilustra que o acolhimento institucional ajuda a diminuir a falta de capital familiar (Bourdieu, 1986) e converte a massificação em democratização da permanência (Crisp & Cruz, 2009; Nora & Crisp, 2007; Lehmann, 2014; Reay et al., 2010; Stephen et al., 2014). Está implícito que a integração é relacional e institucionalmente induzida, alinhando-se com os modelos que defendem que o compromisso institucional é um preditor chave da persistência, sobretudo nos/as E1G (Lohfink & Paulsen, 2005; Tinto, 1975).

- *Operacionalização do perfil*: têm uma integração sólida e apropriada através de: autorregulação académica, laços entre os seus pares, o uso/valorização da mentoria/docentes/serviços e sentimento de pertença simbólica ("acolhimento", "experiência única/transformadora"). No corpus analisado, a transformação positiva (muitas vezes em E1G) foi explicitada como superação de expetativas quando o acolhimento institucional funcionou.

- **Perfil funcional-desligado**: o perfil destes/as estudantes baseia-se numa integração formal eficaz, com sentimento de pertença funcional ou baixa, onde o diploma é visto como um meio para atingir o seu objetivo (Molesworth et al., 2011). Desta maneira observa-se que corresponde ao padrão compatível com um ES massificado e orientado para credenciais (Tomlison, 2017). Relembra que o sucesso formal não implica diretamente um sentimento de pertença (Thomas, 2012).

  - *Operacionalização do perfil*: funcionalidade académica sem ancoragem social/simbólica; identidade de estudante instrumental ("responsabilidade", "autonomia", "gerir o tempo"), com pouco sentimento de pertença/nulo.

- **Perfil institucional dependente/navegador**: para este grupo, a referência ao apoio institucional tal como, a mentoria, o acolhimento, os/as docentes/não docentes e serviços académicos, é o eixo central da sua trajetória. Quando são reportadas barreiras ou fissuras no sistema, o discurso torna-se sobretudo institucional aparentando uma necessidade de ajuste (Veiga, 2019). Este perfil demonstra que, para certos/as estudantes, a mediação da instituição não é apenas um apoio, mas condição para sua permanência e sucesso (Crozier et al., 2008).

  - *Operacionalização do perfil*: as dificuldades são mitigadas por dispositivos institucionais (mentoria, acolhimento, apoio pedagógico); sentimento de pertença moderado em desenvolvimento; social variável. Quando faltam ajustamentos (por exemplo, Trabalhador/a-estudante/internacionais), o discurso centra-se nas fissuras do sistema.

- **Perfil transitório/explorador**: as trajetórias não são lineares e há uma crítica estrutural. Exemplos dados em relação à conciliação do trabalho-estudo ou o acolhimento internacional, expondo assim os limites do "*one-size-fits-all*" e mostram que alargar o acesso não chega sem respostas diferenciadas e orientadas (Almeida et al., 2006; Bourdieu & Passeron, 1990; Engle & Tinto, 2008; Magalhães et al., 2009;

Thomas, 2012; Tinto, 2012). A necessidade de uma flexibilização de percursos e de códigos legíveis para públicos diversos (Thomas, 2012).

- *Operacionalização do perfil*: Apresenta uma ligação frágil/condicional; expetativas neutras/negativas; conflito trabalho-estudo; redes extra-campus mais relevantes; baixa procura/uso de apoios.

Explicado cada perfil corroborado pelo enquadramento teórico e sua operacionalização, passaremos às regras de classificação. Com base nas pontuações de cada estudante (nas quatro formas de integração e o resultado total (0 – 8), aplicaram-se regras de decisão para o colocar num, e só num dos quatro perfis de integração. No Quadro 4, está explicitado as regras de decisão (classificação) de forma que seja clara a sua interpretação e atribuição dos perfis.

Quadro 4 – Regras de decisão (classificação) dos perfis

Perfil	Condições mínimas	Interpretação
Enraizado	• Soma total (0 – 8) ≥ 6[11] • Afetiva/Emocional ≥ 1 • Institucional ≥ 1	Integração multidimensional e presença simultânea de (i) sentimento de pertença/identificação simbólica e (ii) mediação/apoio e compromisso institucional.
Funcional-desligado	• Académica ≥ 1 • Afetiva/Emocional = 0 • Social ≤ 1	O/A estudante funciona bem "como estudante" (responsabilidade, desempenho instrumental), mas não manifesta pertença simbólica nem um enraizamento relacional forte. Experiência vivida como "cumprir o papel", mais do que "fazer parte".
Institucional dependente/navegador	• Institucional ≥ 1 • Afetiva/Emocional 0-1	A permanência e o sentimento de pertença académica dependem sobretudo da mediação institucional (mentoria, serviços, acompanhamento). A instituição aparece como elemento-chave para compensar fragilidades ou barreiras sentidas.
Transitório/explorador	• Afetiva/Emocional = 0	Integração frágil e ainda instável, com dúvidas quanto ao seu lugar no curso/instituição e sinais de risco de afastamento.

[11] Sobre o limiar "≥6": 6/8 implica, tipicamente, três pilares (formas de integração) fortes (2+2+2+0) ou dois fortes + dois moderados (2+2+1+1). Abaixo disso, a integração pode tender a assentar só em 1-2 formas. A exigência de Afetiva/Emocional ≥ 1 e Institucional ≥ 1 impede confundir cumprimento formal com enraizamento e reflete assim o papel do sentimento de pertença e do apoio institucional na persistência e na democratização da permanência. Assim, a utilização de uma escala curta facilita regras transparentes. Miles et al., (2019) ilustram precisamente o uso de códigos com magnitude em matrizes para comparar casos.

Este total e as pontuações parcelares são depois registados, estudante a estudante, na Tabela 3. A mesma tabela mostra também o excerto-âncora que justifica a codificação (coluna "Excerto-âncora") e o perfil atribuído. Desta forma, quantos menos categorias e mais claras forem as âncoras[12] de decisão, melhor será a consistência intercodificadora. Guias de análise de conteúdo referem que escalas curtas normalmente estabilizam a fiabilidade, especialmente quando os indícios são subtis (Neuendorf, 2017).

Na tabela 3 a seguir, são apresentadas as classificações e atribuição do perfil segundo as etapas referidas de dois/duas estudantes, para exemplificação do processo. Em apêndice (Apêndice F) encontra-se parcialmente uma tabela de análise por estudante, com excertos relevantes para classificação de cada forma de integração, códigos, indicadores e regras aplicadas para atribuição de perfil e com observações relevantes.

Em suma, o procedimento obedeceu às definições das âncoras, com a verificação empírica e a transparência das regras (Quadro 3). Deste modo, a tipologia foi inspirada e fundamentada com precedentes empíricos de estudos que identificam perfis/trajetórias de integração (De Clercq, 2018; Samoilă & Vrabie, 2023; Thomas, 2012; Valadas et al., 2011), mas construída empiricamente com os dados recolhidos, sendo validada por estes através da análise categorial, a matriz de critérios (0-2) e as regras de precisão (Quadro 4).

[12] Excertos âncora são frases representativas que justificam a pontuação atribuída (0,1 ou 2) em cada forma de integração. Embora todas as dimensões *a priori* tenham sido consideradas na análise transversal, as evidências mais densas para justificar as pontuações da matriz de critério (0-2) provêm sobretudo das respostas associadas às Estruturas/Processos de integração e às Expetativas/Identidade. As dimensões das Motivações e da Massificação/Democratização funcionaram como contexto ou filtros de sentido, acabando por influenciar a leitura dos perfis, pois raramente forneceram excertos suficientemente extensos ou relevantes para serem utilizados como âncoras de codificação. Para garantir consistência, foi feita ciclos de múltiplas codificações até estabilizar os limiares.

Tabela 3 – Tabela de análise (por estudante): forma de integração, excerto-âncora relevante, pontuação, observação e Perfil atribuído

(IDs) Paticipantes	**Forma de integração**	**Excerto(s) âncora relevante(s)**	**Pontuação (0–2)**	**Observação/justificação**	**Total | Perfil atribuído**
E7-E1G	Académica	*"**Investir** na educação… emprego **desejado**."*	2	Evidência de um compromisso e envolvimento académico elevado.	7 - **Enraizado**
E7-E1G	Social	*"Bom **ambiente**… recebidos na comunidade."*	1	Indício de laços e inserção, embora a pontuação não seja máxima na integração entre pares	
E7-E1G	Institucional	*"**Mentoria**… **docentes e não-docentes** promovem bom ambiente."*	2	Uso e valorização claros.	
E7-E1G	Afetiva/Emocional	*"**Expetativas superadas**… **grande desafio** e **enorme crescimento**."*	2	Representa Pertença e identidade fortes.	
E5-EN1G	Académica	*"**Ascensão social**."*	1	Apresenta motivação funcional para estudar, mas sem evidência de autorregulação explícita	2 - **Institucional dependente/navegador**
E5-EN1G	Social	(sem participação reportada)	0	Não reporta participação social, refletindo a ausência de laços ou a falta de participação em redes	
E5-EN1G	Institucional	*"Integração pelo **projeto de mentoria**; **falta acolhimento** para internacionais."*	1	Esta pontuação de 1 (uso/valorização com fissuras) é a âncora do perfil, pois reconhece o apoio (mentoria) mas expõe as falhas estruturais (falta de acolhimento para internacionais)	
E5-EN1G	Afetiva/Emocional	*"Define-se **sofredor**… conciliar **trabalho** e estudos… **horários incompatíveis**."*	0	Pertença ausente ou negativa, a identidade é marcada pela luta e desajuste	

O/A estudante E7-E1G foi categorizado/a no perfil *Enraizado*, que se caracteriza, como mencionado acima, por apresentar uma integração sólida e multidimensional (Total ≥ 6). Este caso ilustra como o acolhimento institucional eficaz pode converter a vulnerabilidade potencial em transformação positiva e pertença, principalmente tratando-se de um/a E1G. Ao demonstrar pontuações de **2** (evidência clara) nas dimensões Académica, Institucional e Afetiva/Emocional, este/a estudante cumpre de forma inequívoca as condições do perfil *Enraizado* (Soma total (0 – 8) ≥ 6 | Afetiva/Emocional ≥ 1| Institucional ≥ 1). O excerto institucional que menciona a mentoria e o corpo docente e não-docente valida o achado de que este apoio é o "pilar da integração".

Enquanto o/a estudante E15-EN1G foi categorizado/a no perfil *Institucional dependente/navegador*. O seu perfil é um caso fulcral para a discussão das barreiras estruturais e do conceito de "fissuras do sistema". A inclusão de todas as pontuações demonstra o desequilíbrio do perfil: enquanto a dimensão afetiva/emocional e a dimensão social é nula (**0**), a dimensão Institucional consegue uma pontuação de **1**, mas é imediatamente qualificada pela crítica às "fissuras do sistema". A citação âncora ("Define-se sofredor…horários incompatíveis") é crucial porque materializa o perfil onde foi categorizado., expondo os limites do modelo "*one-size-fits-all*" para estudantes não-tradicionais (como o trabalhador/a-estudante ou internacional).

Assim, de forma muito sucinta e resumida, a atribuição de cada estudante a um perfil de integração resultou de três etapas articuladas:

- *1. Codificação das formas de integração (0-2 pontos):*
    - Para cada estudante foram analisadas evidências de quatro formas de integração: académica, social, institucional e afetiva/emocional. A cada forma de integração foi atribuída uma pontuação de 0, 1 ou 2, onde 0 corresponde à ausência de integração ou presença de dificuldade clara; 1 a um indício pontual ou integração ainda frágil; e 2 a uma evidência clara, consistente e recorrente dessa forma de integração (Quadro 3).
- *2. Cálculo do índice de integração e registo das âncoras empíricas:*
    - As quatro pontuações foram somadas, produzindo um total entre 0 e 8 pontos para cada estudante. Valores mais elevados indicam uma integração mais "multidimensional", isto é, apoiada simultaneamente em várias formas de integração e não apenas numa dimensão isolada. Para cada caso, este total, as pontuações parcelares (0-2) e um excerto-âncora (frase do/a estudante que justifica a codificação) foram registados de forma transparente (Tabela 3).
- *3. Classificação num perfil de integração:*
    - Com base nas pontuações obtidas e na sua combinação qualitativa, cada estudante foi colocado/a num, e apenas num, de quatro perfis:
        - Enraizado;
        - Funcional-desligado;
        - Institucional dependente/navegador;
        - Transitório/explorador.
    - Esta atribuição obedeceu a regras explícitas (Quadro 4), que combinam limites mínimos e configurações internas entre as quatro formas de integração. Estas regras garantem consistência e evitam classificações baseadas apenas numa dimensão isolada.

Em síntese, a tipologia de perfis foi construída a partir do próprio corpus, ancorada em evidência textual dos/as estudantes, estruturada por uma grelha comum de codificação (0-2) e estabilizada através de regras de decisão explícitas. Assim, cada perfil tenta traduzir uma forma concreta de relação com o ES no primeiro ano, articulando as quatro formas de integração.

3. Distribuição final dos/as estudantes por perfil e análise comparativa por origem geracional (E1G *vs*. EN1G)

Na distribuição final dos/as estudantes por perfil, o *Enraizado* destaca-se com 13 estudantes, o *Funcional-desligado* com 6, e tanto o perfil *Institucional dependente/navegador* como o perfil *Transitório/explorador* com apenas 2 estudantes respetivamente. A seguir é mostrado na Tabela 4 a distribuição entre E1G e EN1G. Importa, no entanto, sublinhar que o perfil *Enraizado* não é homogéneo, isto é, alguns casos apresentam uma integração efetivamente multidimensional (somas totais ≥ 6), enquanto outros foram classificados como *Enraizado* com somas entre 4-5. Ainda assim, reunindo simultaneamente (i) mediação institucional reconhecida (mentoria, docentes e não-docentes, serviços) e (ii) indícios explícitos de pertença simbólica ("experiência única", "senti-me inserida desde o primeiro dia"). Aqui, nestes casos específicos classificados como *Enraizado**[13], o sentimento de pertença surge já verbalizado, embora esteja ainda em desenvolvimento a sua consolidação académica/social. Isto diz-nos que o sentimento de pertença pode emergir cedo, antes de todas as outras formas de integração estarem plenamente estabilizadas.

Tabela 4 – Distribuição por perfil dentro de cada grupo (n=12 E1G; n=11 EN1G)

Perfil	E1G (12)	EN1G (11)
Enraizado (13)	9	4
Funcional-desligado (6)	2	4
Institucional dependente/navegador (2)	1	1
Transitório/explorador (2)	0	2

A massificação do ES em Portugal durante as últimas décadas foi o momento-chave em que os/as E1G começaram a evidenciar-se e a marcar presença no mais variado tipo de público, com números relevantes no sistema. Foi a partir do aumento generalizado das matrículas e a expansão institucional (Universidades e Institutos Politécnicos) que, progressivamente, permitiu a entrada de novos perfis na população estudantil (CNE, 2023; DGEEC, 1995-2024). O Estado da Educação 2023 CNE confirma a forte transmissão intergeracional: em 2023, metade das pessoas adultas (25-64) cujos pais não concluíram o secundário mantinham escolaridade abaixo do secundário. No sentido inverso, 79% das

[13] Consultar Apêndice F - Excerto Tabela da análise para tipologia de perfis 1, onde exemplifica e interpreta a presença deste tipo de Enraizado*

pessoas adultas com pelo menos um/a progenitor/a com habilitação terciária, adquiriram um diploma superior. É através da interpretação destes dados que nos ajuda a compreender porquê que os/as E1G continuam sub-representados/as[14] comparativamente ao seu peso demográfico, apesar de romperem a barreiro do acesso.

A análise das condições e especificidades dos/as E1G revelam desfasamentos em relação ao ideal de um ES aberto a todos/as com igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso. Embora as investigações de Lohfink & Paulsen (2005) e Crozier et al. (2008) tivessem sido elaboradas em contextos distintos do caso português (Almeida et al., 2006; CNE, 2023), a análise dos resultados revela uma convergência fulcral: ser o/a primeiro/a ingressar no ES pressupõe um conjunto de especificidades estruturais (que podem revelar-se como desvantagens) e desafios experienciais que devem ser devidamente considerados. Como concluem Crozier et al. (2008), "getting students in and leaving them to it does not work for those who have no prior experience of university" (Crozier et al., 2008, p. 176). A inexistência de capital cultural familiarizado com o campo académico, as próprias dificuldades de integração social e as motivações impregnadas de responsabilidade coletiva determinam assim, um percurso singular (Crozier et al., 2008).

Esta leitura ajuda a interpretar os resultados empíricos obtidos neste estudo. A forma como olhamos para como os/as estudantes descrevem o seu primeiro ano, percebemos que a presença (ou ausência) de mediações institucionais concretas, como por exemplo, a mentoria, apoio docente e não-docente, acolhimento por pares, não só estrutura a forma como estes/as se integram, como consequentemente condiciona o modo como constroem o sentimento de pertença. É neste ponto que a comparação entre E1G e EN1G se torna fulcral.

A comparação entre E1G e EN1G, relativamente à distribuição dos perfis evidencia algumas diferenças nestes/as estudantes. Entre os/as E1G, a maioria foi classificada com o perfil *Enraizado*, o que sugere uma tendência mais marcada para uma integração sólida e um sentimento de pertença mais estável à instituição. Pode ser vista como vantagem dos/as E1G, pois é congruente com a leitura qualitativa do corpus: quando o acolhimento institucional e a mentoria interpares funcionam, emerge frequentemente uma transformação positiva (muitas vezes em E1G), o que reforça não apenas a integração académica e social,

[14] Embora Portugal apresente uma taxa de acesso deste grupo de 60%, muito superior à média do EEES (41%), e seja considerado um país de "elevado alinhamento", o facto de a representação estar "pelo menos a 90% do nível esperado (média europeia - 16% abaixo do nível esperado), implica que ainda não alcançou a paridade total (100%), isto é, a composição estudantil não reflete a diversidade social da sociedade em geral (Hauschildt, 2024).

mas também o desenvolvimento do sentimento de pertença simbólica, convertendo assim a massificação de acesso numa democratização de permanência, como também já tinha sido referido no subcapítulo anterior (Crisp & Cruz, 2009; Nora & Crisp, 2007; Lehmann, 2014; Reay et al., 2010; Stephen et al., 2014).

Já entre os/as EN1G, embora este perfil também esteja presente, verifica-se uma maior diversidade de posicionamentos, com uma proporção significativa de estudantes classificados/as no perfil *Funcional-desligado*, o que pode indicar uma relação mais instrumental e menos identitária com o contexto académico, coerente com as lógicas de obtenção do diploma apenas e um escasso ou nulo envolvimento académico, para o desenvolvimento de um sentimento de pertença (Molesworth et al., 2011; Reay et al., 2010; Tomlison, 2017). Este grupo reúne igualmente todos os casos classificados com o perfil *Transitório/explorador*, o que pode traduzir trajetória mais incertas ou em transformação. É um perfil caracterizado por uma ligação frágil, de pertença condicional e com sinais de risco de afastamento. Estes dados sugerem que o risco de questionamento do lugar no curso/instituição não é uma especificidade automática dos/as E1G, contrariando leituras deficitárias centradas apenas na "falta de capital" familiar. Já em relação ao perfil *Institucional dependente/navegador*, encontra-se representado de forma residual e equilibrada entre ambos os grupos, o que sugere que este tipo de relação com a instituição não está associado à condição de ser, ou não, E1G.

Analisando em conjunto todos os perfis, estes apontam para necessidades institucionais diferenciadas: (i) no perfil *Enraizado*, importa sustentar as práticas de acolhimento e mentoria que parecem ser fortes catalisadores para o desenvolvimento do sentimento de pertença e uma integração sustentada; (ii) no perfil *Funcional-desligado*, talvez o desafio não seja o desempenho académico instrumental (autonomia, gestão de tempo), mas a ausência de uma ancoragem simbólica ou identitária na instituição; (iii) no perfil *Institucional dependente/navegador*, o sucesso e permanência dos/as estudantes estão fortemente dependentes de uma mediação institucional, o que implica assim garantir previsibilidade e continuidade desses apoios; (iv) no perfil *Transitório/explorador*, surgem tensões estruturais (Trabalhador/a-estudante, acolhimento internacional) que identificam a insuficiência de respostas "*one-size-fits-all*" no primeiro ano. É ainda importante ressalvar que, estas configurações resultam de uma amostra de 23 estudantes (12 E1G; 11 EN1G)

Com esta análise, o mais coerente possível com o enquadramento teórico e com as evidências no corpus, tenta-se demonstrar que a massificação exige respostas diferenciadas e orientadas para se traduzir numa democratização efetiva da permanência e do sucesso dos/as estudantes, sobretudo na transição do primeiro ano (Magalhães et al., 2009; Thomas, 2012; Strayhorn, 2012). O sentimento de pertença percecionada pelos/as estudantes está profundamente enraizado em fatores estruturais e institucionais (Erb & Drysdale, 2017). Para que uma IES consiga efetivamente integrar os/as seus/suas estudantes, promovendo um forte sentimento de pertença, é necessário que compreenda e atue sobre a complexa rede de relações sociais, culturais e pedagógicas que determinam o "lugar" de cada estudante. Assim, o desenvolvimento do sentimento de pertença, requer estruturas e práticas institucionais que apreciem e integrem a riqueza das "diferenças" dos/as seus/suas estudantes.

Conclusão

Esta dissertação analisou as perceções de estudantes do primeiro ano de Ciências da Educação sobre a sua integração no ES. Procurou identificar as motivações que condicionam o seu ingresso, compreender como estes/as estudantes percebem a sua presença num ES massificado, e explorar as suas expetativas e a construção da identidade académica a partir das experiências vividas. Procurou-se ainda perceber de que modo essas experiências moldam o seu sentimento de pertença e se existiam diferenças (ou semelhanças) entre E1G e EN1G. Sob a base num estudo de caso, de cariz qualitativo, esta investigação procurou articular as experiências vividas com as múltiplas dinâmicas da massificação e democratização do ES em Portugal. A partir da análise de conteúdo das respostas dos/as 23 estudantes, revelou-se um panorama complexo e multifatorial da transição e adaptação ao ES. Desta forma permitiu responder às questões de investigação e alcançar os objetivos à qual esta investigação se propôs. Ao retomarmos o objetivo geral, compreender como os/as estudantes constroem o seu lugar no ES e o que isso revela sobre integração e sentimento de pertença no primeiro ano, importa salientar que estes resultados não se limitam a descrever vivências individuais. Estes resultados mostram mecanismos institucionais e estruturais que favorecem, ou dificultam, a permanência e a participação, especialmente para os/as E1G.

Em termos de achados centrais confirmou-se que ingressar no ES é um processo que é moldado por um tripé motivacional que articula pragmatismo, crescimento pessoal e influência social. Quanto à dimensão pragmática, esta bastante focada na obtenção de um diploma para conseguir a tão desejada mobilidade e ascensão social, revelou-se um fenómeno transversal, acabando por refletir a perceção do ES como uma condição indispensável para aceder a um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Uma visão funcional e instrumental, embora mais esperada em E1G, para quem o ES representa uma oportunidade de rutura com trajetórias de classe, acabou por se revelar disseminada entre todos/as estudantes. Ao mesmo tempo, emergiu uma forte motivação para o crescimento pessoal e intelectual. Isto pode assim, indicar o ideal humanista da formação superior, resistindo à sua instrumentalização. Por fim, a influência social, especialmente a família, veio a revelar-se igualmente central. No entanto, ora indicada como suporte ativo e legitimador para os/as E1G, ora uma confirmação de um percurso "natural" e esperado para os/as EN1G. Estes achados sublinham que aquando da decisão do/a estudante para ingressar no ES não é experienciada apenas como uma escolha individual "livre", mas que é situada socialmente: entre projeto de mobilidade social, autorrealização e expetativas familiares. Isto

pode confirmar duas coisas: primeiro que a integração começa mesmo antes da entrada formal no ES e segundo, que o sentimento de pertença começa a ser negociado precisamente nesse momento inicial, sobretudo para os/as E1G, que trazem consigo um projeto familiar e de classe.

Quanto ao pilar da perceção sobre a massificação *vs.* democratização do ES, os/as estudantes reconhecem os avanços na massificação e o seu alargamento através de apoios económicos como bolsas de estudo e da diversificação das vias de acesso; no entanto, são bastante críticos quanto aos limites da democratização apontando barreiras económicas, como o custo das propinas e da vida estudantil. Estas surgem como o obstáculo que mais se evidenciou. A crítica ainda se estendeu a critérios de seleção para o ingresso no ES, levantando o questionamento do mérito académico formal e apontando inclusivamente as reproduções de desigualdade pré-existentes. Aqui, existem diferenças, embora subtis, entre E1G e EN1G. Os/as primeiros/as focaram-se sobretudo nas barreiras económicas diretas, em contrapartida os/as segundos/as, devido talvez a um maior capital cultural para analisar as "regras do jogo", fizeram uma crítica mais estrutural ao sistema. Ou seja, confirma-se a leitura teórica inspirada em Bourdieu (1986) e Crozier et al. (2008) segundo a qual a pertença não é apenas sentir-se "em casa", mas também sentir que o sistema reconhece o seu valor e a sua trajetória. São nestes testemunhos, com pertenças diferenciadas e por vezes condicionais que fica patente a incompleta democratização do ES.

Quanto à análise das estruturas e processo de integração, revelou-se a centralidade do apoio institucional formalizado. O programa de mentoria interpares adquiriu destaque profundo, considerado um pilar da integração e funcionando como uma solução-tampão para a deficiente democratização do ES. Foi quase unânime por E1G e EN1G a sua valorização, pois tem a capacidade de oferecer um apoio multidimensional (académico, social, institucional e emocional), mitigando a incerteza e os desafios da transição. Este achado corrobora a literatura que aponta a importância do compromisso institucional para a persistência, especialmente para os/as E1G. Foram igualmente identificadas "fissuras do sistema": barreiras estruturais para públicos não-tradicionais (Trabalhadores/as-estudantes ou internacionais), dificuldades de natureza pessoal e o distanciamento de alguns/algumas estudantes. Estes/as apontaram a necessidade de a instituição adaptar-se à diversidade do seu corpo discente e assim evitar respostas uniformes que tratem todos/as como se estivessem nas mesmas condições de partida. Aqui fica patente a articulação entre a integração, através de processos e estruturas oferecidas e o sentimento de pertença. Vai ao encontro do que foi

discutido aquando do capítulo teórico, onde se afirma que o papel das estruturas académicas e sociais na persistência e que o sentimento de pertença é uma condição psicológica de ser aceite e valorizado/a pela instituição, condição fundamental indicada neste estudo, especialmente para os/as E1G, sendo estes/as menos dependentes da sociabilidade informal e mais da validação institucional.

As análises da dimensão das expetativas e da construção identitária permitiu sintetizar a experiência de integração em três perfis distintos: *transformação positiva*, composto na maioria por E1G. O receio inicial foi transformado numa nova identidade de conquista e o acolhimento institucional, quando eficaz, pode mitigar a ausência do capital cultural familiar; *adaptação pragmática*, o grupo mais numeroso, identidade definida pela responsabilidade e autonomia, e o diploma como meio para um fim; *desajuste/crítica*, muito marcado pela desilusão e frustração e uma identidade de luta e resistência. As críticas mais corrosivas vieram de EN1G, talvez por estes/as virem com umas expetativas mais elevadas, e devido ao seu capital cultural. Estes perfis identitários vêm demonstrar que a integração não é apenas um comportamento, nem muito menos homogéneo. Para além de adquirir um posicionamento subjetivo, a integração e o desenvolvimento do seu sentimento de pertença é situado e relacional e não um subproduto automático e linear da integração.

Num plano transversal a tipologia com quatro perfis de integração: *Enraizado*, *Funcional-desligado*, *Institucional dependente/navegador* e *Transitório/explorador*, mostrou que a maioria dos/as estudantes desenvolveu uma integração sólida e multidimensional (*Enraizado*). O apoio institucional, sobretudo a mentoria, foi um mediador crucial. A distribuição destes perfis por origem geracional revelou uma das conclusões mais pertinentes deste estudo: os/as E1G concentraram-se maioritariamente no perfil *Enraizado*, enquanto os/as EN1G apresentaram uma maior dispersão pelos perfis *Funcional-desligado* e *Transitório/explorador*. Este resultado, aparentemente contraintuitivo, vem reforçar a ideia de que, quando as estruturas de apoio institucional funcionam eficazmente, os/as E1G conseguem superar as barreiras de partida e apropriam-se da experiência universitária e consolidam um forte sentimento de pertença.

Relacionando os resultados com os objetivos específicos, o estudo (i) distinguiu identidade, motivações e expetativas de E1G e EN1G, (ii) identificou tipos de integração vivenciados (com dificuldades, aprendizagens e experiências); e (iii) explorou o nexo entre integração e sentimento de pertença, identificando inter-relações em trajetórias

diferenciadas. Desta forma, respondeu às questões de investigação e cumpriu os objetivos propostos, oferecendo uma leitura interpretativa e não meramente descritiva.

No plano interpretativo e teórico, estes resultados reforçam a necessidade de articular os modelos clássicos de integração (Tinto, 1975), com as perspetivas sociológicas (Bourdieu, 1986), para melhor compreender como as estruturas institucionais são capazes de mediar os efeitos do capital cultural e do *habitus*. A persistência não depende única e exclusivamente de comportamentos como frequência assídua ou cumprimento de prazos; depende das mediações institucionais que tornam legíveis as regras, reduzem incertezas para todos/as os/as estudantes e validem todo o tipo de trajetórias. O sentimento de pertença não é um resultado automático da integração, mas sim um estado psicológico ativamente construído na interação entre o/a estudante e a instituição que o/a valida, apoia e faz com que ele/a se sinta reconhecido/a e sendo condição determinante para a persistência, principalmente para E1G. Com esta perspetiva, a massificação ao alargar o acesso, não garante por si só a democratização do ES, sem as condições que assegurem a permanência e que homogeneíze as oportunidades de participação para todos/as. O ES ao alargar o acesso, altera-se as estruturas, expetativas e exigências, exigindo assim um acompanhamento ao mesmo nível dos processos de acolhimento e integração para que a diferença não se converta em desigualdade.

Quanto ao ponto de vista das Ciências da Educação, este trabalho contribui ao demonstrar empiricamente que a integração e o sentimento de pertença não dependem exclusivamente da adaptação individual do/a estudante ao ES, mas do apoio contínuo e eficaz de estruturas e processos institucionais que sustentem essa mesma integração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença sólido a partir de condições pedagógicas, relacionais, organizacionais e políticas concretas. Para além disso, ao dar ênfase ao papel da mentoria interpares, dos serviços de apoio e das práticas que promovam a equidade no ES, sobretudo para E1G, este estudo oferece uma leitura crítica das formas como as instituições estão ou não a promover a democratização no ES. No ponto de vista de avaliação, em particular da avaliação interna de políticas e estruturas institucionais, estes resultados servem como diagnóstico e como avaliação formativa. Encontram-se a necessidade de assegurar uma participação equitativa de grupos potencialmente em situação de vulnerabilidade ou com especificidades de integração (como E1G, deslocados/as, trabalhadores/as-estudantes ou internacionais) e a prevenção da sobrecarga dos mentores e toda a sustentabilidade institucional das iniciativas. Assim, a avaliação da integração deixa de ser um exercício

abstrato, passando a ter indicadores vividos: sentimento de pertença, previsibilidade do apoio, reconhecimento institucional e sustentabilidade das respostas.

Toda a investigação apresenta os seus limites e fronteiras e cumpre-se então reconhecer limitações. A escolha por um estudo de caso privilegia profundidade em detrimento da amplitude. Assim sendo, as vozes que ecoam, de estudantes de um curso e de uma instituição específicos, não procuram a generalização estatística, mas antes a ressonância analítica. O tamanho da amostra (23 estudantes) e as repostas com carácter de autorrelato podem introduzir viés de seleção e aprovação social. Importa também sublinhar que este foi um retrato captado num tempo singular: a pandemia do COVID-19. É inegável que este cenário funcionou como uma lente de aumento sobre a experiência do isolamento, possivelmente deixando na sombra outras variáveis da vida académica que um contexto de "normalidade" revelaria. Por fim, a natureza transversal dos dados não permite inferir evolução temporal de integração e sentimento de pertença.

Quanto a pistas para investigações futuras, esta dissertação não fecha portas, convidando a novas explorações e interpretações. As conclusões aqui desenhadas pedem para serem testadas e desafiadas noutros cenários, noutros contextos, com estudos comparativos entre instituições (Universidades e Politécnicos) e áreas disciplinares e modelos de acolhimento; estudos longitudinais que acompanhem os/as estudantes para lá do primeiro ano, revelando como o sentimento de pertença se transforma e a estabilidade dos perfis de integração identificados; aprofundar o papel discreto das estruturas de pares em que neste estudo sugere que há um mundo de socialização informal a ser desvendado, talvez através de conversas mais íntimas, como as que os grupos focais ou as entrevistas permitem; ainda no âmbito da avaliação, a recomendação de criação de painéis de indicadores que combinem dados administrativos (retenção, sucesso em UC-chave, utilização de serviços) com evidência qualitativa (inquéritos de pertença, diários reflexivos), permitindo assim um *follow-up* contínuo para a tomada de decisão; por fim, seria importante analisar condições específicas de trabalhadores/as-estudantes e estudantes internacionais (horários, avaliação, comunicação) e dispositivos de apoio que respondam eficazmente às suas exigências particulares.

Em suma, esta investigação contribui para a sublinhar que o processo de integração no ES é um processo bastante complexo, profundamente relacional, onde o sucesso não é uma corrida solitária de mérito individual. Pelo contrário, depende de estruturas e de processos que a instituição é capaz de construir e alicerçar. Para os/as E1G, este apoio institucional é essencial. Um apoio visível e eficaz não apenas equilibra o ponto de partida, mas transforma a vulnerabilidade potencial em potência de apropriação da experiência académica. Não há soluções individuais para problemas que são sistémicos. Até porque afinal, a democratização do ES não se mede nas portas que se abrem no acesso (massificação), mas na criação de um lugar onde cada estudante possa, finalmente, não apenas estar, mas verdadeiramente pertencer. A relevância deste estudo reside precisamente aí: mostrar que a integração e o sentimento de pertença não são apenas indicadores de sucesso académico, são um compromisso político, ético e pedagógico que define que ES queremos construir. *"Diversidade é um facto; equidade é uma escolha; inclusão é uma ação; pertencer é um resultado"*[15]

[15] Arthur Chan - Diversity, Equity and Inclusion Strategist

Referências Bibliográficas

Alfonso, Sonia, Deaño, Manuel Deaño, Conde, Ángeles, Costa, Alexandra, Araújo, Alexandra & Almeida, Leandro (2013). Perfiles de expetativas académicas en alumnos españoles y portugueses de enseñanza superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, *21*(1), 125–136. http://hdl.handle.net/2183/12610

Allen, Kelly-Ann, Slaten, Chris, Hong, Soeun, Lan, Ma, Craig, Heather, May, Fiona & Counted, Victor (2024). Belonging in Higher Education: A twenty year systematic review. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, *21*(05), Artigo 6. https://doi.org/10.53761/s2he6n66

Almeida, Leandro, Araújo, Claisy Maria Marinho, Amaral, Alberto & Dias, Diana (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: Uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *17*(3), 899–920. https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014

Almeida, Leandro, Guisande, Maria Adelina, Soares, Ana Paula & Saavedra, Luísa (2006). Acesso e sucesso no ensino superior em Portugal: Questões de género, origem sociocultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(3), 507–514. https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020

Almeida, Leandro, Soares, Ana Paula Cacho & Ferreira, Joaquim (2002). Questionário de vivências académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, *1*(2), 81–93. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200002

Almeida, Leandro, Vasconcelos, Rosa, Machado, Carolina, Soares, Ana Paula & Morais, Natércia (2002). Perfil escolar e sócio-demográfico dos candidatos ao Ensino Superior: O caso dos estudantes da Universidade do Minho. In António S. Pouzada, Leandro Silva Almeida & Rosa Maria Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 219–230). Universidade do Minho, Conselho Académico. https://hdl.handle.net/1822/12068

Amado, João (Ed.) (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, Alberto (2024). O acesso ao ensino superior. In D. Justino (Org.), *O Ensino em Portugal Antes e depois do 25 de Abril* (pp. 7- 29). Fundação Belmiro de Azevedo.

Amaral, Alberto, Tavares, Orlanda & Santos, Cristina (2013). Higher Education Reform in Portugal: A historical and comparative perspective of the new legal framework for public universities. *Higher Education Policy*, *26*(1), 5–24. https://doi.org/10.1057/hep.2012.29

Astin, Alexander (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, *25*(4), 297–308. https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education

Astin, Alexander (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. Jossey-Bass.

Astin, Alexander (1997). How "good" is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, *38*(6), 647–658. https://doi.org/10.1023/A:1024903702810

Baker, Robert & Siryk, Bohdan (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 31*(2), 179–189. https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.2.179

Balsa, Casimiro, Simões, José, Nunes, Pedro, Carmo, Renato & Campos, Ricardo (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, Vol. 1). Edições Colibri. https://www.researchgate.net/publication/283350818_O_Perfil_dos_Estudantes_do_Ensino_Superior_-_Desigualdades_e_Diferenciacao_Lisboa_Colibri

Bardin, Laurence (2004). *Análise de conteúdo* (Luís de Antero Reto & Augusto Pinheiro, Trads.). Edições 70 (Obra original publicada em 1977).

Bauer, Martin & Gaskell, George (Eds.) (2008). *Qualitative researching with text, image, and sound*. Sage.

Baumeister, Roy & Leary, Mark (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497

Berger, Joseph & Milem, Jeffrey (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, *40*(6), 641–664. https://doi.org/10.1023/A:1018708813711

Biggs, John Burville & Tang, Catherine (2011). *Teaching for quality learning at university* (4.ª ed.). Open University Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2.ª ed.) (Richard Nice, Trad.). Sage Publications.

Bourdieu, Pierre (1986). The forms of capital. In John G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.

Bravo, Restituto (1991). *Técnicas de investigación social* (7.ª ed.). Editorial Paraninfo.

Bruckmann, Sofia & Carvalho, Teresa (2014). The reform process of Portuguese higher education institutions: From collegial to managerial governance. *Tertiary Education and Management*, *20*(3), 193–206. https://doi.org/10.1080/13583883.2014.911950

Cabrito, Belmiro (2001). Universidade e reprodução Social. *Revista de Educação*, *X*(2), 25–38.

Charlot, Bernard (2000). *Da relação com o saber: Elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.

Charlot, Bernard (2006). A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: Especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(31), 7–18. https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000100002

Chen, Xianglei & Carroll, C. Dennis (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts* (NCES 2005-171). U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. https://nces.ed.gov/pubs2005/2005171.pdf

Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research methods in education* (7.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203720967

Collings, Rosalyn, Swanson, Vivien & Watkins, Ruth (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: A controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, *68*(6), 927–942. https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y

Conselho Nacional de Educação (2019, março). *Acesso ao ensino superior* [Relatório técnico]. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Nacional de Educação (2024). *Estado da Educação 2023*. Conselho Nacional de Educação.

Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação*. Porto Editora.

Correia, José Alberto (2021). Práticas e ação de mentoria: Elementos para uma praxeologia da reflexão. *Educação, Sociedade & Culturas*, *(60)*, 137–152. https://doi.org/10.24840/esc.vi60.368

Costa, António & Lopes, João (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-IUL).

Couper, Mick (2000). Web surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly*, *64*(4), 464–494. https://doi.org/10.1086/318641

Coutinho, Clara (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Crisp, Gloria & Cruz, Irene (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature 1990–2007. *Research in Higher Education*, *50*(6), 525–545. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2

Crozier, Gill, Reay, Diane, Clayton, John, Colliander, Lori & Grinstead, Jan (2008). Different strokes for different folks: Diverse students in diverse institutions—experiences of higher education. *Research Papers in Education*, *23*(2), 167–177. https://doi.org/10.1080/02671520802048703

Dahnke, Gordon (1989). Investigación y comunicación. In Carlos Fernández-Collado & Gordon L. Dahnke (Eds.), *La comunicación humana: Ciencia social* (pp. 385–454). McGraw-Hill.

Davis, Jeff (2010). *The first generation student experience: Implications for campus practice, and strategies for improving persistence and success*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003447801

De Clercq, Mikaël, Roland, Nathalie, Brunelle, Magali, Galand, Benoît & Frenay, Mariane (2018). The delicate balance to adjustment: A qualitative approach of students' transition to the first year at university. *Psychologica Belgica*, *58*(1), 67–90. https://doi.org/10.5334/pb.409

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7

Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho. (2008). *Altera o Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março... promovendo o aprofundamento do Processo de Bolonha no ensino superior...*. *Diário da República*, Série I, N.º 121, 3907–3917. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/107-2008-456200

Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril. (2020). *Cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados*. *Diário da República*, Série I, N.º 66, 4–21. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/11-2020-131016733

Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de novembro. (2007). *Cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e aprova os seus estatutos*. *Diário da República*, Série I, N.º 212, 8137–8142. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/369-2007-629433

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro. (2005). *Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior*. *Diário da República*, Série I-A, N.º 37, 1347–1353. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/42-2005-606304

Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro. (1977). *Cria o ensino superior de curta duração*. *Diário da República*, Série I, N.º 238 (2.º Suplemento), 2492-(5)–2492-(6). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/427-b-1977-236683

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. (2006). *Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior*. *Diário da República*, Série I-A, N.º 60, 2242–2255. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/74-2006-671387

Despacho n.º 7253/2024 (2024, 3 de julho). *Diário da República*, Série II, N.º 127, 24-40 (Regulamento de atribuição de bolsas de estudo no âmbito da ação social no ensino superior). https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7253-2024-870653197

Despacho n.º 7647/2023, de 24 de julho. (2023). *Altera o Regulamento de Atribuição de Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior*. *Diário da República*, Série II, N.º 142, 48–87. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7647-2023-216008557

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024a). *Alunos inscritos no ensino superior - 2023/2024 (Resultados provisórios)*. https://www.dgeec.mec.pt/pt/publicacoes/estatisticas-do-ensino-superior/alunos-inscritos-no-ensino-superior

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2024b). *Inscritos em estabelecimentos de ensino superior 1995/1996 a 2023/2024 (RAIDES 2023)*. https://www.dgeec.mec.pt/pt/publicacoes/estatisticas-do-ensino-superior/raides-registo-de-alunos-inscritos-e-diplomados-do-ensino-superior

Direção-Geral do Ensino Superior (2019, junho). *Acesso ao ensino superior*. https://www.dges.gov.pt/pt/publicacoes/acesso-ao-ensino-superior-relatorio

Direção-Geral do Ensino Superior (2024a). *O ensino superior em Portugal 2021-2023*. https://www.dges.gov.pt/pt/publicacao/o-ensino-superior-em-portugal-2021-2023

Direção-Geral do Ensino Superior (2024b, 25 de junho). *Programa para a Promoção da Saúde Mental no Ensino Superior*. https://www.dges.gov.pt/pt/noticia/programa-para-promocao-da-saude-mental-no-ensino-superior

Dynarski, Susan & Scott-Clayton, Judith (2013). Financial aid policy: Lessons from research. *The Future of Children*, *23*(1), 67–91. https://doi.org/10.1353/foc.2013.0002

Edulog – Fundação Belmiro de Azevedo (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*.

Engle, Jennifer & Tinto, Vincent (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first-generation students*. The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504448.pdf

Erb, Sandra & Drysdale, Maureen T. B (2017). Learning attributes, academic self-efficacy and sense of belonging amongst mature students at a Canadian university. *Studies in the Education of Adults*, *49*(1), 62–74. https://doi.org/10.1080/02660830.2017.1283754

European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency & Eurydice (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/483185

Eurydice (n.d.). *Portugal: Higher education*. European Commission. Consultado em 28 de outubro de 2025, em https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/higher-education

Ferreira, Maria João & Campos, Pedro (2009). *O inquérito estatístico: Uma introdução à elaboração de questionários, amostragem, organização e apresentação dos resultados*. Instituto Nacional de Estatística. http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/publicacao_2009.pdf

Freitas, Henrique, Cunha Júnior, Marcus & Moscarola, Jean (1997). Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração da USP*, *32*(3), 97–109. https://www.kufunda.net/publicdocs/1997_052_RAUSP_Freitas_Cunha_Moscarola.pdf

Gaskell, George (2002). Entrevistas individuais e grupais. In Martin W. Bauer & George Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64–89). Vozes.

Geertz, Clifford (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Gershenfeld, Susan (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, *84*(3), 365–391. https://doi.org/10.3102/0034654313520512

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1997). *O inquérito, teoria e prática*. Celta Editora.

Gieg, Susan, Oyarzun, Liliana, Reardon, Jake & Gant, J. Corey (2016). The impact of student organizations on sense of belonging for international students. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 1–11. https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jiuspa/article/view/23646

Glazier, Jack & Powell, Ronald (2011). *Qualitative research in information management*. Libraries Unlimited.

Gopalan, Maithreyi & Brady, Shannon (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, *49*(2), 134–137. https://doi.org/10.3102/0013189X19897622

Gustafsson, Johanna (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study* http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1064378

Hahs-Vaughn, Debbie (2004). The impact of parents' education level on college students: An analysis using the Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study 1990-92/94. *Journal of College Student Development*, *45*(5), 483–500. https://doi.org/10.1353/csd.2004.0057

Hauschildt, Kristina (Ed.) (2024). *Social and economic conditions of student life in Europe: EUROSTUDENT 8 — Synopsis of indicators 2021–2024*. Wbv Publikation. https://doi.org/10.3278/6001920ew

Hausmann, Leslie, Schofield, Janet & Woods, Rochelle (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education*, *48*(7), 803–839. https://doi.org/10.1007/s11162-007-9052-9

Hill, Manuela & Hill, Andew (2009). *Investigação por questionário*. Edições Sílabo.

Hossler, Don, Schmit, Jack & Vesper, Nicholas (1999). *Going to college: How social, economic and educational factors influence the decisions students make*. Johns Hopkins University Press.

Hurtado, Sylvia & Carter, Deborah (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, *70*(4), 324–345. https://doi.org/10.2307/2673270

Indecon International Research Economists (2021). *Study of mature student participation in higher education: What are the challenges? Recommendations for the future*. Higher Education Authority. https://hea.ie/assets/uploads/2021/06/FINAL-Study-of-Mature-Student-Participation-in-Higher-Education_June-2021.pdf

Jansen, Karen & Corley, Kevin (2007). E-survey methodology. In R. A. Reynolds, R. Woods & J. D. Baker (Eds.), *Handbook of research on electronic surveys and measurements* (pp. 1–8). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-59140-792-8.ch001

Johnson, Telma (2010). *Pesquisa social mediada por computador: Questões, metodologias e técnicas qualitativas*. E-papers.

Jones, Steve (Ed.) (1999). *Doing internet research: Critical issues and methods for examining the net*. Sage. https://doi.org/10.4135/9781452231471

Kassarjian, Harold (1977). Content analysis in consumer research. *Journal of Consumer Research*, *4*(1), 8–18. https://doi.org/10.1086/208674

Kember, David, Lee, Kenneth & Li, Natalia (2001). Cultivating a sense of belonging in part-time students. *International Journal of Lifelong Education*, *20*(4), 326–341. https://doi.org/10.1080/02601370117754

King, Sharron, Luzeckyj, Ann, McCann, Ben & Graham, Charmaine (2014). *Exploring the experience of being first in family at university*. National Centre for Student Equity in Higher Education. https://www.ncsehe.edu.au/app/uploads/2015/08/Exploring-the-Experience-of-Being-First-in-Family-at-University-Final.pdf

Kolbe, Richard & Burnett, Melissa (1991). Content-analysis research: An examination of applications with directives for improving research reliability and objectivity. *Journal of Consumer Research*, *18*(2), 243–250. https://doi.org/10.1086/209256

Lehmann, Wolfgang (2014). Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. *Sociology of Education*, *87*(1), 1–15. https://doi.org/10.1177/0038040713498777

Lei n.º 1/2003, de 6 de janeiro. (2003). *Aprova o Regime Jurídico do Desenvolvimento e da Qualidade do Ensino Superior*. *Diário da República*, Série I-A, N.º 4, 24–31. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/1-2003-481159

Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto. (2007). *Regime jurídico da avaliação do ensino superior*. *Diário da República*, Série I, N.º 158, 5580–5582. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/38-2007-637179

Lei n.º 5/73, de 25 de julho. (1973). *Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo*. *Diário da República*, Série I, N.º 173, 1345–1355. https://files.diariodarepublica.pt/1s/1973/07/17300/13151321.pdf

Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. (2007). *Regime jurídico das instituições de ensino superior*. *Diário da República*, Série I, N.º 174, 6378–6415. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339

Leite, Carlinda, Rocha, Cristina & Pacheco, Natércia (1995). O investigador colectivo no quadro da investigação-ação. In *Ciências da educação: Investigação e acção: Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 1, pp. 583–587). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/91607

Lepper, Mark (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, *5*(4), 289–309. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0504_3

Lincoln, Yvonna & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

Lohfink, Mandy & Paulsen, Michael (2005). Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation students. *Journal of College Student Development*, *46*(4), 409–428. https://doi.org/10.1353/csd.2005.0040

Lynn, Peter (2013, 25 fevereiro). *Issues of coverage and sampling in web surveys for the general population: An overview* [Conference presentation]. Opening Conference of the NCRM Network on Web Surveys for the General Population. https://www.ncrm.ac.uk/documents/Theme-1-Coverage-and-sampling.pdf

Maffei, Alexsandra (2008). A situação socioeconómica e a escolha profissional de jovens brasileiros. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, *(5)*, 164–174. http://hdl.handle.net/10284/908

Magalhães, António & Santiago, Rui (2012). Governance, Public Management and Administration of Higher Education in Portugal. In G. Neave and A. Amaral (eds.), *Higher Education in Portugal 1974–2009: A Nation, A Generation* (pp. 227-248). Springer. https://hdl.handle.net/10216/99314

Magalhães, António & Stoer, Stephen (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Profedições.

Magalhães, António (2024). A governação do ensino superior – 50 anos depois do 25 de Abril. *Revista Lusófona de Educação*, *(63)*, 15–30. https://doi.org/10.60543/issn.1645-7250.rle63.07

Magalhães, António, Amaral, Alberto & Tavares, Orlanda (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management*, *15*(1), 35–48. https://doi.org/10.1080/13583880802700040

Marques da Silva, Sofia (2008). Estratégias juvenis para «fintar» fragilidades: A construção da pertença a uma casa da juventude no Norte de Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, *(27)*, 27–49. https://hdl.handle.net/10216/84752

Medina, Teresa (2023, 5 julho). *Programa Transversal de Mentoria Interpares da Universidade do Porto* [Apresentação PowerPoint]. Universidade do Porto. https://loop.casadoprofessor.pt/wp-content/uploads/2023/07/TM_Casa-do-Professor.pdf

Merriam, Sharan (2009). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.

Miles, Matthew, Huberman, Michael & Saldaña, Johnny (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4.ª ed.). SAGE.

Mineiro, João (2022). *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (2007-2022) - Contributos para uma revisão fundamentada.* Sindicato Nacional do Ensino Superior. https://dx.doi.org/10.5281/zenodo.15792425

Molesworth, Mike, Scullion, Richard & Nixon, Elizabeth (Eds.) (2011). *The marketisation of higher education and the student as consumer*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203842829

Nepomuceno, Ricardo & Witter, Geraldina (2010). Influência da família na decisão profissional: Opinião de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, *14*(1), 15–22. https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000100002

Neuendorf, Kimberly (2017). *The content analysis guidebook*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781071802878

Nicolaas, Gerry, Calderwood, Lisa, Lynn Peter & Roberts, Caroline (2014). *Web surveys for the general population: How, why and when?* National Centre for Research Methods. https://eprints.ncrm.ac.uk/id/eprint/3309/3/GenPopWeb.pdf

Nora, Amaury & Crisp, Gloria (2007). Mentoring students: Conceptualizing and validating the multi-dimensions of a support system. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *9*(3), 337–356. https://doi.org/10.2190/CS.9.3.e

O'Leary, Zina (2014). *The essential guide to doing your research project* (2.ª ed.). SAGE.

O'Shea, Sarah, May, Josephine, Stone, Cathy & Delahunty, Janine (2024). The lack of what …? First-in-family learners and their university experience. In Sarah O'Shea, Josee May, Cathy Stone & Janine Delahunty (Eds.), *First-in-family students, university experience and family life* (pp. 15–32). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-031-34451-0_2

Organisation for Economic Co-operation and Development (2022). *Resourcing higher education in Portugal*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/a91a175e-en

Organisation for Economic Co-operation and Development (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Ostrove, Joan & Long, Susan (2007). Social class and belonging: Implications for college adjustment. *The Review of Higher Education*, *30*(4), 363–389. https://doi.org/10.1353/rhe.2007.0028

Paltridge, Toby, Mayson, Susan & Schapper, Jan (2010). The contribution of university accommodation to international student security. *Journal of Higher Education Policy and Management*, *32*(4), 353–364. https://doi.org/10.1080/1360080X.2010.491109

Pascarella, Ernest & Terenzini, Patrick (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. 2). Jossey-Bass.

Patton, Michael (2015). *Qualitative Research & evaluation methods*. Fourth Edition. Sage.

Pinto, Arnfrid, Mjøen, Odd & Reed, Nina (2024). Beyond the first week: Sustaining the feeling of social inclusion and sense of belonging for students. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, *19*(1), 2421032. https://doi.org/10.1080/17482631.2024.2421032

Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1983). *Les récits de vie: Théorie et pratique*. Presses Universitaires de France.

Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc (2013). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.

Reay, Diane (2018). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 453–456. https://doi.org/10.1080/09620214.2018.1531229

Reay, Diane, Crozier, Gill & Clayton, John (2009). 'Strangers in Paradise'? Working-class students in elite universities. *Sociology*, *43*(6), 1103–1121. https://doi.org/10.1177/0038038509345700

Reay, Diane, Crozier, Gill & Clayton, John (2010). "Fitting in" or "standing out": Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, *36*(1), 107–124. https://doi.org/10.1080/01411920902878925

Ribeiro, Raimunda da Cunha & Magalhães, António (2014). Política de responsabilidade social na universidade: Conceitos e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, *(42)*, 133–156. https://doi.org/10.34626/esc.vi42.285

Saldaña, Johnny (2021). *The coding manual for qualitative researchers* (4.ª ed.). SAGE.

Samoilă, Magda & Vrabie, Tina (2023). First-year seminars through the lens of Vincent Tinto's theories of student departure: A systematic review. *Frontiers in Education*, *8*, 1205667. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1205667

Santos, Boaventura de Sousa (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, *2*(2), 46–71. https://doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007

Santos, Boaventura de Sousa (2008). *A universidade no século XXI: Para uma universidade nova*. Almedina.

Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.

Sheehan, Kim (2001). E-mail survey response rates: A review. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *6*(2). https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2001.tb00117.x

Silva, Augusto Santos & Pinto, José Madureira (1990). *Metodologia das ciências sociais*. Edições Afrontamento.

Soares, Francisco (2007). *A escolha no ensino superior: Fatores de decisão* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10775

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014). *Instrumento de regulação Ético Deontológica – Carta Ética* (Isabel Baptista, Coord.). https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf

Solomon, David (2001). Conducting web-based surveys. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, *7*(19). https://doi.org/10.7275/404h-z428

Sousa, Rita, Lopes, Amélia & Ferreira, Elisabete (2009, 14-16 de maio). *O processo de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior: Um estudo com estudantes de uma escola de educação e de uma escola de saúde* [Comunicação]. II Fórum Internacional de Investigação e Intervenção Familiar, Porto, Portugal. https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-537.pdf

Stake, Robert (1995). *The art of case study research*. Sage.

St-Amand, Jerome, Girard, Stéphanie & Smith, Jonathan (2017). Sense of belonging at school: Defining attributes, determinants, and sustaining strategies. *IAFOR Journal of Education*, *5*(2), 105–119. https://doi.org/10.22492/ije.5.2.05

Stebleton, Michael, Soria, Krista & Huesman, Ronald (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, *17*(1), 6–20. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x

Stephens, Nicole, Hamedani, MarYam & Destin, Mesmin (2014). Closing the social-class achievement gap: A difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, *25*(4), 943–953. https://doi.org/10.1177/0956797613518349

Stoer, Stephen (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: Projeto de desenvolvimento social ou "disfarce humanista"? *Análise Social*, *19*(77-78-79), 793–822. https://hdl.handle.net/10216/56909

Strayhorn, Terrell (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (1.ª ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203118924

Tavares, Orlanda (2010). *As escolhas dos estudantes no acesso ao ensino superior português: processos e racionalidades*. [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Tavares, Orlanda (2015). As preferências e a consistência das escolhas dos estudantes. In José Dias Justino (Ed.), *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o séc. XXI* (pp. 27–38). Conselho Nacional de Educação. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2027.2725

Teichler, Ulrich (2018). *Higher education and graduate employment: Changing conditions and challenges* (INCHER Working Paper Nr. 10). INCHER-Kassel. https://doi.org/10.17906/INCHER.0002

Terenzini, Patrick, Springer, Leonard, Yaeger, Patricia, Pascarella, Ernest & Nora, Amaury (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, *37*(1), 1–22. https://doi.org/10.1007/BF01680039

Terrion, Jenepher & Leonard, Dominique (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *15*(2), 149–164. https://doi.org/10.1080/13611260601086311

Thomas, Liz & Quinn, Jocey (2007). *First generation entry into higher education: An international study*. McGraw-Hill Education (Open University Press).

Thomas, Liz (2012). *Building student engagement and belonging in higher education at a time of change: Summary report from the What Works? Student Retention & Success programme*. Higher Education Academy / Paul Hamlyn Foundation. https://www.improvingthestudentexperience.com/wp-content/uploads/2023/12/What_Works_Summary_Report.pdf

Tinto, Vincent (1975). Dropout From Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, *45*(1). 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, Vincent (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2.ª ed.). University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001

Tinto, Vincent (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education*, *68*(6), 599–623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tinto, Vincent (2010). *From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention* [Working paper]. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8598-6_2

Tinto, Vincent (2012). *Completing college: Rethinking institutional action*. University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001

Tinto, Vincent (2017). Reflections on student persistence. *Student Success*, *8*(2), 1–8. https://doi.org/10.5204/ssj.v8i2.376

Tomlinson, Michael (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, *59*(4), 338–352. https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090

Tomlinson, Michael, McCafferty, Hazel, Fuge, Helen & Wood, Kathryn (2017). Resources and readiness: The graduate capital perspective as a new approach to graduate employability. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, *(38)*, 28–35. https://doi.org/10.20856/jnicec.3805

Triviños, Augusto (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Trow, Martin (1957). Comment on "Participant observation and interviewing: A comparison". *Human Organization*, *16*(3), 33–35. http://www.jstor.org/stable/44127709

Vala, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Edições Afrontamento.

Valadas, Sandra, Gonçalves, Fernando & Faísca, Luís (2011). Perfis de aprendizagem de estudantes do ensino superior: Abordagens ao estudo, concepções de aprendizagem e preferências por diferentes tipos de ensino. *Análise Psicológica*, *29*(3), 369–389. https://doi.org/10.14417/ap.58

Veiga, Amélia & Amaral, Alberto (2009). Survey on the implementation of the Bologna Process in Portugal. *Higher Education*, *57*(1), 57–69. https://doi.org/10.1007/s10734-008-9132-6

Veiga, Amélia, Magalhães, António & Amaral, Alberto (2016). Meta-governance and the supply of degree programes in the context of Bologna: lessons from the Portuguese case. *Journal of the European Higher Education Area, 2*, 27-48. https://hdl.handle.net/10216/100474

Veiga, Amélia (2019). Unthinking the European Higher Education Area – differentiated integration and Bologna's different configurations. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, *32*(4), 540–553. https://doi.org/10.1080/13511610.2019.1666704

Yazedjian, Ani, Toews, Michelle & Navarro, Alicia (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among White and Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, *50*(4), 458–467. https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/csd.0.0080

Yin, Robert (2003). *Estudo de caso: Planejamento e métodos*. Bookman.

Yin, Robert (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6.ª ed.). SAGE.

Zago, Nadir (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(32), 226–237. https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003

APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento Informado

Caro/a estudante,

Este questionário integra-se numa dissertação de mestrado intitulada: Perceções sobre a integração e o sentimento de pertença no ensino superior: estudo de caso com estudantes de Ciências da Educação.

As questões de investigação prendem-se ao facto de tentar analisar as perceções dos/as estudantes de Ciências da Educação sobre a sua integração no ensino superior e o que é que estas dizem sobre o sentimento de pertença para posteriormente identificar se existem diferenças entre estudantes de primeira geração e estudantes que não são de primeira geração.[16]

O preenchimento deste questionário é voluntário e demora cerca de 15 minutos. Todos os dados recolhidos serão devidamente tratados confidencialmente e os resultados serão usados anonimamente e apenas no âmbito desta investigação, nomeadamente para disseminação em apresentações e publicações, entre outros meios. Se por algum motivo, sem ser necessário dar qualquer tipo de explicação, poderá solicitar que as respostas sejam retiradas ou eliminadas da investigação a qualquer momento. Poderá fazê-lo pelo seguinte endereço de email: ivofmf2014@outlook.com

Permite-me usar as suas respostas para esta investigação? [Por favor, assinale a sua resposta]

Sim ☐ Não ☐

Se pretender esclarecer alguma dúvida ou obter mais informações sobre este questionário, por favor contacte: Ivo Fernandes, ivofmf2014@outlook.com

O seu contributo será fundamental para perceber como os/as estudantes percecionam a sua integração e sentimento de pertença no Ensino Superior.

Agradeço imenso a sua colaboração!

Nota: Este questionário pode ser preenchido por todos/as os/as estudantes do 1º ano de Ciências da Educação, independentemente de serem estudantes de primeira geração ou não.

[16] Estudante de primeira geração (E1G), é aquele/a estudante cujos pais não concluíram um grau no Ensino Superior (correspondente aos níveis ISCED 5-8, em linha com o relatório EUROSTUDENT, que operacionaliza assim o conceito e está alinhado com o Eurydice/EHEA).

APÊNDICE B – Questionário

Tópico 0: Caracterização Sociodemográfica

- Qual a sua idade?
- Qual a profissão e o nível de escolaridade (mais elevado concluído) dos pais?
- Primeira Geração?
- Qual foi a sua forma de ingresso? (Regime Geral (1ª Fase/2ª Fase/3ª fase); Contingentes Especiais: Açores/Madeira; Praticantes de Desporto de Alta Competição; Mudança de curso/instituição; Regime de maiores de 23 anos)
- Ciências da Educação foi a 1ª opção? Se não, qual foi a sua 1ª opção de escolha?

Tópico 1: Motivações para ingressar no Ensino Superior

1.1. Qual/quais o/os motivo/s que o/a levou/levaram a ingressar no Ensino Superior, a querer prosseguir os seus estudos?

1.2. Em que medida é que os seus familiares e/ou amigos tiveram um papel importante nessa decisão?

Tópico 2: A massificação/democratização do Ensino Superior

2.1. Em que medida considera, que as oportunidades de acesso ao Ensino Superior se têm vindo a alargar?

2.2. Considera que existem condições de igualdade de oportunidades para todos/as os/as estudantes?

Tópico 3: Estruturas e Processos promotores da integração no Ensino Superior

3.1. Como é que a Faculdade promove a ideia de pertencer a uma comunidade académica?

Tópico 4: Expetativas de ser um/a estudante no Ensino Superior

4.1. Em que medida as suas expetativas e a ideia de ser um/a estudante do Ensino Superior corresponderam com o que experienciou este ano?

4.2. Como define o que é ser um estudante do Ensino Superior?

APÊNDICE C – Exemplo de respostas de 3 participantes em relação a duas dimensões

Respostas à questão: Como é que a Faculdade promove a ideia de pertencer a uma comunidade académica? (Dimensão de análise – Estruturas e Processos de integração no ES)

- *Quando se é TE a vida académica resume-se ao trabalho académico propriamente dito, no entanto é de louvar a iniciativa de mentora que tem sido levada a cabo. Como já o disse antes falta um mentor para acompanhar os TE's, especialmente os mais velhos que são olhados com alguma desconfiança por parte dos colegas mais jovens, numa fase inicia.* (E2-E1G)
- *Através do programa da mentoria, do acompanhamento dos alunos desde as inscrições e da interação entre estudantes de anos diferentes que resultam do programa.* (E8-EN1G)
- *Mentoria tem um papel muito importante na integração dos novos alunos*. (E15-EN1G)

Respostas à questão: Em que medida as suas expetativas e a ideia de ser um/a estudante do Ensino Superior corresponderam com o que experienciou este ano? (Dimensão de análise – Expetativas de ser um/a estudante no ES)

- *Considero que deveriam ser desmistificadas várias ideias preconcebidas e que assustam bastante os alunos. Pode variar de faculdade para faculdade e de curso para curso contudo as minhas expetativas foram superadas*. (E7-E1G)
- *Foi um ano de muitas adversidades, tanto a nível pessoal como a nível estudantil, mas foi uma experiência boa e muito produtiva, tanto a nível de integração como a nível de conhecimento*. (E22-EN1G)
- *Com base na minha experiência penso que superaram as expetativas porque me senti bem acolhida e integrada e isso permitiu me viver a experiência ao máximo e perceber como tudo funcionava*. (E23-EN1G)

APÊNDICE D – Exemplo da análise de conteúdo 1[17]

Dimensão	Categoria	Descritores Operacionais (itens codificação)	Exemplos de Unidades de Registo (Citações dos/as Inquiridos/as)	N.º Participantes[18]	(IDs) Participantes[19]
1. Motivações	**1.1. Orientação Pragmática**	Foco no futuro profissional, retorno financeiro, segurança e estatuto.	"Melhor emprego, maior estabilidade financeira" (E12-E1G). "Ascensão social" (E5-EN1G). "Pensando em um futuro melhor, com melhor emprego e salário" (E6-EN1G).	18	E1-E1G, E2-E1G, E4-E1G, E5-EN1G, E6-EN1G, E7-E1G, E9-E1G, E10-EN1G, E11-E1G, E12-E1G, E13-E1G, E15-EN1G, E18-EN1G, E20-E1G, E21-E1G, E22-EN1G, E23-EN1G
	1.2. Crescimento Pessoal e Intelectual	Foco no conhecimento, gosto pessoal, curiosidade, desenvolvimento de competências e valorização individual.	"Querer uma vida mais rica em conhecimento…" (E3-EN1G). "Forma de desenvolver o meu conhecimento…" (E9-E1G). "Valorização pessoal…" (E15-EN1G).	12	E1-E1G, E2-E1G, E3-EN1G, E8-EN1G, E9-E1G E11-E1G, E14-E1G, E15-EN1G, E17-E1G, E19-EN1G, E21-E1G, E22EN1G
	1.3. Influência Sociais	Foco no papel da família, dos pares e na normalização do percurso académico.	"Os meus pais e o meu irmão sempre me aconselharam a prosseguir os estudos, foram sem dúvida essenciais para eu tomar esta decisão" (E1-E1G). "Muito importante, meus familiares sempre me incentivaram a ingressar no ensino superior" (E5-EN1G). "Não tiveram" (E15-EN1G).	23	Todos/as os/as estudantes (seja pela presença de influência ou pela sua negação explícita como ato de autonomia [E15-EN1G, E18-EN1G, E20-E1G

[17] Dimensão de análise (categoria *a priori*): Motivações para ingressar no ES

[18] Participantes distintos/as que apresentam a perceção. Neta investigação, a unidade de análise foram as perceções expressas pelos/as estudantes acerca da sua integração no ES, como já referido. Cada perceção foi identificada em excertos textuais (unidades de registo) extraídos das respostas dadas e codificada segundo as dimensões *a priori*, admitindo-se assim a emergência de categorias e subcategorias a partir dos dados. Como a unidade de análise são as perceções, um/a mesmo/a participante pôde gerar múltiplas perceções codificadas em categorias diferentes.

[19] Os/as estudantes foram identificados/as apenas por códigos anónimos (indicando também se é 1ª geração ou não)

APÊNDICE E – Exemplo da análise de conteúdo 2[20]

(IDs) Participantes	Evidência (Motivo Principal ou Dual)
E1-E1G	***"emprego melhor"***
E2-E1G	***"Crescimento profissional"***
E4-E1G	***"Aumentar as probabilidades de ingressar e ser qualificada num posto de trabalho"***
E5-EN1G	***"ascensão social"***
E6-EN1G	***"melhor emprego e salário"***
E7-E1G	***"ter um emprego desejado"***
E8-EN1G	***"trabalhar na área mais facilmente"***
E9-E1G	*"algo que pretendo* ***trabalhar"***
E10-EN1G	***"Futuro trabalho"***
E11-E1G	***"especializar numa profissão"***
E12-E1G	***"Melhor emprego, maior estabilidade financeira"***
E13-E1G	***"Possíveis saídas e funcionamento do curso"***
E15-EN1G	***"Valorização profissional e académica"***
E18-EN1G	***"Ter um bom emprego e uma vida estável"***
E20-E1G	***"Trabalho"***
E21-E1G	***"construção de uma carreira, melhores condições de vida"***
E22-EN1G	***"Ajudar minha família"*** (implica ascensão social/económica)
E23-EN1G	***"Conseguir sentir me realizada profissionalmente"***

[20] Dimensão de análise (categoria *a priori*): Motivações para ingressar no ES – Categoria Emergente: Orientação Pragmática

APÊNDICE F – Excerto Tabela da análise para tipologia de perfis 1

Tabela 5 – Tabela de análise (por estudante): pontuação 0-2, excerto-âncora (o que melhor retrata o perfil) e perfil correspondente. Escala 0-2 por forma de integração (Académica, Social, Institucional, Afetiva/Emocional). Total = 0-8

ID	Académica	Social	Institucional	Afetiva/Emocional	Total	Perfil	Excerto-âncora (curto)[21]
E1-E1G	2	2	2	1	**7**	Enraizado	"mentor… ao longo de todo o ano"
E4-E1G	1	0	0	0	**1**	Funcional-desligado	"sou… **reservada**; pouca participação"
E5-EN1G	1	0	1	0	**2**	Institucional dependente/navegador	"internacionais sem **acolhimento específico**; horários"
E6-EN1G	0	0	0	0	**0**	Transitório/explorador	"**lutar por algo** que nem tem certeza"
E9-E1G	1	1	1	2	**5**	Enraizado*[22]	"experiência **desafiadora e única**"
E11-E1G	2	0	1	0	**3**	Funcional-desligado	"estuda para **futuro melhor**"
E12-E1G	2	1	2	2	**7**	Enraizado	"**workshops/convívios**; espírito crítico"

[21] Aqui foi selecionado o excerto-âncora que melhor poderia representar o perfil onde o/a estudante se encontra para ajudar a compreender o processo. No apêndice E estará uma tabela com um excerto da análise de dois/duas estudantes com excertos-âncora para cada uma das formas de integração.

[22] *Enraizado (com limiar baixo) [E9-E1G]: cumpre os mínimos qualitativos do sentimento de pertença (Afetiva/Emocional ≥ 1) e mediação institucional (Institucional ≥ 1) e manifesta um terceiro pilar presente, mas com soma 4-5. Mantêm-se como "Enraizado" pela densidade empírica (coerência conceptual explícita nas respostas (princípios usados na consolidação das "fissuras"). Se adotar-se a versão restrita (apenas soma ≥ 6), este caso pode ser reclassificado sem alterar o quadro interpretativo geral.

APÊNDICE G – Excerto Tabela da análise para tipologia de perfis 2

Tabela 6 – Tabela de análise (por estudante): forma de integração, excerto-âncora, pontuação 0-2, indicadores, regra aplicada com perfil correspondente. Escala 0-2 por forma de integração (Académica, Social, Institucional, Afetiva/Emocional). Total = 0-8

ID	Forma de integração	Excerto(s)-âncora relevante(s)	Código (0–2)	Indicadores[23]	Regra aplicada	Observação/justificação
E1-E1G	Institucional	"Mentor… **ao longo de todo o ano**."	2	INST-MEN	**Enraizado (≥6 ∧ Afet≥1 ∧ Inst≥1)**	Uso e valorização de mentoria → Inst=2.
E1-E1G	Afetiva/Emocional	"Construir… **amizades e boas recordações**."	1	AFE-ID, SOC-PAR	Enraizado (≥6 ∧ Afet≥1 ∧ Inst≥1)	Pertença moderada explícita.
E1-E1G	Social	"Criar… **amizades**" (ênfase em relações de pares).	2	SOC-PAR	Enraizado (≥6 ∧ Afet≥1 ∧ Inst≥1)	Vínculo social afirmado.
E1-E1G	Académica	"**Construir conhecimento**… e emprego melhor."	2	ACAD-AUT	Enraizado (≥6 ∧ Afet≥1 ∧ Inst≥1)	Motivação académica forte + orientação ao estudo.
E4-E1G	Institucional	(sem referência substantiva)	0	—	Funcional-desligado	Sem evidência de uso/valorização.
E4-E1G	Afetiva/Emocional	(sem referência afetiva positiva) + "**depressão**… perdi"	0	AFE-ID	Funcional-desligado	Afeto negativo/ausente.
E4-E1G	Social	"Sou **reservada**… **não** sou muito **participativa**."	0	SOC-PAR	**Funcional-desligado (Acad≥1 ∧ Afet=0 ∧ Soc≤1)**	Ausência de participação social.
E4-E1G	Académica	"**Responsabilidade**… **autónomos**… focado nos estudos."	1	ACAD-AUT	Funcional-desligado	Indício de autorregulação (afetado por quebra no 2.º semestre).
E5-EN1G	Institucional	"Integração pelo **projeto de mentoria**; **falta acolhimento** para internacionais."	1	INST-MEN, INST-FISS	**Inst. dependente/navegador (Inst≥1 ∧ fissuras/acolhimento ∧ não Enraiz.)**	Uso/valorização com fissuras.
E5-EN1G	Afetiva/Emocional	"Define-se **sofredor**… conciliar **trabalho** e estudos… **horários incompatíveis**."	0	AFE-ID	Inst. dependente/navegador	Pertença ausente/negativa.
E5-EN1G	Social	(sem participação reportada)	0	—	Inst. dependente/navegador	—
E5-EN1G	Académica	"**Ascensão social**."	1	ACAD-AUT, MASS-EQ	Inst. dependente/navegador	Motivação funcional para estudar.
E6-EN1G	Institucional	"**Não promove**."	0	INST-FISS	**Transitório/explorador (Afet=0 ∧ Soc/Inst baixos ∨ Soma≤3)**	Ausência de mediação institucional.
E6-EN1G	Afetiva/Emocional	"**Desmotivou**… **lutar** por algo que **nem tem certeza**."	0	AFE-ID	Transitório/explorador	Afeto negativo/incerteza.
E6-EN1G	Social	(sem laços reportados)	0	—	Transitório/explorador	—
E6-EN1G	Académica	(motivação geral sem evidência de rotinas)	0	—	Transitório/explorador	—

[23] **ACAD-AUT** — Autorregulação/Autonomia académica (rotinas de estudo, gestão do tempo, compromisso). **SOC-PAR** — Participação social (amizades, AE, praxe, grupos, convívios). **INST-MEN** — Mentoria/apoios/serviços (docentes, não-docentes, acolhimento, workshops). **INST-FISS** — Fissuras/necessidades institucionais (acolhimento a internacionais, TE, horários, burocracias). **AFE-ID** — Afetiva/Emocional (orgulho, identificação, "sentir-se em casa", valência positiva/negativa).
MASS-EQ — Massificação/Democratização/Equidade (alargamento de acesso, mobilidade social, justiça).

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**