



TRANSIÇÃO, ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E XITO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR

Leandro S. ALMEIDA

Universidade do Minho

RESUMO

A transição para a universidade exige dos alunos diversas competências tendo em vista a sua adaptação e sucesso escolar. A investigação nesta área sugere que, embora os alunos do primeiro ano apresentem elevadas expectativas de envolvimento académico, e tenham sido seleccionados em face da prática de *numerus clausus*, estes alunos encontram diferentes exigências e dificuldades na sua adaptação à universidade. Para explicar o insucesso escolar e o abandono propomos um modelo multidimensional integrando variáveis do aluno, professor e contexto académico. Ao nível das variáveis dos alunos, a nossa investigação tem mostrado que as classificações de candidatura são o factor mais importante na explicação do rendimento escolar no final do primeiro ano. A nossa investigação tem também mostrado que os alunos entram na universidade com altas expectativas de envolvimento académico, no entanto no final do primeiro ano esse padrão é já mais reduzido. Por outro lado, níveis diferentes de

adaptação e de satisfação académica aparecem segundo o género e o tipo de curso dos alunos. Os alunos do sexo masculino e dos cursos de engenharia apresentam mais dificuldades. Este conjunto de resultados sugere a necessidade de programas institucionais para prevenção do fracasso escolar e do abandono dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Transição para a Universidade; Adaptação académica; Universitários do primeiro ano; Sucesso escolar; Abandono; Ensino Superior.

ABSTRACT

Transition to university requires several students' competencies in order the academic adjustment and school success. Research in this field suggests that, although high level of academic involvement expectations of first-year college students, as well as the students' selection on base of *numerus clausus* practice, these students find different university adap-

Correspondencia:

Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga – PORTUGAL.

E-mail: leandro@iep.uminho.pt

tation exigencies and difficulties. To explain school failure and drop-out we propose a multidimensional model considering students, teachers and context variables. Considering students' variables our research shows the entrance classification as first factor on explanation of school achievement at the end of first academic year. Our research also shows that although students present positive academic expectations when they enter college, they reveal a less positive pattern at the end of academic year. Different levels of academic adaptation and satisfaction have been found by gender and course domains. Male and engineering students present more difficulties. All these results suggest the need of institutional programs to prevent students' failure and drop-out.

KEYWORDS: Transition to college; Academic adjustment; First-year college students; School success; College drop-out; Higher education.

INTRODUÇÃO

Neste texto, centrando-nos logicamente nas questões da transição e do êxito escolar, consideramos relevante iniciar por apontar algumas das mudanças operadas no Ensino Superior em Portugal e desafios colocados às suas instituições - mudanças e desafios que julgamos comuns aos demais países europeus¹. De seguida, abordaremos algumas das variáveis e vivências que descrevem o processo de transição e entrada dos alunos na Universidade, e que se assumem como importantes factores explicativos do seu ajustamento académico, nomeadamente durante o 1º ano na instituição.

Neste ajustamento académico, destacaremos algumas variáveis pessoais do aluno, do

professor e do contexto académico com particular relevância na explicação do seu rendimento escolar. Pensamos que esta trilogia de variáveis merece ser considerada quando o objectivo é diagnosticar e intervir nos factores de insucesso escolar. Num terceiro momento deste artigo apresentaremos alguns dados da nossa investigação sobre as problemáticas em análise, mais concretamente os estudos realizados junto de alunos da Universidade do Minho. Este terceiro apartado inclui, ainda, algumas sugestões para futuras investigações nesta área e, sobretudo, algumas pistas de actuação por parte das instituições de ensino superior tendo em vista prevenir e resolver situações susceptíveis de dificultar os processos de ajustamento, de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial dos estudantes ao longo do seu percurso académico.

Na organização deste artigo assumimos as principais ideias e objectivos de um projecto de investigação em curso na Universidade do Minho, financiado pelo POCI (Fundação para a Ciência e a Tecnologia/MCTES), centrado no diagnóstico dos factores de insucesso e de abandono no Ensino Superior.

ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Podemos assumir que as instituições de Ensino Superior - nos nossos países - vivem hoje momentos de mudança, pautados por algum sentimento de crise, perda de identidade e de bastante desafio. Desde logo, as instituições ainda não se adaptaram definitivamente ao fenómeno de massificação a nível discente e docente de que foram alvo nas últimas três décadas. Pode custar a aceitar, mas de facto a Universidade de elites e para elites terminou, recebendo hoje a Universidade no seu seio uma maior quantidade e diversidade de alunos, nem todos eles com uma formação

¹ Artigo assente na conferência com o mesmo título apresentada no IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia (Coruña, 19-21 Setembro, 2007), e enquadrado no projecto de investigação sobre os factores de insucesso e de abandono no Ensino Superior (financiado pelo POCI, Fundação para a Ciência e a Tecnologia).

prévia e um *perfil* académico *standard*. Os seus conhecimentos, competências, motivações, expectativas e aspirações são muito diferentes, ao mesmo tempo que olham a sua entrada e estadia na Universidade de formas bastante diversas. Infelizmente, a preparação dos alunos para as exigências do Ensino Superior não tem sido devidamente pensada e acautelada, mantendo-se uma discrepância acentuada entre os Ensinos Secundário e Superior em termos de metodologias de ensino e de conteúdos curriculares, por exemplo, que em nada favorece a transição e adaptação inicial dos estudantes.

Um outro aspecto negativo, pelo menos em Portugal, decorre da política de “*numerus clausus*” instituída nas últimas décadas no acesso aos cursos e às instituições do Ensino Superior. Esta prática provoca, desde logo, discrepâncias sociais na população discente nos vários cursos e, ainda, uma percentagem preocupante de alunos que não acede a um curso e/ou a uma instituição de primeira opção (entre 25 e 30% dos alunos na Universidade do Minho verbalizam explicitamente que não estão a frequentar um curso de primeira opção vocacional, sendo esta taxa ligeiramente mais reduzida tomando os alunos que dizem não estarem na Universidade de primeira escolha, aspecto que pode sugerir uma entrada num curso como “trampolim” para um outro curso de seu maior agrado). Estas taxas de alunos “deslocados” do curso e/ou instituição podem logicamente ser superiores se considerarmos os alunos que estão colocados em 1^{as} opções mitigadas, ou seja, alunos que, face às suas classificações de acesso, acabaram por se ver reduzidos nas suas opções de escolha em virtude dos constrangimentos do sistema e optaram realisticamente por cursos/instituições onde tinham maiores probabilidades de entrar, mesmo podendo não ser primeiras escolhas genuínas (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006).

Um outro aspecto interessante decorre de alguma mudança demográfica da população

que hoje acede e frequenta o Ensino Superior em Portugal. Se quisermos, a par da diminuição demográfica dos utentes tradicionais do Ensino Superior, ou seja, os jovens que concluem o Ensino Secundário e prosseguem de imediato para a Universidade, observa-se um aumento progressivo dos novos públicos, geralmente alunos mais velhos, provenientes de grupos sociais e étnicos mais desfavorecidos, ou alunos com deficiência física e sensorial. Estes novos públicos trazem outras expectativas e colocam outras exigências à Universidade e ao seu ensino, o que nem sempre é devidamente atendido pelos professores e serviços, exigindo-se políticas efectivas de inclusão e de igualdade de oportunidades (tais políticas não se podem confinar, apenas, ao momento do acesso, antes devem estender-se à frequência e ao sucesso).

Por outro lado, e quando são já grandes os problemas e as exigências de mudanças das instituições, observa-se um desinvestimento público no Ensino Superior, o que, parecendo reforçar à primeira vista a autonomia das instituições, acaba por se converter na progressiva diminuição do financiamento do Estado e consequente obrigação das instituições de aumentarem as receitas próprias através de uma multiplicidade de vias, nem sempre circunscritas à sua missão primeira (ensinar, investigar). Por outro lado, reforçam-se os mecanismos de avaliação dos resultados numa lógica de prestação de contas e de publicitação das instituições com melhores e piores resultados, transpondo para o Ensino Superior modelos de gestão e de avaliação próprios do tecido produtivo privado, o que tem levado as instituições a uma competição feroz entre si no quadro de uma política *darwinista* de selecção e sobrevivência das instituições mais fortes.

Por último, também uma palavra sobre as mudanças e as oportunidades associadas à implementação da Declaração de Bolonha, sobretudo quando numa lógica de transparência dos graus académicos e de promoção da mobilidade no espaço europeu, se definem

novos ciclos de formação e, sobretudo, novas formas de organizar a formação, enfatizando-se metodologias mais activas na forma de ensinar, de aprender e de avaliar (Simão, Santos, & Costa, 2005). Em Portugal, a formatação dos cursos de acordo a Bolonha foi tão rápida que se antecipa que muita coisa importante ficou por fazer...

Face a este clima de mudança, de alguma crise e desafio, a questão que se coloca é dos mecanismos internos que a Universidade deveria possuir para liderar essa mudança e não ficar refém ou ser constrangida a mudar, apenas, por força de factores externos. Infelizmente, parece-nos que a Universidade continua ainda demasiado fechada sobre si mesma, pretendendo monopolizar as formas de conhecer e aprender, e com evidentes dificuldades de ruptura com o *status quo* reinante determinado pelos interesses dos Departamentos e pela carreira dos seus docentes. Toda esta instabilidade e falta de rumo afecta funcionários e serviços, e, no final de uma teia encadeada e complexa de factores, o próprio êxito escolar dos alunos. Concordamos com Light e Cox (2001) ao afirmarem que o ensino superior atravessa uma fase que sabemos de transição, desconhecendo nós para onde, com que meios e porquê. Tais impulsos de mudança continuam a ser mais determinados externa que internamente, e como consequência é grande a indefinição, a complexidade, a incerteza e a ambiguidade!

ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO E EXIGÊNCIAS DA TRANSIÇÃO

Por razões várias, a transição para a Universidade é vivenciada pelo jovem de forma ambígua. Por um lado, ela é pautada por enormes expectativas de conquista de liberdade e autonomia, e pela percepção de que atingiu algo por que muito lutou ao longo do Ensino Secundário, e, por outro lado, é vivida por sentimentos de ansiedade e perplexidade face à novidade e aos desafios da tran-

sição (Almeida, Fernandes, Soares et al., 2003; Soares, 2003). Esta situação não assume, logicamente, a mesma forma e intensidade para todos os alunos. As mesmas exigências institucionais oscilam na sua importância em função da avaliação que os alunos fazem das mesmas e, sobretudo, dos mecanismos de resposta que o aluno possui para enfrentar tais exigências.

A entrada na Universidade traduz para muitos destes jovens um afastamento das relações securizantes da infância e da adolescência ao nível da família e dos amigos, e a consequente necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais que possam servir de suporte social (Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Esta situação ocorre, em particular, junto dos estudantes que saem de casa dos pais e dos seus locais habituais de residência para frequentarem o Ensino Superior (Hoffman, 1984; Lapsley, Rice, & Shadid, 1989). A par desta situação sócio-afectiva de marcada insegurança, o jovem adquire, de repente, grande liberdade e autonomia funcional, passando a ter que gerir, pela primeira vez na vida, o seu tempo e os seus recursos económicos. A Universidade vai colocar, assim, desafios em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando à construção de um sentido de vida e de um sistema de valores susceptíveis de lidar com a complexidade e a decisão.

Também a Universidade vai colocar a estes jovens um conjunto de exigências na área académica. Aqui, podemos mencionar os novos ritmos e novas formas de aprender, um novo tipo de professores e métodos de ensino ou novas formas de avaliação. O estudante sente, agora, um menor controlo da sua presença nas aulas e um menor acompanhamento pelo professor daquilo que ele aprende e sabe. Muitas vezes, sem manuais e apenas com esquemas genéricos dos conteúdos programáticos e uma lista de bibliografia aconselhada, o estudante terá que descobrir e gerir as suas formas de aprender e de obter sucesso, por sua própria iniciativa. Os inquéritos aos

alunos explicitam a sua perplexidade face a um ensino menos estruturado, um contexto de ensino-aprendizagem mais aberto, um ambiente académico mais ambíguo e menos organizado, onde se espera de cada aluno um maior nível de iniciativa e autonomia na gestão do tempo, na ida às aulas, na definição de objectivos e de estratégias para atingir tais objectivos (Almeida, 2002; Almeida, Soares, & Guisande, 2007).

Da mesma forma, espera-se que a nível vocacional o jovem experimente e confirme as suas opções vocacionais, que invista no curso e na carreira profissional associada. Este investimento será mais fácil quando o curso e as suas unidades curriculares aparecem em maior sintonia com as suas escolhas vocacionais anteriores, verificando-se o contrário nas situações em que tal afinidade não acontece. Muitas vezes, o insucesso académico de alguns alunos não reflecte dificuldades cognitivas e de aprendizagem, mas a falta de motivação para o estudo em virtude do pouco sentido vocacional que o curso e as disciplinas do currículo lhes suscitam.

Por tudo isto, podemos entender que os primeiros dias na Universidade são marcadamente desafiantes, esperando-se dos jovens boas estratégias de *coping* para fazer frente às exigências do Ensino Superior. O fracasso das suas estratégias de *coping* irá desencadear vivências e sentimentos de alguma ansiedade e mal-estar psicológico e físico, e a continuidade destes sentimentos negativos poderá dar origem a estados marcados de ansiedade, depressão e solidão, com claros reflexos negativos na permanência e no sucesso escolar dos alunos (Pereira, 1997; Polo, Hernández, & Pozo, 1996).

Teorizando um pouco mais esta transição, diremos que o desenvolvimento do estudante é facilitado por duas condições: a condição de desafio e a condição de apoio, que interatuam de forma dinâmica. Ambos são necessários, uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e que o montante dos desafios

tolerados depende do apoio disponível (Ferreira & Hood, 1990). Infelizmente para alguns alunos, parecem ser inúmeros os desafios com que se deparam no início do seu percurso académico no Ensino Superior, sendo escassos os apoios...

Em instituições muito grandes, pautados pela impessoalidade e onde os estudantes, muitas vezes, não se sentem parte da instituição, emerge o desconforto emocional e social, e abrem-se as portas ao abandono e fracasso escolar. De acrescentar que estes desafios e exigências podem ser mais ou menos conhecidas dos jovens no momento da sua entrada na Universidade, contudo importa referir que para muitos alunos a Universidade pode ser uma realidade desconhecida ou uma realidade idilicamente idealizada. Por exemplo, na Universidade do Minho, cerca de 65% dos alunos, no presente, não têm qualquer elemento familiar próximo com frequência do Ensino Superior que lhes possa servir de referência.

INSUCESSO E ABANDONO ESCOLAR

Como dizíamos, em consequência das dificuldades desta transição e adaptação à Universidade ao longo das primeiras semanas, podem alguns jovens abandonar o Ensino Superior ou experienciar situações claras de insucesso académico. Sendo este insucesso diferenciado na sua taxa e grau de ocorrência de acordo com os cursos e com as disciplinas curriculares, mesmo assim observa-se internacionalmente uma maior incidência de insucesso escolar junto dos alunos do 1º ano e dos cursos de ciências e tecnologias (Tavares, Santiago, & Lencastre, 1998).

Antes de avançarmos importa clarificarmos o sentido de (in)sucesso académico. Em nossa opinião, podemos falar em insucesso num duplo sentido. Num sentido mais restrito, falamos em insucesso escolar, enquanto em sentido mais amplo falamos em insucesso educativo. Se o primeiro se confina mais às

aprendizagens e rendimento curricular, o segundo assume o desenvolvimento psicossocial do aluno e um conjunto mais amplo de competências transversais que podem e devem ser promovidas durante um curso de Ensino Superior (Almeida, 2002).

Centrando-nos no insucesso escolar das nossas instituições, tendencialmente encontramos (i) altas taxas de insucesso escolar em algumas disciplinas e cursos, respectivamente disciplinas dos ciclos básicos ou preparatórios e cursos de ciências ou tecnologias; (ii) elevada percentagem de insucesso nos dois primeiros anos, e em particular no primeiro ano dos cursos; (iii) número excessivo de anos necessários à conclusão dos graus, suplantando em mais que um ano a média geral dos anos necessários à conclusão de um curso; e (iv) considerável taxa de abandono ou a fraca percentagem de conclusão de diplomados.

Ao nível do insucesso educativo, podemos referir o fraco contributo da frequência do Ensino Superior para se aumentar o nível de iniciativa, a autonomia e o empreendedorismo dos nossos jovens, o fraco desenvolvimento do espírito crítico e das competências de resolução de problemas, a insatisfatória formação cívica e cultural, ou o não suficiente desenvolvimento de mecanismos pessoais potencializadores da sua formação contínua (formação ao longo da vida).

Ao nível do (in)sucesso escolar e da permanência ou abandono, tomaremos uma lógica de co-responsabilização, integrando variáveis associadas aos alunos, aos professores e à instituição académica. Esta tríade de variáveis é decisiva no diagnóstico do insucesso, ao mesmo tempo que deve estar igualmente presente nas formas remediativas e preventivas para se promover o êxito.

Variáveis do aluno

Situando-nos nas variáveis do estudante, destacamos em primeiro lugar o conhecimen-

to anterior nas áreas disciplinares do curso que se frequenta (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Nesta altura podemos falar dos conhecimentos que os alunos possuem ou não possuem na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. O rendimento escolar depende em boa medida das competências e dos conhecimentos prévios dos estudantes nos domínios em maior apreço nos respectivos cursos, por exemplo nos campos das línguas, das ciências ou da matemática.

Em segundo lugar, importa mencionar as capacidades intelectuais e cognitivas (raciocínio, pensamento crítico, criatividade...). Os factores cognitivos, em termos de aptidões ou de processos, parecem importantes pois poderão estar associados a níveis sucessivos de quantidade e complexidade da informação a tratar. Certamente que alunos com menos habilidades a este propósito terão já sido seleccionados pelo Sistema Educativo, mesmo assim nem todos os alunos ingressados no Ensino Superior apresentam as qualidades cognitivas esperadas, no mínimo, pelos seus docentes.

Em terceiro lugar, podemos referir as imagens pessoais dos estudantes acerca das suas capacidades e rendimento (auto-conceito, expectativas de realização, atribuições causais). Para alguns autores, a partir da adolescência, mais que as aptidões em si mesmas, os desempenhos académicos aparecem marcados pela motivação e pelas auto-imagens de capacidade e de realização dos estudantes. A dedicação dos estudantes ao trabalho escolar está associada às expectativas de sucesso esperado e as experiências de insucesso, logo na entrada no Ensino Superior, acabam por ser um mau presságio a este propósito...

Em quarto lugar, podemos aceitar que o Ensino Superior – ou pelo menos algum Ensino Superior – apela a estudantes activos e críticos no processo de aprendizagem, reconhecendo que só estes darão significado e poderão construir o seu próprio conhecimento. Esta orientação mais recente em termos de

aprendizagem, que alguns autores apelidam de aprendizagem significativa ou construtivista, destaca o sentido interno ou pessoal do conhecimento. Sobretudo no Ensino Superior apela-se a estudantes participativos, assumindo o seu papel de “aluno” e as responsabilidades inerentes ao “investimento social” feito na sua formação. Este ponto questiona, evidentemente, os níveis de energia e de investimento que os alunos colocam na sua carreira académica, questionando também o seu volume de trabalho e métodos de estudo. Com efeito, nem sempre as abordagens, as estratégias e os métodos de estudo são os mais adequados ao curso e às disciplinas curriculares (Pintrich & De Groot, 1990; Rosário, Mourão, Núñez et al., 2006).

A este propósito importa reconhecer que professor e contexto de ensino-aprendizagem acabam por influenciar a forma de estudar e aprender dos estudantes (Araújo & Almeida, 2003). Podemos aceitar que o estudo e a aprendizagem do estudante decorrem de um processo dinâmico em que intervêm variáveis pessoais, variáveis dos professores e variáveis dos próprios ambientes de aprendizagem. Segundo Ramsdem (1992) algumas variáveis influenciam as estratégias e os métodos de estudo dos alunos: o conhecimento e as experiências prévias de aprendizagem dos alunos, o tipo de ensino (método, condições pedagógicas, actividades escolhidas, trabalhos de grupo), o tipo de avaliação (momentos, formato) e o plano curricular (conteúdos escolhidos, coordenação ou descoordenação interdisciplinar). Todas estas variáveis convergem para percepções e representações da aprendizagem, reflectindo-se logicamente nos métodos de estudo, nas abordagens e estratégias de aprendizagem dos alunos.

Reportando-nos à aprendizagem e rendimento escolar, alguns conceitos têm vindo a merecer progressiva atenção nas investigações com estudantes universitários. Destacáremos, aqui, o conceito de auto-regulação e o conceito de abordagens à aprendizagem. Podemos entender auto-regulação como o conjunto

organizado de pensamentos, sentimentos e condutas planeadas, e sistematicamente adaptadas quando necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem (Zimmerman, 1986, 2002). Nesta linha, depreendemos que a auto-regulação requer e explicita escolha e controlo, operacionalizando-se através de processos e estratégias de planeamento, controlo de execução e avaliação, tais como estabelecimento de objectivos, organização e recuperação da informação, construção de um ambiente favorável de aprendizagem, gestão do tempo, busca de ajuda em colegas, professores e familiares (Rosário et al., 2006).

Como se depreende a auto-regulação envolve dimensões cognitivas, motivacionais, comportamentais e contextuais, assumindo-se que os alunos mais auto-regulados são também mais activos na sua aprendizagem, mais estratégicos, mostrando índices superiores de autonomia, controlo, persistência e responsabilidade pelos resultados atingidos. Pensando nos estudantes do Ensino Superior como sujeitos adultos ou jovens-adultos, diremos que estas características são fundamentais ao seu sucesso académico (Pintrich & Garcia, 1991).

Por sua vez, falando de “abordagens à aprendizagem”, os autores descrevem formas mais profundas, mais estratégicas ou mais superficiais de abordar as tarefas de aprendizagem, com consequências óbvias na qualidade das aprendizagens e no sucesso académico (Barca, Blanco, Canosa & Enriquez, 1999). Tais abordagens integram, também, elementos motivacionais, cognitivos e comportamentais, constituindo uma fonte importante de diferenciação dos métodos de estudo dos alunos e uma variável psicológica importante na explicação do êxito escolar.

Variáveis do professor e do contexto

Logicamente que a aprendizagem e o sucesso escolar do aluno também dependem da qualidade do ensino do professor e de outras variáveis associadas ao contexto aca-

démico (McKee & Witt, 1990; Strange, 1996). A investigação ao nível do Ensino Superior destaca as competências pedagógicas e qualidade científica dos professores, sugerindo ainda que docentes mais entusiasmados nas suas aulas e mais diversificados nas suas estratégias de ensino promovem alunos mais profundos e mais bem sucedidos nas suas aprendizagens (Alarcão, 2000).

Por outro lado, a aprendizagem dos alunos sai reforçada através de métodos de ensino que apelem à cooperação e interacção numa lógica de trabalho de projecto ou de situações-problema a equacionar e a resolver. Estes métodos mais activos invertem a centração do processo de ensino-aprendizagem na pessoa do professor e nas suas aulas expositivas, e eliminam tendencialmente as formas de avaliação voltadas para a mera verificação das matérias memorizadas. Logicamente, que níveis superiores de êxito escolar e educativo podem esperar-se em contextos de ensino que estimulam a curiosidade, a resolução de problemas e a autonomia de pensamento ou a capacidade crítica dos estudantes (Laurillard, 1993).

A flexibilização curricular cada vez mais assumida como desejável nos cursos de graduação alerta-nos, também, para uma maior atenção aos percursos anteriores e paralelos de formação dos alunos. A formação não se inicia nem ocorre apenas no espaço e tempo da Universidade, em sentido estrito. Por vezes aponta-se o desfazamento entre fontes e processos de formação como uma das dificuldades acrescidas a quem aprende. A não rentabilização por parte das instituições formativas das oportunidades de formação que cada indivíduo encontra e desenvolve é prática mais frequente no mundo escolar, por comparação com o mundo profissional.

Alguns estudos apontam, ainda, o impacto da imagem social do Departamento e do Curso no envolvimento académico dos alunos e no seu sucesso. A investigação sugere que Departamentos e Cursos melhor percebidos

pelos estudantes induzem nos estudantes atitudes e comportamentos favoráveis ao estudo, reflectindo-se num maior envolvimento nas actividades da Academia e, em particular, nas actividades ligadas ao curso e à aprendizagem.

Finalmente a nível dos docentes, e intencionalmente quisemos deixar para o fim, reconhecermos com facilidade que pagos maioritariamente para leccionarem, os docentes universitários têm as suas carreiras académicas (aliás designada “carreira docente”) sobretudo avaliadas pela produção investigativa. Neste sentido, deve a Universidade avançar com orientações mais claras e propostas de avaliação da prática docente de forma a aumentar o impacto de tais práticas na carreira dos seus docentes. Esta faceta docente nem sempre é devidamente valorizada na carreira profissional dos académicos, o que em boa medida pode explicar-se pela ausência de orientações e parâmetros avaliativos minimamente reconhecidos e consensualizados no seio da Academia (Buela-Casal, 2007).

ESTUDOS NA UNIVERSIDADE DO MINHO

Iniciamos a terceira parte deste texto descrevendo alguns estudos que temos realizado na Universidade do Minho em torno do sucesso escolar. Basicamente, partimos de um modelo teórico onde, a par das variáveis inerentes ao estudante, não podemos desconsiderar as reportadas ao curso e à própria instituição (Almeida, 2002; Santos & Almeida, 2001). Da interacção de todas estas variáveis iniciais decorre a qualidade da adaptação académica dos estudantes, assumindo-se esta como estruturante da satisfação dos estudantes, que por sua vez condiciona o desenvolvimento psicossocial e o rendimento académico do aluno ao longo do seu percurso na universidade.

Vários instrumentos foram construídos e validados para a população estudantil do

Ensino Superior (Almeida, Soares, & Ferreira, 2002; Soares & Almeida, 2005; Soares, Vasconcelos, & Almeida, 2002). Eles cobrem as vivências académicas na fase de adaptação à instituição (factores pessoais, relacionamento interpessoal, envolvimento no estudo, envolvimento institucional, e carreira), as expectativas iniciais e a sua concretização no final do ano (curso, colegas, instituição), recursos da instituição e projecto vocacional), os métodos de estudo (motivação, organização, abordagem superficial, abordagem profunda, percepções de capacidade), e os níveis de satisfação académica no final do ano (curso, instituição, relacionamento interpessoal).

RESULTADOS E SUGESTÕES PARA FUTUROS ESTUDOS E INTERVENÇÃO

Ao longo de seis anos de estudos sobre as condições de acesso, de adaptação e o sucesso académico dos alunos da Universidade do Minho, sobretudo durante o seu 1º ano na Universidade, é-nos possível apresentar aqui alguns resultados – sobretudo os mais consistentes ao longo dos vários estudos – e, através deles, deixar algumas linhas para futuros estudos e sugestões para a intervenção.

Na Universidade do Minho, a maior percentagem de abandonos de alunos tende a ocorrer no 1º ano (cerca de 45%) e no 2º ano (30%), chegando no 1º ano quase a 50% do total de abandonos ocorridos. Estamos, portanto, face a um ano escolar de risco e, como tal, justificando alguma atenção por parte das autoridades académicas, dos directores de cursos e dos serviços de apoio, sobretudo sabendo-se que são os alunos mais fragilizados em termos de competências académicas e não frequentando um curso de 1ª escolha vocacional os que mais abandonam a Universidade.

Em segundo lugar, e repetindo-se o que tem sido observado noutros países, o *background* académico que os alunos trazem do

Ensino Secundário acaba por ser o factor isolado mais relevante para explicar o rendimento académico dos alunos no final do 1º ano (explicando cerca de 25% da variância dos resultados) (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007). Este dado pode justificar alguma preocupação com a formação que as Escolas Secundárias asseguram aos alunos, mas sobretudo um diagnóstico das competências e conhecimentos possuídos pelos alunos ingressantes logo nos primeiros dias da Universidade para, a partir desse diagnóstico, se implementarem aulas de recuperação se necessárias, sessões de métodos de estudo e esquemas de tutoria por parte dos professores ou de alunos mais velhos.

Como seria expectável os alunos que acedem à Universidade no curso que corresponde à sua 1ª opção vocacional apresentam melhores resultados nas diversas dimensões dos instrumentos usados para avaliar a sua adaptação e satisfação académica, bem como em termos de rendimento escolar, aspecto que poderá induzir para uma situação de risco de abandono e de insucesso escolar por parte dos alunos que não frequentam um curso de 1ª escolha. Esta situação merece reflexão social e política alargada em Portugal, ao mesmo tempo que os serviços de apoio psicológico devem criar algum tipo de ajuda vocacional junto deste subgrupo de alunos (cerca de 1/3 de alunos da UM não estão colocados em 1ª opção).

A abertura progressiva da Universidade do Minho a novos públicos, e sobretudo a alunos mais velhos, merece também alguma reflexão quanto aos apoios a esses alunos. Desde logo os alunos mais novos parecem viver a sua entrada na Universidade de uma forma mais intensa e entusiasta que os colegas mais velhos, apresentando ainda expectativas mais altas de envolvimento social com os colegas e de maior envolvimento nas suas aprendizagens curriculares relacionadas com o curso. Importa, por isso, aprofundar o sentido de Universidade que os alunos mais velhos idealizam e constroem, pois pode haver menos espaços ou oportunida-

des para a sua concretização num meio académico marcadamente “juvenil”.

Também de acordo com a investigação na área, verificam-se níveis bastante elevados de expectativas iniciais por parte dos alunos à entrada no Ensino Superior – algo idealistas e ingénuas - que não se concretizam no final do ano ao nível dos comportamentos de envolvimento e satisfação (Almeida, Fernandes, Soares et al., 2003). Esta desilusão ou frustração merece ser considerada nos fenómenos de abandono e de insucesso escolar, justificando alguma atenção por parte dos directores de curso e dos serviços de apoio.

Algumas análises diferenciais dos resultados têm sido conduzidas considerando o género e o curso que os alunos frequentam. Em função do género, os resultados sugerem que as alunas suplantam os colegas do sexo masculino nas várias subescalas dos métodos de estudo (abordagens, motivação, e gestão do tempo e materiais de estudo), excepto nas percepções pessoais de competência. As alunas apresentam, também, média mais elevada no acesso ao Ensino Superior, assim como melhor rendimento no final do 1º ano. Apresentam, ainda, expectativas iniciais mais elevadas nas áreas vocacional e curricular.

Olhando os resultados em função dos cursos que frequentam, os alunos de engenharia apresentam maiores dificuldades adaptativas na área do estudo e na área institucional. Os seus resultados contrastam, sobretudo, com os alunos de humanidades e ciências sociais. Esta diferença ocorre, também, ao nível das classificações de acesso ao Ensino Superior e do rendimento académico no final do primeiro ano (valores mais baixos por parte dos alunos de engenharia).

Finalmente, tomando os alunos com envolvimento em actividades extracurriculares (Almeida, Soares, Vasconcelos et al., 2000), verifica-se que os alunos que se envolvem em actividades de índole académica (órgãos, dele-

gados de ano...) apresentam maior investimento no curso e nas aprendizagens, atingindo maior rendimento escolar. Por sua vez, os alunos com maior envolvimento em actividades desportivas, culturais e recreativas (Associação Académica e seus Núcleos), mesmo podendo revelar maior adaptação na área interpessoal, apresentam níveis mais baixos de rendimento académico no final do 1º ano.

Concluindo, os resultados sobre o rendimento escolar dos alunos, sobretudo os alunos do primeiro ano, sugerem maiores preocupações pedagógicas por parte dos directores dos cursos e dos professores. Assim, torna-se importante atender à preparação académica dos alunos - nem sempre suficiente - para o curso que vão frequentar e apoiar o desenvolvimento de competências de estudo, consulta bibliográfica ou manuseio dos recursos informáticos, a título de exemplo. Importa, ainda, organizar e actualizar os *dossiers* pedagógicos das unidades curriculares, incentivar a participação dos alunos em projectos de investigação e de voluntariado nas áreas de formação, criar mecanismos de interligação dos docentes, implementar esquemas de tutoria pelos docentes ou alunos mais velhos, e recorrer às novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, as especificidades do meio académico e as suas exigências sugerem a necessidade das instituições criarem serviços de apoio psico-sócio-educativo, dando atenção particular a certos grupos específicos de alunos sem os “estigmatizar”. Ao mesmo tempo, seria relevante uma maior atenção das instituições às actividades extracurriculares que têm lugar no *campus* ou nas suas redondezas. A frequência, intensidade e tipologia de tais actividades nem sempre estimulam o envolvimento e o sentimento de pertença dos alunos ao seu curso e à sua instituição, justificando maior investigação. Incentivar a participação dos estudantes em serviços no *campus*, em voluntariado na comunidade, em actividades desportivas e de lazer (competências

interpessoais, liderança e satisfação e auto-estima) ou em actividades de investigação dos docentes, podem ser uma alternativa bem mais dignificante e desenvolvimentista que um bom número de ocorrências (praxes, festas académicas) que anualmente se repetem nas nossas instituições.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. *Psicologia, Educação e Cultura, IV* (1), 35-43.
- Almeida, L. S. (2002). Factores de sucesso/insucesso no ensino superior. In Actas do Seminário "Sucesso e insucesso no ensino superior português". Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 103-119).
- Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R. & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, II* (2), 57-70.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*(3), 507-514.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 14* (1), 207-220.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extra-curricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Araújo, B. R. & Almeida, L. S. (2003). O modelo de organização curricular e a satisfação académica em estudantes do Ensino Superior: Estudo realizado no âmbito do ensino de enfermagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 8* (10), 33-40.
- Barca, A., Blanco, J. C., Canosa, S. M., & Enriquez, A. G. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: Indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, 3*, 229-272.
- Buela-Casal, G. (2007). Reflexiones sobre el sistema de acreditación del profesorado funcionario de Universidad en España. *Psicothema, 19*(3), 473-482.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV*, 391-406.
- Hoffman, J. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 170-178.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology, 36* (3), 286-294.

- Laurillard, D. (1993). *Rethinking university teaching*. London: Routledge.
- Light, G. & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in Higher Education: The reflective professional*. London: Sage.
- McKee, W. T. & Witt, J. C. (1990). Effective teaching: A review of instructional and environmental variables. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (pp. 821-846). New York: Wiley.
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping students cope: Peer counselling in higher education*. Doctoral Dissertation. Hull: University of Hull.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self regulation in college classroom. In M. L. Maher & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich, CT: JAI Press.
- Polo, A., Hernández, J. M., & Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 2 (2/3), 159-172.
- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solana, P., & Valle, A. (2006). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.
- Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 205-217.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a excelência: A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional do ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 10 (2), 139-158.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomia y ajustamiento académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Strange, C. C. (1996). Dynamics of campus environments. In S. R. Komives, D. B. Woodard, Jr. & Associates (Eds.), *Student services: A handbook for the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tavares, J., Santiago, R. A., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no primeiro ano do ensino superior: Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 16*, 307-313.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41* (2), 64-70.