



Vivências no Ensino Superior e Perceções de Desenvolvimento: Dados de um Estudo com Estudantes do Ensino Superior Politécnico

SOFIA DE LURDES ROSAS DA SILVA¹, JOAQUIM ARMANDO GOMES FERREIRA²,
& ANTÓNIO GOMES FERREIRA³

Resumo

A investigação sobre os estudantes do ensino superior tem demonstrado que um conjunto de vivências académicas e sociais assume um papel de relevo na explicação do desenvolvimento intelectual, académico e psicossocial do estudante. Tais vivências incluem, de um modo global, os relacionamentos interpessoais de qualidade com os professores e com o grupo de pares, não apenas nos contextos académicos como sociais, a existência de ambientes institucionais intelectualmente estimulantes e apoiantes e a participação ativa do estudante nas experiências educativas curriculares e extracurriculares que lhe são providenciadas. A partir de um conjunto de instrumentos construídos para o efeito, o presente estudo procurou avaliar, junto de uma amostra de conveniência de 576 estudantes de uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra, o efeito de um conjunto de variáveis relativas a vivências académicas e sociais sobre a perceção de ganhos obtidos nos domínios cognitivo, autonomia e autoconfiança, interpessoal, valores, e competências académicas, controlando os efeitos do ano e do sexo. Os resultados das regressões múltiplas revelaram que as variáveis envolvimento académico, estímulo intelectual, perceção de suporte - professores, perceção de suporte - pares, qualidade da relação pedagógica e participação em atividades recreativas com os pares foram as que mais poder explicativo apresentaram considerando as diferentes variáveis de resultado. Face aos resultados obtidos, são apresentadas algumas

¹ Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20/UC). E-mail: sofiace@esec.pt.

² Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. E-mail: jferreira@fpce.uc.pt.

³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20/UC). E-mail: antonio@fpce.uc.pt.



reflexões e implicações a nível educativo e avançadas algumas propostas de intervenção ao nível das políticas e práticas educativas institucionais tidas como impulsionadoras de envolvimento e desenvolvimento do estudante.

Palavras-chave: vivências académicas e sociais; desenvolvimento; estudantes do Ensino Superior.

Introdução

Os modelos ou teorias do impacto da instituição de ensino superior têm defendido que as mudanças desenvolvimentais dos estudantes durante os anos que frequentam o ensino superior não são determinadas apenas por características intrapessoais, mas também e especialmente pela natureza e intensidade dos estímulos ambientais (Astin, 1985, 1993; Pascarella, 1985; Weidman, 1989, 2006; Kuh et al., 1991; Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, & Associates, 2005; Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006; Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993).

De um modo geral, estas perspetivas teóricas assinalam que a performance dos estudantes nas diversas dimensões do desenvolvimento pode ser afetada por um conjunto de variáveis de natureza institucional (ambiente institucional) e de experiências e vivências académicas (hábitos de estudo, gestão do tempo, preparação para os exames ou trabalhos) e sociais (que incluem a interação com os pares, professores e outros elementos da instituição).

A este respeito, Tinto (1993) refere que os estudantes entram nas instituições de ensino superior com um conjunto de características que ajudam a determinar o compromisso inicial para com os seus objetivos educacionais e para com os objetivos institucionais. O compromisso aumenta ou diminui na medida em que o estudante se integra nos ambientes académicos e sociais da sua instituição. Nesta integração intelectual e social assumem-se de particular relevância as interações dos estudantes com o ambiente institucional, particularmente com professores e pares.

Outro aspeto presente nestas propostas assinala o papel ativo do estudante, visto como alguém que constrói o seu próprio percurso de desenvolvimento e aprendizagem, mediante a sua participação nas atividades académicas e sociais da instituição. Por exemplo, de acordo



com Astin (1985, 1993), o modo como os estudantes avaliam as suas experiências e funcionam nos contextos organizacionais relaciona-se com o seu grau de envolvimento. Assim, a eficácia de qualquer política ou prática educacional ao nível da performance de um estudante relaciona-se diretamente com a capacidade de estas aumentarem o seu envolvimento. Também Pascarella (1985) se refere a uma variedade de características que interatuam para proporcionarem ao estudante situações de estímulo à mudança cognitiva e ao desenvolvimento académico através de situações académicas e sociais que estimulam o envolvimento e esforço do estudante.

Outras investigações como as de Kuh et al. (1991, 2005) indicam que a cultura e o clima organizacional jogam um papel considerável na determinação do envolvimento positivo dos estudantes na sua instituição. Fatores como uma missão e filosofia consistentes e claras, ações, programas e espaços físicos que estimulam a interação e o envolvimento, eventos que socializam os estudantes, e uma variedade de outras políticas e práticas que promovem o envolvimento, revelam-se fulcrais.

Por outro lado, os estudantes também constroem os seus ambientes a partir das suas interações com a sua instituição, pelo que o impacto da experiência colegial pode ser visto como o resultado de um processo de negociação psicológica e social entre esta e os seus estudantes (Strange, 1996).

Pascarella e Terenzini (1991, 2005) reforçam estas ideias, na revisão exaustiva de estudos efetuados ao longo de três décadas. Os autores concluem, por um lado, que a maximização do impacto institucional depende em parte do tipo de instituição que se frequenta e das experiências/ oportunidades que esta proporciona e, por outro lado, que o impacto institucional é determinado em grande parte pelo esforço individual e pelo envolvimento do estudante nas experiências académicas, interpessoais e extracurriculares oferecidas pela instituição.

A literatura refere que as variáveis contextuais (ambiente institucional, interação com os professores e com os pares) e as de envolvimento (académico e social) encontram-se significativamente relacionadas com as perceções de ganhos nos domínios intelectual, psicossocial e académico, sendo por isso consideradas relevantes na sua explicação. Adicionalmente refere-se com regularidade ao controlo dos efeitos de outras variáveis como o sexo e o ano. Por conseguinte, numa tentativa de avançar um pouco na compreensão de tais contributos, optou-se por fazer uma regressão hierárquica com dois objetivos: determinar que



percentagem da variância das variáveis dependentes é atribuível a cada variável independente e averiguar a existência do valor preditivo das variáveis independentes nas variáveis dependentes.

Metodologia

Amostra

Para o presente estudo, a amostra é constituída por 576 estudantes, do 1.º ($N=195$), 2.º ($N=187$) e 3.º ano ($N=194$), que frequentavam os diversos cursos de formação inicial em regime diurno de uma unidade orgânica do Instituto Politécnico de Coimbra. De salientar que a amostra é maioritariamente do sexo feminino ($N=403$; 70%) comparativamente com o masculino ($N=173$; 30%), reflexo do contexto.

Os estudantes do sexo masculino são mais velhos em média um ano ($M=21.57$; $DP=3.75$) do que os do sexo feminino ($M=20.59$; $DP=2.80$), diferença de idades considerada significativa ($t=2.497$; $p<.05$).

Instrumentos

Para avaliar as variáveis do presente estudo utilizaram-se os seguintes questionários com formato de autorresposta do tipo escala de likert de cinco pontos (Silva, 2012): o *Questionário do Ambiente Institucional* (QAI), o *Questionário da Interação Professor-Estudante* (QIPE), o *Questionário do Envolvimento* (QE), o *Questionário da Interação com os Pares* (QIP), e para medir a perceção de ganhos, as escalas de *Perceção de Competência Cognitiva* (CC), de *Autonomia e Autoconfiança* (AA), de *Competência Interpessoal* (CI), de *Valores* (V), e de *Competências Académicas* (CA). A Tabela 1 apresenta-nos uma breve descrição das dimensões avaliadas pelos instrumentos utilizados.

O estudo exploratório destes instrumentos (cf. Silva, 2012) revelou estruturas fatoriais com sentido concetual e índices de consistência interna aceitáveis para a maioria dos fatores ($\alpha>.70$) (Hill & Hill, 2009), conforme valores apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Descrição dos Instrumentos.

Instrumento	Dimensões	Descrição	α
Questionário do Ambiente Institucional (QAI)	<i>Estímulo Intelectual</i> (10 itens)	Avalia a percepção de estímulo institucional para o desenvolvimento intelectual, acadêmico e pessoal do estudante.	.90
	<i>Sentimento de Comunidade</i> (10 itens)	Avalia o sentimento de pertença à instituição.	.88
Questionário da Interação Professor-Estudante (QIPE)	<i>Gestão da Relação Pedagógica</i> (10 itens)	Avalia a percepção dos estudantes relativamente a comportamentos do professor ao nível da relação pedagógica.	.90
	<i>Contacto com os Professores</i> (10 itens)	Avalia os comportamentos de contacto académico que os estudantes estabelecem com os professores.	.87
	<i>Percepção de Suporte</i> (6 itens)	Avalia a percepção de um relacionamento de proximidade e suporte com os professores.	.84
Questionário do Envolvimento (QE)	<i>Envolvimento Académico</i> (11 itens)	Avalia o envolvimento do estudante nos contextos da sala e fora da sala de aula, assim como o seu investimento nas tarefas de aprendizagem.	.81
	<i>Envolvimento em Atividades Extracurriculares</i> (9 itens)	Avalia a participação do estudante em iniciativas de carácter extracurricular (sociais e recreativas/ culturais, associativas ou colegiais).	.78
Questionário da Interação com os Pares (QIP)	<i>Percepção de Suporte</i> (11 itens)	Avalia a percepção de qualidade do relacionamento com os pares (a existência de relacionamentos de proximidade e de apoio em termos sociais e académicos).	.92
	<i>Participação em Atividades Recreativas</i> (4 itens)	Avalia a participação do estudante, com os pares, em atividades de natureza recreativa.	.73
Percepção de Competência Cognitiva (CC)	(9 itens)	Avalia a percepção de ganhos ao nível da competência intelectual de nível superior, traduzida por níveis de pensamento reflexivo de maior complexidade.	.87
Autonomia e Autoconfiança (AA)	(9 itens)	Avalia a percepção de independência emocional, de independência instrumental e a autoconfiança nas suas capacidades.	.85
Competência Interpessoal (CI)	(7 itens)	Avalia a percepção de ganhos ao nível da competência interpessoal, da tolerância e da aceitação da diferença.	.77
Valores (V)	(6 itens)	Avalia a percepção de personalização dos valores e o sentido de responsabilidade.	.73
Competências Académicas (CA)	(13 itens)	Avalia a percepção de ganhos ao nível de um conjunto de competências académicas fundamentais (língua materna oral e escrita, pesquisa e qualidade do trabalho académico) e de conhecimentos e competências profissionais.	.91



Procedimentos

Os diferentes instrumentos foram administrados em aula, durante os meses de Novembro e Dezembro de 2011. A colaboração dos estudantes foi voluntária e foram dadas garantias de confidencialidade.

Resultados

Como referido anteriormente, procurou-se avaliar o efeito de um conjunto de variáveis relativas a vivências académicas e sociais do estudante sobre a sua perceção de ganhos obtidos nos domínios intelectual, psicossocial e académico, controlando os efeitos do ano e do sexo, utilizando para tal a técnica da regressão múltipla.

Com base no objetivo proposto fizeram-se entrar, num primeiro bloco, as variáveis sexo e ano e, num segundo bloco, as variáveis contextuais e de envolvimento.

Assim, tendo como variáveis dependentes a *perceção de competência cognitiva, autonomia e autoconfiança, competências interpessoais, valores e competências académicas*, figuravam no primeiro bloco as variáveis de natureza demográfica, ou seja: o *sexo* e o *ano*. No segundo bloco introduziram-se as variáveis de natureza contextual (*estímulo intelectual e sentimento de comunidade, gestão da relação pedagógica, perceção de suporte - professores, perceção de suporte - pares*), e comportamentos de envolvimento dos estudantes (*contacto com os professores, participação em atividades recreativas com os pares, envolvimento académico e envolvimento em atividades extracurriculares*).

Tendo em conta as nossas variáveis dependentes obtiveram-se, para o cálculo das equações de regressão, resultados válidos em todas as variáveis em análise⁴. Refira-se que os modelos satisfazem a homocedasticidade (pois os gráficos dos resíduos não apresentam tendência crescente ou decrescente), satisfazem a autocorrelação (os valores de Durbin-Watson são próximos de 2) e satisfazem a condição de normalidade (verificada com aplicação do teste K-S à variável resíduos).

⁴ Para o cálculo das equações de regressão, foram obtidos resultados válidos em todas as variáveis em análise para um total de 509 estudantes para a variável competência cognitiva, 546 estudantes para a variável autonomia e autoconfiança, 554 estudantes para a variável competência interpessoal, 576 estudantes para as variáveis valores e 556 estudantes para a variável competências académicas.

Observando os resultados gerais do modelo de regressão proposto, sumariados no Tabela 2, verifica-se que o primeiro bloco de fatores explica uma percentagem reduzida da variância das variáveis dependentes: competência cognitiva=1%; autonomia e autoconfiança=0.4%; competências interpessoais=0.8%; valores=3.6%; competências acadêmicas=0.3%. O segundo bloco explica a maior parte da variância, como se pode constatar pela observação das mudanças significativas ($p<.001$) ocorridas em R^2 para todas as variáveis em análise: competência cognitiva – $Fch=54.512$; autonomia e autoconfiança – $Fch=29.626$; competências interpessoais – $Fch=45.458$; valores – $Fch=19.837$; competências acadêmicas – $Fch=43.607$.

Tabela 2 – Sumário da regressão hierárquica para as variáveis dependentes.

Variável	Modelo	R	R ²	R ² Ajustado	F	p	R ² ch	Fch	p
Competência Cognitiva	1	.099	.010	.006	2.506	.083	.010	2.506	.083
	2	.708	.502	.491	45.492	.000	.492	54.514	.000
Autonomia e Autoconfiança	1	.059	.004	.000	.962	.383	.004	.962	.383
	2	.579	.335	.322	24.497	.000	.332	29.626	.000
Competências Interpessoais	1	.090	.008	.005	2.251	.106	.008	2.251	.106
	2	.659	.435	.423	37.899	.000	.427	45.458	.000
Valores	1	.189	.036	.032	10.570	.000	.036	10.570	.000
	2	.517	.267	.253	18.720	.000	.232	19.837	.000
Competências Acadêmicas	1	.050	.003	-.001	.694	.500	.003	.694	.500
	2	.652	.425	.413	35.893	.000	.423	43.607	.000

Nota: F = valor do F , correspondente a R^2 ; R^2ch = valor do R^2 da mudança.

Passando à análise do valor preditivo das referidas variáveis, observem-se os coeficientes de regressão apresentados nas Tabelas 3 a 7.

Efeitos das Vivências do Estudante ao Nível da Competência Cognitiva

Considerando a variável *percepção de competência cognitiva* observe-se a Tabela 3. Como é possível verificar, no primeiro bloco, tal como indicavam os valores das medidas de ajustamento, nenhum dos preditores se revelou estatisticamente significativo, sendo o seu coeficiente estandardizado bastante reduzido.

Tabela 3 – Coeficientes de regressão na variável Percepção de Competência Cognitiva.

	Modelo	B	β	t	p
1	Sexo	.688	.082	1.861	.063
	Ano	.277	.059	1.338	.181
2	Sexo	-.576	-.069	-2.020	.044
	Ano	.109	.023	.600	.549
	Estímulo Intelectual	.095	.143	2.738	.006
	Sentimento de Comunidade	-.098	-.142	-2.963	.003
	Gestão da Relação Pedagógica	.044	.063	1.262	.208
	Percepção de Suporte - Professores	.165	.185	3.911	.000
	Percepção de Suporte - Pares	.056	.103	2.470	.014
	Contacto com os Professores	.017	.029	.628	.530
	Envolvimento Académico	.325	.467	11.731	.000
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	-.019	-.031	-.703	.482
	Participação em Atividades Recreativas - Pares	.159	.137	2.917	.004

Nota: A variável dependente é a percepção de competência cognitiva.

No segundo bloco encontram-se 11 preditores estatisticamente significativos que se podem ordenar por ordem de grandeza do seu valor Beta (β): *envolvimento académico* ($\beta=.467$; $t=11.731$, $p=.000$), *percepção de suporte - professores* ($\beta=.185$; $t=3.911$, $p=.000$), *estímulo intelectual* ($\beta=.143$; $t=2.738$, $p=.006$), *sentimento de comunidade* ($\beta=-.142$; $t=-2.963$, $p=.003$), *participação em atividades recreativas com os pares* ($\beta=.137$; $t=2.917$, $p=.004$), *percepção de suporte - pares* ($\beta=.103$; $t=2.470$, $p=.014$) e *sexo* ($\beta=-.069$; $t=-2.020$; $p=.044$).

Uma leitura geral das variáveis independentes, cujo efeito sobre a percepção de ganhos ao nível da competência cognitiva se apresentou como significativo, permite afirmar que os indivíduos que mais se envolvem no contexto académico, que mais suporte percecionam por parte dos professores, que mais consideram a instituição que frequentam intelectualmente estimulante, que mais participam em atividades recreativas com os pares e que mais apoio percecionam por parte destes, são aqueles que mais pontuam na dimensão percepção de ganhos a nível deste *outcome*. A exceção parece verificar-se para as variáveis independentes Sentimento de Comunidade e sexo, a apresentarem valores negativos dos coeficientes de regressão Beta.



Estes resultados revelam-se consistentes com os estudos existentes na literatura. O quanto o estudante investe no processo de aprendizagem tem sido associado a ganhos no domínio intelectual (Astin, 1993; Volkwein, Valle, Parmely, Blose, & Zhou 2000; Carini & Kuh, 2003). O mesmo se aplica à interação com os professores e os pares em que os estudos indicam que relacionamentos apoiantes com estes dois tipos de agentes socializadores se associam de modo positivo à percepção de ganhos a nível intelectual (Astin, 1993; Watson & Kuh, 1996; Huang & Chang, 2004; Cruce, Wolniak, Seifert, & Pascarella, 2006) Os estudos que avaliam o impacto de ambientes institucionais caracterizados pelo estímulo intelectual também revelam resultados similares (Kim, 2002; Hu & Kuh, 2003a, 2003b; Clifton, Perry, Stubs, & Roberts, 2004).

Efeitos das Vivências do Estudante ao Nível da Autonomia e Autoconfiança

Quanto à variável *autonomia e autoconfiança* observe-se na Tabela 4 que, no primeiro bloco, o sexo e o ano não se revelaram preditores significativos. No segundo bloco os preditores que revelaram poder preditivo foram: *envolvimento acadêmico* ($\beta=.349$; $t=8.029$, $p=.000$), *percepção de suporte - pares* ($\beta=.301$; $t=6.415$, $p=.000$), *sentimento de comunidade* ($\beta=-.144$; $t=-2.709$, $p=.007$), *percepção de suporte - professores* ($\beta=.109$; $t=2.079$, $p=.038$) e *sexo* ($\beta=-.092$; $t=-2.422$, $p=.016$). À semelhança dos dados para a percepção de competência cognitiva, parece verificar-se um efeito negativo dos preditores sentimento de comunidade e sexo na autonomia e autoconfiança dos estudantes.

Esta leitura permite afirmar que os indivíduos que obtêm resultados mais elevados nos preditores envolvimento acadêmico, percepção de suporte pelos pares e percepção de suporte pelos professores são aqueles que mais pontuam na escala autonomia e autoconfiança. Apesar de não termos encontrado estudos sobre o efeito do envolvimento acadêmico ao nível deste *outcome*, pensamos que seria expectável um efeito positivo, se aos estudantes for solicitada a resolução de tarefas académicas que impliquem da sua parte trabalho ativo e autónomo, facilitadores do desenvolvimento da independência emocional e instrumental. Quanto ao efeito das interações com os professores e os pares, os nossos dados são confirmados por diversos estudos que indicam que as relações apoiantes com os professores e pares apresentam um efeito positivo no crescimento da autoconfiança académica (Astin, 1993;

Plecha, 2002; Szelenyi, 2002; Cotten & Wilson, 2006) e autonomia (Cooper, Healy, & Simpson, 1994; Taub, 1995).

Tabela 4 – Coeficientes de regressão na variável dependente Autonomia e Autoconfiança.

	Modelo	B	β	t	p
1	Sexo	.347	.037	.861	.390
	Ano	.252	.048	1.118	.264
2	Sexo	-.866	-.092	-2.422	.016
	Ano	.004	.001	.016	.987
	Estímulo Intelectual	.061	.085	1.449	.148
	Sentimento de Comunidade	-.108	-.144	-2.709	.007
	Gestão da Relação Pedagógica	.013	.016	.295	.768
	Percepção de Suporte - Professores	.108	.109	2.079	.038
	Percepção de Suporte - Pares	.176	.301	6.415	.000
	Contacto com os Professores	-.009	-.013	-.258	.796
	Envolvimento Académico	.271	.349	8.029	.000
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	.013	.019	.398	.691
Participação em Atividades Recreativas - Pares	.030	.024	.448	.655	

Efeitos das Vivências do Estudante ao Nível das Competências Interpessoais

Passando à análise dos coeficientes de regressão estandardizados que traduzem o valor preditivo das variáveis consideradas no modelo para a variável *competências interpessoais* (Tabela 5), as variáveis *percepção de suporte - pares* ($\beta=.371$; $t=8.928$, $p=.000$), *envolvimento académico* ($\beta=.245$; $t=6.200$, $p=.000$), *gestão da relação pedagógica* ($\beta=.170$; $t=3.328$, $p=.001$) e *percepção de suporte - professores* ($\beta=.116$; $t=2.468$, $p=.014$) são as que assumem maior poder explicativo.

No que diz respeito aos efeitos do envolvimento académico, não encontramos estudos que se referissem ao seu impacto ao nível das competências interpessoais. A explicação que encontramos para os nossos resultados situa-se ao nível da cultura e das práticas da instituição em análise. No contexto desta instituição em particular, o efeito que o envolvimento académico apresenta ao nível da percepção de ganhos em competências interpessoais poderá

dever-se em grande parte à prática institucional de atribuir aos estudantes a resolução de tarefas académicas que implicam o trabalho de grupo. Como o trabalho de grupo é parte integrante de um número considerável de tarefas académicas, torna-se plausível que o envolvimento académico esteja ligado ao desenvolvimento de competências interpessoais (necessárias e presentes ao trabalho em grupo, seja este mais ou menos cooperativo) (Silva, 2012).

Tabela 5 – Coeficientes de regressão na variável dependente Competências Interpessoais.

	Modelo	B	β	t	p
1	Sexo	.620	.090	2.108	.036
	Ano	-.025	-.007	-.154	.878
2	Sexo	-.135	-.019	-.560	.576
	Ano	-.007	-.002	-.046	.963
	Estímulo Intelectual	.015	.027	.512	.609
	Sentimento de Comunidade	-.028	-.051	-1.049	.295
	Gestão da Relação Pedagógica	.096	.170	3.328	.001
	Perceção de Suporte - Professores	.085	.116	2.468	.014
	Perceção de Suporte - Pares	.164	.371	8.928	.000
	Contacto com os Professores	-.020	-.042	-.907	.365
	Envolvimento Académico	.139	.245	6.200	.000
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	-.006	-.012	-.270	.787
Participação em Atividades Recreativas - Pares	.076	.080	1.700	.090	

No que concerne aos efeitos das interações com os pares encontramos estudos que, de um modo geral, assinalam os efeitos positivos de relacionamentos apoiantes com os estudantes ao nível de competências como o autoconceito social (Kezar & Moriarty, 2000; Zhao & Kuh, 2004; Reason, Terenzini, & Domingo, 2007), o desenvolvimento social (Kuh & Hu, 2001a; Rhodes, 2008), e competências de relacionamento interpessoal (Kuh, 1995; Martin, 2000; Hurtado, 2001; Antonio, 2004).

Não encontramos estudos que abordassem os efeitos da interação professor-estudante ao nível das competências interpessoais. Porém, os dados apresentados pelo nosso estudo parecem indicar que o ambiente educativo construído pelos comportamentos e atitudes dos professores apresenta um efeito positivo ao nível das competências interpessoais. Assume-se

como uma possibilidade que o comportamento e as atitudes interpessoais entre o professor e o estudante no contexto da sala de aula e fora da sala de aula se constitua num quadro de referência para o estudante. Relembramos que as aprendizagens se fazem sobretudo a partir da interação social, seja em contextos formais como as salas de aula, seja em contextos não-formais ou informais, sejam aprendizagens de natureza académica, sejam de natureza social. O professor está presente nestes contextos e a sua presença e comportamentos ou atitudes representa, para além do *ethos* intelectual como nos referia Tinto (1993) o *ethos* social característico da instituição.

Efeitos das Vivências do Estudante ao Nível dos Valores

Para a variável dependente *Valores* (Tabela 6), constata-se que o *envolvimento académico* ($\beta=.418$; $t=9.429$, $p=.000$), a *perceção de suporte - pares* ($\beta=.216$; $t=4.541$, $p=.000$), e a *perceção de suporte - professores* ($\beta=.116$; $t=2.193$, $p=.029$) são as variáveis com maior poder explicativo. De registar que o efeito das variáveis sexo e ano observado no primeiro modelo deixou de ser significativo quando introduzido o segundo modelo.

Tabela 6 – Coeficientes de regressão na variável dependente Valores.

	Modelo	B	β	t	p
1	Sexo	1.120	.167	4.057	.000
	Ano	.371	.099	2.407	.016
2	Sexo	.113	.017	.432	.666
	Ano	.151	.040	.911	.363
	Estímulo Intelectual	-.035	-.069	-1.151	.250
	Sentimento de Comunidade	-.033	-.063	-1.146	.252
	Gestão da Relação Pedagógica	.025	.045	.801	.424
	Perceção de Suporte - Professores	.081	.116	2.193	.029
	Perceção de Suporte - Pares	.088	.216	4.541	.000
	Contacto com os Professores	-.031	-.068	-1.293	.197
	Envolvimento Académico	.246	.418	9.429	.000
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	-.029	-.058	-1.188	.235
Participação em Atividades Recreativas - Pares	-.028	-.031	-.573	.567	



Estes resultados parecem apoiar a premissa de que as tarefas acadêmicas que os estudantes têm que concretizar (acompanhadas de regras e normas) os forcem a adotar valores que orientam o seu comportamento para o cumprimento das regras valorizadas institucionalmente (Chickering & Reisser, 1993; Tinto, 1993; Weidman, 1989, 2006). O suporte proporcionado pelo grupo de pares e pelos professores (que poderá assumir uma função socializadora orientadora) poderá permitir aos estudantes oportunidades para desenvolver um conjunto de valores pessoais e para agir de acordo com esses valores.

Efeitos das Vivências do Estudante ao Nível das Competências Acadêmicas

Considerando a variável *competências acadêmicas* (Tabela 7), constata-se que no primeiro bloco nenhuma das variáveis se revelou um preditor estatisticamente significativo. No segundo bloco as variáveis com valor explicativo significativo, ordenadas por ordem de grandeza do coeficiente de regressão foram: *estímulo intelectual* ($\beta=.333$; $t=6.305$, $p=.000$), *envolvimento acadêmico* ($\beta=.230$; $t=5.750$, $p=.000$), *gestão da relação pedagógica* ($\beta=.170$; $t=3.347$, $p=.001$), *percepção de suporte - pares* ($\beta=.103$; $t=2.400$, $p=.017$), *participação em atividades recreativas* ($\beta=.104$; $t=2.162$, $p=.031$), *sentimento de comunidade* ($\beta=-.104$; $t=-2.128$, $p=.034$) e *ano* ($\beta=.099$; $t=2.467$, $p=.014$). Destacamos a expressividade dos coeficientes de regressão observados para as variáveis estímulo intelectual e envolvimento acadêmico, reveladores do seu poder explicativo.

Estes resultados assemelham-se aos obtidos com outros estudos. Por exemplo, investigações sobre o impacto do ambiente institucional caracterizado pelo estímulo intelectual indicam efeitos positivos ao nível do rendimento acadêmico ou aquisição de competências acadêmicas (Kuh & Vesper, 1992; Kuh, Pace, & Vesper, 1997; Astin, 1993; Clifton et al., 2004). Os estudos sobre o envolvimento acadêmico apontam resultados muito semelhantes (Kuh et al., 1991; Kuh & Hu, 2003; Astin, 1993; Bray, Pascarella, & Pierson, 2004; Pascarella & Terenzini, 2005; Elias, 2005; Reason, Terenzini, & Domingo, 2005; Heikillä & Lonka, 2006; Nonis & Hudson, 2010; Mehta, Newbold, & O'Rourke, 2011). No que concerne aos aspetos relativos à qualidade da gestão da relação pedagógica, os estudos apontam no mesmo sentido. Comportamentos pedagógicos e científicos de qualidade por parte do professor (como organizar e preparar as aulas, disponibilizar apoio, dar *feedback*, ser

claro na apresentação de conteúdos, competência científica, etc.) demonstraram apresentar efeitos positivos ao nível da aquisição de conhecimentos e competências académicas (Pascarella & Terenzini, 2005; Umbach & Wawrzynski, 2005; Reason, Terenzini, & Domingo, 2007) e envolvimento nas tarefas de estudo (Bryson & Hand, 2007; Mearns, Meyer, & Bharadwaj, 2007).

Tabela 7 – Coeficientes de regressão na variável dependente de percepção de Competências Académicas.

	Modelo	B	β	t	p
1	Sexo	.695	.049	1.141	.254
	Ano	.119	.015	.351	.726
2	Sexo	-.805	-.057	-1.608	.108
	Ano	.783	.099	2.467	.014
	Estímulo Intelectual	.374	.333	6.305	.000
	Sentimento de Comunidade	-.120	-.104	-2.128	.034
	Gestão da Relação Pedagógica	.199	.170	3.347	.001
	Percepção de Suporte - Professores	.087	.058	1.214	.225
	Percepção de Suporte - Pares	.090	.103	2.400	.017
	Contacto com os Professores	.017	.017	.367	.713
	Envolvimento Académico	.266	.230	5.750	.000
	Envolvimento em Atividades Extracurriculares	.029	.027	.612	.541
Participação em Atividades Recreativas - Pares	.201	.104	2.162	.031	

Estudos de natureza qualitativa também destacam como fatores importantes para um ensino de qualidade as competências pedagógicas, tais como o apoio, o interesse pelo estudante, a clareza, o *feedback*, competências verbais e de ensino, entre outros (Opkala & Ellis, 2005; Onwuegbuzie, Witcher, Collins, Filer, Wiedmaier, & Moore, 2007; Helterbran, 2008; Strage, 2008; Zepke, Leach, & Butler, 2009), e as competências científicas ou o domínio de conteúdos (Opkala & Ellis, 2005; Onwuegbuzie et al., 2007; Helterbran, 2008; Strage, 2008).

As dimensões de interação com os pares (percepção de suporte e participação em atividades recreativas) também revelaram valor preditivo ao nível da aquisição de competências académicas. Também neste caso os estudos têm assinalado o efeito positivo do grupo de pares (Kuh et al., 1991; Astin, 1993; Whitt et al., 1999; Hu & Kuh, 2003;



Dapremont, 2011). De acordo com Kuh e Hu (2003a), a qualidade das relações com os pares afeta os resultados de aprendizagem através do envolvimento, isto é, os estudantes investem mais nas tarefas acadêmicas quando percebem que os relacionamentos com os pares são mais apoiantes e próximos. Dapremont (2011) chega a resultados semelhantes.

Adicionalmente, os estudos também se reportam ao efeito do ano, indicando que os estudantes mais velhos e de anos mais avançados percebem mais ganhos acadêmicos com a experiência colegial (Pascarella & Terenzini, 2005).

Para finalizar, a análise da regressão múltipla revelou para o preditor *sentimento de comunidade* um coeficiente de regressão Beta negativo. Este efeito negativo, algo inesperado, também se observou ao nível de outras duas variáveis de resultado: percepção de competência cognitiva (cf. Tabela 2) e autonomia e autoconfiança (cf. Tabela 3). De facto, seria expectável um efeito positivo, uma vez que o sentimento de comunidade implica um forte sentimento de filiação e compromisso para com a comunidade (Tinto, 1993), tendo sido positivamente associado a níveis mais elevados de envolvimento do estudante (Lounsbury & De Nui, 1996; De Nui, 2003).

A explicação lógica que se nos ocorre prende-se com o facto de um ambiente excessivamente apoiante ou superprotetor também se poder revelar negativo, no sentido de que não enfrentando os desafios que são colocados, os estudantes podem-se sentir-se demasiado confortáveis e pouco disponíveis a responder a desafios que criem situações de crise ou momentos críticos de crescimento, que por norma implicam novas resoluções ou formas de pensar. Embora Sanford (1962) colocasse a tónica na importância de colocar aos estudantes desafios adequados, acompanhados de provisões de suporte, já Chickering e Reisser (1993) alertavam para a necessidade do equilíbrio entre os mecanismos de desafio e os de suporte.

Discussão

O presente estudo procurou averiguar o valor preditivo de variáveis de natureza contextual, do envolvimento do estudante e de variáveis demográficas num conjunto de variáveis de resultado: competência cognitiva, autonomia e autoconfiança, competência interpessoal, valores, autocontrolo e competência académica.



Em relação às variáveis de resultado consideradas, os coeficientes de regressão indicaram que as variáveis contextuais e de envolvimento apresentam mais valor preditivo do que as variáveis demográficas, traduzido pela grandeza dos coeficientes *B* e *Beta*. A exceção verificou-se para a variável autocontrolo em que apenas o sexo mostrou valor preditivo.

Estes dados tornam claro que as instituições de ensino superior devem promover o envolvimento do estudante e o seu desenvolvimento académico e psicossocial através de um processo que integre a adoção de políticas, práticas e atividades educativas que a investigação tem revelado promissoras e eficazes.

Analisando a questão do ponto de vista da qualidade educativa das instituições, a investigação demonstra que o que realmente importa e apresenta impacto é a natureza das experiências que os estudantes vivenciam depois de entrarem na instituição (Pascarella & Terenzini, 1991, 2005; Tinto, 1993). A revisão da investigação existente no domínio permite-nos identificar um grupo de fatores considerados críticos: o envolvimento do estudante no sistema académico e social da instituição, a natureza e frequência do contacto dos estudantes com professores e pares, currículos assentes na interdisciplinaridade, pedagogias que estimulam o envolvimento ativo dos estudantes na aprendizagem e que promovem a aplicação das aprendizagens em contextos reais e significativos, ambientes institucionais que encorajam o estudo e a exploração intelectual e pessoal. Tal apresenta implicações ao nível da organização dos ambientes académicos e sociais, que passamos a descrever.

Acesso implica também sucesso no percurso. Neste ponto, consideramos que as políticas educativas devem assegurar o acesso de todos os estudantes a todas as oportunidades e benefícios da educação superior:

- (1) apoio financeiro suficiente que permita aos estudantes a sua participação nos sistemas académicos e sociais da instituição escolhida através de bolsas de estudo e alojamento, e de programas institucionais que permitam trabalhos em *part-time* para estudantes carenciados;
- (2) serviços e programas que apoiem os estudantes menos preparados na transição bem-sucedida para o ensino superior, como por exemplo, seminários de acolhimento, tutoria dos novos estudantes, cursos de curta duração que visem a aquisição de competências académicas fundamentais;
- (3) que as instituições sejam incentivadas e apoiadas a adotar práticas curriculares e de ensino/ aprendizagem que a investigação comprova aumentarem o envolvimento, a



aprendizagem, a mudança e o desenvolvimento educativo do estudante no sentido dos objetivos desejados, como, por exemplo, o recurso a metodologias ativas, de resolução de problemas, colaborativas e reflexivas.

A respeito dos métodos pedagógicos, as investigações têm destacado que a aprendizagem é potenciada por oportunidades de envolvimento ativo e de participação. Abordagens pedagógicas ativas, colaborativas, cooperativas e construtivistas, tais como, trabalhos de grupo dentro e fora da sala de aula, tutoria de pares, avaliação entre pares, comunidades de aprendizagem, programas e tarefas de ligação à comunidade e à prática, técnicas de avaliação mais reflexivas, revelam-se ferramentas poderosas ao serviço de uma aprendizagem bem-sucedida, na medida em que estimulam o contacto com professores, com estudantes e com novas ideias, que por sua vez desafiam crenças e conduzem a mais aprendizagem.

As interações significativas entre professores e estudantes também são muito importantes. A qualidade do contacto entre professores e estudantes e o *feedback* assumem-se como particularmente relevantes para o sucesso académico e social do estudante. Procurar discutir ideias com o estudante, falar sobre os cursos e a carreira, dar *feedback* em tempo útil sobre os trabalhos académicos, pedir a colaboração ou envolver os estudantes noutras atividades como a investigação ou organização de eventos científicos ou culturais, estimular os estudantes a contactar os professores, disponibilizar-se para um atendimento mais personalizado, manifestar comportamentos que comunicam o seu interesse pelo estudante, preocupar-se com a qualidade das tarefas de ensino que organiza, propor aos estudantes a realização de tarefas académicas significativas, são exemplos de comportamentos que podem contribuir para interações significativas.

Um ambiente intelectualmente desafiante pode ser estimulado através de um conjunto de práticas educativas, tais como oportunidades de participação em atividades académicas e sociais significativas para os estudantes, investimento na qualidade dos processos de ensino, recursos necessários ao sucesso académico como, por exemplo, uma biblioteca bem apetrechada. Um ambiente desafiante deverá ser acompanhado por igual dose de suporte, em particular o desenvolvimento de relacionamentos de qualidade com os professores e os pares (através de oportunidades que impliquem interações significativas e apoiantes com professores e pares nos contextos académicos e sociais).



Como é possível verificar com este e muitos outros estudos, práticas institucionais percebidas como intelectualmente estimulantes e apoiantes assim como o envolvimento dos estudantes em atividades educativas enriquecedoras e envolventes aumentam as possibilidades destes adquirirem e desenvolverem competências intelectuais, psicossociais e acadêmicas. O desafio das instituições passa por efetivamente tornar estas práticas e atividades educativas enriquecedoras e envolventes numa realidade para todos os estudantes.

Bibliografia

- Antonio, A. (2004). The influence of friendship groups on intellectual self-confidence and educational aspirations in college. *The Journal of Higher Education*, 75(4), 446-469.
- Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bray, G., Pascarella, E., & Pierson, C. (2004). Postsecondary education and some dimensions of literacy development: An exploration of longitudinal evidence. *Reading Research Quarterly*, 39(3), 306-330.
- Bryson, C., & Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
- Carini, R., & Kuh, G. (2003). Tomorrow's teachers: Do they engage in the "right things" during college?. *Phi Delta Kappan*, 84(5), 391-398.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Clifton, R., Perry, R., Stubbs, C., & Roberts, L. (2004). Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students. *Research in Higher Education*, 45(5), 801-828.
- Cooper, D., Healy, M., & Simpson, J. (1994). Student development through involvement: Specific changes overtime. *Journal of College Student Development*, 35, 98-102.



- Cotten, S., & Wilson, B. (2006). Student-faculty interactions: Dynamics and determinants. *Higher Education, 51*(4) 487-519.
- Cruce, T., Wolniak, G., Seifert, T., & Pascarella, E. (2006). Impacts of good practices on cognitive development, learning orientations, and graduate degree plans during the first year of college. *Journal of College Student Development, 47*(4), 365-383.
- Dapremont, J. (2011). Success in nursing school: Black nursing students' perception of peers, family, and faculty. *Journal of Nursing Education, 50*(5), 254-260.
- DeNui, D. (2003). An investigation of first-year college students' psychological sense of community on campus. *College Student Journal, 37*(2), 224-234.
- Elias, R. (2005). Students approaches to study in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business, 80*, 194-199.
- Heikkilä, A., & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies. *Studies in Higher Education, 31*(1), 99-117.
- Helterbran, V. (2008). The ideal professor: Student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. *Education, 129*(1), 125-138.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hu, S., & Kuh, G. (2003a). Diversity experiences and college student learning and personal development. *Journal of College Student Development, 44*, 320-334.
- Hu, S., & Kuh, G. (2003b). Maximizing what students get out of college: Testing a learning productivity model. *Journal of College Student Development, 44*(2), 149-172.
- Huang, Y., & Chang, S. (2004). Academic and cocurricular involvement: Their relationship and the best combinations for student growth. *Journal of College Student Development, 45*(4), 391-406.
- Hurtado, S. (2001). Linking diversity and educational purpose: How the diversity of the faculty and the student body impacts the classroom environment and student development. In G. Orfield, & M. Kurleander (Eds.), *Diversity challenged: Evidence on the impact of affirmative action* (pp.187-203). Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Kezar, A., & Moriarty, D. (2000). Expanding our understanding of student leadership development: A study explaining gender and ethnic identity. *Journal of College Student Development, 41*, 55-69.
- Kim, M. (2002). Cultivating intellectual development: Comparing women-only colleges and coeducational colleges for educational effectiveness. *Research in Higher Education, 43*(4), 447-481.
- Kuh, G. (1995). The other curriculum. Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education, 66*(2), 123-155.



- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter*. Washington D.C.: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *Review of Higher Education, 24*(3), 309-332.
- Kuh, G., & Hu, S. (2003). Maximizing what students get out of college: Testing a learning productivity model. *Journal of College Student Development, 44*(2), 185-203.
- Kuh, G., & Vesper, N. (1997, February). Do environments matter? A comparative analysis of the impress of different types of colleges and universities on character development. Paper presented at the Sixth Annual Institute on College Student Values, Florida State University, Tallahassee, Florida, USA.
- Kuh, G., Kinzie, J., Buckley, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006, November). What matters to student success: A review of the literature. Commissioned report: Spearheading a dialog on student success. Symposium conducted at the National Postsecondary Education Cooperative, Washington D.C., USA.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., Whitt, E., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Kuh, G., Pace, C., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education, 38*, 435-454.
- Kuh, G., Schuh, J., Whitt, E., Andreas, R., Lyons, J., Strange, C., ... MacKay, K. (1991). *Involving colleges: Successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lounsbury, J., & DeNui, D. (1996). Collegiate psychological sense of community in relation to size of college/university and extroversion. *Journal of Community Psychology, 24*(4), 381-394.
- Martin, L. (2000). The relationship of college experiences to psychosocial outcomes of students. *Journal of College Student Development, 41*, 292-301.
- Mearns, K., Meyer, J., & Bharadwaj, A. (2007, January). Student engagement in human biology practical sessions. Paper presented at the 16th Annual Teaching and Learning Forum, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Mehta, S., Newbold, J., & O'Rourke, M. (2011). Why do first-generation students fail?. *College Student Journal, 45*(1), 20-35.
- Nonis, S., & Hudson, G. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of Education for Business, 85*, 229-238.



- Onwuegbuzie, A., Witcher, A., Collins, K., Filer, J., Wiedmaier, C., & Moore, C. (2007). Students' perceptions of characteristics of effective college teachers: A validity study of a teaching evaluation form using a mixed-methods analysis. *American Educational Research Journal*, 44(1), 113-160.
- Opkala, C., & Ellis, R. (2005). The perceptions of college students on teacher quality: A focus on teacher qualifications. *Education*, 126, 374-378.
- Pascarella, E. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol.1, pp.1-64). New York: Agathon.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Plecha, M. (2002, April). The impact of motivation, student-peer, and student-faculty interaction on academic self-confidence. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, Los Angeles, USA.
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2005, June). First things first: Developing academic competence in the first year of college. Paper presented at the Meeting of the Association for Institutional Research, June, San Diego, California, USA.
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2007). Developing social and personal competence in the first year of college. *The Review of Higher Education*, 30(3), 271-299.
- Rhodes, D. (2008). Does mentoring really work for college students?. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership, Allied Academies International Conference*, 13(2), 62-66.
- Sanford, N. (1962). *The American college*. New York: Atherton Press.
- Silva, S. (2012). *Dinâmicas de envolvimento e de desenvolvimento dos estudantes do ensino superior*. Dissertação de Doutorado (não publicada), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Strage, A. (2008). Traditional and non-traditional college students' descriptions of the ideal professor and the ideal course and perceived strengths and limitations. *College Student Journal*, 42(1), 225-231.
- Strange, C. (1996). Dynamics of campus environments. In S. Komives, & D. Woodard Jr. (Eds.), *Student services: A handbook for the profession* (3rd ed., pp.244-268). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.



- Szelenyi, K. (2002, November). Diverse viewpoints on American college campuses: Do students benefit? An exploratory study. Paper presented at the Meeting of the Association for the Study of Higher Education, Sacramento, California, USA.
- Taub, D. (1995). Relationship of selected factors to traditional-age undergraduate women's development of autonomy. *Journal of College Student Development*, 36, 141-151.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Umback, P., & Wawrzynski, M. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153-184.
- Volkwein, J., Valle, S., Parmely, K., Blose, G., & Zhou, Y. (2000, May). A multi-campus study of academic performance and cognitive growth among native freshman, two-year transfers, and four year transfers. Paper presented at the Forum of the Association for Institutional Research, Cincinnati, Ohio, USA.
- Watson, L., & Kuh, G. (1996). The influence of dominant race environments on student involvement, perceptions, and educational gains: A look at historically black and predominantly white liberal arts institutions. *Journal of College Student Development*, 37, 415-424.
- Weidman, J. (1989). Undergraduated socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol.5). New York: Agathon.
- Weidman, J. (2006). Socialization of students in higher education: Organizational perspectives. In C. Conrad, & R. Serlin (Eds.), *The sage handbook for research in education. Engaging ideas and enriching inquiry* (pp.253-262). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zepke, N., Leach, L., & Butler, P. (2009). The role of teacher-student engagement. *New Zealand Journal of Education Studies*, 44(1), 69-82.
- Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education*, 45, 115-138.



Life Experiences in Higher Education and Perceptions of Development: Data from a Study with Students of the Polytechnic Higher Education

Abstract

Research has shown that college students participation in a number of academic and social experiences play an important role in explaining their intellectual, academic and psychosocial development. These experiences include aspects such as the quality of interpersonal relationships with teachers and peers in academic and social contexts; supportive and intellectually stimulating institutional environments and students' active participation in curricular and extracurricular educational experiences, as provided by the educational institution. The purpose of this study was to assess the effect of students' academic and social experiences on the perception of intellectual gains, autonomy and self-confidence, interpersonal relationships, values, and academic skills, controlling the effects of year and sex. To accomplish this goal, several instruments were designed and administered to a sample of 576 students from one of the Polytechnic Institute of Coimbra colleges. Considering the different outcome variables, multiple regression results revealed that students' academic involvement, perceptions of institutional intellectual stimulation, perception of teachers' support, perception of peers' support, quality of pedagogical relationships and students' participation in recreational activities with peers presented the most explanatory power. In the light of our results, some reflections and implications for educational level are presented and intervention proposals seen as enhancers of students' engagement and development are brought to discussion, at the level of institutional educational policy and practices.

Keywords: academic and social experiences; development; Higher Education students.

Como citar este artigo: Silva, S., Ferreira, J.A., & Ferreira, A.G. (2014). Vivências no ensino superior e percepções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista E-Psi*, 4(1), 5-27.

Received: November 6, 2013

Revision received: March 10, 2014

Accepted: April 3, 2014