



Integração do(a)s Aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho

Ana Freitas, Joana Martins & Rosa Vasconcelos
Conselho de Cursos de Engenharia da Universidade do Minho, Portugal
(ana.freitas@eng.uminho.pt, joana.martins@eng.uminho.pt, rosa@dct.uminho.pt)

RESUMO *Uma grande percentagem dos alunos universitários que solicitam apoio psicológico, fazem-no por questões que se prendem com problemas de adaptação ao ensino superior e ao contexto académico. Deste modo, compreende-se a importância de estudar este fenómeno no sentido de se obterem quer dados mais concretos sobre a caracterização da realidade estudantil, assim como pistas de intervenção decorrentes desta caracterização. O presente artigo constitui assim a descrição dos procedimentos que o Conselho de Cursos de Engenharia realizou para a caracterização da população estudantil que ingressou no ensino superior em 2002/2003, assim como para a identificação dos seus problemas, dificuldades e constrangimentos relativamente à adaptação a este novo contexto. Com base nos resultados obtidos, procedeu-se à elaboração de um projecto que visava a melhor integração dos alunos do 1º ano.*

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino superior conheceu nas últimas décadas mudanças radicais. A democratização da sociedade portuguesa, o crescimento económico das últimas décadas, o aumento de população na década de 70 e o alargamento da escolaridade obrigatória, possibilitaram um acesso mais generalizado da população a uma formação de nível superior, originando um aumento quantitativo de estudantes universitários. Em pouco mais de vinte anos após a Revolução de 1974, Portugal quadruplicou¹ o número de estudantes no Ensino Superior, aproximando-se das taxas europeias de escolarização neste nível de ensino (EURYDICE, 2000), o que levou à coexistência neste nível de ensino, de estudantes de ambos os sexos e de diversas origens sociais, económicas, culturais, assim como percursos educativos, expectativas e motivações diversificadas.

Uma das consequências desta massificação, cujos estudos têm vindo a ganhar visibilidade, é a dificuldade de adaptação ou ajustamento do estudante ao novo contexto. De facto, uma grande percentagem dos estudantes universitários que solicitam apoio psicológico, fazem-no por questões que se prendem com problemas de adaptação ao ensino superior e ao contexto académico.

Literatura na área tem apontado que a transição para a Universidade implica uma “descontinuidade relativamente às anteriores experiências académicas” (Tavares *et. al.* 1999:109) e o confronto com realidades e exigências que não pertenciam ao seu quotidiano. De facto, este é um período de transição que implica por um lado, o

¹ De 50 000 estudantes em 1970, passou-se para mais de 300 000 nas décadas de 80 e 90 (Braga da Cruz *et al.*, 1995; Conceição *et al.*, 1998; DGES-ME, 1999).

afastamento da rede familiar e de amigos² e a ruptura com as formas de organização do ensino/aprendizagem secundário e por outro, (a necessidade de) estabelecimento de novas redes de amizade, a confrontação com a existência de novos métodos de ensino e avaliação, a aquisição de novas rotinas e hábitos de estudo, a autonomia na gestão do tempo, dos recursos económicos e interrelacional (Ferreira & Hood, 1990). Para além disto, a transição para o ensino superior pode ser a confirmação de uma orientação prévia ou uma alteração de orientação, com consequências positivas relativamente ao que o estudante é e o que queria ser, mas também pode originar consequências perversas, como a desilusão, a incerteza, a desorientação, a frustração e angústia.

Normalmente, supõe-se que dado o seu nível de desenvolvimento conceptual, os recém-chegados ao ensino superior, serão capazes de gerir, por si próprios, as crises com que se confrontam. No entanto, a adaptação à universidade é "[...] uma transição que, embora sendo normal dentro do ciclo vital dos indivíduos, é geradora de *stress*, constituindo para os alunos menos resilientes uma fonte de solidão, desinteresse e, por vezes, de depressão." (Wintre e Sugar, 2000 *ap.* Santos, 2001). Muitas vezes, os alunos não conseguem ultrapassar estas mudanças de forma bem sucedida, o que se poderá repercutir em termos de insucesso académico ou mesmo abandono. De facto, alguns estudos que começam agora a ter visibilidade, apontam para a necessidade de acentuar a natureza multifacetada do sucesso académico, em que este remete para uma noção mais abrangente que tem a ver com uma adaptação bem sucedida. Por sua vez, Tinto (1996; cit. por Allen, 1999 *ap.* Santos, 2001), refere que mais de metade dos abandonos em termos da frequência universitária ocorrem em alunos inscritos no primeiro ano. Para além disso, alguns estudos apontam também que a inadaptação pode influenciar negativamente a qualidade da inserção profissional dos recém-licenciados, assim como o envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida (Tavares *et. al.* 1999).

Deste modo, reconhecendo que “uma transição bem sucedida conduzirá o indivíduo à construção de uma estrutura pessoal de adaptação, que lhe permitirá levar em conta o maior número possível de parâmetros de realidade, coordenando-os adequadamente e possibilitando-lhe uma interação com as circunstâncias do seu meio, com um nível aceitável de perturbações desequilibradoras” (Nico, 2000:83) e admitindo a adaptação ao contexto académico como um predictor do rendimento académico e do próprio desenvolvimento educativo e psicossocial do jovem durante o seu período de frequência no ensino superior (Clarke, 1998; Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Young, 1994 *ap.* Almeida *et al.*, 2002) e até posterior; facilmente se compreenderá a importância de conhecer e caracterizar a realidade experienciada pelos alunos recém-ingressados no ensino superior.

É neste sentido que desde 1998, no âmbito das acções de acompanhamento dos alunos do 1º ano, o Conselho de Cursos de Engenharia da Universidade do Minho tem desenvolvido estudos com o intuito de analisar o grau de adaptação dos alunos à universidade e identificar as causas que estão por detrás da sua inadaptação ou adaptação parcial, de forma a poder-se actuar sobre estas.

² Margolis (1981) afirma que a separação da família, amigos e vizinhos constituem acontecimentos de vida que são geradores de níveis moderados de *stress* para alguns estudantes, mas que precipitam crises adaptativas para outros. Esta diferenciação reflecte os mecanismos adaptativos de cada jovem

MÉTODO

Para a realização de tais estudos, como instrumento de recolha de informação foi construído um inquérito por questionário (*Inquérito do Grau de Adaptação do Aluno à U.M*). Trata-se de um questionário de auto-relato, que tem como intuito tentar caracterizar a população estudantil que ingressa nesta Universidade, recolhendo informações que nos permitam perceber como é realizada a sua adaptação ao novo contexto, quais as dificuldades, problemas e constrangimentos que sentem, as estratégias para os ultrapassar e os apoios que recebem durante este processo. Neste sentido, este questionário constituído por 27 itens de resposta fechada visa obter dados relativos a três aspectos, nomeadamente as *características sócio-demográficas da população* (idade, sexo, proveniência), *condições anteriores ao acesso ao ensino superior*, que contemplam as disciplinas que os alunos frequentaram, os motivos que levaram à escolha do curso, a média de entrada e a opção de acesso ao curso, mudanças de vida que realizaram quando acederam ao ensino superior, a situação de entrada no curso (1ª matrícula, transferência e sobre os *suportes sociais à adaptação e sua satisfação com o ambiente relacional e social*, ou seja, por um lado, as iniciativas que visam promover a adaptação na UM (praxe) e por outro, as pessoas (pares, professores e serviços académicos) e a forma como estas ajudaram o estudante nesta transição para o ensino superior, assim como os conhecimentos que o estudante possui sobre o mundo universitário e, por fim, o grau de (des)contentamento do inquirido face à condição de estudante universitário.

Este instrumento foi enviado via e-mail a todos os Directores de Cursos de Engenharia (*campus* de Gualtar e Azurém), Arquitectura, Geografia e Planeamento e Informática de Gestão (16 licenciaturas), para que o distribuíssem, durante uma aula no final do primeiro semestre, aos alunos do 1º ano da respectiva licenciatura.

Os estudantes destas 16 licenciaturas constituíram desta forma a população-alvo deste estudo. A amostra foi composta por 522 alunos (384 no *campus* de Azurém e 138 no *campus* de Gualtar).

O tratamento dos dados foi realizado a nível informático, através do programa SPSS (versão 11.0 para Windows).

DISCUSSÃO DOS PRICIPAIS RESULTADOS

Relativamente às **características biográficas da população**, verificou-se que nestes cursos, de uma forma geral, entram mais estudantes do sexo masculino que do sexo feminino, sendo esta diferença de 40%.

No que concerne as idades, estas situam-se entre os 17 e os 37 anos, sendo que a moda se situa maioritariamente nos 18 anos de idade.

Quanto às **condições anteriores ao acesso ao ensino superior**, constatou-se que quanto aos motivos que levaram à escolha do curso, verificou-se que o mais apontado para a escolha de um determinado curso é a adequação deste às necessidades do estudante e porque os estudantes têm a expectativa de, com esse curso, vir a ter boas possibilidades de emprego. No entanto, constatou-se que também existem vários alunos cuja escolha de baseou na proximidade do domicílio e/ou no facto de a classificação de acesso ao curso ser baixa e/ou por influência de terceiros. Lima (1998 *ap. Santos, 2001*) considera que o ingresso superior não é, para muitos alunos, o produto de uma escolha, mas antes de um sentimento de incapacidade para encontrar outras saídas. A este propósito, acrescenta Santos (1999:16 *ap. Santos, 2001*) que se assiste, frequentemente, a opções de acesso em função de estratégias de facilidade de colocação, em detrimento de uma escolha vocacional.

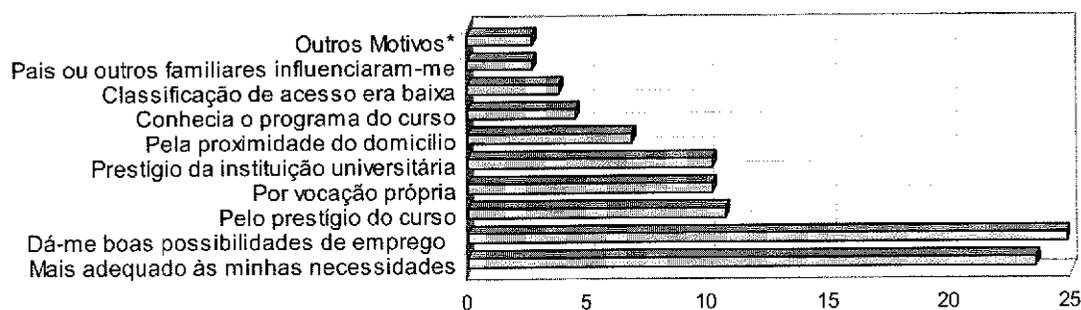


Gráfico 1 – Motivos de escolha do curso

No que concerne a opção de acesso, verificou-se que a maioria (60,9%) entrou na primeira opção. No entanto, também se pôde verificar que, apesar de pouco significativo, entraram vários alunos (11,9%) nas 3^a, 4^a, 5^a e 6^a opção, especialmente das áreas de engenharia, o que justifica o porquê de nestes cursos existirem tantos alunos desmotivados, que não aparecem às aulas e nem se empenham nas actividades. Nico (1996) aponta que, devido à existência do sistema de *numerus clausus* e dos concursos de acesso, existem vários estudantes motivados por cursos diferentes daqueles em que foram colocados e que na sua globalidade, estas condições assumem-se como factores de risco, potencialmente propiciadoras de dificuldades na adaptação ao contexto universitário.

³ Entre os *outros motivos* contam-se os seguintes: Era fácil a entrada e pretendo pedir transferência, Porque os meus amigos também concorreram, É uma licenciatura fácil de concluir, Por tradição familiar

Constatou-se também que a grande maioria dos alunos dos primeiros anos destas licenciaturas (76,1%) efectuou a 1ª matrícula no ensino superior e 20% são transferidos.

A moda das médias de entrada situa-se nos 14 valores (20,1%). Verificou-se também que, a partir dos 14 valores, são as estudantes do sexo feminino que acedem ao ensino superior com notas mais elevadas.

Relativamente aos **suportes sociais**, avaliaram-se duas vertentes: a praxe académica como iniciativa de integração e socialização e as pessoas que ajudaram na adaptação ao novo contexto.

Relativamente à praxe, constatou-se que 426 alunos (81,6%) participaram, enquanto que 93 alunos (17,8%) não participaram.

Quanto aos 426 que participaram, 313 (60%) gostaram da praxe e 110 (21,1%) não gostaram. Dos 313 alunos (60%) que gostaram de ser praxados, foram os *rapazes quem menos gostou* da forma como a praxe foi desenvolvida.

No que concerne a utilidade da praxe, 350 (82,7%) dos 426 alunos que foram praxados acham que esta contribuiu para *se integrarem melhor na turma a que pertencem* e 321 alunos (75,9%) consideram que esta contribuiu para *que se integrassem na universidade*. 174 alunos (41,1%) revelaram que a praxe contribuiu para *conhecerem melhor as instalações da Universidade* e apenas 58 (13,7%) para *encontrar mais facilmente as salas de aula*.

Para que contribuiu a praxe	Nº Casos	% Respostas	% Casos
Te integrares melhor na Universidade	321	21,9	75,9
Te integrares melhor na turma a que pertences	350	23,9	82,7
Te sentires mais solitário	12	0,8	2,8
Encontrares mais facilmente as salas de aula	58	4,0	13,7
Conheceres melhor todas as instalações	174	11,9	41,1
Formares um novo grupo de amigos	265	18,1	62,6
Te divertires muito	178	12,2	42,1
Evitares frequentar as aulas durante	33	2,3	7,8
Pensares na possibilidade de desistires do curso	12	0,8	2,8
Achares a praxe um hábito académico sem qualquer utilidade	38	2,6	9,0
Pensares que a praxe deveria acabar	24	1,6	5,7
Total	1465	100,0	346,3

Tabela 1 – Para que contribuiu a praxe

Face às respostas quanto à utilidade da praxe, percebeu-se que, de facto, a praxe cumpriu as suas funções de socialização, na medida em que a maioria das respostas evidenciam que esta serviu principalmente para se integrar melhor na turma e na universidade e para formar um novo grupo de amigos. Relativamente a esta questão, há ainda que considerar que, apesar de estatisticamente com menor representatividade, 8% das respostas de alunos que participaram foram no sentido de evidenciar que a praxe pode dificultar a adaptação inicial e o envolvimento no curso. Relativamente à sua

função de conhecimento do novo contexto ambiental, percebemos que a praxe falha, pois na questão do conhecimento dos vários serviços de apoio da Universidade, verificou-se que os alunos só conhecem aqueles que de que precisam obrigatoriamente, numa base diária (bares, cantina; reprografia e serviços de bolsas) ou então os serviços de diversão e entretenimento (A Associação Académica e os seus Bares).

Foi nas questões relativas à existência de pessoas (pares, professores e serviços académicos) e a forma como estas ajudaram o estudante nesta transição para o ensino superior que se constataram os resultados mais problemáticos. De facto, 157 alunos (30,1%) responderam que *são ajudados por com quem vivem na adaptação* à nova realidade, enquanto que 45 (8,6%) responderam que não.

No entanto, o apoio vem sobretudo da ajuda de *amigos recentes feitos na universidade* (361 alunos; 72,9%) ou *da ajuda de colegas de turma* (325 alunos; 65,7%).

A maioria dos alunos (58,6%) respondeu que *ninguém* os preparou para as primeiras provas de avaliação, sendo que apenas 31,4% responderam que foram preparados pelo professor.

A maioria dos alunos (87,2%) respondeu que *ninguém* os preparou para organizar o estudo individual, de forma a que se tornasse autónomo, sendo que apenas 3,8% responderam que foram preparados pelo professor.

A maioria dos alunos (83,3%) respondeu que *ninguém* os preparou para a melhor forma de tirar apontamentos nas aulas e apenas 6,9% responderam que foram preparados pelo professor.

50% dos alunos responderam que *ninguém* os preparou para consultar a biblioteca, apenas 17,8% responderam que foram preparados pelos funcionários da biblioteca.

Os alunos foram também questionados sobre o seu grau de (des)contentamento face à condição de estudante universitário, sendo que 464 alunos (88,9%) referiram que *estavam contentes* com a situação de aluno universitário, enquanto que 52 alunos (10%) referiram que não (as razões para tal prendem-se sobretudo com as dificuldades em organizar o tempo disponível para o estudo, gerir apontamentos, textos de apoio, etc. e porque o ambiente universitário é muito diferente do ambiente a que estavam habituados).

Avaliando a satisfação dos alunos em termos de sexo, percebemos que, apesar de não existirem diferenças significativas, são as raparigas as mais insatisfeitas. Isto não deixa de ser curioso, na medida em que, sendo as raparigas que entram e se mantêm com melhores notas, são estas que se sentem menos satisfeitas.

Avaliando a satisfação em termos de opção de entrada no curso que frequenta, verificou-se que esta tem influência na *insatisfação* do estudante com a situação de universitário, pois aumenta à medida que a opção de entrada se distancia da 1ª escolha.

		Opção de acesso								Total	
		1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção	6ª opção	Outra forma de acesso	Não respondeu		
Sentes-te contente com a tua situação de aluno universitário?	sim	Nº Casos	283	75	23	14	12	3	47	7	464
		%	89,0%	88,2%	88,5%	77,8%	85,7%	75,0%	94,0%	100,0%	88,9%
	não	Nº Casos	30	10	3	3	2	1	3		52
		%	9,4%	11,8%	11,5%	16,7%	14,3%	25,0%	6,0%		10,0%
	Não respondeu	Nº Casos	5			1					6
		%	1,6%			5,6%					1,1%
Total	Nº Casos	318	85	26	18	14	4	50	7	522	
	%	100,0%	100,0%	100%	100%	100%	100%	100,0%	100,0%	100%	

Gráfico 2 – Cruzamento entre a opção de acesso e o (des)contentamento

CONCLUSÕES

Podemos então concluir que, de um modo geral, os resultados denotam uma deficiente preparação dos alunos para a entrada no ensino superior, fraca motivação e empenho no curso, e ineficácia dos (escassos) apoios existentes a nível da adaptação dos alunos aos novos desafios e exigências do ensino superior. De facto, através de vários estudos realizados pelo Conselho de Cursos de Engenharia, verificámos que muitas vezes a escolha do curso é em função de uma estratégia de facilitação de acesso ao ensino superior, em detrimento de uma escolha vocacional, a ineficácia dos apoios existentes à adaptação, muitas salas de aula se encontram vazias, várias disciplinas com taxas de aprovação reduzidas, muitos alunos não terminam o curso no tempo previsto, etc.

Os apoios existentes que visam a integração dos alunos (praxe), apesar de favorecerem os aspectos da socialização propriamente ditos, falham no que diz respeito à preparação do aluno para o novo contexto. Falhando esta iniciativa, verificou-se também que os alunos terão de contar apenas com eles mesmos, na medida em que, por um lado, face à actual situação de empregabilidade, vivem num clima de competitividade não se criando um clima de entreajuda de pares e por outro, os professores devido às exigências da carreira docente e talvez devido às lacunas a nível pedagógico, não conseguem prestar apoio aos alunos.

Neste sentido e acreditando que uma adequada adaptação ao novo contexto universitário trará vantagens ao estudante a nível psico-social, assim como à instituição que o acolhe, no sentido em que a adaptação promove um maior sentimento de pertença, uma atitude positiva face à instituição universitária e maior empenho no curso que proporcionará a projecção da licenciatura através do trabalho do licenciado; acreditamos ser necessário desenvolver um projecto que promova a adaptação dos alunos ao contexto académico. Segundo Perry (1970 *ap.* Santos, 2001), é possível contribuir, de forma intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário, em particular dos do primeiro ano.

Este projecto, consistirá, por um lado em promover uma maior articulação entre o ensino secundário e esta instituição de ensino superior. Neste sentido, o Conselho de Cursos de Engenharia promoverá encontros com psicólogos de várias escolas secundárias do Litoral Norte de Portugal de forma a explicar a dinâmica da Universidade do Minho e sua oferta formativa, assim como Feiras de Profissões e iniciativas “Ser universitário por um dia”, motivando os alunos à frequência do ensino superior e promovendo os cursos de Licenciatura em Engenharia. Por outro lado, tentar-se-á continuar, anualmente, com o estudo do grau de integração, mas também se apostará no estudo dos métodos de estudo dos estudantes de forma a perceber quais os métodos que os alunos utilizam para estudar e o seu grau de eficácia e eficiência, organizando actividades formativas para os estudantes que incidam sobre métodos de estudo e de trabalho, estratégias de regulação da aprendizagem e promovendo uma nova metodologia de ensino/aprendizagem: a aprendizagem cooperativa e por projectos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTHUR (1998) in L. SANTOS (2001) *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- BRAGA DA CRUZ, M., CRUZEIRO, M. E., RAMOS, A., LEANDRO, E., NUNES, J. S., MATIAS, N., PEDROSO, P., ROBINSON, M. G. & CAVACO, V. (1995). *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- CLARKE, J.A. (1998). Students' Perceptions of Different Tertiary Environments in L. ALMEIDA; A. GONÇALVES; A. SALGUEIRA; A. SOARES. & J. MACHADO (2002). *Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Actas do VI Congresso de Psicopedagogia.
- CONCEIÇÃO, P., DURÃO, D. F. G., HEITOR, M. V. & SANTOS, F. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- DGES-ME (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.
- EURYDICE/EUROSTAT (2000). *Os números-chave da educação na Europa 1999-2000*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- FERREIRA, J. A. & HOOD, A. B. (1990). *Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Revista Portuguesa de Pedagogia. Vol. 24, pp. 391-406
- GERDES, H. & MALLINCKRODT, B. (1994). Emotional social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention in L. ALMEIDA; A. GONÇALVES; A. SALGUEIRA; A. SOARES. & J. MACHADO (2002). *Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Actas do VI Congresso de Psicopedagogia.
- LIMA, M.R. (1998). Orientação e Desenvolvimento da carreira em estudantes universitários: estudo das atitudes de planeamento e exploração, identidade vocacional, saliência dos papéis e factores de carreira in L. SANTOS (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- MARGOLIS, M. (1981). *Moving Away: perspectives in counselling anxious freshman*. Revista Adolescence, nº 16 in L. SANTOS (2001) *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- NICO, J. B. (2000). *Tornar-se Estudante Universitário(a): contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

- PERRY (1970) Forms of Intellectual and Ethical Development in the College years: a scheme in L. SANTOS (2001) *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- SANTOS, S.M. (1999). Ensino Superior, do elitismo à massificação: percursos ou competências in L. SANTOS (2001) *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- TAVARES, J.; SANTIAGO, R. & LENCASTRE, L. (1999). Insucesso no 1º ano do ensino superior in *Investigar e Formar em educação – Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 107-128.
- WINTRE, M.G. & SUGAR, L.A. (2000). Relationships with parents, personality and the university transition in L. SANTOS (2001) *Adaptação Académica e Rendimento Escolar. Estudo com alunos do 1º ano*. Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino/Aprendizagem: Braga
- YOUNG (1994) in L. ALMEIDA; A. GONÇALVES; A. SALGUEIRA; A. SOARES. & J. MACHADO (2002). *Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Actas do VI Congresso de Psicopedagogia.