

SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR:

O CASO DOS ESTUDANTES DO 1º ANO

LEANDRO S. ALMEIDA & RUI VIEIRA DE CASTRO
(ORGS.)



TÍTULO

Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano

ORGANIZADORES

Leandro S. Almeida & Rui Vieira de Castro

EDIÇÃO

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação, Universidade do Minho

ISBN

978-989-8525-45-1

DATA

2016

NOTA EDITORIAL

Textos selecionados a partir de comunicações apresentadas no 1º Seminário “Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano”, realizado pelo Observatório dos Percursos dos Estudantes da UMinho (Campus de Gualtar, 7 de setembro de 2015).

APOIOS



Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Educação

FCT

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

ÍNDICE

1 SER ESTUDANTE NO ENSINO SUPERIOR: OBSERVATÓRIO DOS PERCURSOS ACADÉMICOS DOS ESTUDANTES DA UMINHO.....	1
--	----------

Rui Vieira de Castro & Leandro S. Almeida

2 EXPECTATIVAS ACADÉMICAS DOS INGRESSANTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: INDICADORES PARA UMA POLÍTICA DE ACOLHIMENTO	15
---	-----------

Cynthia Bisinoto, Mauro Luiz Rabelo, Claisy Marinho-Araújo & Denise de Souza Fleith

3 PERFIL DOS ALUNOS INGRESSADOS NA UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO ATRAVÉS DO CONCURSO NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	32
--	-----------

Ana Paula Silva, Susana Lisboa & Fernando Bessa

4 A INVESTIGAÇÃO NO CAMPO DOS ESTUDANTES NÃO-TRADICIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: O 1º ANO EM DEBATE.....	39
--	-----------

António Fragoso

5 ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR : RESPOSTAS INSTITUCIONAIS.....	64
--	-----------

Lília Aguardenteiro Pires

6 COMO APRENDEM OS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUTOS DA INVESTIGAÇÃO NACIONAL E INTERNACIONAL.....	81
--	-----------

Sandra T. Valadas

7 IDENTIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO COM ALUNOS DE BAIXO RENDIMENTO ACADÉMICO NO ENSINO SUPERIOR.....	93
---	-----------

Isabel Gonçalves, Ana Lucas & Gonçalo Moura

8 PROMOÇÃO DE SUCESSO ACADÉMICO E BEM-ESTAR EM ESTUDANTES DO IPL: ALGUNS CONTRIBUTOS DO SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE (SAPE).....	123
--	------------

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Luís Filipe, & Sandra Alves

9 TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO: VARIÁVEIS INTERVENIENTES E MEDIDAS DE ATUAÇÃO	146
--	------------

Leandro S. Almeida, Alexandra M. Araújo & Carla Martins

9 TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DOS ALUNOS DO 1º ANO: VARIÁVEIS INTERVENIENTES E MEDIDAS DE ATUAÇÃO

Leandro S. Almeida, Alexandra M. Araújo¹¹ & Carla Martins
(Universidade do Minho)

Resumo

As questões em torno da transição e a adaptação académica dos estudantes que ingressam no Ensino Superior ganharam relevância nos últimos anos face à massificação e à heterogeneidade progressiva desta população ingressante. A investigação destaca que nem sempre os estudantes são detentores dos níveis de competência e de maturidade necessários para ultrapassar as exigências ou desafios do novo contexto de ensino. Decorrem daqui dificuldades várias que, no limite, podem desencadear situações de insucesso académico e mesmo de abandono, situações precisamente mais frequentes junto dos estudantes do 1º ano. Na análise desta problemática, descrevemos algumas variáveis sociofamiliares de pertença e outras características pessoais que podem traduzir maiores dificuldades na adaptação dos estudantes, apresentando genericamente resultados de alguns estudos com estudantes do 1º ano da Universidade do Minho, em termos das suas expectativas académicas e das dificuldades que antecipam na sua adaptação. Por último, apontamos algumas linhas de intervenção essencialmente preventiva das dificuldades mais frequentes no processo de adaptação dos estudantes, destacando o papel dos pares, dos professores, dos serviços e da instituição no seu todo.

Introdução

Em Portugal têm aumentado as preocupações e os estudos em torno da qualidade de formação e do sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior (ES). Tal como noutros países mais desenvolvidos, concluída uma fase de expansão e de maior democratização do acesso ao ES, importa agora assegurar a permanência dos alunos, o seu desenvolvimento psicossocial, a qualidade da sua formação e a conclusão efetiva dos seus graus académicos. Neste quadro, alguma investigação tem estudado a transição e adaptação dos

¹¹ (*) Investigadora de Pós-doutoramento no Centro de Estudos em Educação (CIEd-UM), com bolsa atribuída pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BPD/85856/2012). Atualmente é Professora Auxiliar da Universidade Portucalense, Porto.

estudantes ao ES, justificando essa incidência com as taxas mais elevadas de abandono e de insucesso precisamente no decurso do 1º ano (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; García-Ros & Pérez-González, 2009; Kitsantas, Winsler, & Huie, 2008; Lassibille & Navarro, 2007; Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Martín, Tirado, Ortega, & Diaz, 2011; Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009; Seco, 2011; Soares, Guisande, & Almeida, 2007).

Dada a maior democratização do acesso ao ES em Portugal nas últimas décadas, assiste-se hoje a uma população mais heterogénea em termos de características sociodemográficas e de preparação académica (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes, Carmo, & Campos, 2001; CIPES, 2008; Machado dos Santos, 2000; Saavedra, Vieira, Araújo, Faria, Silva, Loureiro, & Taveira, 2011). Mesmo tratando-se de um nível de ensino de frequência não obrigatória, esta heterogeneidade inclui alunos “não-tradicionais” e estudantes que, mesmo ingressando na sequência da conclusão do Ensino Secundário, chegam ao ES com projetos vocacionais de qualidade diversa e igualmente diferenciados em termos das suas competências escolares, habilidades cognitivas e motivações académicas.

Tomando a investigação nacional e internacional na área, incluindo os nossos estudos com os estudantes da Universidade do Minho, descrevemos algumas variáveis pessoais e contextuais implicadas na transição e adaptação, assim como no sucesso académico. Este elencar de variáveis, longe de ser exaustivo, permitir-nos-á, sobretudo, apontar algumas medidas para a promoção do sucesso académico dos estudantes, dando particular atenção aos estudantes do primeiro ano pelas razões já descritas. Procuraremos ilustrar como tais medidas podem tomar os alunos e os professores, os Serviços e a própria Instituição, como agentes do apoio aos estudantes que experimentam maiores dificuldades na sua adaptação académica, num sentido amplo.

Variáveis pessoais e contextuais da transição e adaptação acadêmica

Algumas variáveis psicológicas e sociais podem aqui ser elencadas procurando mostrar a complexidade, pelo menos para alguns alunos, da sua transição e adaptação ao ES. Trata-se de um processo multivariado na sua natureza e em que o impacto de tais variáveis ocorre através de interação e multiplicação de efeitos. Aliás, a par de variáveis individuais dos estudantes, aqui incluindo variáveis pessoais e socioculturais, também algumas variáveis do contexto académico merecem ser referidas dada a sua relevância no problema em análise.

Ao nível das variáveis psicológicas dos estudantes, a investigação refere a importância do seu nível de maturidade psicossocial e as suas competências de regulação e planificação da aprendizagem. Mesmo falando em jovens-adultos, nem sempre os estudantes estão suficientemente preparados para as novas exigências e desafios que enfrentarão, em particular nos domínios académico e interpessoal. Dificuldades de autonomia e de autorregulação, por exemplo na gestão do tempo e tarefas académicas, podem influenciar negativamente a sua adaptação ao ES (Chickering & Reisser, 1993; Rosário, Núñez, Gonzalez-Pienda, Valle, Trigo, & Guimarães, 2010; Seco, 2011). Uma maior maturidade psicológica dos estudantes tem um efeito positivo na moderação do stress associado à transição (Pinheiro, 2003; Ruthig, Haynes, Stupnisky, & Perry, 2009). Por outro lado, estudantes mais autónomos mostram-se mais otimistas, autoeficazes e empreendedores no seu acesso ao ES, explorando mais o novo contexto académico, desenvolvendo mais rapidamente novas relações interpessoais e apresentando níveis mais elevados de bem-estar, compromisso e realização académica (Brissete, Scheier, & Carver, 2002; Ruthig et al., 2009).

Falando destes desafios e *stress* experienciado pelos estudantes, importa clarificar a relevância e necessidade de tais desafios para o desenvolvimento dos estudantes. A investigação tem prestado alguma atenção ao desenvolvimento psicossocial do jovem-adulto no contexto

universitário, sugerindo o impacto positivo das exigências do ES a diversos níveis (Chickering & Reisser, 1993): desenvolvimento de competências (intelectual, física e social), desenvolvimento emocional (gestão de medos, frustrações, ansiedade), desenvolvimento da autonomia e interdependência na relação com os pares e a família, desenvolvimento da identidade (imagem corporal, orientação sexual, autoconceito e autoestima), desenvolvimento de relações interpessoais seguras pautadas por intimidade, tolerância e aceitação das diferenças, desenvolvimento de um sentido de vida (definição de objetivos, reconhecimento de interesses e preferências pessoais e compromisso com escolhas vocacionais), e desenvolvimento da integridade (sistema de valores, conciliação dos interesses pessoais com interesses sociais, conciliação de papéis). Assim sendo, o ES cumpre a sua missão colocando desafios e apelando ao desenvolvimento de novas competências por parte dos estudantes. A questão central será não a de eliminar ou diminuir a exigência colocada, mas assegurar oportunidades para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos estudantes, nomeadamente criando formas de apoio à integração daqueles que não possuem os recursos pessoais suficientes para o sucesso nesta transição. Os alunos mais fragilizados do ponto de vista da sua autonomia psicológica devem merecer o apoio das instituições de ES por forma a não se criarem ruturas insuperáveis, desencadeando situações de desânimo, insucesso e abandono. Importa, assim, que a democratização do acesso seja acompanhada de medidas favoráveis ao sucesso generalizado dos estudantes por parte das instituições.

Ainda em termos de variáveis pessoais, podemos também valorizar o impacto de variáveis socioculturais dos estudantes. Por exemplo, alguma pesquisa nacional aponta que a Universidade face ao Politécnico, ou os cursos de ciências e engenharias face aos cursos de humanidades, aparecem percentualmente mais escolhidos por parte dos alunos mais favorecidos socialmente (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009). Por outro lado, as maiores dificuldades económicas das

famílias podem dificultar a mobilidade dos estudantes ou a frequência de instituições de ES mais afastadas da residência familiar, permanecendo os estudantes com menos recursos económicos a viver com os pais (Balsa et al., 2001; Patiniotis & Holdsworth, 2005). Dadas as dificuldades económicas e o tempo que estes últimos estudantes gastam diariamente nas suas deslocações para a instituição de ES, tais alunos tenderão a participar menos na vida académica e social da sua instituição, acedendo, assim, a menos oportunidades de exploração e desenvolvimento pessoal (Holdsworth, 2006; Strom & Strom, 2005). Acresce ainda que os alunos com menos recursos económicos se envolvem em atividades laborais remuneradas, o que pode ocasionar menor frequência às aulas, estando a participação nas aulas correlacionada positivamente com o rendimento (Almeida et al., 2006; Balsa et al., 2001; Thomas & Higbee, 2000).

Face ao exposto, podemos antecipar que alguns grupos de alunos podem experienciar maiores dificuldades na sua adaptação ao ES. A investigação tem mostrado que, por exemplo, alunos de estratos sociais mais baixos, minorias étnicas ou estudantes de primeira geração (ausência de experiência de ES por parte dos pais ou outros membros da família mais próxima) podem apresentar menores competências na matemática e leitura ou pensamento crítico, aspirações mais reduzidas ou perceções de menor apoio e encorajamento por parte dos pais (Terenzini et al., 1996; Yazedjian, Toews, & Navarro, 2009). Tendencialmente estes grupos, a par de outros não tradicionais (e.g., alunos maiores de "23 anos", portadores de deficiência, internacionais) experienciam mais facilmente isolamento social, desorientação nas aulas e curso, ou frustração de expectativas (Briggs, Clark, & Hall, 2009).

Tomando o género dos estudantes, tem aumentado a proporção de estudantes do sexo feminino no ES (Almeida et al., 2006; Newman-Ford, Lloyd, & Thomas, 2009). Geralmente as alunas são mais conscienciosas, participam mais nos trabalhos académicos e são menos ausentes das aulas, parecendo os rapazes mais propensos para atividades extracurriculares (Newman-Ford,

Lloyd, & Thomas, 2009). Neste sentido, elas tendem a apresentar melhores resultados escolares (Granado, Santos, Almeida, Soares, & Guisande, 2005; Lawrence, Ashford, & Dent, 2006; Ruthig et al., 2009), embora também bastante mais preocupadas com a sua adaptação interpessoal e com a qualidade e intimidade das relações interpessoais estabelecidas (Almeida et al., 2006; Bank & Hansford, 2000; Demir & Orthel, 2011). Nesta linha, importa lembrar que a investigação sugere que alguns alunos vivem com preocupação a saída da família e a necessidade de relacionamentos seguros com novos colegas/professores, estando a sua adaptação académica muito marcada pela existência de redes de suporte social (Pinheiro, 2003; Sarason, Pierce, & Sarason, 1990).

Outra variável pessoal analisada na investigação em torno da transição para o ES é a idade dos estudantes. Os alunos mais velhos tendem a ser percecionados como menos competentes e com menos capacidades intelectuais para responder às exigências do ES (Richardson & King, 1998), permanecendo este estereótipo apesar do aumento progressivo deste grupo de "alunos não tradicionais" nas instituições de ES (HESA, 2007) e da investigação mostrar a inconsistência de tais resultados. Na verdade, a investigação parece mostrar esse efeito negativo apenas em idades muito avançadas (Newman-Ford et al., 2009).

Finalmente, importa também mencionar algumas variáveis contextuais ou inerentes ao contexto académico pela sua relevância na transição e adaptação académica dos estudantes, assim como na aprendizagem e sucesso académico ao longo do primeiro ano. Mais à frente, a propósito das medidas de atuação, evocaremos a estrutura curricular dos cursos, o ensino dos professores, os métodos de avaliação, a diversidade de Serviços de apoio (...) pelo que evitaremos a sua explanação neste momento, ampliando em demasia este texto. Mesmo assim, gostaríamos de referir uma dessas variáveis contextuais, bastante importante em Portugal, que se prende com a política instituída de "numerus clausus". Aponta-se, por exemplo, o "efeito de cascata"

decorrente dos alunos com médias mais elevadas de acesso que, não sendo colocados nas suas primeiras escolhas, ocupam sucessivamente cursos de segunda opção e fazem diminuir as reais possibilidades de outros alunos serem colocados em primeiras opções (Fonseca, Dias, Sá, & Amaral, 2013). Ainda no ano letivo em curso (2015/2016), o Ministério da Educação referia que 60% dos estudantes não conseguiram colocação no par curso/instituição de primeira escolha.

Não sendo sempre problemático que o aluno fique colocado num curso que não corresponde a uma primeira opção, até porque nem sempre a sua escolha decorreu de um processo de exploração vocacional profundo e sistematizado (aliás vários alunos que não são colocados na 1ª opção acabam por permanecer e graduar-se nos cursos em que foram colocados), não deixa de ser problemática a adaptação académica de estudantes cujo curso frequentado não corresponde aos projetos vocacionais construídos na adolescência. Com efeito, alguns alunos, assegurada a entrada no ES, passam os primeiros anos da sua formação tentando, por transferência ou realizando de novo as provas específicas de acesso, "aproximar-se" do curso de 1ª opção (Okun, Goegan, & Mitric, 2009; Okun, Karoly, Martin, & Benshoff, 2008-2009).

As expectativas e as dificuldades antecipadas dos estudantes

Nos últimos anos, questionando os estudantes no momento da sua inscrição ou matrícula na Universidade do Minho, temos avaliado as suas expectativas académicas e as dificuldades que antecipam na sua adaptação ao ES. As expectativas, combinando cognições e motivações, informam-nos sobre as justificações pessoais do estudante para a frequência e investimento no ES. Snyder e colaboradores (2002), comparando alunos com altas e baixas expectativas, verificaram melhores resultados no grupo de expectativas mais elevadas, apresentando estes alunos uma maior probabilidade de se graduarem ou menor probabilidade de desistirem. Por sua vez, as dificuldades antecipadas permitem assinalar grupos de estudantes que poderão reear

não possuírem as competências necessárias ao sucesso da sua adaptação nas diversas frentes da vida académica.

Relativamente à avaliação das expectativas iniciais de estudantes para a sua frequência e benefícios obtidos com o ES, recorreremos a um questionário que avalia sete dimensões diferenciadas de expectativas (Almeida, Deaño, Araújo, Costa, Conde, & Alfonso, 2012): formação para a carreira/emprego (e.g., “Obter uma profissão valorizada socialmente”), qualidade da formação (e.g., “Ter professores de reconhecido mérito nas áreas que ensinam”), desenvolvimento pessoal e social (e.g., “Ganhar confiança nas minhas potencialidades”), interação social (e.g., “Ter momentos de convívio e diversão”), pressão social (e.g., “Conseguir corresponder às expectativas dos meus familiares”), mobilidade internacional (e.g., “Participar em programas de intercâmbio estudantil universitário (Erasmus, Leonardo, etc.)”) e envolvimento político e cidadania (e.g., “Compreender como posso contribuir para melhorar o mundo e a sociedade”). Recorrendo a uma escala do tipo Likert, que varia entre 1 (*Discordo totalmente*) e 6 (*Concordo totalmente*), os alunos pontuam as suas expectativas nestes domínios, sendo que, quanto maior for a pontuação em cada uma delas, maior será a expectativa do estudante na respetiva dimensão.

A nossa investigação na área tem-nos permitido constatar que os estudantes apresentam expectativas otimistas, aliás bastante elevadas, relativamente à sua frequência do ES. Sendo verdade que expectativas mais elevadas se convertem em maior investimento nas atividades académicas, também é verdade que tais expectativas quando não concretizadas se traduzem em desilusão ou frustração, podendo este fenómeno refletir-se no menor investimento e participação, risco de abandono e de insucesso académico.

Uma análise mais atenta dos resultados dos nossos estudos junto de alunos do primeiro ano da Universidade do Minho permite verificar que os estudantes apresentam expectativas mais elevadas nos domínios da sua

formação para um emprego, desenvolvimento da sua carreira e qualidade da formação. Tais resultados sugerem que o que motiva os estudantes a frequentar um determinado curso passa, em larga medida, pelos seus projetos vocacionais e pelo prestígio da formação antecipada, apoiando esses mesmos projetos associados ao emprego e carreira. Por outro lado, os estudantes pontuam menos as suas expectativas nos domínios da interação social e pressão social, sugerindo uma confiança nas redes de suporte existentes de amigos e familiares, que retira a ansiedade destes alunos face a pressões para a sua realização e face à integração social num novo contexto de educação e formação. São ainda de salientar os resultados mais baixos de expectativas para a mobilidade estudantil internacional, o que poderá estar relacionado com o facto de estes alunos terem, ainda, pouco conhecimento acerca das reais oportunidades de mobilidade no contexto de ES.

A avaliação das dificuldades antecipadas pelos alunos relativamente à sua adaptação ao ES é conduzida, por nós, recorrendo a um questionário que integra 15 questões, com resposta que varia entre 1 (*Discordo completamente*) e 5 (*Concordo completamente*). Nesta avaliação, as dificuldades antecipadas pelos alunos centram-se em três domínios: adaptação académica (“Aprender os conteúdos das disciplinas”), integração social (“Relacionar-me com os novos colegas”) e autonomia pessoal (“Gerir as minhas atividades e o meu tempo”). Os nossos resultados mostram que os estudantes do primeiro ano antecipam maiores dificuldades em situações académicas e de gestão pessoal (e.g., “Gerir as minhas atividades e o meu tempo”, “Suportar as despesas relacionadas com o meu dia-a-dia”, “Aprender os conteúdos das disciplinas” ou “Ter bons resultados nos exames”), e menos dificuldades em situações de integração social (e.g., “Relacionar-me com os novos colegas”, “Fazer novos amigos”). Não obstante, apresentam, na generalidade, uma perspetiva bastante otimista face à sua transição para o ES, pois as médias nunca chegam a ultrapassar o ponto médio teórico da escala (uma pontuação de 3), em nenhuma das situações de dificuldades apresentadas. Em suma, os

resultados sucessivamente obtidos mostram que os estudantes acedem ao ES com uma perspetiva bastante otimista quer da sua competência pessoal quer do contexto académico e social que virão a frequentar.

Medidas promotoras da integração e sucesso académico dos estudantes

No quadro das orientações pedagógicas e das práticas de ensino e avaliação preconizadas na Declaração de Bolonha assume-se o papel ativo do estudante na sua aprendizagem e sucesso, o que destaca a relevância de algumas variáveis psicológicas, por exemplo a conscienciosidade, determinação, persistência ou pensamento crítico (Chamorro-Premuzic & Furnham, 2004; O'Connor & Paunonen, 2007). Centrando-nos na aprendizagem, Biggs (1999), tomando as estratégias cognitivas e motivacionais, distingue três tipos de abordagens: (i) abordagem profunda, (ii) abordagem de alto rendimento, e (iii) abordagem superficial. A abordagem profunda é caracterizada por uma motivação intrínseca, pelo gosto na exploração de conhecimentos e pela procura de atribuição de significado aos conteúdos a aprender. O aluno que adota esta abordagem perspetiva o aprender como "um processo ativo de abstração de significado e de interpretação pessoal da informação" (Rosário et al., 2000, p. 136). A abordagem de alto rendimento caracteriza-se por uma busca de elevados resultados sem um interesse particular pelos conteúdos e qualidade da aprendizagem. A abordagem superficial é igualmente caracterizada por um enfoque no resultado final, mas aqui os alunos investem apenas o suficiente para atingir os objetivos mínimos, recorrendo os alunos à memorização mecânica das matérias (Biggs, 1999; Hativa, 2000; Rosário et al., 2000).

Um outro aspeto importante para o sucesso escolar do aluno relaciona-se com o próprio desenvolvimento vocacional. O estudo de Taveira (2000) mostra que a indecisão vocacional e a falta de exploração vocacional por parte dos alunos acabam por expressar algum baixo compromisso com o curso e a pouca predisposição dos alunos para o desenvolvimento da respetiva carreira.

Havendo consciência das particulares dificuldades de aprendizagem dos alunos logo no primeiro ano, em particular nos cursos de ciências e engenharias (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Lencastre et al., 2000; Soares, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007; Vasconcelos, Almeida, & Monteiro, 2007), justificar-se-iam formações dirigidas aos alunos das competências académicas em falta, incluindo curtos módulos nas disciplinas curriculares ou assegurando programas específicos de desenvolvimento de tais competências.

Uma área particularmente importante na adaptação académica dos alunos ingressantes tem a ver com as práticas pedagógicas, o currículo e os métodos de avaliação. A investigação aponta para a sua relevância no insucesso escolar dos estudantes, propondo-se metodologias de ensino e avaliação mais centradas no trabalho do próprio aluno (Almeida & Vasconcelos, 2008; Ball, 1995; Brigdes, 2000). Algum consenso existe no meio académico que os alunos estudam em função dos métodos de ensino e das formas de avaliação utilizados pelos seus professores (Parpala & Lindblom-Ylänne, 2007), havendo necessidade de uma "nova cultura universitária" assente na diversificação das metodologias de ensino (tendo em conta, por exemplo, os recursos tecnológicos existentes) e no apoio direto do professor ao estudo dos alunos (Zabalza, 2007a, b). A literatura destaca o encorajamento das interações entre estudantes e os docentes do curso (Ball, 1995; Calloway-Grahm, 2004), a cooperação entre alunos-alunos e alunos-professores em prol de uma aprendizagem colaborativa (Almeida & Vasconcelos, 2008), o fornecimento atempado e apropriado de *feedback* ao aluno enquanto orientação e incentivo à sua aprendizagem e desenvolvimento (Brown & Glasner, 1999; Bryan & Clegg, 2006; Hill, Lomas & MacGregor, 2003; Knight, 2002), uma exposição clara e objetiva dos conteúdos através de textos de apoio e das novas tecnologias de comunicação (Feldman, 1997; Hativa, 2000), a disponibilidade efetiva dos docentes para fazerem atendimento aos alunos (García-Valcárcel, 1991) e a planificação das aulas em termos de objetivos, de

resultados de aprendizagem esperados e de atividades inerentes (Hativa, 2000; Zabalza, 2007a,b).

Por último, a par das variáveis dos alunos e dos professores, algumas condições institucionais e curriculares relevam para o insucesso e abandono académicos. De acordo com Tinto (1993), o funcionamento das instituições, as oportunidades de socialização dos seus alunos e a satisfação das suas expectativas são variáveis assumidas como relevantes. Para o referido autor, quando ingressa no Ensino Superior, o estudante é portador de uma série de intenções e objetivos que definem o nível e o tipo de educação, a carreira e o futuro profissional que ambiciona. Estes aspetos, e as reais possibilidades de concretização no par curso/instituição frequentado, definem o grau de envolvimento dos estudantes na realização das atividades académicas e na continuação dos seus estudos. Na mesma linha, Vallerand, Guay e Fortier (1997) verificaram que os alunos que abandonavam o ES apresentam níveis mais baixos de motivação intrínseca, de identificação académica e de suporte por parte dos professores, pais e gestores académicos. Num estudo anterior conduzido na Universidade do Minho (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008), dois grupos de fatores são mais frequentes no discurso dos alunos como justificações para o seu abandono: a incompatibilidade de horários, que podemos também associar à entrada no mundo de trabalho por necessidades financeiras, à distância e às questões familiares, por um lado, e as questões associadas ao curso frequentado, incluindo, por exemplo, a fraca motivação pelo curso e os problemas de aprendizagem, por outro.

Considerações Finais

Sendo expectável que o ES coloque novos desafios e exigências aos estudantes que nele ingressam, importa cuidar da forma como estes alunos são “acolhidos” e preparados para enfrentarem com sucesso tais exigências. As atividades de acolhimento devem ser devidamente pensadas e planeadas,

a nível da instituição e de cada um dos seus cursos, implicando os professores e as associações ou grupos de estudantes nas atividades de acolhimento institucionais. Pelas razões atrás invocadas, uma particular atenção deve ser prestada, por parte da instituição, à inclusão dos estudantes “não-tradicionais”.

Estas sessões ou atividades de acolhimento, que podem sistematizar-se ao longo do primeiro semestre ou primeiro ano, podem tomar como objetivo a descrição de aspetos identitários e exigências do curso ou, também, o desenvolvimento da identidade dos alunos enquanto estudantes do ES, seus desafios e novos papéis. Cursos breves em matérias curriculares, sessões de métodos de estudo, apoio tutorial por estudantes mais avançados no curso devidamente selecionados e preparados (...), podem ser necessários face à sinalização ou diagnóstico inicial de dificuldades antecipadas na adaptação académica dos estudantes do 1º ano (Briggs, Clark, & Hall, 2009; Clerehan, 2003; Pargetter, 2000; Seco, 2011). Mais ainda, a formação de grupos de apoio por pares ou a organização de sessões de promoção de hábitos alimentares e atividade física regular ou de prevenção do consumo de substâncias podem potenciar o suporte social, o bem-estar e os estilos de vida saudáveis, entendidos como alicerces do sucesso académico (Monteiro, Tavares, & Pereira, 2007).

Sobretudo no 1º ano, importaria que algumas unidades curriculares proporcionassem situações de aprendizagem e trabalho de grupo, geralmente muito positivas enquanto oportunidades para os estudantes estabelecerem vínculos com os colegas e com o próprio curso/instituição, prevenindo os riscos de frustração e abandono. Por outro lado, as tutorias por estudantes mais velhos ou o contacto periódico com docentes do 1º ano nomeados para o efeito tendem a favorecer a aprendizagem e a criação de novas redes de suporte social, aspeto relevante particularmente para os estudantes deslocados e que ficam afastados da família e dos amigos de infância/adolescência. Este acompanhamento por “Outros” favorece o desenvolvimento da autonomia na gestão dos horários e do tempo em geral,

bem como dos recursos económicos face às despesas do seu quotidiano. No fundo, falamos da criação de um clima de suporte por parte da instituição, traduzido num ambiente amigável de estímulo ao desenvolvimento pessoal do aluno, reconhecimento pelos professores das mudanças no nível e formas de envolvimento académico dos estudantes nos nossos dias ou melhoria dos métodos de aprendizagem e das competências de gestão de carreira (Bridgstock, 2009; Yorke & Thomas, 2003).

Finalmente, referindo-nos ao sucesso académico reportado às aprendizagens escolares, algumas medidas podem ser apontadas ao nível da tríade "ensino-aprendizagem-avaliação". Um primeiro aspeto é assegurar uma relação frequente e de qualidade entre os professores e os estudantes. O ES caracteriza-se frequentemente por algum distanciamento do professor em relação aos seus alunos, podendo isso ser prejudicial ao sucesso dos estudantes, em particular no 1º ano. A investigação sugere vantagens de um rácio menor de alunos/turma no 1º ano, da existência de espaços de tutoria, da opção por métodos contínuos de avaliação e do *feedback* frequente dos docentes aos alunos (Shandler & Steenekam, 2014). A investigação também sugere a adoção de metodologias de ensino e de avaliação favoráveis à adoção pelos estudantes de abordagens compreensivas na aprendizagem (*versus* abordagens centradas na memorização), ao desenvolvimento do um pensamento relativista *versus* dualista (dogmático) ou ao aumento da autorregulação dos alunos nas suas atividades de estudo e aprendizagem. Tais objetivos são mais facilmente alcançados através de métodos ativos de ensino-aprendizagem, ênfase na avaliação contínua, organização da turma por pequenos grupos de aprendizagem, estímulo à aprendizagem pela realização de projetos ou resolução de problemas (Feldman, 1997; Knight, 2002; Rosário et al., 2010; Torre & Barrio, 2000; Veiga Simão & Flores, 2006).

As instituições podem ainda cuidar do número e qualidade de equipamentos e infraestruturas de apoio ao estudo e aprendizagem dos alunos (e.g., equipamentos informáticos e laboratoriais, biblioteca, salas de

estudo, plataformas de *e-learning*), melhorar as práticas pedagógicas dos docentes tomando os resultados da avaliação docente pelos estudantes, promover formas cooperativas e interpessoais de aprendizagem, envolver os alunos em projetos de investigação dos docentes e assegurar períodos de estágio e trabalho de campo, identificar disciplinas críticas em cada curso e promover o suporte à formação dos professores com mais dificuldades, dinamizar a organização atempada de sumários das aulas e *dossier* da disciplina, registar a presença dos alunos nas aulas e sua ponderação na avaliação, premiar a excelência e o mérito escolar (...).

Concluindo, sendo múltiplas as variáveis intervenientes na melhor ou pior qualidade da transição e adaptação dos estudantes ao ES, ao mesmo tempo que devemos olhar para estes processos como dinâmicos e contínuos no decurso do 1º semestre e do 1º ano, importa olhar a diversidade de “públicos” presentes e diversificar as formas de atender às suas características e necessidades. Pugnando as instituições por mais e melhores alunos, uma atenção particular deve ser colocada nos alunos que experienciam maiores dificuldades na sua adaptação e envolvimento académico e que, por isso, apresentam maior risco de insucesso académico e de abandono.

Referências

- Almeida, L. S., Deaño, M., Araújo, A. M., Costa, A. R., Conde, A., & Alfonso, S. (2012). *Questionário de Perceções Académicas: Versão Expectativas (QPA-E)*. Braga: Universidade do Minho; Ourense: Universidade de Vigo-Ourense.
- 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, 507-514.
- 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 Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220.
- Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: Décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R., & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 16(1,2), 109-117.

- Ball, S. (1995). Enriching student learning through innovative real-life exercises. *Education + Training*, 37(4), 18-25.
- Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação* (CEOS, Inquéritos, V. 1). Lisboa: Edições Colibri.
- Bank, B. J., & Hansford, S. L. (2000). Gender and friendship: Why are men's best same-sex friendships less intimate and supportive?. *Personal Relationships*, 7, 63-78.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at University. What the student does*. London. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bridges, D. (2000). Back to the Future: the higher education curriculum in the 21st century. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 37-55.
- Briggs, A.R.J., Clark, J., & Hall, I. (2009). Bridging the Gap: project report on student transition. Newcastle University, UK. Available online at: <http://www.ncl.ac.uk/cflat/documents/BridgingtheGapfinalreportv6.pdf>.
- Brissette, I., Scheier, M. F., & Carver, C. S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 102-11.
- Brown, S. & Glasner, A. (1999). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bryan, C. & Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. London: Routledge
- Calloway-Graham, D. (2004). The art of teaching and learning. *The Social Science Journal*, 41, 689-694.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2004). A possible model for explaining the personality-intelligence interface. *British Journal of Psychology*, 95, 249-264.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- CIPES (2008). *A rede pública de ensino superior: Um olhar sobre o acesso*. Porto: CIPES.
- Clerehan, R. (2003). Transition to tertiary education in the arts and humanities: some academic initiatives from Australia. *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(1), 72-89.
- Demir, M., & Orthel, H. (2011). Friendship, real-ideal discrepancies, and well-being: Gender differences in college students. *The Journal of Psychology; Interdisciplinary and Applied*, 145, 173-193.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and effective teaching in higher education: Research and practice. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education: Research and Practice* (pp. 368-395). New York: Agathon Press.
- Fonseca, M., Dias, D., Sá, C., & Amaral, A. (2013). Waves of (dis)satisfaction: Effects of the numerus clausus system in Portugal. *European Journal of Education*, 49(1), 144-158.
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2009). Una aplicación Web para la identificación de sujetos de nuevo acceso a la universidad en situación de riesgo académico. *Revista d'Innovació Educativa*, 2, 11-17.
- García-Valcárcel, A. (1991). El comportamiento de los profesores universitarios en el aula. *Studia Pedagógica*, 23, 350-353.

- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A, Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, IV(2)*, 31-41.
- Hativa, N. (2000). *Teaching Effective Learning in Higher Education*. Boston: Kluwer.
- Higher Education Statistics Agency (2007). Performance Indicators. Cheltenham, HESA. Disponível em: <http://www.hesa.ac.uk/index.php/content/category/2/32/141/> (accessed 6 November 2008). MUDAR ESTA REFERÊNCIA – DATA DE ACESSO
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education, 11(1)*, 15-20.
- Holdsworth, C. (2006) 'Don't you think you're missing out, living at home?' Student experiences and residential transitions. *The Sociological Review, 54*, 495-519.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics, 20*, 42-68.
- Knight, P. T. (2002). *Being a teacher in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Lassibille, G., & Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics, 16(1)*, 89-105.
- Lawrence J. C., Ashford, K. J., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education, 7(3)*, 273-281.
- Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M., & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da universidade do porto. *Ensino Superior: (In)Sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Machado dos Santos, S. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, access and institutional competition. *Tertiary Education and Management, 15(1)*, 35-48.
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., & Diaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracasso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología, 43(1)*, 59-71.
- Monteiro, S., Tavares, J. P., & Pereira, A. M. S. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças, 8*, 83-93.
- Newman-Ford, L., Lloyd, S., & Thomas, S. (2009). An investigation into the effects of gender, prior academic achievement, place of residence, age and attendance on first-year undergraduate attainment. *Journal of Applied Research in Higher Education, 1(1)*, 13-28.
- O'Connor, M., & Paunonen, S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Personality and Individual Differences, 43*, 971-990.
- Okun, M. A., Goegan, B., & Mitric, N. (2009). Quality of alternatives, institutional preference, and institutional commitment among first-year college students.

- Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 29(4), 371-383.
- Okun, M. A., Karoly, P., Martin, J. L., & Benshoff, A. (2008-2009). Distinguishing between exogenous and endogenous intent-to-transfer students. *Journal of College Student Retention*, 10(4), 507-524.
- Parpala, A., & Lindblom-Ylänne, S. (2007). University teachers conceptions of good teaching in the units of high-quality education. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 355-370.
- Pargetter, R. (2000). Transition: from a school perspective. *Journal of Institutional Research*, 9(1), 1-6.
- Patiniotis J., & Holdsworth, C. (2005) Seize that chance! Leaving home and transitions to higher education. *Journal of Youth Studies*, 8(1), 81-95.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Richardson, J. T. E., & King, E. (1998). Adult students in higher education: burden or boon?. *Journal of Higher Education*, 69, 65-88.
- Rosário, P., Almeida, L. Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M., & Nuñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. Caires (Orgs.), *Actas do Seminário Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Rosário, P., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Valle, A., Trigo, L., & Guimarães, C. (2010). Enhancing self-regulation and approaches to learning in first-year college students: A narrative-based programme assessed in the Iberian Peninsula. *European Journal of Psychology of Education*, 25, 411-428.
- Ruthig, J. C., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2009). Perceived academic control: Mediating the effects of optimism and social support on college students' psychological health. *Social Psychology of Education*, 12, 233-249.
- Saavedra, L., Vieira, C. M., Araújo, A. M., Faria, L., Silva, A. D., Loureiro, T., & Taveira, M. C. (2011). (A)Simetrias de género no acesso às Engenharias e Ciências no Ensino Superior Público. *EX AEQUO*, 23, 163-177.
- Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (1990). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. Sarason, I. Sarason, & G. Pierce, (Eds.). *Social support: An interactional view* (pp .97- 128). New York: John Wiley & Sons.
- Seco, G. (2011). Jovens adultos em transição para o Ensino Superior: Desafios e contributos do Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria. In A. Noutel (Coord.), *O papel das Universidades para uma Europa do Conhecimento* (pp. 27-36). Lisboa. Universidade Lusíada.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams III, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 4, 820-26.

- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Strom, P., & Strom, R. (2005). Parent-child relationships in early adulthood: College students living at home. *Community College Journal of Research and Practice*, 29, 517-529.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (Ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Thomas, P. V., & Higbee, J. L. (2000). The relationship between involvement and success in developmental algebra. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 222-232.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torre, S. & Barrios, O. (2000). *Estratégias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Vallerand, R. J., Guay, F., & Fortier, M. S. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S., & Monteiro, S. C. (2007). Ajustamento e Sucesso Académico em alunos do 1º ano de Engenharia da Universidade do Minho. Comunicação na *International Conference on Engineering and Computer Education - ICECE'2007* (pp. 413-417). Brasil: Monguaguá-Santos.
- Veiga Simão, A. M., & Flores, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 40, 229-251.
- Yazedjian, A., Toews, M. L., & Navarro, A. (2009). Exploring parental factors, adjustment, and academic achievement among white and Hispanic college students. *Journal of College Student Development*, 50, 458-467.
- Yorke, M., & Thomas, L. (2003). Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25(1), 63-74.
- Zabalza, M. (2007a). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (2007b). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

