



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
NA ESPECIALIDADE DE
OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA

LUIS MANUEL AGOSTINHO HORTA

FARO

2003





LUIS MANUEL AGOSTINHO HORTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ÁREA DEPARTAMENTAL DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

ORIENTADORES

PROFESSOR DOUTOR FERNANDO GONÇALVES

PROFESSOR DOUTOR LEANDRO ALMEIDA

SETEMBRO DE 2003

**ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO
DE ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR**

JURI

PROFESSORA DOUTORA MARIA DAS MERCÊS COVAS

PROFESSOR DOUTOR LEANDRO ALMEIDA

PROFESSOR DOUTOR FERNANDO GONÇALVES

PROFESSOR DOUTOR VITO CARIOCA

NO. 301/2004/PARWE
KABUPATEN LAMPUNG

* 18.02.04 53638

37.04

HOR* Ada

1

AGRADECIMENTOS

Este estudo só foi possível graças à ajuda, orientação, estímulo e colaboração de muitos. Assim, desejo manifestar um especial agradecimento a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me permitiram elaborar este estudo ao contribuírem com todo o apoio possível e de variadíssima ordem:

- Ao professor Leandro Almeida, pelo constante apoio, encorajamento e saber, transmitidos sempre com generosidade e paciência ao longo deste processo. Trabalhar sob a sua direcção enriqueceu-me bastante e constituiu para mim uma grande honra.
- Ao professor Fernando Gonçalves pela orientação profícua, pela atitude de constante incentivo, pela amizade, e pela confiança depositada na elaboração desta tese.
- À Escola Superior de Enfermagem de Faro e à Escola Superior de Enfermagem de Beja que, desde logo, autorizaram a realização deste estudo com os seus alunos.
- A todos os professores da Escola Superior de Enfermagem de Beja, que, de forma simpática e atenciosa, colaboraram na aplicação dos questionários.
- A todos os alunos do 1º e 5º Cursos de Licenciatura em Enfermagem das Escolas Superiores de Enfermagem de Faro e de Beja que,

desinteressadamente, se prestaram a responder os questionários, sem os quais este estudo não teria sido possível.

- À Farcóbia II e, em especial, ao Pedro Martins, pela amizade e pelo apoio informático, nomeadamente pelo empréstimo de ferramentas de trabalho importantes para o desenvolvimento do *software* QVA-i.
- Em particular, a todos os meus familiares que comigo conviveram mais de perto e a quem este trabalho acabou por retirar momentos de atenção e de convívio em família, nomeadamente à minha esposa Fátima, à minha filha Rute e aos meus pais. Para eles, todo o meu amor e carinho.

A todos, os meus agradecimentos.

Faro, Janeiro de 2003

Luis Manuel Agostinho Horta

RESUMO

Na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, o jovem adulto confronta-se com um conjunto de desafios inerentes à nova vida académica. Estes desafios iniciam-se com a adaptação à Universidade e, a este nível, os problemas podem surgir associados a dificuldades e exigências relacionadas com as actividades académicas, interpessoais e sociais, que o conduzem ao insucesso escolar, senão ao abandono dos estudos. O presente estudo teve como objectivos a descrição dos níveis de adaptação e de rendimento dos alunos do 1º e 4º anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem, bem como a análise da relação entre a adaptação à universidade e o rendimento académico. Aos alunos que compõem a nossa amostra foi aplicado o «Questionário de Vivências Académicas» – QVA (Almeida & Ferreira, 1997). O QVA é um instrumento de despiste que avalia a adaptação e realização académicas, tomando diversas dimensões ou variáveis relacionadas com as características pessoais do aluno, com a realização académica ou mais centradas nas características e exigências da instituição que frequenta. Em sentido contrário à opinião da maioria dos autores, os resultados encontrados apontam para vivências mais adaptadas por parte dos alunos do 1º ano em relação aos seus colegas do 4º ano. Os resultados evidenciam também relações significativas entre as variáveis da adaptação e o rendimento académico dos estudantes.

Palavras-chave – Ensino Superior; transição; adaptação; vivências académicas; rendimento escolar; observação e análise da relação educativa.

ABSTRACT

In the transition from the Secondary School to University, the young adult is faced with a number of challenges related to the new academic life. These challenges begin with the adaptation to University and, at this level, problems may arise connected with difficulties and demands either in academic activities or in personal and social relationships, which may lead him to school unsuccess or even to give up learning. The goal of this survey is to describe the different levels of adaptation and fulfilment of students of the 1st and 4th grades of Nursing University degree, as well as the analysis of the relationship between the adaptation to university and the academic progress. The students considered in our sample were evaluated according to the «Questionário de Vivências Académicas» – (QVA) (Almeida & Freire, 1997). The QVA is an instrument which depicts and evaluates adaptation and academic fulfilment, taking into account various dimensions or variables connected with the personal characteristics of the student, his academic fulfilment or event centred on the characteristics and requirements of the institution he attends. Against most of the authors' opinions, the results found show better adaptation of the students of the 1st grade compared to those of the 4th grade. The results also show significant correlations between the adaptation variables and the academic success of these students.

Key-words – Higher education; transition; academic adjustment; academic achievement, observation and analysis of educative relation.

ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO.....	1
1.2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	3
1.3. LIMITES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	5
1.4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	6
CAPÍTULO II – ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO: REVISÃO DA LITERATURA	9
2.1. INTRODUÇÃO	9
2.2. ENSINO SECUNDÁRIO <i>VERSUS</i> ENSINO SUPERIOR.....	12
2.3. DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	18
2.4. ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO: CONTRIBUTOS DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	24
2.5. MOTIVAÇÕES PARA O SUCESSO	38
2.6. A ENFERMAGEM E O ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO.....	48
2.6.1. <i>Breve resenha histórica da profissão de Enfermagem</i>	49
2.6.2. <i>Evolução do Ensino de Enfermagem em Portugal</i>	55
2.6.3. <i>Os Estudantes face à Formação de Enfermagem</i>	60
CAPÍTULO III – MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO	69
3.1. INTRODUÇÃO	69
3.2. DO MODELO TEÓRICO AO MODELO EMERGENTE.....	69

3.2.1. <i>O Modelo Teórico</i>	70
3.2.2. <i>Validação do Modelo Teórico</i>	71
3.2.3. <i>Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados</i>	75
3.2.4. <i>O Modelo Emergente</i>	77
3.3. METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO DA TESE	78
3.3.1 <i>Objectivos e Hipóteses de Investigação</i>	79
3.3.2. <i>Amostra</i>	80
3.3.3. <i>Variáveis do Estudo e sua Operacionalização</i>	82
3.3.4. <i>Procedimentos de recolha e análise de dados</i>	85
CAPÍTULO IV – ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	87
4.1. INTRODUÇÃO	87
4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	88
4.2.1. <i>Adaptação à Universidade</i>	88
4.2.2. <i>Rendimento Académico</i>	101
4.2.3. <i>Relação entre adaptação à universidade e o rendimento académico</i>	102
4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	104
CAPÍTULO V – INFORMATIZAÇÃO DO QVA: VALIDAÇÃO DO FORMATO	109
5.1. INTRODUÇÃO	109
5.2. FUNCIONAMENTO DO SOFTWARE	110
5.2.1. <i>Versão Inquirido</i>	110
5.2.2. <i>Versão Investigador</i>	116
5.2.3. <i>Software para Servidor de Aplicações</i>	117
5.3. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO FORMATO	118
5.4. POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE	120
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXOS	139
I – QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO	140

<i>II – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS.....</i>	<i>144</i>
<i>III – QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS INFORMATIZADO.....</i>	<i>149</i>

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição da amostra observada em termos de ano escolar.....	73
Quadro 2 – Relações inscritas no modelo teórico – Questões.....	75
Quadro 3 – Médias e desvios-padrão dos resultados por relação (n=113).....	76
Quadro 4 – Teste T por relação inscrita no modelo teórico	76
Quadro 5 – Distribuição da amostra em função da idade, por ano escolar e género.....	81
Quadro 6 – Dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA).....	83
Quadro 7 – Dimensões, subescalas, nº de itens e <i>alfa</i> de Cronbach.....	85
Quadro 8 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA (n=129)	90
Quadro 9 – Análise dos itens da subescala “gestão do tempo”	92
Quadro 10 – Análise factorial da 17 subescalas do QVA.....	93
Quadro 11 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do género.....	94
Quadro 12 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do ano escolar.....	96
Quadro 13 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do ano escolar e do sexo	97

Quadro 14 – Análise de variância dos resultados nas 17 subescalas do QVA tomando o ano escolar e o sexo.....	98
Quadro 15 – Médias e desvios-padrão da média das cadeiras feitas e do número de cadeiras feitas para os alunos do 4º ano da ESEF	101
Quadro 16 – Médias e desvios-padrão da média das cadeiras feitas e do número de cadeiras feitas para os alunos do 4º ano da ESEF em função da variável sexo	102
Quadro 17 – Coeficientes de correlação da média das classificações e número de cadeiras feitas com as subescalas do QVA.....	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – Modelo teórico	71
Fig. 2 – Modelo emergente	78
Fig. 3 – QVA-i: janela de instruções	111
Fig. 4 – QVA-i: janela dos dados de caracterização.....	112
Fig. 5 – QVA-i: janela de perguntas e respostas	113
Fig. 6 – QVA-i: Assinalar uma opção	113
Fig. 7 – QVA-i: Limpar uma resposta	114
Fig. 8 – QVA-i: Introdução da palavra-chave e envio do questionário.....	115
Fig. 9 – QVA-i: sem conexão à Internet	116
Fig. 10 – QVA-i: versão investigador.....	117

CHAVE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abreviaturas

D.R. – Diário da República

E.S. – Ensino Superior

Fem. – Feminino

Fig. – Figura

Masc. – Masculino

nº – Número

p. – Página

pp. – Páginas

Siglas

ESEB – Escola Superior de Enfermagem de Beja

ESEF – Escola Superior de Enfermagem de Faro

OMS – Organização Mundial de Saúde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

A essência do Ser não se
transforma mas adapta-se

Carreira, 1996

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo insere-se na área das Ciências da Educação, especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa. Em particular, este estudo centra-se na Adaptação e no Rendimento Académico de alunos do Ensino Superior Politécnico, concretamente, de alunos dos Cursos de Licenciatura em Enfermagem das Escolas Superiores de Enfermagem de Faro e de Beja.

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior constitui um período crítico de adaptação. Falar em «transição para o Ensino Superior» é reconhecer, desde logo, as continuidades/descontinuidades existentes entre o Secundário e o Superior. Como professores, de carreira, no Ensino Secundário e professores, em regime de acumulação, na ESEF, sentimos a necessidade e a motivação para realizar este estudo que, esperamos, vir a contribuir para o conhecimento mais profundo acerca das causas geradoras de dificuldades tanto em termos da adaptação dos alunos ao contexto académico como no que concerne à sua capacidade de alcançar bons resultados escolares.

Pretendemos realizar o estudo com os alunos do 1º e 4º ano. Com os alunos do 1º ano porque é o ano onde se verificam, à partida, maiores dificuldades em termos de adaptação/ajustamento académico (Bessa, 2000; Ferraz, 2000; Henscheid, 2000; Leitão & Paixão, 1999; Nico, 1995; Pascarella & Terenzini, 1991; Pires 2000; Tavares *et al.*, 1998; Tinto, 1987) e porque é o

ano com maior índice de abandono dos estudos (Pereira *et al.*, 2000; Henscheid, 2000; Buve, 2000). Com os alunos do 4º ano porque, sendo o ano terminal, nos fornece uma base de comparação com os alunos do 1º ano e, assim, alguma informação sobre a evolução dos alunos ao longo dos quatro anos de frequência no Ensino Superior.

A fase de transição do aluno para o Ensino Superior é uma fase de dificuldades acrescidas como, por exemplo, referem Leitão e colaboradores (2000), Nico (1995; 2000) e Pires e colaboradores (2000). A comprovar, os estudos que apontam para a elevada taxa de insucesso académico entre alunos do 1º ano, nomeadamente, Tavares e colaboradores (1996; 1998), Pereira e colaboradores (2000), Henscheid (2000), Buve (2000) e Almeida, Soares e Ferreira (1999). Este insucesso pode ser a tradução de uma forma de inadaptação que leva o aluno a não conseguir o rendimento desejado, a criar um sentimento de insatisfação para com o curso e, até mesmo, a desistir do próprio curso.

As causas do insucesso são atribuídas a diversas variáveis. Por um lado, afirma-se que “mais de 80% dos alunos que têm entrado para as universidades não sabem o suficiente para entender o que os professores ali ensinam” (Lobo, citado por Carreira & André, 2000, p.133) e que “os seus métodos de trabalho não são os mais eficientes face às características do novo processo de ensino-aprendizagem em que se encontram envolvidos” (Santos & Almeida, 2000, p.100), apesar do impacto positivo que a Universidade tem no desenvolvimento dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991). Por outro lado, refere-se que, apesar dos esforços, o ensino que temos não satisfaz totalmente (Carreira, 1998) e coloca-se em destaque a importância da gestão e condução das instituições (Amaral, 2000).

De facto, a abordagem ao problema do sucesso/insucesso escolar não se deve restringir a uma perspectiva unidimensional (Tavares *et al.*, 1998) e as razões pelas quais não se atinge esse sucesso, de um modo geral, são extremamente variáveis e difíceis de serem reduzidas a variáveis estanques e individuais, pois não dependem somente de capacidades cognitivas, de motivações ou de qualquer outro factor isolado. O insucesso escolar pode ser

causado por problemas orgânicos, ambientais e outros factores que se interligam, se somam e se potenciam (Noronha & Noronha, 1998).

Não obstante as dificuldades reveladas pela Universidade na resposta a estes novos desafios (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), é necessário e importante unir esforços no sentido de se educar e não de se excluir, apostando-se na melhoria da convivência e na prevenção (Grilo, 1999). Apesar dos estudos que proliferam sobre a adaptação e o desenvolvimento de estudantes universitários (Almeida, Soares & Ferreira, 1999), e sabendo que os alunos são sujeitos a experiências académicas diferentes consoante a área de estudos que frequentam, esta proposta de investigação pode ser considerada pioneira, na medida em que pretende realizar o seu trabalho no âmbito do ensino superior politécnico, com alunos do curso de Licenciatura em Enfermagem e procurando considerar na adaptação e o sucesso dos alunos universitários a qualidade da relação educativa.

O Curso de Licenciatura em Enfermagem é singularizado por um conjunto de características, nomeadamente ao nível da autonomia e gestão e do próprio currículo, que poderão revelar-se como factores condicionantes do nível de satisfação, adaptação e sucesso académico dos alunos. Neste sentido, e com o reforço decorrente do facto de trabalharmos há alguns anos neste meio escolar, sentimo-nos motivados para equacionar e resolver este problema que consiste na obtenção de um conhecimento profundo sobre os motivos que melhor fundamentam a rentabilidade académica e o gosto pelo curso frequentado, até porque "quanto melhor compreendermos e interpretarmos o fenómeno educativo, maiores serão as nossas possibilidades de incrementar a sua qualidade" (Gonçalves, 1993, p.35).

1.2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Pretendemos com este estudo descrever os níveis de adaptação e de rendimento dos alunos do 1º e 4º anos do Curso de Licenciatura em enfermagem das Escolas Superiores de Enfermagem de Faro e de Beja, bem

como analisar a relação entre a adaptação à universidade e o rendimento académico destes alunos, tomando para essa análise o «Questionário de Vivências Académicas» (QVA) de Almeida, Soares e Ferreira (1999).

Fundamentalmente, o que se pretende é analisar em que medida as três dimensões das vivências académicas dos alunos (pessoal, de realização e institucional) interferem com a satisfação e rendimento académicos dos estudantes do 1º e do 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, das ESEF e ESEB. Adicionalmente, o espírito analítico que sempre presidiu ao desenvolvimento deste trabalho torna pertinente o levantar de outras questões, com o objectivo de se obterem informações complementares. Neste sentido, pretendemos: 1) saber se os níveis de adaptação assumem idêntica importância em ambos os sexos e perante os grupos de alunos constituídos em função do ano escolar; 2) descrever os níveis de rendimento dos alunos da nossa amostra, em função do sexo; e 3) analisar a relação entre a adaptação à universidade e o rendimento académico dos alunos.

Inserindo-se este trabalho no âmbito de um Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, propomo-nos ainda à consecução de um outro objectivo – o de criar/adaptar um instrumento para observação e análise da relação educativa, de acordo com o objecto principal do nosso estudo. Assim, como segundo (não secundário) objectivo deste estudo, pretendemos desenvolver uma versão informatizada do QVA, como a alternativa informatizada da aplicação do QVA em papel. Desta parte, pretendemos obter, como produto final, um *software* prático, dinâmico e de fácil aplicação, possibilitando ao inquirido a resposta às questões/afirmações com o mínimo de fadiga, de forma agradável e inovadora, permitindo ao investigador a obtenção de resultados e a libertação da tarefa de introdução de dados para tratamento informático. Pretendemos, assim, apresentar uma alternativa facilitadora da recolha de dados a investigadores que, de futuro, se proponham a trabalhar nesta área e que pretendam utilizar o QVA como instrumento de recolha de dados, permitindo intervir para a melhoria da relação educativa.

1.3. LIMITES E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

A limitação deste estudo radica nas próprias limitações inerentes ao tipo de estudo em causa e no tempo disponível para a sua realização. Efectivamente, a concretização do segundo objectivo a que nos propomos atingir – a criação de um programa informático – está, com certeza, limitada em termos temporais por um estudo deste género, pois, e pelas palavras de Bell (1997, p.39), “nunca há tempo suficiente para fazer todo o trabalho que parece fundamental na execução de uma pesquisa completa”. No entanto, ambicionamos nada mais do que aquilo que julgamos encontrar-se no âmbito do estudo em causa e na extensão das nossas próprias possibilidades.

Mesmo face ao elevado número de desistências, mudanças de curso e reprovações entre os alunos do 1º ano do Ensino Superior não será, pelo menos política ou socialmente, aceitável a hipótese de que os nossos estudantes são incapazes de dar o rendimento indispensável ou que o nosso Sistema de Ensino Superior não se adequa, de todo, à realidade e aos nossos jovens. É sim, necessário que a instituição escolar, a família, os professores e outros educadores conjuguem os seus esforços de um modo harmonioso e frutífero a fim de proporcionarem aos alunos as melhores oportunidades para o sucesso académico e, para tal, é necessário que disponham de informações fidedignas e suficientes que os orientem nesse sentido, pois, conforme refere Gonçalves (2001, p.229) “se soubermos observar saberemos compreender; se soubermos compreender saberemos intervir e se soubermos intervir saberemos melhorar”.

Portanto, sabendo que a adaptação à Universidade aparece como o melhor preditor do rendimento académico e do próprio desenvolvimento psicossocial do jovem estudante (Clarke; Gerdes & Mallinckrodt; Young, citados por Almeida *et al.*, 2000), importa identificar as variáveis pessoais e contextuais associadas à transição, assim como maximizar o seu impacto quando positivamente associadas à qualidade da adaptação dos estudantes (Brooks II & DuBois, citados por Almeida *et al.*, 2000). É, precisamente, sobre este pressuposto que se faz assentar o significado desta proposta de estudo e, acerca de tal significação, poder-se-á pensar que se revela importante,

necessária e até solicitada – o Despacho n.º 6659/99 de 5 de Abril de 1999 refere que nas instituições de Ensino Superior "devem, naturalmente distinguir-se situações de insucesso escolar persistente, traduzidas normalmente com elevadas taxas de reprovação em determinadas áreas científicas dos cursos, motivadas por causas estruturais ou conjunturais, de outras situações que se traduzem por reprovações resultantes do desinteresse individual, do absentismo e da ausência de esforço efectivo por parte dos estudantes". É também referido que as instituições deverão movimentar-se, mobilizando recursos e vontades, fomentando de imediato a identificação de situações existentes e a definição das medidas correctivas a tomar, com o objectivo de promover o estudante a níveis de formação de grande qualidade, compatíveis com as exigências do mercado de trabalho e simultaneamente, num quadro de grande mobilidade, lhes confira capacidades competitivas.

1.4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Em consonância com as linhas de pensamento anteriormente apresentadas e por imperativos de ordem metodológica, dividiremos este trabalho em seis capítulos, como se segue:

- Capítulo I – Introdução.
- Capítulo II – Adaptação e Sucesso Académico: Revisão da Literatura.
- Capítulo III – Modelo de Análise e Metodologia do Estudo Empírico
- Capítulo IV – Adaptação e Rendimento Académico: Apresentação e Discussão dos Resultados.
- Capítulo V – Informatização do QVA: Validação do Formato.
- Capítulo VI – Considerações Finais.

Para fazer face aos objectivos propostos e de acordo com a metodologia convencionada, apresentamos no Capítulo II a revisão da literatura na área. Este capítulo, não só aborda alguns aspectos importantes para a explicação do

maior ou menor grau de adaptação e rendimento académico dos alunos que ingressam no Ensino Superior, como pretende fazer o enquadramento teórico de todo o trabalho de investigação que integra a componente empírica desta dissertação.

Num primeiro ponto deste segundo capítulo – Ensino Secundário *versus* Ensino Superior – tentamos mostrar as principais diferenças, a nível funcional e académico, entre os dois sistemas de ensino, nomeadamente, no que respeita à liberdade pessoal, aulas, professores, estudo, testes e classificações. Os próximos pontos poderão, assim, ser melhor compreendidos e enquadrados na realidade que tentaremos descrever, segundo os autores citados.

Referimo-nos, ainda no Capítulo II, às dificuldades que os nossos jovens sentem na transição para o Ensino Superior, e, como professores que somos e dada a importância do assunto para o estudo em causa, particularizamos a temática do nosso trabalho, com a apresentação de uma reflexão sobre a relação pedagógica professor-aluno no Ensino Superior, salientando-se a necessidade de clarificação das funções e competências do professor da actualidade e da instituição universitária, para uma melhor intervenção nesta área de importância fundamental, não só na adaptação e/ou sucesso escolar de alunos, como também no desenvolvimento e inserção social de pessoas, enquanto membros de uma sociedade.

Antes do último ponto deste capítulo – A Enfermagem e o Ensino Superior Politécnico – analisamos o jovem do Ensino Superior, destacando nessa altura a sua motivação e aprendizagem. Acreditamos que o sucesso académico não deixa de passar, inevitavelmente, pelas mãos dos próprios alunos. Negar este facto seria desresponsabilizar os principais alvos e beneficiadores com o sucesso deste processo, apontando claramente o caminho para o fracasso escolar e, quem sabem, para o fracasso no amadurecimento e evolução de uma sociedade responsável.

No Capítulo III – Modelo de Análise e Metodologia do Estudo Empírico – apresentaremos o «modelo teórico» do nosso estudo e a sua validação. Apresentaremos, igualmente, a metodologia utilizada na aplicação do QVA.

Assim, depois de uma breve introdução, definimos um modelo pré-explicativo (teórico) do fenómeno que pretendemos estudar, seguindo o ponto 2 deste capítulo com a apresentação da metodologia utilizada na validação do modelo teórico. O ponto 3 deste capítulo diz, então, respeito à metodologia do estudo empírico da tese. Além da definição dos objectivos e hipóteses de investigação e da caracterização da amostra, faz-se aqui um enquadramento conceptual das variáveis individuais e contextuais que têm sido apontadas por vários estudos como influenciadoras do rendimento académico dos alunos universitários. São ainda apresentados os procedimentos de recolha e análise de dados.

O Capítulo IV – Adaptação e Sucesso Académico Apresentação dos Resultados – inicia-se com uma breve introdução, onde se passa depois à apresentação, análise e discussão dos resultados da aplicação do QVA, no quadro dos objectivos e das hipóteses desta dissertação.

O Capítulo V, que antecede as considerações finais, pretende mostrar o processo de construção de um instrumento informatizado – QVA informatizado (QVAi) – e, não tanto a necessidade, mas as facilidades introduzidas e o carácter inovador que este tipo de ferramenta poderá trazer à investigação em campo.

Finalmente o Capítulo VI, centra-se nalgumas ideias conclusivas e considerações finais decorrentes da concretização desta dissertação, quer na sua componente teórica quer na sua componente empírica. Estando atentos para algumas dificuldades e limitações do presente trabalho, destacamos também alguns possíveis desenvolvimentos na sequência do estudo agora realizado.

CAPÍTULO II
ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÊMICO: REVISÃO DA
LITERATURA

2.1. INTRODUÇÃO

Não é fácil a tarefa de todos aqueles que se envolvem na criação de Ciência. Mas o que é a ciência? A ciência pode significar, umas vezes, um método especial de descobrir coisas, outras o corpo de conhecimentos resultante dessas descobertas e, outras ainda, as novas coisas que podem fazer-se quando se descobre algo (Feynman, 2001). Nunes (1984, p.136) lembra-nos que o “trabalho científico cessa, enquanto científico, no próprio momento em que deixa de ser trabalho crítico”, pois, embora a característica mais óbvia da ciência seja a sua aplicabilidade, a única verdade que ainda prevalece é a de que a sua verdade é provisória e tem utilidade limitada. Utilidade limitada pela teoria que a criou, e, esta última, sujeita a reformulações ou condenada ao abandono por uma outra teoria que nos vem lembrar de que a primeira não tinha carácter decisivo, pois, pelo princípio da ciência, “se há uma excepção a uma determinada regra que possa ser confirmada pela observação, essa regra está errada” (Feynman, 2001, p.27).

Mas o que faz de uma teoria uma boa ou má teoria? Antes de tentarmos responder a esta questão gostaríamos de acentuar que “se uma coisa não é científica, se não pode ser sujeita ao teste de observação, isso não significa que esteja morta, ou errada, ou que seja estúpida. Não estamos a tentar argumentar que a ciência seja de algum modo boa e as outras coisas más” (Feynman, 2001, p.26). Mas o que faz de uma teoria uma boa ou má teoria?

Feynman (2001), diz-nos que uma teoria poderá ser boa pela sua definição e especificidade, e pela baixa probabilidade de ser confirmada ou rejeitada por obra do acaso – “portanto, quanto mais específica é a regra, mais poderosa é, mais sujeita esta às exceções e mais interessante e valioso se torna verificá-la” (p.29).

Abordamos, neste capítulo, os tópicos que consideramos mais interessante e importantes para um enquadramento teórico do tema em estudo. Neste sentido, torna-se necessário proceder à definição de alguns termos utilizados ao longo deste trabalho, e, como professores que somos, envolvidos numa Dissertação de Mestrado em Observação e Análise da Relação Educativa, importa focar temas de interesse fundamental dada a especificidade deste trabalho, tais como relação pedagógica e motivação.

Desta forma, e para uma compreensão contextualizada dos assuntos que pretendemos abordar, começamos por apresentar alguns conceitos chave deste trabalho, tais como «Adaptação», «Integração», «Rendimento Escolar», «Sucesso Académico» e «Vivências Académicas».

Se nos reportarmos aos dicionários de língua portuguesa encontramos o termo «Adaptação» definido de uma forma bastante simples e “imediate” como sendo uma mudança/crise; um estado de equilíbrio; uma acomodação ou ajustamento. Laeng (1973, p.23) afirma que adaptação “designa uma tendência fundamental do comportamento, que se poderia definir como a procura do equilíbrio entre o equilíbrio interno e externo”, no entanto, a definição de Cuvillier (1997, p.24) “conjunto de modificações por que passa ou que efectua um ser vivo para se por de acordo com as suas condições de existência” – ou mesmo a que se pode ler na Diciopédia 2002 – “conjunto das modificações pelas quais um organismo se põe pouco a pouco em harmonia com novas condições de existência” – encontram-se mais próximas da definição que procuramos e que melhor se enquadra no seguimento do nosso estudo. O Instituto Politécnico de Setúbal (2002) acredita que a adaptação passa pelo aceitar das regras e pelo esforço para a conciliação dos aspectos singulares da personalidade do aluno com a dos colegas e para com a escola.

O termo «Integração» é definido como assimilação ou adaptação. É o processo pelo qual um indivíduo ou um grupo se incorpora e adapta a uma sociedade ou cultura. Em termos psicossociais podemos falar na transformação do indivíduo motivada pelos desafios de um dado contexto em que progressivamente se adapta e desfruta. Em termos académicos, Brower (1992) define este conceito como resultante da interacção entre a capacidade do estudante em corresponder às expectativas e a sua habilidade em moldar o ambiente académico, assim, para o mesmo autor, um aluno estará mais integrado quando conseguir um equilíbrio entre as suas expectativas e aquilo que a universidade lhe proporciona.

«Rendimento» pode ser definido como a relação entre o trabalho produzido e a energia despendida para a execução desse trabalho. Foulquié (1971) considera o rendimento como a relação entre a produção e o valor global dos factores que a condicionam, no entanto, Laeng (1973) apenas aceita falar em rendimento pedagógico em sentido comparativo, “como rendimento de dois métodos ou de dois indivíduos comparados nos seus sucessos escolares, tendo em conta múltiplos factores inter actantes” (p.242), deixando transparecer uma clara relação entre sucesso escolar e rendimento académico. «Rendimento Académico», uma variante menos genérica do conceito anterior, não deixa de estar intimamente relacionado com o sucesso escolar (com os resultados positivos, em maior ou menor grau) e, por hipótese, relacionado com o coeficiente de adaptação do aluno, como factor condicionante. No entanto, entenda-se aqui a noção de «Sucesso Académico» como mais abrangente do que a de «Rendimento Escolar», uma vez que abarca não só as competências académicas e cognitivas, mas também as variáveis pessoais envolvidas no processo de transição e adaptação ao ensino superior, assim como um conjunto alargado de competências transversais, por vezes exteriores ao currículo, que o jovem-adulto adquire e desenvolve no contexto académico.

«Vivência» é definido como o modo como alguém vive ou se comporta; como o desenvolvimento de uma impressão ou experiência psíquica; ou ainda como uma manifestação ou exuberância de vida. Contextualizando, entendamos «Vivência Académica» como o modo como alguém vive ou se

comporta, no âmbito da sua passagem por uma instituição de ensino superior, neste caso, como aluno dessa instituição.

2.2. ENSINO SECUNDÁRIO *VERSUS* ENSINO SUPERIOR

Um trabalho de investigação que trata de questões como a Adaptação e o Rendimento Escolar numa fase de transição para o Ensino Superior não poderia deixar de abordar, na sua Revisão Bibliográfica, um tópico que demarcasse a diferença entre estes dois sistemas de ensino cujo inter-relacionamento é evidente e que, na opinião de Lopes (2002), está muito deficitário. Segundo o autor, neste seu artigo, "há coisas no ensino superior que se prendem com o ensino secundário e isso tem que ser resolvido: as queixas permanentes que ouvimos que os alunos vêm mal preparados para o superior". Acrescenta ainda que é o Ministério da Educação quem deve assumir, no entanto atribui culpas ao Ensino Secundário e Ensino Superior: "em parte, as universidades têm culpa; noutra, o secundário tem culpa, mas no sistema todos têm culpas, porque não posso conceber um ensino universitário que não se apoia, não interfere – e tem de interferir – no ensino secundário".

As diferenças são diversas e a vários níveis. Enquanto que o Ensino Secundário é um contexto de ensino no qual se adquirem factos e habilidades/capacidades, a Universidade funciona como um ambiente de aprendizagem no qual se toma responsabilidade pela própria linha de pensamento e se aplica aquilo que se aprende (Learning Enhancement Center, 2002). Estes dois tipos de ensino diferem em muitos aspectos, nomeadamente no que respeita à liberdade pessoal, aulas, professores, estudo, testes e classificações.

O aluno do Ensino Secundário tem menos liberdade que o aluno do Ensino Superior. O seu tempo é, normalmente, organizado por outros; necessita de autorização para participar em actividades extracurriculares; necessita de dinheiro apenas para compras ou acontecimentos especiais; e

pode contar com os pais ou com os professores para o recordar das suas responsabilidades e é corrigido se o seu comportamento não é adequado.

No entanto, no Ensino Superior, o aluno faz a gestão do seu próprio tempo; decide se quer ou não participar em actividades extracurriculares; necessita de dinheiro até para as necessidades mais básicas; é confrontado com um grande número de novas decisões morais e éticas, e deve equilibrar as suas responsabilidades e definir as suas prioridades; rege-se pelo princípio de que tem idade suficiente para tomar responsabilidade por aquilo que faz (e não faz) e pelas consequências das suas decisões.

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999, p.34) “construir um adequado sentimento de poder pessoal, de autonomia e de responsabilidade é um importante alicerce para a vida. Sentir-se responsável e autónomo é mesmo fulcral para uma auto-estima positiva” e, cada vez mais, um objectivo educativo do ensino superior (Taub, 1995). Para Mather e Winston (1998) o processo de desenvolvimento de autonomia relaciona-se directamente com a capacidade dos estudantes para criar estratégias de aprendizagem. Desta forma, a autonomia pessoal aparece ligada à auto-confiança nas aprendizagens (Straub, 1987). As imagens e expectativas que os alunos têm em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, e a inferência das expectativas de colegas e professores, poderão moderar a aprendizagem e o desempenho académico (Almeida, 1996; Barros & Almeida, 1991; Bento & Ferreira, 1997; Hood & Jackson, 1995). A percepção de capacidades e competências aparecem referenciadas na literatura como factores de índole motivacional influentes no comportamento, na persistência e no esforço dos alunos (Faria & Santos, 1998) e importantes na explicação do rendimento académico (Ferreira & Bastos, 1995). A este propósito, Butler (1998) e Zimmerman (1998) defendem que os estudantes podem melhorar os seus níveis de aprendizagem e desempenho escolar se se tornarem mais conscientes do seu processo de aprendizagem. Pintrich (1995) acrescenta que a auto-consciência dos comportamentos de estudo e dos níveis motivacionais e cognitivos permite o aumento dos níveis de auto-regulação na aprendizagem e, consequentemente, uma melhoria no rendimento académico. Carreira (1998,

p.25) acrescenta ainda que “toda a educação deve conduzir à autonomia, ora, doravante a autonomia, a inserção social estão ligadas à praxis”.

No que respeita às turmas, aulas e horários também se encontram diferenças entre os dois sistemas de ensino. No Ensino Secundário, os alunos terminam uma aula e entram directamente noutra e estão, em média, seis horas por dia na escola – 30 horas por semana; o ano escolar tem 36 semanas; as turmas e os horários são criados e manipulados a pensar nos alunos; os professores monitorizam cuidadosamente a frequências às aulas; as turmas, normalmente, não têm mais do que 28 alunos; são fornecidos livros e/ou manuais a baixo custo ou mesmo sem qualquer custo; e os alunos não são responsáveis por saber o que é necessário para a graduação.

No Ensino Superior, os horários podem prolongar-se pelo dia fora até ao anoitecer e, normalmente, com “furos” entre aulas; os horários são compostos por 12 a 36 horas lectivas semanais (dependendo do curso); o ano académico é dividido em dois semestres de 15 semanas cada, mais uma semana depois da cada semestre para exames; os alunos fazem as suas próprias agendas; embora os professores gostem de saber o nível de frequência dos alunos, não fazem um registo formal da assiduidade; as turmas podem ter mais de 60 alunos; os alunos necessitam de um orçamento mais alargado para material escolar (livros, fotocópias, etc.); os requisitos para a graduação são complexos, podem diferir de curso para curso ou, até mesmo de ano para ano, e é suposto que o aluno os conheça.

Costa (2001) refere a este respeito que, além do percurso escolar demasiadamente longo, os estudantes estão sujeitos a uma carga horária excessiva, na generalidade dos casos cerca de 30 horas de aulas por semana, ultrapassando, significativamente o que é norma noutros países, deixando os estudantes com pouco tempo para o estudo, para a procura autónoma de informação, para a consulta a bibliotecas e outras fontes de informação.

No Ensino Secundário os professores verificam a execução dos trabalhos de casa; recordam os alunos do seu trabalho incompleto; aproximam-se dos alunos se acreditam que estes necessitam de ajuda; estão,

normalmente, disponíveis para conversar antes, durante ou depois das aulas; foram treinados em métodos de ensino para uma melhor comunicação dos conhecimentos aos alunos; transmitem a informação que os alunos ausentes perderam; fornecem material que ajuda na compreensão dos livros escolares; escrevem informação no quadro para os alunos copiarem para o caderno; transmitem conhecimentos e factos, muitas vezes, criando conexões, conduzindo os alunos através de um raciocínio; reservam tempo para lembrar os alunos das suas tarefas e prazos.

Os professores do Ensino Superior nem sempre verificam a realização dos trabalhos de casa mas assumem que os alunos são capazes de realizar tais tarefas nos testes; podem não relembrar o aluno do seu trabalho incompleto; normalmente são abertos e atenciosos, mas a maioria espera que sejam os alunos a tomarem a iniciativa de contacto se necessitam de ajuda; esperam que os alunos cumpram o seu horário de atendimento; foram treinados como peritos nas suas áreas de investigação; esperam que os alunos obtenham dos colegas apontamentos acerca das aulas a que não assistiram; podem não seguir um livro adoptado, podem fornecer ilustrações, e outras informações, de forma a expandir-se para além do livro adoptado, ou, podem ainda, esperar que sejam os alunos a relacionar as aulas com as leituras efectuadas; podem esperar que sejam os alunos a identificar os pontos ou assuntos mais importantes abordados nas aulas e, quando escrevem no quadro pode ser uma maneira de amplificar os conhecimentos transmitidos e não uma maneira de os sumariar; esperam que os alunos sejam capazes de sintetizar, segundo as aparências, sobre tópicos não relacionados.

No entanto, Terenzini, Pascarella e Blimling (1996), Grayson (1993), Ramsden (1988) e Biggs (1993) afirmam que o desenvolvimento cognitivo dos alunos é potencializado pela disponibilidade demonstrada pelos docentes para contactar com os alunos dentro da sala de aula mas também fora do tempo das aulas, embora Costa (2001) saliente que a grande maioria dos professores ainda vê o ensino principalmente como uma transmissão de conhecimentos, sobretudo nas aulas. Partilhando desta opinião, Chickering e Reisser (1993) acrescentam que 80 a 90 por cento dos docentes do Ensino Superior encaram o ensino como uma "exposição de matéria" e de "realização de exames".

Tavares, Santiago e Lencastre (1998) lembram que uma das causas do insucesso escolar é a disfunção ao nível da transmissão e da compreensão de uma mensagem entre professores e alunos, acrescentando Karabenick e Sharma (1994) a importância da comunicação entre docentes e discentes no contexto da sala de aula para o aumento da motivação dos alunos. Pelos estudos realizados, nomeadamente Hativa e Birenbaum (2000), sabe-se que os métodos técnicos e estratégias de ensino são os instrumentos mais importantes para a promoção do sucesso escolar junto dos alunos (Cross, 1999; Feldman 1997).

Os alunos do Ensino Secundário podem estudar (fora das salas de aula) de zero a duas horas semanais por disciplina ou apenas na véspera dos testes; apenas necessitam de ler ou ouvir uma vez para aprenderem tudo o que necessitam de aprender sobre determinado assunto; é esperado que os alunos leiam pequenos textos que são posteriormente discutidos na sala de aula; como princípio geral, é dito nas aulas o que os alunos necessitam de ler. Os alunos do Ensino Superior necessitam de estudar (fora da sala de aula), pelo menos, duas a três horas por cada hora de aulas; necessitam de rever apontamentos e textos regularmente; é-lhes indicada uma substancial quantidade de material de leitura. A este respeito, Bastos (1993) refere que os alunos deixam de ter um manual por disciplina para passar a ter que fotocopiar diversos textos indicados pelos docentes e a procurar também informação por si nas bibliotecas; como princípio geral, é da responsabilidade dos alunos ler e entender o material indicado.

No Ensino Secundário, os testes são realizados com relativa frequência, cobrindo uma quantidade pequena de matéria; normalmente, estão disponíveis testes-modelo; as datas dos testes são combinadas de forma a evitar conflitos com outros acontecimentos; os professores, normalmente, fazem sessões de revisão da matéria, onde salientam os pontos mais importantes; ter sucesso é, normalmente, demonstrar habilidade em reproduzir aquilo que foi ensinado, da maneira como foi exposto, ou resolver os problemas da maneira como foi demonstrado.

No Ensino Superior, os testes não são frequentes e acumulam muita matéria, e são os alunos, não o professor, que têm de reunir e organizar o material necessário à preparação para o teste; os testes modelo são raramente uma opção e, se existem, terão que ser requisitados; os professores das diferentes cadeiras normalmente marcam as datas para os testes sem ter em conta as restantes cadeiras ou quaisquer acontecimentos externos; os professores raramente fazem sessões de revisão e, quando o fazem, esperam que os alunos sejam participantes activos, colocando questões; o sucesso é, normalmente, visto na habilidade de se aplicar a novas situações aquilo que se aprendeu ou resolver novos tipos de problemas. Aliás, a avaliação tal como é feita de forma compacta no Ensino Superior levanta algumas dificuldades aos alunos. Grace (1997) menciona que as avaliações escolares (entre outros) constituem *stressores* que podem acarretar consequências extremamente adversas caso os alunos não tenham competências de *coping* adequadas a tais situações.

No Ensino Secundário, as classificações são atribuídas tendo em conta todo o trabalho distribuído e realizado; as boas classificações atribuídas a trabalhos realizados em casa podem ajudar as piores classificações obtidas em testes; classificações obtidas em projectos ajudam na classificação final; as classificações obtidas nos primeiros testes, especialmente as más, podem não ter um efeito adverso na classificação final; o esforço também conta. No Ensino Superior, as classificações podem não ser atribuídas tendo em conta todo o trabalho realizado; as classificações finais são, normalmente, resultantes das classificações dos testes e dos trabalhos principais; os primeiros testes podem contar bastante para a classificação final; apenas os resultados contam.

Pires, Almeida e Ferreira (2000) parecem também concordar com a existência e impacto das acentuadas diferenças entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, quando afirmam que o estudante universitário se confronta com um conjunto de desafios que estimulam a sua transição da adolescência para a vida adulta, desafios que se iniciam com a adaptação à Universidade e ao curso, passando pela a estruturação curricular, pelo grau de autonomia proporcionado na aprendizagem, pelas exigências cognitivas e de estudo, pelas relações com os professores e com os colegas, pelas condições de

habitação, pelo tipo de alimentação, pela gestão do tempo e do dinheiro, pelo afastamento das amizades anteriores e da família, e pelas perspectivas de carreira.

2.3. DIFICULDADES NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Depois de um texto que nos fala da existência de diferenças efectivas entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior, apresentamos uma revisão da literatura que relata sobre as dificuldades resultantes dessa mesma diferença e da tentativa de superação dessas dificuldades na tentativa de alcançar um sucesso tão real como imposto por toda uma sociedade que vive do e para o sucesso. Falamos, obviamente, das dificuldades vivenciadas pelos jovens na transição entre estes dois níveis de ensino.

Para qualquer indivíduo, a passagem do Sistema de Ensino Secundário (ou equiparado) para o Sistema de Ensino Superior poderá significar, por si só, uma vitória pessoal e um reforço para um melhor desempenho académico – segundo o Instituto Politécnico de Setúbal (2002), a entrada no ensino superior é uma promoção na carreira de estudante. No entanto, “apesar dos esforços para democratizar as políticas educativas, constata-se que o abandono escolar, em Portugal, é forte, cerca de 40% dos jovens de 18/24 anos, e a situação ainda é pior na região do Algarve” (Carreira & André, 2000, p.123). Muitas vezes, o fracasso escolar é uma consequência da inadaptação (Gomez, Mir & Serrats, 2000) e, quando nos referimos ao Ensino Superior, coloca-se então o problema da adaptação académica, insucesso e abandono escolar, sobretudo no primeiro ano (Tinto, 1993).

A entrada dos alunos no ensino superior não deixa de ser motivo de grandes expectativas e preocupações por parte dos jovens e de suas famílias. Almeida, Soares e Ferreira (1999, p.11) consideram que “as evidências teóricas e empíricas acumuladas nas últimas décadas permitem-nos concluir que a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior é uma transição particularmente desafiadora”, embora Marujo, Neto e Perloiro (1999) nos digam

que há que acreditar que a maioria das mudanças, se bem apoiadas e calmamente enfrentadas, não são limitativas do um desenvolvimento, nem são experiências traumáticas.

Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999), os desafios colocam-se ao nível académico (novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novos sistemas de avaliação e de estudo), ao nível social (padrões de relacionamento interpessoal na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade), ao nível pessoais (sentido de identidade, de auto-estima, do conhecimento de si próprio e do mundo) e ainda vocacional (que a Universidade permite desenvolver, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com os objectivos merecem particular destaque). De facto, um conjunto alargado de variáveis de dimensão pessoal (relacionamento familiar, autonomia pessoal, bem-estar físico e psicológico, auto-confiança e percepção pessoal de competência), de realização (bases de conhecimento para o curso, métodos de estudo, desenvolvimento da carreira, relacionamento com os professores, adaptação ao curso, ansiedade na realização de exames) e dimensão contextual (gestão do tempo, adaptação à instituição, gestão dos recursos económicos, relacionamento com colegas e envolvimento em actividades extra-curriculares) aparecem associadas às dificuldades dos alunos na sua adaptação e rendimento académicos (Almeida *et al.*, 2000). A literatura aponta para uma série de causas geradoras de dificuldades em termos de adaptação (Damush, Hays & DiMatteo, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991) e sucesso escolar, que, por sua vez, dependem da interacção entre factores pessoais e variáveis associadas ao *campus* universitário (Ferreira & Neto, 2000).

Cruz, Almeida e Gonçalves (1985) destacam, no âmbito das vivências relativas à dimensão escolar, os problemas vocacionais (muitos jovens que frequentam o ensino superior não estão no curso que desejariam, o que lhes acarreta elevados níveis de desmotivação e baixo investimento no curso) e os problemas académicos decorrentes da diferença radical entre os dois tipos de ensino – o secundário e o superior. Almeida (2002) acrescenta ainda que, de entre as medidas que poderiam ser implementadas no primeiro ano, de modo a facilitar a integração dos alunos, importaria cuidar da forma como os alunos

são acolhidos, pois, segundo Johnson, Schwartz e Bower (2000), as situações mais percebidas como ameaçadoras pelos estudantes universitários prendem-se, não só com o medo de não serem bem sucedidos nas avaliações escolares, mas também com o facto de terem que lidar com ambientes que desconhecem.

“O ensino superior é uma realidade muito heterogénea, tanto de um ponto de vista institucional, como do ponto de vista da população estudantil que o frequenta e que reflecte a própria sociedade envolvente” (Grilo, 1999, p.57) e, como refere Nico (2000, p.162) “as dificuldades percebidas pelos(as) estudantes, no momento inicial da frequência académica, são um dos principais obstáculos à sua adaptação e conseqüente integração na Universidade”. Pois a adaptação à universidade é um momento de transição, que pressupõe mudanças, muitas vezes, coincidentes com a saída de casa e com exigências sociais de maior autonomia (Ferreira & Hood, 1990) e gerador de *stress* (Wintre & Sugar, 2000), o que conduz, por vezes, os alunos mais frágeis a situações de solidão, desinteresse e até de depressão (Cutrona, 1982). A entrada no Ensino superior comporta desafios e riscos. Entre eles, podemos apontar a separação da família e do grupo de amigos; a vida em residência universitária ou em quarto partilhado e aceitação de crenças e valores que não os da família; a maior autonomia na gestão do tempo e dos recursos económicos; o sistema de ensino-aprendizagem caracterizado pela menor proximidade relacional e menor troca de informações professor-aluno, apelando a níveis de maturidade e a competências mais elevados (Almeida, 2002).

De facto, Jones e Johnston (1997), num estudo com estudantes do primeiro ano de um curso de enfermagem, como outros autores (Grace, 1997; Johnson, Schwartz & Bower, 2000) acreditam que, no contexto académico, existem diversos factores que poderão proporcionar situações de *stress* para os alunos, tais como a dificuldade e quantidade de matéria a prender e a inerente necessidade de um elevado número de horas de estudo, a sensação de falta de tempo livre, a realização de provas escolares, o estabelecimento de relações interpessoais, o ter que falar em público e a gestão de questões domésticas associadas ao viver separado do agregado familiar (Margolis,

1981). Grace (1997) refere ainda que são necessárias estratégias de *coping* adequadas para evitar situações de *stress* provenientes deste tipo de factores, que, por sua vez, podem conduzir à redução do nível de produtividade académica, à diminuição do rendimento escolar, ao aumento de comportamentos aditivos e ao aumento do risco de desistência da Universidade.

No entanto, segundo Almeida (2002) “todos estes desafios, como a própria expressão sugere, são estimulantes do desenvolvimento psicossocial do jovem, o problema surge quando este não possui, nem é ajudado a desenvolver, as competências necessárias para os aproveitar em prol do seu crescimento”. O problema reside no facto dos alunos *caírem* nas Universidades para logo serem confrontados com todas as realidades e exigências que não pertenciam ao seu quotidiano e eis então que surgem as dificuldades de adaptação. Como nem sempre esta situação é tomada em devida conta, surgem então os desafios que, infelizmente, acabam por se converter em *bloqueios*, problemas e crises (Bastos, 1993, 1997; Bastos & Gonçalves, 1997; Gonçalves & Bastos, 1996; Pascarella & Terenzini, 1991).

A verdade é que a Universidade que não contempla problemas como o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade (Ferreira & Hood, 1990), e parte do princípio que os alunos são capazes de gerir, por si próprios, as crises com que se confrontam. Santos (2000, p.70) salienta que “o Ensino Superior não se pode, hoje em dia, isolar da Comunidade, face às expectativas do seu contributo para preparar os cidadãos”. “Tradicionalmente, as instituições universitárias não proporcionam condições de desenvolvimento para além da dimensão cognitiva” (Ferreira & Neto, 2000, p.91) e “as acções pedagógicas exercidas pela família e pela escola, às vezes não são complementares, mas sim conflituosas, pois, nestes casos, há um distanciamento muito grande entre a socialização, no âmbito restrito da família (o que eles denominam pedagogia particular) e o ensino formal, intencional e organizado” (Neves, 1998, p.100), o que agrava aquilo a que Gonçalves (2000) chama de choque da realidade que o aluno tem de resolver.



Efectivamente, este choque, originário de uma fase de transição, de significativas mudanças em termos de hábitos de vida e agravado pelas dificuldades associadas aos quatro domínios (académico, social, pessoal e vocacional) identificados por Almeida, Soares e Ferreira (1999) poderá ser também o resultado de um conflito entre a educação base do indivíduo (que, nas palavras de Carreira, 1996, lhe permite a aquisição dos costumes, dos usos, dos mitos e dos ritos do seu grupo cultural) e as condições da sua nova situação.

Grilo (1999) evidencia a individualidade do sujeito e a necessidade de ser flexível naquilo que se faz, em desprezo dos métodos únicos, da uniformização, da uniformização dos currículos, da uniformização dos métodos de gestão, da uniformização da forma como as escolas funcionam e da maneira como eram tratados os alunos. Este examinista da Educação afirma ainda que cada um de nós é diferente, somos todos diferentes uns dos outros e, neste sentido, talvez seja necessário definirem-se apenas medidas reguladoras e deixar tudo o que é regulamentar e tudo o que é mais específico para as próprias organizações. Concordando com esta ideia e em defesa da diversificação dos sistemas, Amaral (2000, p.25) afirma que “o estado tem um papel regulador imprescindível na diversificação dos sistemas de ensino, desde que não caia no pecado da regulamentação excessiva”.

A propósito da massificação do Ensino Superior e da heterogenia de que (agora ainda mais) se reveste o corpo discente universitário, Amaral (2000) salienta a importância crescente da diversificação dos sistemas na gestão e condução dos sistemas e das instituições, colocando o enfoque, não no aluno, mas nos sistemas e nas instituições. A este respeito Crahay (1999, p.295) refere que “trata-se antes do mais de reconhecer que é o próprio funcionamento da escola que gera o insucesso”. No entanto, o autor questiona-se quanto à possibilidade da escola contribuir para a eliminação do insucesso escolar, se ela própria recusa a ver-se como um elemento central do problema.

Amaral (2000), baseando-se em estudos comparativos de sistemas de Ensino Superior de diversos países, reitera a necessidade de manter ou aumentar a diversidade. O autor acrescenta que a diversidade pode assumir

uma forma institucional (é exemplo os Estados Unidos, cujo Ensino Superior é constituído por um enorme número de instituições, desde as mais avançadas instituições de investigação até aos mais modestos *community college*), ou pode ser procurada de outras e diversas formas como, por exemplo, pela unificação dos sistemas de ensino (à semelhança do sucedido na Austrália e Reino Unido); ou, seguindo uma estratégia justamente oposta e, partindo de um sistema unificado, pela criação de um sistema binário, criando um sector politécnico (à semelhança, da Finlândia); ou ainda pela criação de diplomas curtos, para além das licenciaturas tradicionais (exemplo da Áustria, Itália e Hungria).

Também o professor é figura interveniente no desenvolvimento académico do aluno. Segundo Carreira (1998, p.25) “o professor de hoje é um formador futurista, um actor social de adaptação”, é agente imprescindível para o sucesso educativo (Carreira & André, 2000). Nas palavras de Crahay (1999, p.293), é, aliás, “errado conceber o insucesso escolar como o reflexo directo das prestações dos alunos”. Segundo este mesmo autor (1999, p.288), “no modelo de B. S. Bloom de igualdade de sucesso, as diferenças de resultados devem ser interpretadas como o reflexo da inadequação dos procedimentos de ensino às características iniciais dos alunos. Dito de outro modo, os insucessos não podem ser atribuídos a uma falta de aptidão ou esforço dos alunos”.

No entanto, Crahay (1999) refere ainda que seria não só fácil como irresponsável fazer recair sobre os professores as responsabilidades dos insucesso escolares ou incriminar a sua falta de capacidades ou má formação, pois estaríamos a empurrar a reflexão para um beco sem saída, uma vez que “um sistema de normas e de práticas profissionais não pode ser dissociado do contexto social e cultural a que pertence” (p.294).

Conforme Pires e colaboradores (2000, p.119) nos recordam

O estudante do Ensino Superior confronta-se com um conjunto de desafios que estimulam a sua transição da adolescência para a vida adulta que se iniciam com a adaptação à Universidade e ao curso, passando por outros aspectos tais como a estruturação curricular, o grau de autonomia proporcionado na aprendizagem, as exigências cognitivas e de estudo, as relações com os professores e com os colegas,

as condições de habitação, o tipo de alimentação, a gestão do tempo e do dinheiro, o afastamento das amizades anteriores e da família, e as perspectivas de carreira.

Henscheid (2000) sintetiza as razões do abandono escolar (na América), por parte dos alunos no 1º ano do Ensino Superior, da seguinte forma: i) não dispõem de recursos que lhes permitam ficar; ii) não têm perspectivas de sucesso académico; iii) não fizeram amigos ou parceiros; iv) não têm em casa o apoio necessário; v) não relacionam o permanecer no Ensino Superior e ter sucesso na vida. De qualquer forma, as transformações sociais dos nossos dias verificam-se num ritmo acelerado, como consequência da evolução económica, científica e tecnológica, o que ocasiona uma modificação, segundo alguns, demasiadamente rápida, de todos os condicionalismos anteriores. Há quem diga que a Universidade não deve manter, perante esta corrente impetuosa, as suas estruturas arcaicas. A acontecer isto, corre-se o risco de um divórcio entre a escola e a sociedade. Há quem diga que uma alternativa ao Ensino Superior pode ser, para muitos, uma aposta válida de formação profissional. Em qualquer dos casos, o insucesso, como tudo, tem um lado positivo, ou, melhor dizendo, tem dois: pode prevenir-se para não chegar a acontecer e pode acabar se vier a surgir (Marujo, Neto & Perloiro, 1999).

2.4. ADAPTAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO: CONTRIBUTOS DE UMA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Depois de nos referirmos às diferenças entre os sistemas de Ensino Secundário e Superior, e às dificuldades provocadas por esta diferença e sentidas à chegada do novo e diferente Sistema de Ensino, reportamo-nos, agora, a alguns aspectos que podem demarcar a diferença entre o ficar e o abandonar os estudos, entre o sucesso e o insucesso, por parte dos caloiros do Ensino Superior.

O fracasso escolar é, muitas vezes, uma consequência da inadaptação, como, aliás, temos vindo a referir ao longo deste trabalho. “Há alunos inadaptados que já chegam à escola com os seus problemas, enquanto que outros tipos de inadaptados são forjados ao longo do processo educativo”

(Gomez, Mir & Serrats, 2000, p.51). A este respeito o Instituto Politécnico de Setúbal (2002) refere que "o sucesso académico está relacionado com diversos factores, entre os quais o método de estudo, a motivação, a escolha do curso, a integração ou adaptação ao ensino superior e o bem-estar físico e psicológico".

Em qualquer dos casos, "não há, hoje, qualquer dúvida de que a pedagogia constitui, no Ensino Superior, uma das facetas da sua qualidade" (Reimão, 2001, p.22) e que relação pedagógica pode ser factor decisivo na adaptação e rendimento dos alunos. Como Jesus (2000a), encaramos as funções docentes como não restritas à mera transmissão de conhecimentos, merecendo destaque as actividades de preparação e manutenção de um clima ou ambiente promotor da aprendizagem activa dos alunos através do seu envolvimento nas actividades escolares, responsabilizando-os e orientando a sua participação. Segundo Maya (2000, p.19) "é através desta relação que se pode criar um clima positivo na sala de aula, o qual favorece o sucesso em termos académicos, promove a auto-estima de cada jovem e possibilita o desenvolvimento de formas de relacionamento saudáveis entre pares e para com os professores".

O termo relação, que poderá significar ligação, narração, convivência, contacto, trato, etc., aparece, em geral, "acompanhado de um adjectivo que especifica a natureza dos elementos nela implicados: relação parental, relação amical, relação conjugal (...). É portanto o adjectivo pedagógico que constitui a diferença específica que permite distinguir a relação pedagógica de qualquer outro tipo de relação humana em geral e da relação educativa em especial" (Estrela, 1994, p.29). Se nos reportarmos aos dicionários, verificamos que o termo *pedagogia* encontra-se definido como a "teoria da arte, filosofia ou ciência da educação, com vista à definição dos seus fins e dos meios capazes de os realizar" (Diciopédia 2002), ou ainda, segundo Laeng (1973, p.230), "como o estudo sistemático da educação" e "como tal pressupõe uma arte educativa e sobre ela desenvolve a reflexão da filosofia e das ciências, para aprofundar o seu conhecimento consciente e melhorar o seu exercício"

Estrela (1994, p.32) descreve a relação pedagógica como

o contacto interpessoal que se gera entre os intervenientes de uma situação pedagógica e o resultado desses contactos. Num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes directos e indirectos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-aluno, professor-‘sta’, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas.

Postic (citado por Altet, 2000, p.54) considera “acto pedagógico qualquer intervenção verbal ou não-verbal do professor, com a finalidade de estabelecer a comunicação com os alunos para transmitir uma mensagem, ou para a controlar, ou ainda com o objectivo de apreciar o comportamento dos alunos, obter a modificação das suas atitudes ou exercer uma regulação das suas actividades”. Para o mesmo autor (citado por Altet, 2000, p.53), todos os actos pedagógicos têm uma função e “se desenrolam de forma metódica, organizada, em função da finalidade e das estratégias que o professor determinou e dos condicionalismos impostos pela situação”, contribuindo para a “transformação da informação em saber mobilizando aspectos cognitivos e socioafectivos, postos em prática pelo professor” (p.15).

A UNESCO (1989) distingue dois tipos de pedagogias: as pedagogias centradas no aluno – que considera as suas motivações, as características da aprendizagem e o facto dos alunos terem diferentes ritmos de trabalhos e diferentes interesses –; e as pedagogias centradas no conteúdo, mais normativas, que se fundem em estratégias de ensino e não em estratégias de aprendizagem, portanto, uma estratégia centrada no professor e na transmissão de conhecimentos. Assim, as pedagogias podem ser também classificadas como autoritárias, democráticas ou liberalizantes, utilizando como critério a natureza da relação professor-aluno. “Também podemos opor os «métodos activos», baseados na pesquisa da informação pelo aluno e numa pedagogia da descoberta e da criação, aos métodos em que, pelo contrário, o saber é elaborado pelo docente e proposto ao aluno quando o docente acha útil” (UNESCO, 1989, p.116).

Segundo Nóvoa (1995), o triângulo pedagógico, apresentado por Jean Houssaye, organiza-se em torno do vértice professores, vértice alunos e vértice saber. Para o autor (1995, p.8), que considera “difícil imaginar um processo

educativo que não conte com a mediação relacional e cognitiva dos professores”, é possível imaginar três grandes modelos pedagógicos: “a ligação entre os professores e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e a transmissão de conhecimentos; a junção entre os professores e os alunos valoriza os processos relacionais e formativos; a articulação entre os alunos e o saber favorece uma lógica de aprendizagem” (p.8).

Santos (2000) refere-se às implicações na organização curricular do ensino, desde a especificação dos perfis de competências associados aos cursos até à respectiva organização curricular e às correspondentes metodologias de aprendizagem, como consequência da massificação, e do facto das instituições de ensino superior recrutarem, não a pequena elite intelectual de tempos passados, mas, cada vez mais, o *aluno médio*. Mas, se a universidade, hoje, é de massas, isso deve-se ao facto de a sociedade ser de massas. E não apenas quantitativamente: as massas são também o resultado de uma transformação cultural, do reconhecimento, pelo menos teórico, da igualdade de todos perante a educação e do correspondente aumento das expectativas educativas. Citando autores nacionais, Almeida, Soares e Ferreira (2002) referem que

na origem deste fenómeno, que frequentemente se identifica com a democratização e desenvolvimento recentes da Sociedade Portuguesa, conjugaram-se vários factores: (i) a extinção num passado recente dos cursos de Ensino Técnico; (ii) o alargamento da escolaridade obrigatória; (iii) a falta de alternativas ao prosseguimento de estudos por parte dos jovens e que se revelem igualmente atractivas; (iv) o aumento da população estudantil pós Ensino Básico na década de 70; e (v) o desenvolvimento de uma classe média com fortes aspirações de valorização pessoal e de progressão social.

Pois, a verdade é que, como Reimão (2001, p.22) nos conta, “a democratização do Ensino Superior, enquanto factor essencial do desenvolvimento económico e social das nações, trouxe novos desafios que preocupam os responsáveis pela formação”. Neste momento, temos, claramente, um problema de falta de qualidade numa altura em que massificação é uma realidade. Ou seja, estamos perante o “difícil problema da massificação da qualidade”, segundo Lemos e colaboradores (1993, p.21). Estes autores (1993, p.21) dizem-nos que “a qualidade e a eficácia do ensino

têm ligação a inúmeras variáveis, quer estruturais, como a origem social dos alunos, as condições das escolas, a competência dos professores, a natureza dos currículos, etc., quer situacionais, como as condições de acesso ao saber, a pressão para o sucesso ou as condições de ensino”. Segundo Crahay (1999, p.251) “são numerosos – docentes, pais e responsáveis políticos – os que estão convencidos que a democratização ou a massificação dos estudos é prejudicial à formação de elites. Não é corrente oporem-se quantidade e qualidade?”.

Almeida, Soares e Ferreira (2002), ao citarem Queiró, parecem responder a esta questão quando referem que “se o crescimento da população universitária é, à primeira vista, um dado positivo tanto do ponto de vista individual como nacional não é, no entanto, absolutamente claro que este crescimento não tenha sido excessivamente rápido e, de alguma forma, realizado à custa da qualidade”. De facto, alguns autores defendem que, no momento actual, um dos factores da crise universitária é precisamente a falta de preparação dos estabelecimentos de ensino superior perante uma procura maciça. Em concordância com esta ideia, Costa (2001, p.20) acrescenta que “a universidade, com todos os méritos que se lhe reconhecem incluindo a capacidade notável que teve, em alguns casos, para aproveitar a autonomia no sentido da qualidade, não está livre de crítica, está antiquada em muitos aspectos determinantes da sua vida científica, pedagógica e funcional”. O autor (2001, p.221) acrescenta ainda que “o estatuto de uma carreira é um bom espelho da própria actividade e da mentalidade com que é exercida” e refere-se concretamente ao estatuto da carreira docente universitária (ECDU) como “um mau estatuto, que traduz uma visão antiquada da actividade universitária e da evolução profissional dos professores, que não assenta em exigências de qualidade, hoje, felizmente, até já correntes nas nossas universidades e que não facilita o desenvolvimento e o progresso das universidades”.

É certo que o papel actual do Ensino Superior alargou-se, diz-nos Reimão (2001). O conhecimento e a comunicação constituem agora os principais eixos da descoberta. O Ensino Superior, mais do que qualquer outra estrutura, é chamado a contribuir para uma riqueza colectiva; não apenas para a formação dos futuros especialistas, mas para assegurar também uma missão

de serviço à comunidade e ao grande público. Não surpreende, pois que se atribua ao ensino superior novos paradigmas e novas morfologias, que, de acordo com Malcata (2001), o estão a transformar sob múltiplas perspectivas, desde o seu governo à estruturação das suas actividades. O autor, fala-nos na integração de valores e de conhecimento, na internacionalidade e regionalismo e ainda na “inovação e cooperação em rede, que são cruciais para se poder exercer as novas funções ora solicitadas” (p.19), referindo-se, neste último caso, à evolução da tecnologia e à necessidade de integrar saberes especializados.

Costa (2001, p.29) julga existir uma “cultura institucional universitária que é dominante e homegeneizadora e que marca o espírito e o modo de ser universitário, independentemente da experiência concreta em que cada docente se integra”, cabendo a cada universitário um papel considerável na condução da vida na universidade. A amputação da cultura universitária é mais um aspecto referido por este mesmo autor como caracterizador das universidades portuguesas. Acrescenta que nas nossas universidades predomina muito mais uma cultura de ensino do que uma cultura científica – o parente pobre em Portugal – ao contrário das universidades americanas e inglesas, determinadas pela ciência. Por exemplo, “se se perguntar a um universitário português qual é a sua profissão, a resposta óbvia é a de que é professor universitário. Esta resposta será muito rara nos Estados Unidos ou em Inglaterra, em que os universitários indicarão primeiro a actividade profissional científica (...). Professor universitário é aí uma situação, não uma profissão” (Costa, 2001, p.42). Já que assim é, não seria então de apostar nas pedagogias como uma necessidade e uma mais valia para o nosso sistema de ensino?

Wong (2002), no artigo que escreveu para o Jornal *O Público* de 13 de Abril de 2002, intitulado “Critérios pedagógicos são esquecidos nas Universidades”, refere que os sindicatos afirmam a inexistência de qualquer avaliação do trabalho pedagógico e que “em causa estão os critérios de avaliação, que dão mais importância ao trabalho de investigação do professor do que à maneira como dá aulas”. Neste mesmo artigo, Wong (2002) refere ainda que

segundo o Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), os professores têm três funções: prestar serviço docente, desenvolver investigação científica, contribuir para a gestão da escola. Embora o ECDU diga que, para progredir na carreira, o docente tem de apresentar um relatório pormenorizado da actividade pedagógica e científica que desenvolveu, indicar os trabalhos realizados e publicados, as dissertações efectuadas sob sua orientação e outros elementos que considerar relevantes, os professores ouvidos pelo PÚBLICO são unânimes em afirmar que, na prática, a função pedagógica está esquecida na avaliação.

Cunha Serra, citado por Wong (2002), esclarece que “na prática, o docente vai progredindo na carreira por cumprir um número de anos em cada escalão”. Alves Pinto, neste mesmo artigo, reclama que “não há avaliação de mérito, ou seja, não se investe particularmente na actividade dos alunos e o ensino fica prejudicado porque não é obrigatório prestar contas. Enquanto que o vizinho do lado, que nunca se preocupou mas publicou em mais revistas, vai ser beneficiado”. “Os que estão na universidade para ensinar depressa ficam desmotivados. A nossa classe só tem a ganhar com o reconhecimento da qualidade do seu trabalho”, sustenta Cunha Serra (citado por Wong, 2002), que defende a realização de cursos de formação pedagógica para os professores do superior.

A fragmentação e a sobrecarga do trabalho do professor são também elementos do problema da qualidade no sistema de ensino, refere Esteve (1991). Acrescenta ainda que “muitos profissionais fazem mal o seu trabalho, menos por incompetência e mais por incapacidade de cumprirem, simultaneamente, um enorme leque de funções. Para além das aulas, devem desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar reciclar-se, orientar os alunos (...)” (p.108).

“Está a universidade portuguesa a precisar de uma nova reforma?” (Costa, 2001, p.20); “terá a universidade que reformular o seu próprio projecto de organização e gestão estratégica dos saberes? (Cachapuz, 2001); “que tipo de Ensino Superior para que tipo de estudante?” (Reimão, 2001, p.22). Sem pretender responder às questões anteriormente formuladas, Ranjard (citado por Esteve, 1991, p.103) assegura que “é absurdo manter num ensino massificado os objectivos traçados para um ensino de elite”. Por sua vez,

Reimão (2001, p.22) encaminha-nos para uma possível solução lembrando-nos que, “para ser eficaz, a educação deve ter em conta a evolução dos sistemas conceptuais envolventes”. A universidade não deve viver fechada em si mesma, sentada à mesa do orçamento, como refere Costa (2001), adiantando ainda que o maior erro será o de esperar pela inevitabilidade da mudança. Acrescenta também que “a pedagogia no ensino superior tem vindo a progredir imensamente, com novos conceitos e novos métodos” e que o papel do professor mudou, é, agora, mais do que um transmissor de conhecimentos é um facilitador da aprendizagem (Costa, 2001).

Como pode a aprendizagem ser facilitada? Diz-se que pela aplicação prática de conhecimentos pedagógicos. Apesar da fidelidade desta afirmação, embora algumas universidades possam afirmar a qualidade científica e pedagógica dos seus professores (Pereira *et al.*, 2000), os professores universitários, em geral, não têm formação pedagógica inicial e, mesmo ao longo da sua vida profissional, raramente têm oportunidade de participar em cursos, seminários ou reuniões sobre a pedagogia, apesar das universidades já terem tomado iniciativas de carácter pedagógico, como pequenos cursos para docentes ou seminários. Leia-se, por exemplo, o que escreveu Basto (2002) ao Jornal de Notícias de 26 de Março de 2002 – “Docentes do Superior são maus pedagogos”, reitores e estudantes apontam a falta de formação pedagógica dos professores como uma das causas do elevado insucesso académico.

Sabe-se que os problemas pedagógicos são complexos e precisam de ser abordados sistematicamente (Pereira *et al.*, 2000), mas qual a linha que delimita o início e a cessação das obrigações do professor? É do senso comum que o trabalho do professor nos dias de hoje é mais complexo e exigente do que nos tempos passados. Segundo Esteve (1991, p.100) “há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades”. Este facto é reconhecido publicamente pelos Ministros da Educação da OCDE (1990, p.109) que constatarem que o docente deve “responder às expectativas dos pais quanto aos resultados escolares, trabalhar para o objectivo social de um alargamento do acesso ao ensino e empenhar-se numa participação mais democrática no seio das escolas”.

No entanto, “como resultado deste aumento das exigências em relação aos professores, produziu-se um aumento de confusão respeitante às competências de que o professor necessita para exercer a complexa função que se lhe atribui” (Goble & Porter, citados por Esteve, 1991, p.100). Aliás, acrescenta o mesmo autor (1991, p.103), que “pela primeira vez na história, a sociedade não pede aos educadores que preparem as novas gerações para responder às necessidades actuais, mas para fazer frente às exigências de uma sociedade futura, que ainda não existe”. De qualquer forma, e segundo Mitchell (1995, p.9) “um educador (se considerarmos também este como um dos papéis do professor) consciente... não esperará, nem pretenderá, formar um adulto culto, que não possua nenhuns princípios, valores, ou opiniões, os quais não consiga defender racionalmente perante todas as pessoas, e que seja incapaz de manifestar ideias determinadas, virtudes bem enraizadas, ou profunda lealdade e dedicação”. De acordo com Garanderie (1991, p.117), o professor tem processos de ajudar os alunos e “o inventário desses recursos está longe de estar esgotado”, apesar de, certos alunos resistem à obstinação pedagógica, do mesmo modo que certos pacientes resistem à obstinação terapêutica colocando-se, nestas situações, não só obstáculos económicos, que limitam os recursos e o tempo disponível, mas também a boa vontade decrescente dos próprios educandos (Perrenoud, 1993).

Considerando a prática docente actual como as actividades realizadas pelo professor visando a educação do estudante através do processo ensino-aprendizagem, as concepções de ensino e de planeamento de ensino de professores poderão ser insuficientes para responder às exigências requeridas para que se realize um ensino que aumente a probabilidade do estudante de ser capaz de transformar o que aprendeu em comportamentos socialmente significativos. Costa (2001, p.76), lembra-nos que “o que se pede às universidades é que treinem os licenciados para fazerem a aprendizagem de inserção no trabalho mais rápida e mais eficientemente possível (...). O que se mede à entrada no mercado de trabalho são mais aptidões que informações”. Acrescenta também, que “a filosofia e utilidade social da universidade implicam que o ensino não se pode só basear numa perspectiva exclusiva de objectivos profissionais. As universidades também têm a obrigação de formar pessoa,

prepará-las para a vida e para a cidadania, treiná-las como futuros agentes privilegiados do progresso social” (p.77).

Os problemas no ensino podem não se resumir apenas aos métodos de ensino, mas também aos objectivos, à quantidade de matéria, à avaliação, às concepções do que seja ensinar, e, como escreve Ribeiro e Campos (citados por Jesus, 2000a, p.12), o coração do processo de ensino está no “processo como o professor exerce influência sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares”. De facto, o professor é agente imprescindível para o sucesso educativo (Carreira & André, 2000) e, como referem Balcells e Martins (1985, p.42), “se não houver planificação do processo do ensino, será difícil obter uma aprendizagem douradora e bem integrada na estrutura cognoscitiva dos alunos”. Balcells e Martins (1985, p.43), em citação a Highet, acreditam que, “neste sentido, ‘os professores universitários, geralmente, são piores, pois têm maior liberdade para divagações e são menos fiscalizados que outros examinadores’” além de actuarem, muitas vezes, sem adequado conhecimento da relação entre a teoria e prática pedagógica, realizando actividades carentes de reflexões a respeito do processo instrutivo e educativo.

Nesse sentido, a sua prática ocorre, portanto, sem os conhecimentos básicos que podem tornar o processo educacional mais motivante, activo, consciente de modo a contribuir eficientemente para uma melhor formação dos futuros profissionais. Segundo a UNESCO (1989) estilos pedagógicos diferentes privilegiam métodos e meios diferentes e instauram climas diferentes na aula ou na escola toda. Assim, uma capacitação pedagógica que resulte no aperfeiçoamento dos modos de actuação do docente, conduzindo como consequência ao aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais consciente, efectivo e motivante, promove mudanças, criando condições mais favoráveis para que os futuros profissionais tenham melhor formação e se tornem mais capacitados para actuar na sociedade actual.

Se ninguém contesta a necessidade de formação a nível científico, o mesmo não se passa em relação à formação pedagógica e à necessidade de compreender os alunos, bem como os seus modos de aprendizagem (OCDE,

1990), uma vez que, “actualmente o saber dos professores tende a ser desvalorizado em favor de um saber científico (da pedagogia ou das outras disciplinas)” (Nóvoa *et al.*, 1995, p.9). Considerando esta problemática, Jesus (2000a, p.5) ressalta que “cada vez mais a eficácia do professor no processo de ensino-aprendizagem passa não apenas pelos seus conhecimentos específicos no plano dos conteúdos programáticos, mas também pelo seu sucesso no plano da relação pedagógica”. Claro que é indispensável que os professores tenham um conhecimento vasto e profundo relativamente à matéria que ensinam (OCDE, 1990), mas é “urgente a necessidade de pensar a Pedagogia no Ensino Superior, apesar de alguns a combaterem, afirmando que o fim essencial deste subsistema de ensino é produzir saberes” (Reimão, 2001, p.23); “sobretudo, torna-se premente um maior investimento das instituições de ensino superior na formação pedagógica dos seus docentes” (Almeida, 2002).

Dominados pelo síndrome de *ensinar à minha maneira*, os docentes tendem a adoptar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico (Bireaud, 1995), actuando a partir de ideias preconcebidas da prática docente como um ofício sem saberes próprios, como que o ensinar se resumisse à transmissão do programa de conteúdos da disciplina e à avaliação da assimilação desses conteúdos pelos alunos, utilizando como ferramentas, o bom senso, o talento ou o dom de *ter nascido para ser professor*, a intuição, ou um comando pessoal interior, somando-se a estes *requisitos*, a experiência, considerada importantíssima e tão incrustada em quase todos professores que grande maioria deles afirma ter aprendido a ensinar pela própria experiência, ao sabor dos erros e acertos.

“As próprias funções do docente já não podem ser limitadas à mera transmissão de conhecimentos” (Jesus, 2000a, p.9), até porque, segundo Carreira (1998, p.24) “o problema não está tanto em distribuir mas em ajudar a ordenar o saber”. A capacitação pedagógica dos docentes aparece no ensino actual como uma condição importante para a elevação da qualidade desse ensino, e como os modelos actuais de capacitação de docentes objectivam em sua maioria, melhorar as competências pedagógicas dos docentes e responder a problemas reais da vida profissional do docente através da reflexão crítica

sobre sua prática profissional para a procura de soluções, faz-se necessário encontrar uma estratégia de trabalho que responda a essas necessidades. Segundo Cachapuz (2001, p.56), “para quem teve o cuidado de ouvir atentamente os alunos, terão ficado poucas dúvidas do esforço que importa fazer no que respeita ao aperfeiçoamento pedagógico dos professores”.

A necessidade de método é fundamental e este deve ser o melhor possível, porque só assim os conteúdos – sejam eles quais forem – serão transmitidos com nível de eficácia e, do ponto de vista económico, de rentabilidade do investimento feito na educação.

De acordo com Arroiteia (1998, p.77)

diremos que a análise do rendimento interno do sistema educativo, embora alicerçado em indicadores estatísticos relativos ao aproveitamento e desperdícios escolares, aos outputs e às disparidades regionais, não pode deixar de atender aos aspectos de natureza pedagógica (estipulados para cada disciplina, ano e ciclo de estudos) e, naturalmente, com a satisfação dos próprios professores.

“Na relação pedagógica, o importante é o professor possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações mais concretas, uma resolução eficaz” (Jesus, 2000a, p.15), pois, perante a inadaptação e o fracasso escolar, e segundo Gomez, Mir e Serrats (2000, p.51) “os professores revelarão, em maior ou menor medida, factores de tipo pedagógico ou institucional que impedem a eficácia do seu esforço, a excessiva permissividade ambiental e a falta de exigência ou interesse por parte dos alunos”. O professor deve conhecer, compreender e reflectir sobre os complexos mecanismos que são activados durante sua actividade docente, traduzidos nas suas acções para efectivar o processo de ensino-aprendizagem, pois é na prática que se concretizam as análises e interpretações teóricas constituindo uma situação dialéctica entre teoria e prática, reflexão e acção, actuando de modo a transmitir conteúdos culturais além de desenvolver valores o professor ao mesmo tempo que instrui também educa. Woolnough (1995, p.11) lembra-nos de que “se os professores deixarem alguma vez de ser

críticos em relação ao que estão a fazer, o seu ensino e a aprendizagem dos seus alunos tornar-se-ão estéreis”.

Jesus (2000a) realça a ideia de que não há *receitas* pedagógicas universais, aplicáveis com sucesso a todos os alunos e por todos os professores, pois, a prática pedagógica deve ser personalizada e situacional. O professor deve utilizar os seus conhecimentos e a sua experiência para assumir uma atitude crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar estratégias inteligentes e adequadas em diferentes contextos. Conforme escreve Reimão (2001, p.21) “a inovação, na área dos saberes e da sua aprendizagem, é permanente, exige-se, por parte de todos quantos estão envolvidos na relação pedagógica, uma contínua abertura de espírito à mudança e uma constante disponibilidade de adesão às melhores práticas de ensino orientadas pelo rigor e pela qualidade da formação que se pretende alcançar”.

A universidade é, na sociedade actual, mais do que um ambiente de transmissão de saber, ou preferivelmente de descoberta do saber. Ela é o grande terreno de interacção social. A estrutura de personalidade dos indivíduos é, em grande parte, determinada pelas experiências de interacção por eles vivenciadas. A relação professor-aluno é um referencial para todo o estudante, e não deixa de ser uma relação entre seres humanos com histórias de vida, receios e desejos, alegrias e tristezas, e por isso deve ser conduzida com humanidade e respeito. Lembremo-nos de que “a aprendizagem apresenta-se como um efeito anexo (secundário) das situações que a vida propõe. Todas as informações recebidas contribuem para modelar a nossa maneira de ser” (Berbaum, 1993, p.17). Portanto, não faz sentido alterar as características desta troca, baseando-a apenas na transmissão ou construção do saber, seria limitar o seu potencial.

Por este motivo, segundo Jesus (2000a, p.9) “a relação pedagógica pode não ser concebida segundo o modelo transmissor-receptor, isto é, limitada à relação necessária para transmitir e receber os conteúdos programáticos do processo de ensino-aprendizagem”, porque, conforme o autor (2000, p.9) acrescenta, esta “constitui um domínio particular do

estabelecimento e desenvolvimento das relações interpessoais". De acordo com Maya (2000, p.20) "a capacidade de comunicar é fundamental nas relações interpessoais" e "as relações interpessoais são imprescindíveis no acto educativo". A autora (2000, p.19) refere ainda que "é na relação interpessoal que se dá o processo de aprendizagem e negligenciar este aspecto é ter do conhecimento uma abordagem formal, que não tem em conta a realidade concreta de todos os implicados no ensino e na aprendizagem".

O essencial está numa boa relação afectiva que é onde tudo começa e acaba. Sem ela não existe educação. Balancho e Coelho (2001, p.41) afirmam que "dar uma aula é um problema de comunicação entre professor e alunos. Mais do que uma simples mensagem intelectual, é um recado emocional". A finalidade suprema da educação é o desenvolvimento de uma pessoa nas suas diferentes dimensões. O essencial está na criação de hábitos de trabalho e de conduta que preparem um indivíduo para desempenhar a função que a sociedade dele espera. O essencial da relação entre o professor e o aluno será sempre mediado pelo saber e a relação pedagógica funda-se nesta posse desigual do saber. O essencial está no exemplo do próprio professor, na sua coerência entre o que afirma e o que faz. Segundo Fontes (2002), poder-se-ia mencionar outras respostas, mas a verdade é que o autor não consegue eleger nenhuma como essencial. Em certos momentos qualquer uma lhe parece mais importante do que as restantes, impressão que se desvanece mudando as circunstâncias: "tenho para mim que o essencial desta questão está na singularidade do ser-professor, pois nenhuma profissão comporta maior incerteza, nomeadamente na definição do que tem de essencial".

Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999), o aluno deve retirar da experiência escolar não apenas uma colecção interminável de conteúdos a debitar por escrito ou oralmente em ocasiões específicas, mas, sobretudo, uma atitude racional, independente e pragmática perante os acontecimentos da vida. Portanto, "as Universidades também têm a obrigação de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania, treiná-las como futuros agentes privilegiados do progresso social" (Costa, 2001, p.77). De facto, o progressivo e contínuo desenvolvimento da pessoa é a finalidade única a que deve responder

toda a educação, o objecto primordial da educação é o crescimento equilibrado e integrado dos indivíduos, como referem Ralha-Simões e Simões (1998).

O processo envolve variantes diversas que talvez não estejam, na íntegra, ao alcance do professor. Contudo, o início desse processo pode estar nas suas mãos, uma vez que no sistema educacional é ele quem mais directamente interage com o aluno. Quando devidamente formado, o professor sabe que criando condições didáctico-pedagógicas para se estabelecer uma interacção sadia, gratificante, repleta de descobertas e de desafios, bem como de sinceridade, de afecto, de integridade de carácter, de exploração das múltiplas possibilidades do ser, o professor está a criar um espaço educativo que favorece o auto-conhecimento e a auto-percepção do aluno, que promoverá o crescimento pessoal deste jovem-adulto, que despertará nele uma satisfação, um desejo pelo saber, pelo crescer e pelo conhecer. É esta a condição que deve ser procurada quando se propõe um ensino, ou uma escola mais completos, mais humanos, mais saudáveis e mais eficazes.

2.5. MOTIVAÇÕES PARA O SUCESSO

No ponto anterior deste capítulo tentámos demarcar que o crescimento de um indivíduo não se faz unicamente à base do desenvolvimento ou aperfeiçoamento de uma das suas componentes como pessoa. Todas as partes carecem de um desenvolvimento por igual para serem parte do todo ou, melhor, para se constituírem no todo, em harmonia e equilíbrio. Na verdade, quando o professor ou o aluno agem na sala de aula fazem-no de acordo com os seus conhecimentos, vivências e experiências adquiridos ou desenvolvidos em todos os aspectos da sua vida.

O professor é uma figura multi-dimensional e Patrício (2001) identifica sete dimensões estruturais na figura do professor: 1) a científica; 2) a pedagógica e didáctica; 3) a investigativa; 4) a publicista; 5) a comunitária; 6) a cultural; e, 7) a humana. Como pode, então, o professor universitário pretender desenvolver apenas uma destas dimensões nos seus alunos, se o quer

preparar para o desempenho de uma profissão onde terá que por em prática e ser avaliado segundo as características e capacidades que apresenta nas mais diversas dimensões estruturais da sua figura como indivíduo comunitário.

Sabendo por Tavares e colaboradores (2000, p.190) que “a abordagem ao problema do sucesso/insucesso escolar não se deve restringir a uma perspectiva unidimensional mas antes multidimensional”, “defendemos que existem atitudes mentais pedagógicas, cujo bom uso contribui para o sucesso do aluno” (Garandierie, 1991, p.9). De facto, sabemos que o sucesso escolar depende de inúmeros factores, nomeadamente os pedagógicos, os afectivos, os intelectuais ou ainda os que se reportam à esfera orgânica do indivíduo (Jiménez, 1997). No entanto, os factores motivacionais são entendidos, desde sempre, como importantes no desempenho académico dos alunos, afectando o sucesso e insucesso escolar (Silva & Sá, 1993; Sprinthall & Sprinthall, 1998), apesar deste conceito continuar a ser ainda um dos mais controversos no âmbito da Psicologia e Ciências da Educação.

Em alguns dicionários, motivação vem assinalada como o conjunto de factores que determinam a conduta de alguém; como o processo que desencadeia uma actividade consciente que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva e que canaliza essa actividade para um dado sentido. Segundo Fernandes (1990, p.164), motivação é “uma condição ou estágio interior do indivíduo, composto por impulsos, pulsões, apetências, necessidades, interesses, propósitos e decisões que o levam a agir. Portanto, motivação é a chave da criatividade e vitaliza qualquer tipo de operacionalização, pela qual se consegue despertar o interesse do aluno levando-o a encontrar motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades (Balancho & Coelho, 2001).

A acção motivadora está interdependente de estímulos exteriores, motivações interiores e condições biopsicológicas, facto que pode levar a que uma mesma solicitação ou estímulo exterior provoque comportamentos diferentes em pessoas diferentes ou comportamentos diferentes na mesma pessoa, em situações internas ou condições exteriores diferentes (Jesus, 2000b). Segundo diversos autores, os níveis de motivação ou os graus de

capacidade de resposta variam também com o sexo, a idade, nível, grau e tipo de inteligência; o nível cultural, situação social e económica e do tipo de estrutura da personalidade.

Poderemos, então, afirmar que existem fontes de motivação internas (motivação intrínseca, que radica no próprio sujeito) e fontes de motivação externas (motivação extrínseca, estranha ao aluno que introduz-se artificialmente na situação como meta ou objectivo a alcançar). Segundo Balancho e Coelho (2001), os motivos intrínsecos são aqueles que são satisfeitos por reforços internos e dizem respeito 1) ao instinto – dependem de complexos factores ambientais e internos que fazem o indivíduo reagir impulsivamente, sem dirigir racionalmente as suas acções; 2) aos hábitos – que são consequência de aprendizagens de costumes sociais e educacionais e condicionam inconscientemente a forma de actuar; 3) às atitudes mentais – associadas à afirmação do eu, constituindo uma prova de afirmação e de auto-estima; 4) aos ideais – que levam o indivíduo a dar o máximo de si para consecução dos objectivos que definiu; 5) ao prazer – reflexo automático, fora do controlo consciente, que procura situações agradáveis. Os autores apontam como fontes de motivação externas 1) a personalidade do professor; 2) a influência do meio; 3) a influência do momento; e 4) o objecto em si. Por sua vez, e segundo Sprinthall e Sprinthall (1998), a aprendizagem mais douradora é aquela que é sustentada pela motivação intrínseca e não a que é impulsionada por reforços externos, embora a motivação extrínseca possa ser necessária para levar o aluno a iniciar certas actividades, opinião partilhada também por Marujo, Neto e Perloiro (1999).

Quando nos referimos a um tipo de motivação centrada no aluno reportamo-nos à automotivação (o aluno deseja atingir um objectivo pelos seus próprios meios) ou heteromotivação (o aluno não está incentivado e terá que ser o professor a estimulá-lo); se centrarmos a motivação no objecto devemos classifica-la como intrínseca ou extrínseca; se a classificarmos quanto à sua natureza ou modo de actuação diremos que se trata de motivação positiva (leva-nos a agir num determinado sentido) ou de motivação negativa (impede-nos de actuar). Segundo Sprinthall e Sprinthall (1998) e Fernandes (1990), toda a situação motivadora é constituída por duas componentes: uma necessidade

ou motivo inicial e impulsos ou factores direccionais. Estes dois princípios motivacionais levaram os psicólogos humanistas, sobretudo Maslow (1970), a acentuar a ideia de que o comportamento humano é motivado pela satisfação das necessidades básicas ou biológicas, também consideradas hereditárias, por todos os sujeitos as possuírem, embora a forma de concretização se faça de acordo com o contexto de vida em que cada indivíduo se encontra.

A hierarquia das necessidades de Maslow define a ordem piramidal pela qual os indivíduos tentam satisfazer as suas necessidades. Na base da pirâmide encontram-se as necessidades primárias – as necessidades fisiológicas. Depois de satisfeitas as necessidades primárias o indivíduo pode passar ao nível seguinte – a satisfação das necessidades de segurança. Depois das necessidades de segurança satisfeitas o indivíduo deverá tentar satisfazer as necessidades de pertença ou sociais, as necessidades de estima ou de reconhecimento e as necessidades de realização pessoal ou auto-actualização, por esta ordem. À medida que o sujeito satisfaz as necessidades que situam mais abaixo na hierarquia, outras mais elevadas predominam na influência sobre o seu comportamento, pois, nas palavras do próprio Maslow (1970, p.38), *“a want that is satisfied is no longer a want”*.

Feita esta análise, poderíamos conceber a motivação como um conjunto de factores dinâmicos que dão resposta às necessidades dos indivíduos. No entanto, alguns motivos são adquiridos, isto é, aprendidos e não meramente resultantes de uma necessidade, como por exemplo, a competição, o poder, o estatuto, a aprovação social, que são prescritos por regras e pressões sociais (Sprinthall & Sprinthall, 1998).

Existem, com certeza, causas intrínsecas e extrínsecas ao sujeito que justificam a falta de motivação para o desempenho das suas actividades académicas. Podemos começar por atribuir culpas ao sistema. De facto, não constitui novidade que a massificação do acesso ao Ensino Superior acarretou grandes responsabilidades e outras tantas dificuldades. Segundo Carreira (1998, p.24) *“neste século vimos nascer e perecer a grande esperança dos tempos modernos: a ideia segundo a qual um sistema público de ensino para todos era o remédio para todos os males sociais e para a cura das*

desigualdades”. De facto, os insucessos escolares constituem os sinais do falhanço desta pretensão escolar e social de querer fazer progredir todos os alunos.

Efectivamente, no que respeita aos alunos, aumentou significativamente a frequência do ensino superior (e outros), sendo a característica mais saliente da nova população estudantil a sua grande heterogeneidade. O Ensino Superior perdeu muitos dos traços do seu carácter elitista, mas sem que isso tenha correspondido à criação de um novo modelo com novos objectivos e com novos valores. Em termos de significado, a Universidade ou mesmo o curso que frequentam poderá não corresponder às expectativas de muitos alunos conduzindo-os a uma profunda desmotivação, senão desinteresse.

O Ensino Superior, que dispunha até recentemente de um número suficiente de candidatos de elevada qualidade, permitia-se impor filtros de entrada garantindo, à partida, a excelência dos seus graduados, independentemente dos métodos pedagógicos utilizados (Santos, 2000). Mas, “se por um lado foi importante aumentar a taxa de escolarização de muitos alunos que, em condições normais, acabariam por sair da Escola, a mesma medida veio diminuir o grau de exigência e de qualidade do ensino, prejudicando de forma clara o desenvolvimento intelectual de muitos outros” (Carreira & André, 2000, p.138). Esteve (1991, p.103) acrescenta

a configuração do sistema educativo mudou radicalmente, passando de um ensino de elite, baseado na selecção e competência, para um ensino de massas, muito mais flexível e integrador, mas incapaz de assegurar, em todas as etapas do sistema, um trabalho adequado ao nível do aluno. Desta forma, desceu a motivação do aluno para estudar e a valorização social do sistema educativo. Enquanto que, há vinte anos, um grau académico assegurava o status social e as compensações económicas de acordo com o nível obtido, hoje em dia os graus académicos não asseguram nada.

A este respeito, Marujo, Neto e Perloiro (1999) lembram-nos que, entre os diversos factores que contribuem para aumentar o interesse, a curiosidade e o impulso energético nos alunos, encontra-se uma imagem positiva e valorizada da escola, do que é e para que serve aprender.

Jesus (1996, p.23) salienta o facto do aluno encarar a escola “não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever (pelo menos social), uma fonte de insatisfação e de incertezas”. Fazendo uma análise desta situação aos olhos dos modelos expectativa-valor, que consideram que o comportamento é orientado para metas, é provável que os alunos abandonem os estudos quando não encontram uma razão suficientemente boa para lá permanecerem. Segundo os modelos referidos anteriormente, quanto maior a expectativa de que a meta será alcançada e maior o valor de incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento.

Conforme refere Crahay (1999, p.30) “se hoje nos preocupamos com a importância do insucesso escolar é porque o ideal do sucesso escolar se impôs para todos”. O sucesso tornou-se num imperativo na nossa sociedade e particularmente importante para os nossos alunos que, “de uma maneira geral, sentem o desejo de se ser importante, de usufruir da consideração e estima de pais, professores e companheiros” (Gomez, Mir & Serrats, 2000, p.51), mesmo sabendo por Rangel (1994, p.20) que “o insucesso sempre esteve presente, desde o nascimento da instituição escolar”. Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999, p.9) “o sucesso faz hoje parte do nosso vocabulário corrente. Vivemos do sucesso e para o sucesso”.

Aumentar a motivação nos alunos como forma de promover o sucesso académico é já um facto publicamente reconhecido (Pereira *et al.*, 2000; Jesus 1996, 2000a) e, como não poderia deixar de ser, poderemos voltar a acusar o sistema. O sistema volta, então, a ser culpado; podemos acusá-lo da desmotivação dos alunos quando, não só lhes nega o ingresso nos cursos que correspondem às suas primeiras escolhas como também não os orienta nas suas escolhas (Pereira *et al.*, 2000; Almeida, 2002; Lopes, 2002). E nós sabemos como “a escolha é importante porque condiciona as saídas profissionais e, conseqüentemente, o seu futuro profissional e pessoal” (Marujo, Neto & Perloiro, 1999, p.135). Aliás, segundo Almeida (2002), para muitos alunos “o estarem colocados na sua primeira opção mais não traduz que um mero exercício de ponderação entre média possuída e a média estimada como exigida num par curso-estabelecimento”.

Também o Ensino Superior, como instituição, não estará isento de culpas. Segundo Costa (2001, p.78), numa atitude de arrogância, “a universidade preocupa-se com o mercado de trabalho mas é ela que decide o que esse mercado quer e raramente o consulta”. A ausência de estudos prospectivos não permite que se faça uma avaliação das necessidades da sociedade. Nesta altura, estamos a deixar-nos embalar por processos que podem ser altamente negativos para a população estudantil (Lopes, 2002).

Por outro lado, “as disciplinas do 1º ano apresentam desajustes, que agravam a falta de motivação que os estudantes já apresentam aquando do seu ingresso na licenciatura” (Pereira *et al.*, 2000, p.161), senão, elas próprias – as disciplinas – são em número excessivo e, por vezes, irrelevantes e não essenciais a uma formação ao nível básico da licenciatura. O número excessivo de horas de aula aparece também na mesma lógica de excesso de informação supérflua, não significativa e candidata a rápido esquecimento. Ora, conforme refere Costa (2001, p.82) “o excesso de aulas acaba também por ser prejudicial para os professores, sujeitando-os a uma carga docente lesiva de outras actividades igualmente importantes, designadamente a investigação”.

Quanto maior a carga horária lectiva, maior o número de professores necessário para assegurar o funcionamento das aulas. Neste sentido, Jesus (2000a, p.11) aponta a massificação do ensino como “base da desmotivação verificada na classe docente, pelo facto de para ensinar a mais alunos serem necessários mais professores, ingressando muitos nesta actividade profissional de forma transitória ou por ausência de outras alternativas profissionais”. O autor refere-se ainda à desmotivação dos professores como base para a desmotivação dos alunos e conseqüente desistência da tentativa de realização de um ensino de qualidade. Este problema não se revestirá de maior simplicidade se considerar-se a acentuada heterogeneidade dos alunos que anualmente ingressam no ensino superior, oriundos socio-economicamente de todas as classe sociais e geograficamente de todo o país, apresentando percursos escolares, classificações de entrada, objectivos e expectativas muito diferentes (Braga da Cruz *et al.*, 1995; Gago *et al.*, 1994; Nico, 1996) e, por vezes, ainda envolvidos no conflito originado pelo distanciamento entre a socialização, no âmbito restrito da família e o ensino formal (Neves, 1998).

Como é sabido, o conceito de aprendizagem sofreu uma evolução ao longo dos anos. Segundo Mayer (1992), neste tempo de evolução podemos referir uma conceptualização da aprendizagem como aquisição de respostas (primeira metade do século), como aquisição de conhecimentos (anos 60) e como construção de conhecimentos (anos 70). O ensinar e o aprender integram o nosso quotidiano, são naturais – os pais ensinam os filhos, os mestres os aprendizes, os professores os alunos. Neste sentido, Maya (2000, p.19) refere que “os professores têm de conhecer e experimentar vários métodos pedagógicos para poderem adaptá-los às diversas disciplinas e às diferentes situações. Quanto mais conscientes os professores estiverem das vantagens e inconvenientes de cada método, melhor saberão gerir a aula e motivar os alunos”.

Segundo Crahay (1999, p.223) “as pesquisas indicam igualmente que a retenção contribui de maneira significativa para a constelação de factores que conduzem ao abandono escolar”. De facto, a avaliação é o derradeiro momento é, na prática, o momento para o qual convergem todos os esforços dos alunos e a forma como é feita pode afectar a motivação dos alunos (Ames, 1992). Segundo Domingues (2001, p.22) “a avaliação constitui algo mais do que uma tecnologia de medição das aquisições académicas dos alunos, serve-se de instrumentos nascidos de opções pedagógicas dos professores que não são nem tecnicamente infalíveis nem moralmente neutros”. Mas, como encarar a avaliação na perspectiva da motivação? Bem, a motivação não conduz, necessariamente, a melhores ou piores resultados nas avaliações escolares, mas, segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999, p.15)

o desejo, a inquietude, a necessidade e vontade de aprender são essenciais para o sucesso escolar. Tão ou mais importantes que as aptidões são as motivações e o interesse para mover o aluno a aprender, a estudar e a esforçar-se. Para a aprendizagem acontecer é imprescindível ter uma orientação motivacional, já que a maior parte das estratégias necessárias para o sucesso escolar – como é o caso da atenção e concentração ou do cumprimento de um horário de estudo – têm por base estes aspectos afectivos. (...) Torna-se, por isso, persistente e mais capaz de superar problemas que surjam.

No entanto, e de acordo com Perrenoud (1993, p.185), para além de ser também causador de *stress* e de desconforto para alguns professores que não gostam de dar notas, “a avaliação formal actual é uma fonte de angústia para os alunos com dificuldades e para as suas famílias, e mesmo para os outros alunos, que não têm grande coisa a temer, mas não o sabem”. A atribuição de uma nota, deverá reflectir toda uma aprendizagem por parte do aluno; o que se exige nos exames define os objectivos reais da aprendizagem e do ensino.

No sentido de que “o professor é um árbitro na competição pelos lugares raros” (Dubet, citado por Carreira, 1998, p.23) a avaliação reveste-se de incomparável importância. Um dos objectivos prioritários dos estudantes em geral, segundo Arturo de La Orden, citado por Cardoso (1993), é a satisfação das exigências do exame, em que o autor salienta a capacidade dos alunos para perceber as características, hábitos e peculiaridades avaliadoras dos docentes (temas com maior probabilidade de sair, tipos de questões, forma de classificar, etc.) e para transformar em metas reais da sua aprendizagem os conhecimentos e as condutas que lhes permitem superar com êxito as provas.

Esta opinião é partilhada por Perrenoud (1993, p.180) que se refere ao trabalho do aluno como a sua profissão e que esta consiste, nomeadamente, em “desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, em descodificar as suas opiniões, em fazer escolhas económicas na fase de preparação e elaboração das provas, em saber negociar ajuda, correcções mais favoráveis ou a anulação de uma prova mal sucedida”. Ainda em evidência nos nossos dias que ter valor (não) é sinónimo de ter sucesso quantitativo – o qual escarnece de qualquer outro valor – (Marujo, Neto & Perloiro 1999), os alunos, perante o sistema escolar tradicional, terão boas razões para querer primeiro que tudo receber notas suficientes (Perrenoud, 1993). Nesta linha, a motivação poderá estar assim orientada pelas perspectivas em termos de saídas profissionais, e, Amaral, citado por Basto (2002), refere a este respeito que “os jovens já não procuram um ensino teórico, mas preferem antes um ensino que lhes dê um emprego rápido”. Neste sentido, poderemos, com certeza, encontrar uma relação entre perspectivas de futuro, motivação e abandono escolar.

Apesar de todos os esforços, o ensino que temos não satisfaz totalmente, refere Carreira (1998). Segundo a autora, está em causa a capacidade que a Escola e a sociedade têm para desenvolver em todos o desejo de aprender e de renovar os saberes constantemente. No entanto, Amaral, citado por Basto (2002), destaca que apesar do surgimento de uma nova clientela, a universidade não se preparou para a receber, deixando mesmo transparecer uma intencionalidade, ironizando: "penso, mesmo, que muitos professores universitários continuam a dizer que isto é uma escola para adultos e, portanto, se os meninos não percebem que se desenrasquem que eu não tenho que andar aqui a apaparicar".

A verdade é que a escola reclama mais do que fornece, isto é, exige ao aluno comportamentos (memorizar, compreender, raciocinar, entre outros), que não ensina (Almeida, 1993) e a prova disto é que "indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à forma como cada um actua sobre os seus próprios processos de aprendizagem" (Silva & Sá, 1993, p.25). Segundo Marujo, Neto e Perloiro (1999), entre os diversos factores que contribuem para aumentar o interesse, a curiosidade e o impulso energético nos alunos encontra-se a percepção positiva de si mesmo e das suas competências. E não só estes aspectos devem ser tidos em conta – se nos queremos inserir no contexto europeu em igualdade de circunstâncias com os restantes habitantes do Continente, não só é necessário que o insucesso seja reduzido efectivamente dos 40% para os 15% aceitáveis, mas também que os programas de ensino sejam, no mínimo, equivalentes aos dos outros países comunitários (Noronha & Noronha, 1998).

A mudança de todo um sistema solidificado é complexa e lenta, mas com toda a certeza possível. Não depende só do professor, do estilo de ensino por ele adoptado, do seu trabalho com relação ao aluno e do que ele almeja para este aluno. Mas um professor que desperte no educando o desejo pelo saber, indiscutivelmente fará diferença.

2.6. A ENFERMAGEM E O ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

A problemática da adaptação do estudante ao ensino superior, nomeadamente do aluno de enfermagem, envolve uma tal ordem de factores que requer, para a sua compreensão, a procura do conhecimento do que significa querer ser enfermeiro, do que simboliza a Enfermagem para estas pessoas e do que elas estão dispostas a enfrentar para atingir aquilo que para muitos é a tão almejada profissão.

Ao tentarmos definir Enfermagem fazemos emergir algumas das questões que, segundo Bento (1997), apesar de actuais, prendem-se com a própria evolução da profissão de enfermagem e com as dificuldades que foram sendo encaradas pelos respectivos agentes, em particular ao longo dos últimos três séculos da sua história:

acredita-se que a indefinição do papel específico da enfermagem tem raízes sócio-histórico-culturais que têm contribuído para que a identidade da enfermagem nem sempre seja clara quer para os enfermeiros como para os outros profissionais de saúde com quem trabalham, quer para o público em geral. Sendo ainda muitas vezes confinada a uma imagem de profissão auxiliar do médico e a uma imagem dos enfermeiros como executores de prescrições médicas (p. 22).

Os profissionais de enfermagem têm encetado diversos esforços na busca e/ou reencontro da sua identidade como classe profissional, nomeadamente através do desenvolvimento e do conhecimento da evolução da profissão e do ensino de enfermagem.

A literatura relacionada com a Enfermagem, à semelhança de Bento (1997), considera geralmente a existência de fases e períodos na evolução da prática de enfermagem, permitindo a distinção entre enfermagem tradicional e enfermagem moderna, e criando condições para o início do processo de profissionalização.

Estes dois momentos constituem duas fases da história da prática de enfermagem que Meyer, lembrado por Bento (1997), designa por: fase pré-profissional e fase profissional; sendo que o critério seleccionado para distingui-las é o início da formação escolar em enfermagem. Para além disso, podemos

identificar, dentro de cada fase, “alguns períodos significativos para a identificação da identidade dos cuidados de enfermagem” (Bento, 1997, p.26); o que não quer dizer que tenha havido uma mudança linear nestas concepções de um período para o outro. Ainda na actualidade, pode verificar-se uma sobreposição das mesmas.

Pretende-se com este capítulo traçar uma breve resenha histórica dos principais acontecimentos e não uma descrição detalhada das transformações sócio-históricas da profissão e do ensino de Enfermagem.

2.6.1. Breve resenha histórica da profissão de Enfermagem

A fase pré-profissional caracteriza-se pela alvorada de uma arte, cuja prática se vai especificando em torno das necessidades humanas e evoluindo mediante o aperfeiçoamento dos conhecimentos técnico-científicos, constituindo-se uma profissão que existe para cuidar e prestar serviços aos outros, aos que dela necessitam. Esta fase engloba dois períodos: o período relativo à “origem dos cuidados de enfermagem e à prática dos cuidados identificados com a mulher” (Collière citada por Bento, 1997, p.26), e o período referente ao “modelo religioso na prática dos cuidados” (Meyer citado por Bento, 1997, p.26).

A origem dos cuidados de enfermagem e a prática dos cuidados identificados com a mulher estão fortemente interligadas. Desde o aparecimento do ser humano na terra que, tanto quanto se sabe, o papel de cuidar foi atribuído às mulheres. Os seus cuidados às crianças, aos adultos doentes/feridos, à família em geral “não pertenciam a um ofício menos ainda a uma profissão” (Collière citada por Bento, 1997, p.27), se bem que viriam a permitir a origem de convicções e crenças em torno das “mulheres sábias” e “curandeiras”. Este período retrata os primórdios dos cuidados percussores da prática de enfermagem, onde “o papel de quem presta os cuidados é assegurar tudo o que contribui para manter e sustentar a vida” (Bento, 1997, p.27) “em torno de dois pólos, do nascimento à morte”. Estas são duas visões que passaram a nortear os cuidados de enfermagem, inclusive até aos nossos dias.

Na perspectiva de Bento (1997), o período referente ao modelo religioso na prática dos cuidados, começa a partir do século VI, com o advento do cristianismo e o aparecimento de instituições de assistência a pessoas enfermas e carenciadas, vítimas de epidemias e de má nutrição, onde os cuidados são prestados, sob a orientação da Igreja Católica.

Aparte das religiosas, a assistência prestada aos necessitados nessas instituições era levada a cabo por laicos devotos e/ou “agentes de enfermagem”, ou seja, “pessoas ligadas à igreja que procuram salvar a sua alma, salvando a alma do doente através do cuidado” (Almeida, citado por Bento, 1997, p.28). Por conseguinte, o incremento dos valores cristãos (como o amor ao próximo, a caridade, a vocação) traduz-se nesta época numa filosofia que será determinante na futura concepção da prática dos cuidados de enfermagem, e que ainda hoje se revela na construção e imagem social da profissão. Nesta fase da evolução, os cuidados constituem uma prática independente da prática médica, se bem que profundamente imbuídos em valores morais e religiosos.

As técnicas utilizadas reflectem o único saber implícito na prática, pois traduzem-se em procedimentos simples e caseiros relacionados com a higiene, cuidados com os ferimentos, preparação de chá e alimentos; ou seja, práticas e cuidados que visam não evitar a dor mas ajudar a suportá-la (conforto moral) (Bento, 1997, p. 30).

O movimento renascentista, a reforma protestante e a disseminação do capitalismo, bem como outros acontecimentos histórico-sociais mencionados por Bento (1997, p.30) “conduzem à laicização da medicina e dos cuidados aos doentes” acrescentando que é “com a dessacralização do poder político e a separação da igreja do estado que se dá a passagem da responsabilidade dos cuidados da «mulher consagrada» à «mulher enfermeira»”. Muitas vezes, eram as antigas servidoras e as jovens oriundas do mundo rural que constituíam o “pessoal laico não instruído” que daí em diante prestaria a assistência aos necessitados (Bento, 1997, p.30), fora da esfera privada da sua família e de forma remunerada.

A fase profissional, segundo Bento (1997), é marcada pelo princípio da formação escolar em enfermagem e compreende quatro períodos: “a prática dos cuidados centrada no ambiente”, “a prática centrada na doença”, “a prática centrada na pessoa” e, por fim, o período da “prática centrada na abertura sobre o mundo”.

O período referente à prática dos cuidados centrada no ambiente, é determinado pelo “encontro das práticas médicas e de enfermagem no mesmo espaço geográfico – o hospital – e no mesmo espaço social – o doente” (Meyer, citado por Bento, 1997, p.31). A medicalização do hospital acontece não pela busca de uma acção positiva sobre o doente e a doença, mas porque foi possível anular os efeitos negativos do hospital, através da “introdução dos mecanismos disciplinares no espaço confuso do hospital” e da “transformação do saber médico” que se encaminha da doença e do organismo para o meio que o rodeia (Bento, 1997). A disciplina do meio e das agentes do cuidado vai ser um elemento chave para organizar e normalizar toda a vida hospitalar.

O saber médico toma poder, assume o topo da hierarquia e determina a divisão social do trabalho no meio hospitalar. Assim, estabelecem-se relações de dominação e subordinação e a prática da enfermagem, até aqui independente, passa a ser dependente da prática médica (Bento, 1997).

“É a formação que constrói o papel da enfermeira e ajusta a esse papel, a prática dos cuidados prestados pelas enfermeiras” (Collière, 1989, p.111). Assim, a partir do século XIX, surgem as primeiras escolas de enfermagem públicas e privadas que preparam as enfermeiras para as novas necessidades resultantes das mudanças que se operam nos hospitais. Contudo, o ensino é confiado aos médicos e são eles que determinam o conteúdo profissional da prática dos cuidados de enfermagem, de acordo com o que se espera delas (Collière, 1989): auxiliar e executar o que decide a ciência médica – no sentido do modelo biomédico (Bento, 1997).

O desempenho das enfermeiras durante a guerra traz-lhes prestígio e reconhecimento geral, criando condições favoráveis à imposição do reconhecimento oficial da profissão, obtendo o apoio dos poderes públicos. No

contexto português, a sua primeira conquista, e a mais importante, foi a criação do diploma de Estado, devida aos esforços conjugados de algumas directoras de escolas de enfermagem. Todavia, Soares (1997) refere que a afirmação profissional ainda é difícil, se não impossível, pela diversidade da origem social e por uma moral de devotamento e abnegação, inculcadas com perseverança. Por outro lado, a formação permanece relativamente deficiente até à década de 70, e a remuneração e as condições de trabalho mantêm-se penosas.

As inúmeras descobertas dos finais do século XIX, no âmbito da física, química, biologia, e as situações de crise social como foi a guerra, trazem novas possibilidades ao desenvolvimento da medicina (nomeadamente ao nível das técnicas de diagnóstico e de terapêutica) e a grandes modificações na concepção dos cuidados de enfermagem, dando início ao período relativo à prática da enfermagem centrada na doença (Bento, 1997). Segundo Bento (1997) os hospitais tornam-se locais de investigação e tratamento das doenças, onde se privilegia a experimentação e o doente passa a constituir um "material" de estudo. Separa-se o corpo do espírito, a doença do doente e centra-se a atenção no corpo portador de doença, a "máquina que deve ser reparada". É a doença, e não o doente, o objecto dos cuidados médicos.

As novas características do trabalho médico implicam que este delegue tarefas, o que vem trazer "novas funções" à enfermeira para além das que já executava (ex.: verificação da temperatura, injeções hipodérmicas, etc.), abrindo o caminho ao conhecimento técnico mas intensificando o modelo de auxiliar do médico na cura. Para além disso, a formação é também orientada no modelo religioso, para garantir a aquisição das qualidades que correspondem ao estereótipo de boa enfermeira (sensível, doce, educada, etc.), capaz de servir tanto a ciência médica como o doente – objecto dos cuidados (Bento, 1997).

Os cuidados centrados na doença vão sendo progressivamente postos em causa, à medida que as enfermeiras começam a sentir-se insatisfeitas com o domínio crescente da técnica Collière, citada por Bento (1997), e visto os programas de formação não contemplarem as necessidades de relação interpessoal.

Esta nova tendência, a prática dos cuidados centrada na pessoa, tem início nos Estados Unidos da América entre 1950 e 1975, quando se faz sentir a necessidade de construir um sistema de segurança social, em consequência do sofrimento humano vivido no período da crise económica de 1930 e nos pós-guerra (Kérouac *et al.*, 1995). A par disso, os diversos trabalhos das ciências humanas, como a psicanálise e a psicologia, vieram colocar de novo as interrogações sobre o homem – doente (Collière, 1989; Kérouac *et al.*, 1995) e permitir o desenvolvimento de uma nova abordagem terapêutica dos problemas de saúde dos indivíduos.

O doente deixa de ser visto como objecto portador de doença para ser um todo formado pela soma das partes (um ser bio-psico-sócio-cultural-espiritual), o ponto de partida e chegada dos cuidados (Collière, 1989; Kérouac *et al.*, 1995). Esta nova concepção alarga o campo de competências da enfermagem, ultrapassando a simples execução da prescrição médica, requer que a enfermeira procure conhecer a pessoa que cuida e as suas necessidades, e implica novas exigências relativamente aos conhecimentos e instrumentos utilizados na prática de cuidados.

A transição para o período referente à prática dos cuidados centrada na abertura sobre o mundo torna-se possível com a abertura de fronteiras, primeiro no plano cultural, e depois no plano económico e político, e a evolução dos meios de comunicação. Esta intensificação das comunicações interculturais teve como consequência o desenvolvimento de novas perspectivas sobre a forma de ver o mundo, as sociedades e os indivíduos (Bento, 1997). A nova concepção de saúde, por outro lado, concebe o processo saúde/doença não como fenómeno só relativo ao indivíduo, mas também ao grupo, e ligado aos seus estilos de vida (conjuntos de comportamentos e factores que os condicionam) e a factores do meio ambiente. Segundo Collière, citada por Bento (1997, p.41), a razão de ser dos cuidados de enfermagem modifica-se e passa a consistir em

oferecer cuidados essenciais, universalmente acessíveis a todos os indivíduos e a todas as famílias da comunidade, por meios que lhe sejam aceitáveis, com a sua plena participação e a um preço acessível à comunidade e ao país; englobem uma dinâmica social e dos grupos.

A prática dos cuidados de enfermagem centrada “na abertura sobre o mundo” (Kérouac *et al.*, 1995) ou “corrente para o desenvolvimento” (Collière, 1989) tem tido ainda pouca expressão na prática dos cuidados de enfermagem, talvez por ser relativamente recente. No entanto, num contexto de globalização, e nas situações em que esta concepção foi adoptada, foi possível fazer reconhecer o valor social dos cuidados de enfermagem, os fenómenos de dependência atenuaram-se, modificando-se as relações interpessoais a nível da equipa de cuidados.

A título conclusivo, e tal como Bento (1997, p.55) realça, a “análise da resenha do que tem sido o saber em enfermagem, à procura da identidade dos cuidados de enfermagem, mostra-nos que este saber reflecte uma evolução na identidade”. Desde a imagem de mera “auxiliar da medicina” e/ou de “anjo da guarda sempre disponível” até ao profissional com uma prática e saber específicos, a evolução da Enfermagem é bem notória, embora actualmente a sua identidade profissional se mantenha algo precária dado que existe ainda uma sobreposição das diferentes concepções mencionadas, que torna difícil a sua própria definição. Por conseguinte, os próprios enfermeiros encaram-se de forma contraditória; ora sentindo-se como uma categoria profissional autónoma e válida, ora experimentando sentimentos de dúvida e frustração face à prestação de serviços interdependentes, por vezes, subalternizados hierarquicamente perante uma organização demasiado burocrática.

Esta dicotomia de sentimentos é frequentemente transmitida e vivida pelos estudantes de enfermagem ainda em formação, ao longo dos sucessivos contactos com a realidade profissional e seus intervenientes. Por outro lado, os novos modelos teóricos não têm sido integrados na prática da prestação de cuidados ou da formação de novos profissionais (Basto & Ribeiro, citadas por Bento, 1997). Deste modo, reforça-se o afastamento entre a teoria e a prática, tão sentido quer pelos estudantes quer pelos profissionais de enfermagem, e que possivelmente poderá traduzir-se em dificuldades de integração e adaptação à realidade profissional e/ou de formação. É assim importante perceber como se desenvolveu a formação em enfermagem e de que forma as contradições, valores e conhecimentos inerentes à evolução desta profissão se reflectem na perspectiva que os estudantes de enfermagem têm e terão da sua

incursão na formação de enfermagem e da enfermagem com sua futura actividade profissional.

2.6.2. Evolução do Ensino de Enfermagem em Portugal

Nóvoa, citado por Soares (1997), define duas dimensões no processo de profissionalização (os saberes e a ética) e quatro etapas que não se sucedem rigidamente: o exercício a tempo completo, o reconhecimento oficial (suporte legal para o exercício da profissão), a formação e a associação. A terceira etapa da profissionalização é, pois, a formação específica, especializada e longa, não apenas prática mas também teórica e obtida numa instituição de ensino. Deste modo, a autora considera que se deve abordar a formação através da institucionalização do ensino, das reformas legislativas e suas repercussões nas escolas e no currículo, e ainda dos alunos.

A descrição apresentada inclui alguns dos acontecimentos que marcaram o progresso do ensino de enfermagem em Portugal, de modo a compreender também as dificuldades que as escolas de enfermagem tiveram para se transformarem em locais de formação de pessoas que cuidam de pessoas, com toda a autonomia técnica, administrativa e pedagógica. Desde a criação da primeira escola de enfermagem, há mais de um século, até à sua integração no sistema educativo nacional, e recentemente no ensino superior, um longo caminho foi percorrido, complicado e difícil de reconstituir, dado que se interliga com a sua prática, à semelhança do que acontece com a evolução da própria profissão.

Na primeira metade do século XIX, e por terem sido expulsos de Portugal as outras congregações religiosas dedicadas aos cuidados dos enfermos nos hospitais, a situação da Enfermagem no nosso país devia ser degradada, não menos que em outros países. De acordo com Nogueira (1990), quase todo o pessoal admitido a servir os doentes era analfabeto, e “apenas em poucos hospitais se procurava dar-lhe um pouco de mal assimilada e ocasional formação empírica” (p.133). Sentia-se, pois, necessidade de fazer

algo mais pela consecução de uma classe de enfermeiros conscientes e empenhados, e os primeiros passos começaram a ser dados em Lisboa.

Em 1881, ocorreu a primeira tentativa para a criação de uma escola de enfermagem, com a organização do curso para enfermeiras e enfermeiros nos Hospitais da Universidade de Coimbra, que terá funcionado apenas durante um ano (Simões, citado por Soares, 1997). Outras tentativas se seguiram, nomeadamente:

- 1886 – Curso para enfermeiros, criado no Hospital Real de São José, tendo começado a funcionar no ano seguinte, mas só durou um ano;
- 1896 – Curso profissional de enfermeiros e curso administrativo, ambos com a duração de um ano, criados no Regulamento Geral dos Serviços Técnicos do Hospital Geral de Santo António da Santa Casa da Misericórdia do Porto;
- 1901 – Curso ordinário de enfermeiros e curso completo de enfermeiros, ambos com a duração de um ano, criado na escola Profissional de Enfermeiros do Hospital Real de São José;
- 1918 – O curso de enfermeiros do Hospital Geral de Santo António passa a ter a duração de dois anos;
- 1920 – O curso da Escola de Enfermagem dos Hospitais da Universidade de Coimbra, divide-se em curso geral e curso complementar com a duração, respectivamente, de dois e um ano;
- 1922 – O regulamento da Escola Profissional de Enfermagem dos Hospitais Civis de Lisboa estabelece que o seu curso se divide em curso geral, que durará dois anos, e curso complementar, com a duração de um ano;
- 1935 – O curso da Escola de Enfermeiros do Hospital Geral de Santo António passa a ter a duração de três anos;
- 1939 – Curso de enfermagem, com a duração de três anos, ministrado na Escola de Enfermagem de S. Vicente de Paulo.

Durante cerca de meio século as escolas funcionaram como serviços dos hospitais, em conformidade com as suas necessidades, até que o Estado resolveu intervir na regulamentação do ensino de enfermagem, centralizando o seu controle e a sua orientação. Assim, em 1940, é criado o curso de

enfermagem geral, com a duração de três anos, na Escola Técnica de Enfermeiras. Ainda na década de quarenta, é publicada a legislação que reforma o ensino e o funcionamento das escolas. O Estado reconhece as graves deficiências na preparação de enfermagem e chama a si a função de orientar o ensino, aprovar planos de estudo e programas, autorizar a abertura e fiscalizar o funcionamento das escolas (Soares, 1997).

É através da Subsecretaria de Estado da Assistência Social, criada no Ministério do Interior, que o Estado vai intervir no ensino de enfermagem na perspectiva da uniformização, da centralização e do controlo das escolas e do ensino, para isso publica:

- Decreto-Lei nº 32612 (Diário do Governo, I Série, Nº 302, de 31 de Dezembro de 1942), que determina que o curso geral, ministrado nas escolas tuteladas pelo Subsecretariado da Assistência Social, passe a ter a duração mínima de quatro semestres e os de especialização três meses a um ano;

- Decreto-Lei nº 36219 (Ministério do Interior, Diário do Governo, I Série, Nº 81, de 10 de Abril de 1947) que estabelece que, nas escolas de enfermagem tuteladas pelo Subsecretariado da Assistência Social, podem ser ministrados o curso geral de enfermeiros e o curso de pré-enfermagem, cada um com a duração de dois anos, o curso de auxiliar de enfermagem, de um ano, cursos de especialização com a duração de três meses a um ano e cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

Segundo Nogueira (1990), a primeira "Reforma do Ensino de Enfermagem" teve lugar em 1952, que estabeleceu algumas alterações, entre as quais: o curso passou a ter a duração de três anos, com lições teóricas, aulas práticas e estágios, era exigido o 1º ano liceal para ingresso e foi concedida autonomia técnica e administrativa às Escolas de Enfermagem.

Em 1965, deu-se a "maior reforma do Curso de Enfermagem Geral" no nosso País. O programa elaborado procurava dar resposta às grandes alterações operadas nos serviços de saúde e obedecia aos seguintes princípios (Nogueira, 1990): o Curso Geral continuou tendo a duração de três anos, mas passou a exigir-se, para a frequência dele, o 2º ciclo liceal ou

equivalente; procurou-se que o ensino de enfermagem fosse mais enriquecido, mesmo deixando mais desvalorizadas a patologia e outras matérias do campo médico; passou a dar-se aos alunos uma formação equilibrada e polivalente, para capacitá-los a actividades mais diversificadas, nos serviços hospitalares ou de Saúde Pública; procurou-se melhor articulação entre aulas teóricas e períodos de estágio, fazendo preceder estes da componente introdução teórica, a fim de os tornar mais assimiláveis e profícuos; procurou-se tornar as aulas mais activas e abertas à comunicação e participação dos alunos; e organizaram-se os planos de exames, de modo a insistirem mais sobre aspectos de enfermagem, mesmo com detrimento de algumas matérias do foro médico; tendo sido submetido à apreciação da OMS.

A anterior reforma foi submetida a uma avaliação através da criação de grupos de trabalho e, em 1976, a nova reforma do ensino aprovou diversas alterações ao curso: foram claramente definidos os objectivos educacionais; o curso manteve a duração de três anos, repartidos em áreas de aprendizagem; o curso seria leccionado essencialmente por enfermeiros-docentes, constituídos em equipas pedagógicas; era obrigatória a frequência dos cursos teórico-práticos; era obrigatório as escolas organizarem campos de estágio, que assegurassem aos alunos uma boa integração de conhecimentos e experiências, com a colaboração também dos enfermeiros dos locais de estágio; integração, ao longo do curso, dos conceitos de: saúde, pedagogia, gestão e investigação; e a extinção, em 1974, dos exames de estado.

Em 14 de Novembro de 1986, o Ministério da Saúde entregou, às escolas de enfermagem, um documento referente à Integração do Ensino de Enfermagem no Ensino Superior, tendo sido promulgado o Decreto-Lei nº261/88 (D.R. I Série de 23 de Agosto de 1988, p.2981), que considera o Programa do Governo recomendado para a integração do ensino de enfermagem no sistema educativo nacional e a adaptação das condições de acesso ao curso de Enfermagem, às que são exigidas para a admissão aos cursos superiores.

Em 17 de Março de 1990, pela Portaria nº 195/90 (D.R. I Série nº 64, p.1331), os Ministérios da Educação e da Saúde deram a conhecer a

necessidade de definir o conjunto de princípios genéricos para a elaboração e aprovação dos planos de estudos do curso de bacharelato em enfermagem, bem como o seu funcionamento, para fixar as regras de transição entre o Curso de Enfermagem Geral e o curso de Bacharelato em Enfermagem. A Portaria nº413-A/98 de 17 de Julho de 1998 (D.R. I Série nº163, p.3470-2), veio estabelecer os princípios gerais a que deve obedecer a organização e funcionamento de cursos bietápicos de licenciatura ministrados pelas escolas de ensino superior politécnico públicas, particulares e cooperativas.

O Ministério da Educação, mediante o Decreto-Lei nº 353/99 de 3 de Setembro (D.R. I Série - A nº 206 de 03 de Setembro de 1999, p. 6198), apresentou um Plano integrado de medidas estruturantes com os seguintes objectivos: a transição das escolas de enfermagem para a tutela do Ministério da Educação; a reorganização da rede, com integração das escolas em unidades mais amplas (institutos politécnicos, institutos politécnicos de saúde ou universidades); a criação da figura de escola superior de saúde; a criação de duas novas escolas superiores de saúde em Aveiro e Setúbal. Este presente diploma também aprovou as regras gerais a que ficou subordinado o ensino da Enfermagem no âmbito do ensino superior politécnico.

O D.R. I Série – B de 18 de Setembro de 1999 (Portaria nº 799/99), compreende várias portarias emanadas pelo Ministério da Educação e que aprovam os Regulamentos Gerais do Curso de Licenciatura em Enfermagem, do Curso de Complemento em Enfermagem, do Ano Complementar de Formação de Enfermagem e a criação do Curso de Licenciatura em Enfermagem, autorizando as escolas de enfermagem a conferir o grau de licenciado em Enfermagem.

Finalmente, e entre outras resoluções políticas, o Ministério da Educação publica o Decreto-Lei nº 99/2001 (D.R. I Série – A nº 74 de 28 de Março de 2001, p.1708), o qual coloca as escolas superiores de enfermagem e de tecnologia da saúde pública sob a tutela exclusiva do Ministério da Educação e procede a reorganização da sua rede.

Segundo Nogueira (1990), as escolas de enfermagem portuguesas têm mantido a preocupação progressiva de adaptar os currículos escolares à necessidade de preparar enfermeiros de acordo com o panorama do nosso país; dar aos alunos uma formação humana, científica e técnica cada vez mais aprofundada, com a utilização das ciências humanas e sociais, indispensáveis a todas as técnicas da saúde; e desenvolver a teoria da aprendizagem centrada no aluno e suas necessidades, apelando à sua responsabilização dinâmica e criativa (a avaliação dos alunos tem passado de meramente selectiva a essencialmente orientadora).

Certamente, porém, persiste alguma indefinição quanto à uniformidade dos currículos dos cursos, atribuições, competências e enquadramento dos técnicos que se têm formado e estão formando. E, é óbvio, que não será tão depressa que poderão ser solucionadas todas as dificuldades que se fazem sentir e irão surgindo. No entanto, Nogueira (1990, p.145) sugere que “os mais optimistas esperam que as escolas formem mais alunos e que os salários subam a ponto de serem um maior incentivo para a profissão” que, embora possuindo uma grande componente de solidariedade e doação pessoal, tem conhecido avanços e recuos determinados pelas modificações sociais, económicas e políticas. Por outro lado, não devemos esquecer que “a história da enfermagem está em grande parte ligada à vida dos enfermeiros que a fizeram, e que conseguiram determinar a sua evolução através dos tempos” (Sousa, 1997) e que devemos manter a preocupação em procurar os mais “aperfeiçoados métodos de selecção de alunos” e os meios adequados que facilitem a sua integração na escola.

2.6.3. Os Estudantes face à Formação de Enfermagem

Vários são os motivos que podem atrair alguém a decidir-se por uma carreira profissional. No entanto, e como Nogueira (1990) refere, a carreira de enfermagem não deve ser voltada para o serviço próprio e para a auto-satisfação, mas uma profissão de serviço, de dom total, em que a pessoa dá mais do que recebe.

Até meados dos anos quarenta, como já foi referido, o Governo não assumia de uma forma clara, a coordenação central quanto à selecção e preparação das enfermeiras e deixava aos hospitais a responsabilidade da sua formação. Contudo, quando a função de selecção dos alunos foi transmitida às escolas de enfermagem, os seus regulamentos passaram a definir as regras de admissão e promoção dos diplomados no quadro dos hospitais, e estabeleciam outras que sujeitavam os alunos que frequentam a escola, fundamentalmente, às exigências do serviço hospitalar, deixando para segundo plano os interesses da aprendizagem tanto teórica como prática. As regras de comportamento a que os alunos se deviam conformar eram o prolongamento da obediência hierárquica praticada nos serviços hospitalares.

As actuais regras estabelecidas pelos regulamentos das escolas de enfermagem estão legislados e dizem respeito às escolas (órgãos de direcção, conselho escolar e normas de funcionamento), aos cursos (duração, disciplinas, organização da aprendizagem prática, avaliação e valor dos diplomas para admissão e promoção nos hospitais), aos professores (qualificações, recrutamento, atribuições e remuneração), e aos alunos (condições de admissão e a sua ligação à escola e a outros estabelecimentos).

De início, as escolas e os cursos de enfermagem eram dirigidos àqueles que, embora sem formação específica, já trabalhavam nos hospitais, “empregados de enfermagem”, deficientemente habilitados, a quem não se exigiam provas de capacidade. No entanto, e apesar do número de candidatas de meio social mais elevado aumentar pouco a pouco, o exercício da enfermagem não suscitava o entusiasmo. A actividade não era atraente, porque eram mais que deficientes as condições de trabalho, eram longos e pesados os horários e a remuneração miserável. Só concorriam a estes lugares os que não encontravam colocação melhor. Logo, sem melhorar essas condições, tornava-se impensável a exigência de maiores habilitações e a tentativa de admitir um grande número de candidatos. Década após década, as condições de trabalho sofreram alterações, por mudanças na vida política e económica da nossa sociedade.

As condições de admissão dos alunos às escolas de enfermagem têm sido diversas. Em Portugal, eram exigidas algumas condições que diziam respeito ao sexo, à idade, escolaridade, estado de saúde e comportamento moral. Porém, foram marcantes dois aspectos: a baixa escolaridade e a preferência do sexo feminino (Soares, 1997).

Até final dos anos trinta, as escolas de enfermagem então existentes admitiam alunos de ambos os sexos, embora sempre tenha havido preferência por profissionais do sexo feminino. A ideia de que a enfermagem devia ser exercida essencialmente por mulheres foi-se acentuando por influência do que se passava noutros países da Europa e dos Estados Unidos. A enfermagem feminina era considerada "mais facilmente educável, paciente, disciplinada e económica", porque "o fundo de resignação e de compaixão da mulher é mais adaptável a uma profissão a que o carácter insubmisso e egoísta dos homens dificilmente se amolda" (Santos, citado por Soares, 1997, p.83).

Essa tendência ia sendo, naturalmente, integrada na legislação. O Decreto-Lei nº 36219, de 10 de Abril de 1947, viria a dar, ainda que parcialmente, acolhimento a esta proposta, pois determinava que o ensino de enfermagem devia ser orientado no sentido da preferência do pessoal feminino, excepto nos serviços de certas especialidades como a psiquiatria e a urologia (art. 5º). Mas era preciso que fosse, também, solteira ou viúva sem filhos (Decreto-Lei nº 28794, de 1 de Julho); mulheres essas que seriam substituídas logo que deixassem de se verificar tais condições. O texto legislativo não fundamenta as razões pelas quais o Estado decidiu discriminar as mulheres casadas e viúvas com filhos, mas talvez pretendesse exigir da enfermeira uma total dedicação ao trabalho julgada incompatível com as responsabilidades familiares ou pensasse que a mulher solteira mais facilmente se submetia às condições impostas pelos hospitais (Soares, 1997).

A enfermeira era obrigada a escolher entre o casamento e o trabalho hospitalar ou a entrar em situações que o estado e a sociedade reprovavam. Além de colidir com o direito à livre escolha da profissão e de constituir família assente no casamento e na filiação legítima, que o regime defendia e a constituição consagrava, era irrealista face à carência de enfermeiras nos

hospitais. Contudo, apesar da discriminação que tinha como efeito impedir o casamento à enfermeira, o número de mulheres candidatas ao curso de enfermagem manteve a sua subida regular e não cortou a afluência às escolas que só recebiam candidatas do sexo feminino. O curso é visto, por muitas mulheres, como um meio para alcançarem a independência económica ou de se libertarem de outro tipo de trabalho mais pesado/entediante.

Hoje em dia, e principalmente após o 25 de Abril de 1974, já não se verificam essas impossibilidades legais, embora seja menor o número de alunos casados e do sexo masculino que frequentam as escolas de enfermagem, comparativamente com a quantidade de candidatos jovens, que ingressam no curso saídos directamente do ensino secundário, sendo maioritariamente solteiros e do sexo feminino.

A idade legalmente requerida fixava-se entre os 17 e 18 anos, como limite mínimo, e os 25 e 30 anos, como limite máximo. Mas nem sempre a legislação se cumpria e estes limites coincidiam com os que eram exigidos para ingresso nos hospitais onde as escolas estavam integradas. Actualmente, as condições de acesso ao ensino superior são cumpridas, permanecendo o limite mínimo dos 18 anos, referente à maioridade cívica.

No que se refere à escolaridade, a habilitação necessária para a frequência do curso de enfermagem começou por saber ler, escrever e contar, e só a partir de 1918 passou a ser o exame de instrução primária. Noutros hospitais, os regulamentos não fazem referência a condições de admissão, dado que os cursos se destinam apenas aos enfermeiros desses hospitais.

Durante décadas os requisitos de escolaridade para entrada nas escolas de enfermagem não registam alterações, não indo além do mínimo obrigatório (Soares, 1997). A escolaridade, requisito a que maior importância se atribuiu pelos seus reflexos na formação, foi sempre mínima, não indo além da escolaridade obrigatória, apesar do discurso oficial sobre a necessidade de recrutar candidatos de um nível educacional mais elevado. Este facto pode representar, apenas, uma atitude realista face às altas percentagens de analfabetismo, especialmente entre as mulheres, alvo preferencial de

recrutamento, ou a convicção de que mais não havia que ser exigido a quem estava destinado a um papel de auxiliar do médico.

Apesar de a partir dos anos 30 se verificar um aumento significativo da população escolar liceal, especialmente da população feminina (Nóvoa, citado por Soares, 1997), não se foi além do 1º ano liceal, até aos finais da década de 50. As razões assentam na insuficiente remuneração, na grande carência de enfermeiros e na existência de outras profissões abertas à população feminina, com melhores condições de trabalho.

A legislação vigente é clara, e desde a integração do ensino de enfermagem no ensino superior, a admissão e ingresso nas escolas de enfermagem obedece às regras estabelecidas pela Lei de Bases do Ensino Superior, pelo que, entre outras condições, o ensino secundário completo representa o nível de escolaridade exigido aos candidatos.

O estado de saúde era comprovado por exame feito na escola, além dos atestados de vacinação, como era de uso noutros estabelecimentos de ensino, e de certificado de que o candidato não era portador de “moléstia contagiosa”. Até muito recentemente, este requisito praticamente não sofreu alterações. A partir de 2000, os candidatos ao ensino superior devem apenas apresentar atestado do médico de família para certificação de robustez física e ausência de doenças debilitantes/incapacitantes, mediante actualização da vacinação antitetânica (já não inclui a prova tuberculínica) e a realização de uma microrradiografia para despiste de doenças do foro respiratório.

O bom comportamento moral e civil devia ser comprovado pelo pároco, pelo regedor ou por entidade policial, com apresentação de registo criminal e até declaração de repúdio por ideias subversivas. Actualmente, nenhum comprovativo semelhante é requerido, dada a evolução da representação social da profissão, as características gerais dos candidatos e o direito à liberdade pessoal. Contudo, quando se verifica conduta que ponha em risco a integridade pessoal e pública (ex.: comportamentos aditivos como o alcoolismo e a toxicoddependência), a formação do aluno é interrompida.

Todavia, por vezes, outrora atendia-se mais à origem social do que ao grau de instrução legalmente certificado e a opção pela origem social ligava-se ao prestígio da escola (Knibiehler, citado por Soares, 1997). A informação recolhida sugere que, no período de 1918 a 1950, os alunos do curso de enfermagem provinham de diversos grupos sociais: artesãos/operários/trabalhadores qualificados e semi-qualificados, pequena burguesia rural, comerciantes, empregados públicos/serviços, profissões liberais e actividades similares, assalariados agrícolas, trabalhadores urbanos não qualificados, burguesia urbana, professores e burguesia rural. Apesar das más condições de trabalho, da baixa remuneração, a marca social de duvidosa moralidade que se pegava sobretudo às enfermeiras, visível no discurso oficial que não deixava de referir a necessidade de elevar o seu nível moral, o acesso à profissão de enfermagem representa, para grupos sociais mais desfavorecidos, uma melhoria de vida ou até uma ascensão social, facilitada pelas baixas exigências de escolaridade. Para outros, de condição social superior, mas sem recursos para prosseguir estudos mais longos, uma porta aberta para uma vida independente.

Os documentos também mostram que um número significativo de alunos já tinha tido experiência de trabalho, não apenas em enfermagem mas também noutras e diversas áreas (segundo os mesmos grupos para as profissões dos pais). Além destas, foram formados outros três grupos: domésticas, estudantes e religiosas. A mudança está, possivelmente, relacionada com a crise económica da década de 30 e do período a seguir à I Grande Guerra e com a procura de segurança de emprego que, em princípio, se encontraria nas instituições do Estado, procura de um segundo meio de sustento, e/ou a possibilidade de manter o emprego ou de obter uma melhor situação na saúde.

No contexto actual, os candidatos com experiência profissional anterior são comuns mas representam uma minoria, relativamente àqueles que concorrem à universidade vindos do ensino secundário. Por outro lado, a sua origem social ainda é diversificada, apesar de aparentemente se concentrar na área de prestação de serviços, funcionários públicos e profissões liberais. O ensino superior parece permanecer quase inacessível aos extractos sociais

mais baixos, pois não é fácil obter bolsas de estudo que permitam dar resposta aos crescentes custos da vida académica.

No que diz respeito a outras razões para a escolha de enfermagem, e à semelhança dos nossos dias, o leque também é alargado: vocação, garantir o futuro, ser alternativa ao curso de medicina, ser um curso adequado à mulher, ser um curso curto e económico. Contudo, até 1950, as razões mais apresentadas correspondiam a características do retrato tradicional e idealizado da enfermeira: sacerdócio, impulso de caridade religiosa, virtude feminina de abnegação inata, etc. No entanto, também estão presentes razões mais pragmáticas: conciliar o amor ao próximo com a garantia de um modo de vida e encarar o curso como uma segunda escolha profissional.

A frequência e o número de diplomados nas escolas de enfermagem portuguesas foram aumentando progressivamente; sendo que o número de mulheres se manteve superior ao dos homens. No entanto, as escolas de enfermagem mantêm a sua preocupação em rever as condições de admissão de alunos face às constantes modificações sociais e no intuito de agir em conformidade com um perfil de enfermeira/o idealizado a partir das suas raízes históricas e sobre o qual não existe ainda consenso.

O outro lado da questão é o de que, para os alunos admitidos, existem regras específicas a cumprir ao longo da sua aprendizagem, pelo que o ensino de enfermagem é uma oportunidade de formação profissional e pessoal singular. Esta é uma ideia sentida e transmitida por estudantes e profissionais de enfermagem, apesar de também salientarem, em contrapartida, o grande investimento empreendido face a uma profissão tão absorvente.

Aparte de regras implícitas de conduta profissional e social, a aquisição de competência durante a sua formação envolve não só a apropriação significativa de conhecimentos científicos mas também a realização de acções na prática, com utilização adequada das tecnologias. A aprendizagem eficaz passa inequivocamente pela aprendizagem experiencial que facilite o chamado «conhecimento pela acção», pelo que é fundamental a incursão pelos campos de estágio desde o início do curso de enfermagem. Nesta perspectiva, a

reflexão e prática reflexiva parecem ser uma direcção positiva para a prática de cuidados e para a educação em enfermagem, pois oferece a possibilidade de desenvolver conhecimentos específicos da disciplina e permitir uma maior relação entre a teoria e a prática (Procter & Reed, 1993).

Oliveira (2000, p.288) realizou um trabalho de pesquisa sobre o "*Stress e o Coping – a experiência dos alunos em estágio e a relação com o cliente*" e considera que a formação profissional de enfermagem – na escola e na prática clínica, pelo seu carácter multifacetado e exigente, parece reunir condições susceptíveis de serem apreciadas como ansiogénicas e/ou *stressantes* pelos alunos. De acordo com a autora, e outros estudos por ela salientados, são vários os factores responsabilizados pelo *stress* e/ou ansiedade dos alunos: Questões de natureza interpessoal, e entre estas, sobretudo, dificuldades de relacionamento com clientes e orientadores de estágio (nomeadamente a falta de suporte e de *feedback*); Dificuldades em assumir um novo papel, inseguranças nos procedimentos, ou o sentimento de incompetência; A avaliação em estágio; Questões relacionadas com os procedimentos técnicos; O ter que lidar com a dor, o sofrimento e a morte; O medo do novo e do imprevisto; A carga de trabalho imposta e a falta de tempo para a satisfazer; A assunção de responsabilidade; O confronto entre o esperado ou idealizado e a realidade; e Dificuldades de ajuste à enfermagem como profissão. Por outro lado, apoiando-se ainda noutros estudos, Oliveira (2000) afirma que são diversos os tipos de *coping* utilizados pelos alunos de enfermagem: *coping* directo (centrado na resolução do problema); *coping* centrado nas emoções (ex.: busca de suporte social); estratégias de evitação (dos orientadores); prática de exercício físico; estratégias de escape, pensamento fantasioso e hostilidade, etc.

Todavia, é sabido que todos estes aspectos apontam para uma considerável necessidade e capacidade de integração e adaptação ao meio escolar, e nomeadamente ao ensino superior, por parte dos estudantes de enfermagem. Deste modo, é perceptível que, no contexto da formação inicial dos enfermeiros, se procure compreender como proporcionar experiências, de convivência e de aprendizagem, adequadas ao grau de exigência pessoal e

técnico-científica da profissão de enfermagem, mas simultaneamente promotoras de bem-estar social e rendimento acadêmico.

<p style="text-align: center;">CAPÍTULO III</p> <p style="text-align: center;">MODELO DE ANÁLISE E METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO</p>
--

3.1. INTRODUÇÃO

Depois da apresentação da temática em estudo, da sua relevância e significado; da delimitação do campo de estudo e da especificação dos objectivos a atingir; e da apresentação da respectiva revisão bibliográfica, procedemos a uma primeira análise da importância das relações causais entre as variáveis que, empiricamente, julgámos poderem interferir na Adaptação e no Rendimento Académico dos alunos da Escola Superior de Enfermagem de Faro e da Escola Superior de Enfermagem de Beja, donde resultou a construção do «modelo teórico», pré-explicativo do fenómeno em estudo. Do processo de validação do «modelo teórico» resultou o «modelo emergente», no qual se fez assentar todo o trabalho subsequente. Pretendemos, então, neste Capítulo, apresentar e validar o «modelo teórico» e apresentar os aspectos metodológicos que tomámos em consideração na concretização deste estudo.

3.2. DO MODELO TEÓRICO AO MODELO EMERGENTE

Sabe-se, por Almeida e Freire (2000, p.37), que “uma investigação inicia-se sempre pela definição do problema” e que “face ao volume de problemas e de incertezas do conhecimento científico na Psicologia e na Educação poderíamos ser tentados a pensar que esta definição se encontra

facilitada”. No entanto, conforme refere Gonçalves (2001), não nos devemos esquecer de que

o exercício da observação e análise da relação educativa implica uma consciência vigilante, crítica e inquieta no sentido de que é através deste processo que a revisibilidade – fatal mas necessária – do conhecimento toma forma, isto é, é necessária a coragem de admitir que a verdade é uma procura constante e que muitas vezes a sua manifestação depende dos contornos sociais que a enquadram (p.229).

Quando se afirma que determinadas variáveis interferem, desta ou daquela forma, em determinado acontecimento, podemos estar a fazê-lo empiricamente, baseados na própria experiência ou ainda na literatura existente. Podemos, no entanto, estar a fazê-lo também de acordo com factos emergentes e comprovados acerca do universo que estudamos ou pretendemos estudar. Neste caso, torna-se necessário “um conhecimento aprofundado dos fenómenos em causa e uma análise aturada das variáveis que lhe estão associadas, tendo em vista a delimitação e identificação do problema” (Almeida & Freire, 2000, p.37).

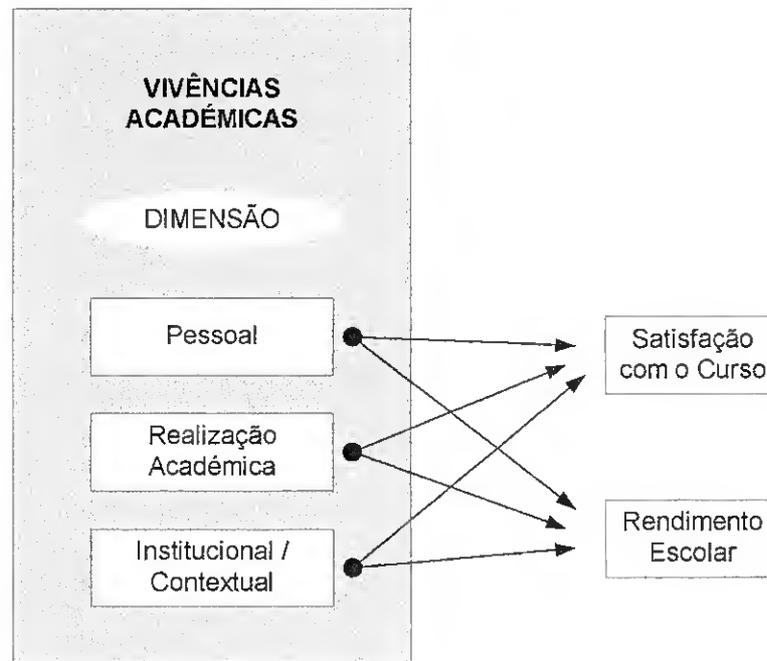
3.2.1. O Modelo Teórico

Assim, com os objectivos gerais desta dissertação bem presentes, fizemos o que Gonçalves (2001, p.229) chama de “percurso da expressão ‘Observação e análise da relação educativa’ através da decomposição da sua definição e das questões daí emergentes”, definindo e testando um modelo hipotético quanto à forma como as variáveis se relacionam ou contribuem para o fenómeno em causa. Para testagem/validação do modelo, que segundo Almeida e Freire (2000) implica a observação/experimentação e o tratamento dos dados, construímos e utilizamos o «Questionário Sobre Satisfação e Rendimento Académico».

A nossa pergunta de partida – «O grau de adaptação dos alunos do Curso de Licenciatura em Enfermagem é factor condicionante do seu rendimento e satisfação académicos?» – que demarca o fio condutor do nosso trabalho e se traduz na expressão dos nossos propósitos gerais, levou-nos, por

uma fase exploratória, à definição da nossa problemática de investigação e à construção do nosso modelo de análise (Fig. 1), que se revela como “o prolongamento natural da problemática, articulando de forma natural os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise”, utilizando as palavras de Quivy e Campenhoudt (1998, p.150).

Fig. 1 – Modelo teórico



Porque “o individual está ligado ao colectivo, aparentemente em conflito” (Carreira, 1996, p.325) e porque a aprendizagem e o próprio desenvolvimento cognitivo dos estudantes do ensino superior não dependem apenas das actividades estritamente curriculares (Santos & Almeida 2000), compreendemos as vivências académicas em três dimensões – pessoal, de realização e contextual – e, segundo a revisão bibliográfica realizada, acreditamos que são importantes na explicação do fenómeno em estudo.

3.2.2. Validação do Modelo Teórico

Este ponto diz respeito à metodologia seguida para validação do modelo teórico apresentado anteriormente. Numa primeira fase, o nosso modelo de análise foi apresentado e sujeito a críticas por peritos e entendidos em

investigação, nomeadamente, a três docentes do Ensino Superior e investigadores na área da Adaptação e Rendimento Académico com alunos do Ensino Superior. Depois de reformulado, o nosso modelo de análise necessitava de ser operacionalizado. Esta operacionalização fez-se, então, pela aplicação do «Questionário Sobre Satisfação e Rendimento Académico», que foi criado por nós, especificamente com esse objectivo.

Objectivos e Hipóteses

Como objectivo fundamental, cabe-nos então, neste capítulo, comprovar que as variáveis e as relações entre elas que compõem o nosso modelo teórico, são explicativas do fenómeno que pretendemos estudar – as vivências académicas influenciam a adaptação e o rendimento escolar –, na realidade em que se enquadra. Isto é, que as vivências académicas, avaliadas pelas variáveis das dimensões pessoal, realização académica e institucional são, realmente, decisivas na satisfação que os alunos sentem para com o curso e o rendimento escolar que apresentam. Pretendemos, portanto, comprovar que o modelo pré-explicativo é, efectivamente, explicativo das relações entre as variáveis que o compõe, fazendo emergir da realidade que é o Ensino Superior Politécnico e as ESEF e ESEB, um novo e decisivo modelo que nos oriente, para a continuação deste trabalho e na aplicação do instrumento final para recolha dos dados necessários à consecução dos objectivos desta dissertação, apresentados no Capítulo I.

Em conformidade com o exposto foram, então, seis as hipóteses experimentais que nortearam o estudo realizado neste capítulo:

Hipótese 1 (H1): Há um efeito das variáveis pessoais na satisfação que aluno sente para com o curso que frequenta.

H0₁: Não há um efeito das variáveis pessoais na satisfação que aluno sente para com o curso que frequenta.

Hipótese 2 (H2): Há um efeito entre as variáveis pessoais e o rendimento académico.

H0₂: Não há um efeito entre as variáveis pessoais e o rendimento

académico.

Hipótese 3 (H3): Há um efeito das variáveis de realização académica na satisfação do aluno para com o curso.

H₀₃: Não há um efeito das variáveis de realização académica na satisfação do aluno para com o curso.

Hipótese 4 (H4): Há um efeito entre as variáveis de realização académica e o rendimento académico.

H₀₄: Não há um efeito entre as variáveis de realização académica e o rendimento académico.

Hipótese 5 (H5): Há um efeito das variáveis pessoais das variáveis institucional na satisfação que aluno sente para com o curso.

H₀₅: Não há um efeito das variáveis pessoais das variáveis institucional na satisfação que aluno sente para com o curso.

Hipótese 6 (H6): Há um efeito entre as variáveis institucionais e o rendimento académico.

H₀₆: Não há um efeito entre as variáveis institucionais e o rendimento académico.

Amostra

Responderam ao questionário 113 estudantes do 1º e 4º ano das Escolas Superiores de Enfermagem de Faro e de Beja, conforme apresentado no Quadro 1. Importa referir que foram avaliados “todos” os alunos do 1º e do 4º ano destas duas escolas, pelo que o conceito de amostra apenas parcialmente se aplica neste estudo. Para todos efeitos trata-se de uma amostragem por conveniência face aos objectivos do estudo.

Quadro 1 – Descrição da amostra observada em termos de ano escolar

Escola	Ano		Total
	1º	4º	
ESEF	27	42	69
ESEB	24	20	44
Total	51	62	113

Instrumento

Para a concretização deste estudo recorreremos à construção do «Questionário Sobre Satisfação e Rendimento Académico». Então, procedemos à consulta bibliográfica de literatura sobre os factores pessoais e contextuais relevantes para o ajustamento académico, realização académica e desenvolvimento psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior. Foram igualmente consultados instrumentos nacionais e internacionais utilizados nesta área. Depois dessa recolha, reuniram-se opiniões de docentes e alunos do Ensino Superior, para garantir que o questionário era, de facto, aplicável e que respondia efectivamente aos problemas colocados.

O questionário foi, então, submetido a um pré-teste, isto é, foi entregue a seis alunos (quatro do 1º ano e dois do 4ºano da ESEF) no sentido de se verificar que 1) todas as questões eram compreendidas da mesma forma por todos e da forma prevista pelo investigador; 2) as questões não eram difíceis; 3) as listas de respostas propostas às questões fechadas cobriam todas as respostas possíveis; 4) todas as questões são aceites pelas pessoas e não havia questões recusáveis, à partida; 5) a ordem das questões era aceitável e que umas não influenciavam a resposta às outras; 6) não havia questões inúteis; e, 7) a reacção das pessoas ao conjunto do questionário era positiva (colaborativa).

A partir das questões, opiniões e sugestões dos seis alunos que voluntariamente responderam ao questionário chegámos a conclusão que algumas perguntas careciam de reformulação em termos de construção gramatical, no sentido de fazer coincidir a interpretação das questões com a intenção do investigador. No entanto, verificámos ainda que as perguntas não apresentavam um grau de dificuldade que inviabilizasse a resposta; a lista de respostas proposta (escala de *likert* de 5 pontos) revelou-se suficiente, tendo em conta a questão em si e os objectivos do questionário; nenhuma questão foi recusada à partida; a ordem das questões era aceitável; não havia questões inúteis; a reacção dos seis alunos ao conjunto do questionário foi bastante positiva.

Por fim, o «Questionário Sobre Satisfação e Rendimento Académico» (Anexo 1), ficou com 34 questões, em formato *likert* de 5 pontos, que avaliaram a pertinência das variáveis e das relações que compõem o modelo teórico. No Quadro 2 apresentam-se as questões agrupadas, segundo a relação que avaliam.

Quadro 2 – Relações inscritas no modelo teórico – Questões

Relações	Questões
R1. Dimensão Pessoal – Satisfação com o curso	2, 4, 6, 8, 10 e 12
R2. Dimensão Pessoal – Rendimento Escolar	1, 3, 5, 7, 9, 11 e 13
R3. Dimensão Realização Académica – Satisfação com o curso	14, 16, 18, 20, 22 e 24
R4. Dimensão Realização Académica – Rendimento Escolar	13, 15, 17, 19, 21 e 23
R5. Dimensão Institucional/Contextual – Satisfação com o curso	26, 28, 30, 32 e 34
R6. Dimensão Institucional/Contextual – Rendimento Escolar	25, 27, 29, 31 e 33

A aplicação do questionário ocorreu no final do ano lectivo de 2000/01, em grupos de alunos, divididos por grupos de estágio. Os questionários foram entregues aos professores coordenadores de estágios (os alunos encontravam-se em estágio em Centros de Saúde e Hospitais) que, por sua vez, os fizeram chegar aos alunos. Após a leitura das instruções, os alunos deveriam responder da forma mais sincera possível. Por não ser relevante para os objectivos que se pretendia atingir, não foi pedido a identificação dos sujeitos, o que, desde logo, assegurava o anonimato das respostas. Assegurou-se-lhes ainda a confidencialidade da informação recolhida após o tratamento dos resultados.

3.2.3. Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

A leitura interpretativa das médias e desvios-padrão (Quadro 3) leva-nos a concluir que os alunos do 1º e 4º ano da ESEF e ESEB consideram que as suas vivências académicas têm significado para a sua satisfação e rendimento académicos: a média das respostas para cada um dos grupos de perguntas situa-se acima do valor 3 (valor abaixo do qual se poderá considerar a correspondente relação modelar pouco significativa para o estudo). Acrescente-se que tomamos o nível 3 como ponto de corte dado o formato dos

itens estar organizado numa escala *likert* de 5 pontos (3 é o valor intermédio nessa escala).

Quadro 3 – Médias e desvios-padrão dos resultados por relação (n=113)

Relações	Média	DP
R1	3,75	,52
R2	4,16	,40
R3	3,69	,56
R4	3,95	,49
R5	3,53	,61
R6	3,65	,54

Comparando a média obtida em cada grupo de questões com o valor 3 – teste *T de Student* (Quadro 4) – e pelo baixo valor de significância associado, podemos aceitar que diferença entre o valor testado e a média observada é significativa. Esta conclusão é comprovada pela não inclusão do valor zero no intervalo de confiança para a diferença de média. Portanto, rejeitamos (para um nível de significância de 5%) a hipótese nula, que afirma que o desvio da média relativamente a 3 não é significativo e aceitamos, com 95% de confiança, que as médias obtidas distam, positivamente, desse valor.

Quadro 4 – Teste T por relação inscrita no modelo teórico

Relação	Valor Teste = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença de Média	Intervalo de Diferença com 95% Confiança	
					Valor mais Baixo	Valor mais Alto
R1	15,39	112	,00	,75	,65	,84
R2	30,38	112	,00	1,16	1,08	1,23
R3	12,91	112	,00	,69	,58	,79
R4	20,48	112	,00	,95	,85	1,04
R5	9,29	112	,00	,53	,42	,65
R6	12,81	112	,00	,65	,55	,75

O quadro de resultados provenientes da aplicação do teste *T de Student* (Quadro 4) permite-nos aceitar a H1, H2, H3, H4, H5 e H6 deste estudo. Com efeito, as probabilidades de erro associadas aos valores de *t*, para cada uma das relações, distam significativamente do valor previamente estabelecido como crítico (valor 3) para a rejeição de qualquer hipótese e aceitação das respectivas hipóteses nulas. Assim sendo, podemos afirmar que as pontuações dos alunos (médias nas relações estabelecidas) diferem de forma

estatisticamente significativa ($p < .001$) para um valor intermédio de 3 pontos face à escala *likert* de 1 a 5 definido para o formato dos itens.

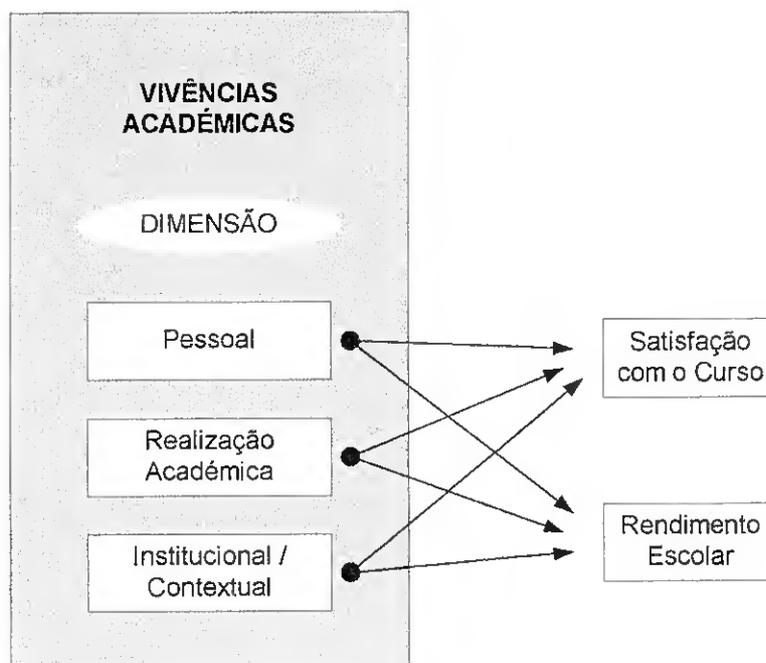
3.2.4. O Modelo Emergente

Segundo Gonçalves (2001), o processo de observação dirige-se sobre um objecto/situação, organizando-se em função de forças interactuantes, interredeterminantes e interconsequentes. Neste sentido e “desta teia de relações”, partimos de uma base teórica, com fundamentos na bibliografia e nas nossas próprias concepções, até ao esboço do nosso modelo teórico. No entanto, sabendo pelo mesmo autor (2001, p.233) que “a realidade não se deixa apreender com facilidade (...), somos forçados a concluir que a utilização das estratégias, técnicas e instrumentos não se pode compadecer com circunscrições teórico-doutrinárias mas apenas com as exigências impostas pela complexidade do objecto/situação”.

Desta feita, pela aplicação do *Questionário sobre Satisfação e Rendimento Académico*, avaliámos a importância das variáveis e respectivas relações modelares que compunham o nosso modelo teórico, confirmando-se as hipóteses de trabalho deste estudo preliminar. Assim, segundo os alunos inquiridos, as variáveis pessoais, de realização académica e institucionais têm impacto na satisfação e no seu rendimento académico, pelo que deverão ser consideradas num estudo sobre a temática.

A partir do modelo teórico (Fig. 1, p. 71) e com base nos resultados do estudo de validação, passamos a apresentar o modelo emergente (Fig. 2), explicativo da realidade estudada. Este modelo será então o nosso modelo de análise para a continuação deste estudo.

Fig. 2 – Modelo emergente



3.3. METODOLOGIA DO ESTUDO EMPÍRICO DA TESE

Pelo modelo emergente (Fig. 2) apresentado no apartado anterior podemos observar que as vivências académicas dos alunos (explicadas pelos acontecimentos nas suas dimensões pessoal, de realização académica e institucional) influenciam a satisfação e o rendimento escolar do sujeito. O trabalho realizado a partir deste ponto permite-nos, por sua vez, analisar o tipo de relação existente, nomeadamente, se é bi-direccional e se é positiva ou negativa.

Assim, depois da apresentação da revisão da literatura nos capítulos anteriores e da elaboração do nosso modelo de análise explicativo da situação em estudo, apresentamos os aspectos metodológicos que tomámos em consideração na concretização do primeiro objectivo geral deste estudo – investigar a adaptação e o rendimento dos alunos dos cursos de Enfermagem das ESEF e ESEB. Tomámos como indicadores do rendimento dos alunos a média das classificações obtidas e o número de cadeiras feitas.

3.3.1 Objectivos e Hipóteses de Investigação

Como referido no capítulo introdutório a este trabalho, pretende-se, com este estudo investigar acerca dos níveis de adaptação e de rendimento dos alunos do Curso de Licenciatura das ESEF e ESEB. No entanto, torna-se pertinente o levantar de outras questões, com o objectivo de se obterem informações complementares. Neste sentido, a partir deste objectivo especificado, e em relação aos sujeitos que constituem a nossa amostra, este estudo pretende atingir os seguintes objectivos específicos:

- Apreciar a qualidade dos itens e das subescalas do QVA e contribuir para os estudos de validade do QVA junto de novos grupos de alunos do Ensino Superior, nomeadamente, do Ensino superior Politécnico.
- Descrever os níveis de adaptação à universidade (nas variáveis individuais, de realização académica e institucionais) em função do género e em função do ano escolar frequentado.
- Descrever os níveis de rendimento dos alunos da nossa amostra, em função do sexo.
- Analisar a relação entre a adaptação à universidade (variáveis individuais, de realização académica e institucionais) e o rendimento académico dos alunos.

Perante o problema inventariado e descrito nos seus contornos, cabe-nos a definição das relações que parecem mais plausíveis a fim de poderem ser contestadas (Almeida & Freire, 2000) – as hipóteses. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), não há observação ou experimentação que não assente em hipóteses, sejam elas explícitas, implícitas ou, no pior caso, inconscientes. E porque “raramente é suficiente uma hipótese para responder à pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.139) apresentamos as nossas três hipóteses como a antecipação de uma relação entre os tipos de fenómenos que designam.

Hipótese 1 (H1): Há um efeito estatisticamente significativo das variáveis ano escolar e sexo na adaptação ao Ensino Superior.

H0₁: Não há um efeito estatisticamente significativo das variáveis ano escolar e sexo na adaptação ao Ensino Superior.

Hipótese 2 (H2): Há um efeito estatisticamente significativo da variável sexo no rendimento académico.

H0₂: Não há um efeito estatisticamente significativo das variáveis ano escolar e sexo no rendimento académico.

Hipótese 3 (H3): Há uma correlação, estatisticamente significativa, entre as medidas da adaptação ao Ensino Superior e o rendimento académico.

H0₃: Não há uma correlação, estatisticamente significativa, entre as medidas da adaptação ao Ensino Superior e o rendimento académico.

3.3.2. Amostra

Outrora conhecida por Ossónoba, Faro é a capital da região mais meridional de Portugal – o Algarve. A Escola Superior de Enfermagem que aqui se situa, serve não só a alunos provenientes dos 16 concelhos da região algarvia, barrocal e litoral, mas também a alunos provenientes de outras regiões do país. De entre os novos equipamentos que têm valorizado e projectado a cidade como capital da região destacam-se a Universidade do Algarve, o Conservatório Regional, o Aeroporto Internacional e o Hospital Distrital. Constituído por um único distrito administrativo, o Distrito de Faro, o Algarve conta com uma população de cerca de 348.000 habitantes e a sua economia é predominantemente terciária, em que o turismo representa mais de 40% do emprego regional e cerca de 60% da oferta turística nacional. A ESEF conta com uma população de cerca de 332 alunos repartidos pelos quatro anos que compõem os Curso de Licenciatura em Enfermagem e de Técnicos de Saúde; 20 docentes e 14 funcionários (administrativos e auxiliares).

Beja, por sua vez, é a capital do Distrito mais extenso do país – o Distrito de Beja. Localizando-se no coração da vasta penaplanície alentejana e a meia distância entre Lisboa e o Algarve, o Distrito de Beja reparte-se por 14 concelhos, com cerca de 36.000 habitantes. Inserindo-se no *Campus* do Instituto Politécnico de Beja, a ESEB funciona em novas e amplas instalações implementadas numa área de 9.900m². Existe legalmente desde 1973 e encontra-se agora sob a tutela do Ministério da Educação (como todas as escolas superiores de enfermagem). A ESEB conta com uma população de cerca de 371 alunos (261 do Curso de Licenciatura, 32 do Ano Complementar e 78 do Complemento de Formação); 26 docentes; e 13 funcionários (administrativos e auxiliares).

Depois de uma breve caracterização do campo de estudo importa referir que foram avaliados “todos” os alunos do 1º e do 4º ano destas duas escolas, pelo que o conceito de amostra apenas parcialmente se aplica neste estudo. Para todos efeitos trata-se de uma amostragem por conveniência face aos objectivos do estudo, que é composta pelos alunos do 1º e do 4º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Faro e da Escola Superior de Enfermagem de Beja. O número de sujeitos que constituem a amostra é de 129 estudantes, dos quais 75 (58.1%) frequentavam o 1º ano e 54 (41.9%) frequentavam o 4º ano. Quanto à distribuição da amostra em função do género, a maioria dos alunos são do sexo feminino (n=106; 82.2%), havendo apenas 17.8% de alunos do sexo masculino. A média de idades é de 20.7 anos (D.P.=3.04), variando entre 17 e 33 anos.

Quadro 5 – Distribuição da amostra em função da idade, por ano escolar e género

	1º Ano	4º Ano
Sexo Feminino	N=62 (48.1%) M=19.3 D.P.=2.70	N=44 (34.1%) M= 22.5 D.P.=2.59
Sexo Masculino	N=13 (10.1%) M= 19.7 D.P.=2.29	N=10 (7.7%) M= 22.7 D.P.=2.87

Sete alunos do 4º ano da ESEF têm uma cadeira em atraso (os restantes não têm cadeiras em atraso, segundo informação dos Serviços Académicos) e apenas um aluno do 4º ano da ESEB tem uma cadeira em atraso (segundo a informação recolhida junto dos próprios alunos). Todos os alunos da amostra efectuaram uma só matrícula em cada ano escolar. Dada a fraca variabilidade dos valores, estes dados vão levantar-nos algumas dificuldades em análise posteriores, tomando o rendimento académico destes alunos e o eventual impacto nesse rendimento de variáveis pessoais dos alunos e sua adaptação académica.

Foi ainda possível recolher informação acerca das médias dos alunos do 4º ano da ESEF. Relativamente a esta média de curso, verifica-se uma certa homogeneidade entre os alunos, situando-se a média nos 15 valores (14 foi o valor verificado para a média mais baixa e 16 o valor da média mais alta). Por sua vez, também a média das classificações dos alunos, tomada como indicador do rendimento escolar, não favorece a análise estatística a efectuar – a homogeneidade verificada não permite a obtenção de resultados expressivos.

3.3.3. Variáveis do Estudo e sua Operacionalização

Para o estudo da adaptação e rendimento académico dos alunos que constituem a nossa amostra e para efeitos de avaliação das variáveis independentes, decidimos utilizar, como instrumento de auto-relato, a versão definitiva do *Questionário de Vivências Académicas* (QVA) de Almeida e Ferreira (1997). Não foi necessário proceder à criação ou adaptação de um instrumento específico, adequado, pois esse instrumento já existia. As conclusões que pudemos fazer no capítulo anterior leva-nos a crer que o QVA adequa-se também à problemática da Adaptação e Rendimento Académico para alunos dos cursos de Licenciatura em Enfermagem das ESEF e ESEB e permite prosseguir, no bom caminho, para a consecução dos objectivos propostos.

O QVA é um instrumento de *screening* ou despiste, que tem por objectivo recolher dados no sentido de avaliar diversos factores inerentes à adaptação, rendimento e desenvolvimento de jovens no 1º ano da universidade, despistando situações e vivências de dificuldade por parte dos estudantes. O QVA tem em conta três domínios das vivências académicas dos estudantes: adaptação académica, realização académica e desenvolvimento psicossocial; e encontra-se estruturado em cinco dimensões pessoais: aspectos bio-emocionais, aspectos cognitivos, aspectos de aprendizagem, aspectos de auto-conceito e aspectos interpessoais. O QVA considera ainda seis fontes de interacção dos estudantes: interacção consigo próprio, interacção com os colegas, interacção com os professores, interacção com a família, interacção com a instituição académica, e interacção com o meio envolvente à Universidade. Da combinação destes parâmetros resultou um conjunto de 170 itens, cada um representando uma situação subjacente ao rendimento académico cuja importância é indicada pelos respondentes numa escala de 5 pontos, em formato *likert*. Os itens, repartidos pelas três dimensões das vivências académicas, abarcam 17 subescalas, conforme apresentado no Quadro 6:

Quadro 6 – Dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA)

Dimensões	Definição
Relacionamento familiar	Inclui o relacionamento com os pais, o apoio recebido e procurado, a necessidade de ir a casa, o diálogo em torno dos projectos pessoais e das escolhas vocacionais.
Autonomia pessoal	Inclui a independência emocional relativamente aos pais, colegas e outros, bem como a capacidade de gerir projectos de vida e de tomar iniciativas.
Bem-estar físico	Inclui aspectos relacionados com o sono, a alimentação, o estado de saúde, o consumo de substâncias.
Bem-estar psicológico	Inclui a satisfação com a vida, o equilíbrio emocional, a estabilidade afectiva, o optimismo.
Auto-confiança	Inclui as imagens e expectativas que os alunos têm em relação ao rendimento académico ou em relação à conclusão do curso, e a inferência das expectativas de colegas e professores.
Percepção pessoal de competência	Inclui percepção de capacidades, de competências de resolução de exercícios, a flexibilidade e profundidade de pensamento.
Bases de conhecimento para o curso	Inclui as bases de conhecimentos, a preparação para as exigências do curso, as capacidades de leitura e escrita de textos.

Quadro 6 – Dimensões do Questionário de Vivências Académicas (QVA)
(cont.)

Dimensões	Definição
Métodos de estudo	Inclui o acompanhamento das aulas, a consulta da bibliografia, a auto-regulação na aprendizagem, a organização dos apontamentos.
Desenvolvimento de carreira	Inclui o investimento que o aluno faz no curso, a elaboração de projectos, o estilo de vida e lazer, os valores, as perspectivas de realização profissional.
Relacionamento com os professores	Inclui o diálogo, o contacto dentro e fora da sala de aula, a percepção da disponibilidade de tempo por parte dos professores.
Adaptação ao curso	Inclui gosto e a satisfação pelo curso e a percepção da sua organização, da qualidade das suas disciplinas e da ligação possível entre conteúdos curriculares e as saídas profissionais.
Ansiedade na avaliação	Inclui os comportamentos de preparação e de realização dos testes.
Gestão do tempo	Inclui o modo como o estudante organiza o seu tempo em função das várias actividades e tarefas em que se encontra envolvido, nomeadamente, a realização dos trabalhos nos prazos fixados, a gestão do tempo de estudo e de lazer.
Adaptação à instituição	Inclui o sentir-se bem ou mal na instituição, adaptação aos horários e ao funcionamento dos serviços, gosto pela instituição e pelo ambiente circundante.
Gestão dos recursos económicos	Inclui itens relacionados com a capacidade do estudante em gerir os recursos económicos auferidos, nomeadamente, situações de compromisso entre verbas disponíveis e envolvimento em actividades extra-curriculares
Relacionamento com os colegas	Inclui as amizades, a expressão de sentimentos, a tolerância intercultural, a cooperação, a intimidade.
Envolvimento em actividades extra-curriculares	Inclui a participação em iniciativas associativas, em actividades culturais e recreativas, a prática desportiva.

Fonte: ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de Vivências Académicas. *Psicologia*, XIV, (2), pp. 189-208.

No Quadro 7 apresentamos o resumo das subescalas de análise das vivências académicas dos estudantes, agrupadas de acordo com a dimensão que avaliam, tal como são definidas no QVA, e ainda, a análise de consistência interna ou homogeneidade dos itens (através do cálculo dos coeficientes de *alfa* de Cronbach).

Quadro 7 – Dimensões, subescalas, nº de itens e alfa de Cronbach

Dimensão	Subescalas	Nº itens	Alfa (α)
Pessoal	Relacionamento familiar	10	.82
	Autonomia pessoal	12	.76
	Bem-estar físico	13	.79
	Bem-estar psicológico	14	.88
	Auto-confiança	11	.80
	Percepção pessoal de competência	10	.75
Realização	Bases de conhecimento para o curso	6	.78
	Métodos de estudo	11	.76
	Desenvolvimento da carreira	14	.85
	Relacionamento com os professores	14	.79
	Adaptação ao curso	15	.85
	Ansiedade na realização de exames	10	.78
Institucional/ Contextual	Gestão do tempo	8	.72
	Adaptação à instituição	11	.74
Contextual	Gestão dos recursos económicos	8	.83
	Relacionamento com os colegas	15	.87
	Envolvimento actividades extra-curriculares	11	.69

Os coeficientes *alfa* (Quadro 7) sugerem um bom índice de consistência interna na generalidade das subescalas, pois à excepção das subescalas “adaptação à universidade”, “envolvimento em actividades extracurriculares” e “gestão do tempo” os coeficientes foram iguais ou superiores a .75. É, ainda, de referir que as subescalas são compostas por um número variável de itens e que alguns itens (n=24) pontuam em duas subescalas. Segundo Almeida, Soares e Ferreira (1999, p.33) “esta situação, em parte, explica-se pela proximidade das dimensões avaliadas em algumas das subescalas”.

3.3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados

Para a realização deste estudo foi pedida autorização aos órgãos de gestão das duas Escolas. Depois de concedida a autorização, contactámos os

Coordenadores dos vários cursos para, assim, se conseguir um tempo lectivo para a recolha dos dados.

A aplicação do Questionário de Vivências Académicas (Ferreira & Almeida, 1997) foi feita em Dezembro de 2002, foi colectiva e numa só sessão, à excepção dos alunos do 4º ano da ESEF que se encontravam em estágio (fizemos chegar os questionários a estes alunos que os preencheram no local de estágio e os entregaram na ESEF) e de um grupo de 11 alunos do 1º ano da ESEB que não puderam estar presentes no momento da aplicação do questionário. Neste caso, os questionários foram entregues aos alunos pela Professora Coordenadora do curso que os recolheu já preenchidos. Foi explicado aos sujeitos os objectivos do presente estudo e que a sua colaboração era voluntária, mas preciosa. A resposta ao questionário iniciou-se com o preenchimento de uma folha sobre as variáveis de caracterização da amostra e terminou com o preenchimento do número de cadeiras anuais e semestrais em atraso. O tempo de aplicação do QVA e folha de rosto foi, em média, de 40 minutos. De uma forma geral, os alunos aderiram com prontidão e simpatia. Os dados sobre os indicadores do rendimento académico dos alunos do 4º ano da ESEF foram recolhidos a partir dos dados fornecidos directamente pelos Serviços Académicos (número de cadeiras feitas, o número de matrículas em cada ano e a classificação média de curso). Em relação aos alunos da ESEB, foi possível recolher informação acerca do número de cadeiras feitas.

Para proceder à análise dos dados foi utilizado o SPSS (*Statistical Package for Social Science*) para Windows, versão 10. As análises descritivas e inferenciais realizadas respeitaram a natureza quantitativa das variáveis. No QVA, cujos itens se apresentavam no formato *likert*, assumimos os somatórios dos itens em cada subescala, constituindo-se as subescalas em variáveis intervalares. Os itens formulados pela negativa foram previamente recodificados nos seus valores.

CAPÍTULO IV
ADAPTAÇÃO E SUCESSO ACADÉMICO: APRESENTAÇÃO E
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. INTRODUÇÃO

A educação é hoje uma prioridade no mundo. De acordo com suas características históricas, diferentes países promovem reformas nos seus sistemas educacionais com a finalidade de os tornar mais eficientes para enfrentarem a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos. No entanto,

a entrada no ensino superior é normalmente acompanhada de inúmeras dificuldades de adaptação e integração. A mudança visível nos grandes espaços físicos, nos corredores das escolas e nos rostos ocupados de todos quantos os percorrem, gera ansiedades e questões pertinentes relacionadas com aptidões individuais. Existem expectativas, projectos, sonhos associados à nova fase de ciclo de vida do jovem adulto que precisam de ter correspondência com a realidade da vida académica (Instituto Politécnico de Setúbal, 2002).

Segundo Vasconcelos, Almeida e Soares (2003), "o ajustamento académico tem sido conceptualizado como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos factores tanto de natureza interpessoal (centrados no estudante) como de natureza contextual (centrados na instituição que os acolhe)". Este processo, complexo e multidimensional, pode contribuir para a compreensão e explicação do fenómeno da adaptação e do sucesso académico dos jovens caloiros universitários. Determinar quais as variáveis que influenciam o rendimento académico dos alunos do 1º ano do Curso de

Licenciatura em Enfermagem das ESEF e ESEB, constitui, assim, o objectivo central deste trabalho. Pretende-se proporcionar informação que possa contribuir para a resolução das dificuldades sentidas ou para a promoção do sucesso académico destes jovens que se encontram numa fase de transição e de adaptação a um novo contexto. Para isso, parece importante conhecer os níveis de adaptação relativos a variáveis individuais, interpessoais e institucionais, bem como os níveis de rendimento académico dos jovens universitários do 1º ano e analisar a sua interdependência. Constitui, então, objectivo deste Capítulo apresentar o quadro geral dos resultados obtidos na pesquisa e proceder à respectiva discussão.

4.2. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em primeiro lugar, serão apresentadas as análises descritivas realizadas com os resultados das subescalas do QVA e com os indicadores do rendimento (número de cadeiras feitas e média das cadeiras feitas – apenas para os alunos do 4º ano da ESEF). Analisaremos os efeitos do ano e do género, e das duas variáveis em simultâneo, nas subescalas do QVA e passaremos a descrever os níveis de rendimento académicos dos alunos da nossa amostra. Analisaremos ainda os efeitos das variáveis “ano” e “sexo” nos indicadores do rendimento académico, através da análise de variância (plano factorial 2x2). Procederemos ainda à análise da relação entre as variáveis avaliadas pelo QVA e o rendimento académico, através dos coeficientes de correlação (r de Pearson), de testes de diferenças de médias e da análise de regressão linear simples (método *stepwise*). É ainda de acrescentar que todas as análises realizadas respeitaram a natureza quantitativa das variáveis.

4.2.1. Adaptação à Universidade

Neste ponto apresentamos a análise descritiva dos resultados nas 17 subescalas do QVA organizadas de acordo com a natureza das variáveis que avaliam: variáveis pessoais – relacionamento familiar (10 itens), autonomia

pessoal (12 itens), bem-estar físico (13 itens), bem-estar psicológico (14 itens), auto-confiança (11 itens) e percepção pessoal de competência (10 itens); variáveis de realização académica – bases de conhecimentos para o curso (6 itens), métodos de estudo (11 itens), desenvolvimento da carreira (14 itens), relacionamento com os professores (14 itens), adaptação ao curso (15 itens) e ansiedade na avaliação (10 itens); e variáveis institucionais – gestão do tempo (8 itens), adaptação à instituição (11 itens), gestão dos recursos económicos (8 itens), relacionamento com os colegas (15 itens) e envolvimento em actividades extracurriculares (11 itens).

A par do número de itens, apresenta-se, de seguida, a média, o desvio-padrão, os valores mínimos e máximos, os coeficientes de distribuição (assimetria e curtose) e o coeficiente de consistência interna dos itens (*alfa* de Cronbach). Importa referir que, face à organização das respostas, as pontuações mais elevadas nas subescalas correspondem a melhores percepções dos alunos. No entanto, na subescala “relacionamento familiar” as notas mais elevadas traduzem uma maior interdependência entre o jovem e a sua família e na subescala “gestão dos recursos económicos” o sentido a dar às pontuações não é tão claro (a par de dificuldades inerentes a uma má gestão, outras dificuldades decorrem de menores recursos económicos de alguns alunos).

Por fim, são apresentados os resultados nas subescalas do QVA em função das variáveis sexo e ano escolar (Quadro 8).

Para apreciação das médias e desvios-padrão faltam-nos parâmetros de referência nacionais relativos a esta população em estudo. Mesmo assim, atendendo à escala de resposta aos itens (*likert* de cinco pontos), verificamos que, à excepção da escala “envolvimento em actividades extra-curriculares”, a média de resposta dos alunos em todas subescalas se situou acima de uma pontuação intermédia, considerando o número de itens por subescala. Os valores mínimos e máximo nas subescalas distanciam-se entre si em mais do que 3 unidades de desvio-padrão, indicando uma boa dispersão das pontuações em torno da média, elucidando sobre as boas capacidades discriminativas dos itens incluídos.

Quadro 8 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA (n=129)

Subescalas	Nº itens	Média	D.P.	Min.	Max.	Assim.	Curt.	Alfa
Relacionamento familiar	10	40.9	3.85	26	48	-.832	.949	.49
*Relacionamento familiar	9	38.2						.73
Autonomia pessoal	12	44.2	5.62	26	57	-.205	.124	.72
Bem-estar físico	13	49.5	6.12	28	60	-.519	.283	.72
Bem-estar psicológico	14	47.6	8.25	24	64	-.210	-.474	.86
Auto-confiança	12	43.4	5.59	30	54	-.293	-.478	.77
Percepção pess. Competência	10	36.9	4.20	27	48	-.008	-.178	.69
Bases de conhec. p/ o curso	6	23.1	3.13	15	30	-.188	-.351	.68
*Bases de conhec. p/ o curso	5	19.5						.73
Métodos de estudo	11	40.0	4.89	27	54	.141	-.147	.74
Desenvolvimento da carreira	14	55.2	6.62	28	66	-1.079	2.204	.79
Relacionam. com os profess.	14	45.3	7.50	25	62	-.447	.158	.82
Adaptação ao curso	15	58.3	8.17	21	72	-1.164	2.989	.85
Ansiedade na avaliação	10	32.1	5.53	15	48	-.109	.458	.81
Gestão do tempo	8	28.4	3.77	18	38	-.100	-.068	.65
Adaptação à instituição	11	41.6	5.67	25	54	-.362	.302	.72
Gestão recursos económicos	8	26.4	6.90	9	39	-.184	-.553	.89
Relacionam. com os colegas	15	58.6	7.50	36	73	-.520	.340	.85
Envolvim. activ. extra-curricul.	11	30.8	5.40	17	49	.218	.570	.65
*Envolvim. activ. extra-curricul.	10	28.0						.73

(*) Escala após a eliminação de um item

Os coeficientes de assimetria e curtose para as subescalas “desenvolvimento da carreira” e “adaptação ao curso” apresentam valores superiores a uma unidade, no entanto, para as restantes subescalas a distribuição *gaussiana* dos resultados não é posta em causa.

Por outro lado, e no que se refere aos coeficientes *alfa* (*alfa* de Cronbach), podemos verificar que em 5 das 17 subescalas (“relacionamento familiar”, “percepção pessoal de competência”, “bases de conhecimento para o curso”, “gestão do tempo” e “envolvimento em actividades extra-curriculares”)

os índices apresentados situam-se abaixo de .70, ou seja, abaixo do nível crítico normalmente apontado como desejável (Almeida & Freire, 2000), situação que nos parece ser merecedora de alguma atenção e que, portanto, passaremos em análise. Mesmo assim, os coeficientes obtidos não se afastam de .70, sendo o valor mais baixo de .65, com excepção da subescala "relacionamento familiar" (aqui o valor de *alfa* é claramente mais baixo, subindo para .73 se eliminarmos o item mais problemático). Para todas as restantes subescalas os coeficientes de consistência interna dos itens obtidos mostraram-se aceitáveis ou, em caso contrário, nenhum item, se eliminado, faz subir o coeficiente obtido de forma relevante. Para as subescalas "relacionamento familiar", "bases de conhecimento para o curso" e "envolvimento em actividades extra-curriculares" apresentamos os resultados na versão original e os resultados após a eliminação do item com menor validade interna.

Na subescala "relacionamento familiar" os itens apresentam-se correlacionados num intervalo de .24 a .53 com o total da subescala (coeficientes de correlação corrigidos pois não entra no cálculo o valor do item 108 – "preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste" – cujo valor de correlação com o total da subescala é de -.58), pelo que não nos parece de aprofundar a análise (o valor *alfa* situou-se em .73). Na subescala "bases de conhecimento para o curso", a retirada do item 5 ("foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimento das disciplinas"), que apresentava uma correlação item-total de .13, portanto, abaixo do nível crítico da validade interna do item (.20) (Almeida & Freire, 2000), fez subir o índice *alfa* para .73. Na subescala "envolvimento em actividades extra-curriculares" o item 91 ("desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha Universidade") apresenta fraca correlação com a nota total da subescala ($r = -.30$) e a sua retirada faz subir o *alfa* para .73.

Na subescala "percepção pessoal de competência", apesar do itens apresentarem correlações entre .27 e .49 e do *alfa* se aproximar de .70 (*alfa* de .69), não se regista qualquer subida neste coeficiente através da retirada dos itens com mais baixa correlação.

Finalmente, em relação à subescala “gestão do tempo”, face ao índice *alfa* mais baixo e sem que se verifique subidas significativas pela retirada de itens, optamos por descrever os resultados obtidos item a item (Quadro 9). Assim, a par dos valores da distribuição, acrescenta-se o coeficiente de correlação item-total corrigido (*ritc*) e o valor de *alfa* se o item/itens em causa fosse(m) eliminado(s).

Quadro 9 – Análise dos itens da subescala “gestão do tempo”

Item	Descrição	Média	D.P.	ritc	Alfa se item eliminado
17	É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados	4.0	.93	.15	.67
26	Faço uma gestão eficaz do meu tempo	3.3	.78	.48	.58
94	Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente	2.6	1.12	.19	.67
97	Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia	3.4	.80	.42	.60
99	A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas	4.0	.92	.50	.57
109	Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo	3.7	.82	.51	.58
133	Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	3.5	.70	.49	.59
153	Sou pontual na chegada às aulas	3.9	.88	.16	.66

Conforme se pode observar no Quadro 9, três itens (item 17, 94 e 153) explicam a redução observada no coeficiente *alfa* obtido. Como o valor total de .65 acaba por ser devido não a um item mas a vários itens problemáticos (heterogéneos), o valor do *alfa* não sobe substancialmente se eliminarmos qualquer um dos itens problemáticos, de forma isolada.

Ainda para a análise da validade interna dos resultados do questionário e da dimensionalidade do próprio QVA, procedemos ao estudo da estrutura factorial dos resultados nas 17 subescalas. Optou-se por uma análise em componentes principais com rotação *varimax*, onde foram considerados todos os factores isolados desde que apresentassem um valor próprio (*eigen-value*) igual ou superior à unidade. No Quadro 10 apresentam-se as saturações

factoriais das subescalas nos quatro factores isolados (apenas se apresentam no quadro as saturações de valor igual ou superior a .40).

Quadro 10 – Análise factorial da 17 subescalas do QVA

Subescala	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV
Relacionamento familiar				.79
Autonomia pessoal	.47	.61		
Bem-estar físico		.62		
Bem-estar psicológico		.76		
Auto-confiança	.45	.77		
Percepção competência	.66	.53		
Bases de conhecimento	.75			
Métodos de estudo	.84			
Desenvolvim. Carreira	.64		.48	
Relacionam. professores			.79	
Adaptação ao curso	.44		.75	
Ansiedade	.43	.77		
Gestão do tempo	.74			
Adaptação instituição			.85	
Gestão recursos económ.				.73
Relacionam. Colegas			.56	
Actividades extra-curricul.		.45		
Valor-próprio	36.30	13.55	11.41	6.77
Porcentagem da variância	21.98	19.69	16.69	9.66

Os resultados do estudo da dimensionalidade do QVA evidenciam uma estrutura assente em quatro factores que explicam 68% da variância dos resultados nas 17 subescalas. Como se pode constatar no Quadro 10, o factor I assume maior importância (21,98% da variância), encontrando-se sobretudo associado às subescalas envolvendo aspectos mais ligados ao desempenho académico, prendendo-se, essencialmente, com os seus conhecimentos e capacidades pessoais de organizar o estudo e de gerir o tempo, bem como com as suas competências. O factor II (responsável por 19,69% dos resultados) está mais directamente relacionado com a dimensão da identidade ou facetas da própria personalidade, incluindo-se aqui dimensões psicológicas da maturidade e bem-estar do aluno, e outras mais directamente relacionadas com percepção das suas próprias capacidades. O factor III, ainda associado à

realização académica, poder-se-á assumir como associado à adaptação académica do aluno, aqui entrando a adaptação ao curso e à Universidade e o seu relacionamento com os professores e com os colegas. Em face das subescalas reunidas neste factor, podemos assumi-lo como dimensão interpessoal da adaptação académica do aluno. Finalmente, o facto IV parece reflectir uma vertente económico-familiar de suporte ou subsistência do aluno.

No Quadro 11 avançamos para uma análise dos resultados dos alunos nas 17 subescalas do QVA, considerando o respectivo sexo.

Quadro 11 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do género

Subescalas	Sexo F (N=106)		Sexo M (N=23)	
	M	DP	M	DP
Relacionamento familiar	41.1	3.91	40.0	3.47
Autonomia pessoal	43.9	5.90	45.7	3.88
Bem-estar físico	48.9	6.24	52.2	4.76
Bem-estar psicológico	47.2	8.51	49.8	6.66
Auto-confiança	42.9	5.47	45.7	5.72
Percepção pess. Competência	36.7	4.37	37.5	3.31
Bases de conhec. para o curso	23.0	3.11	23.2	3.26
Métodos de estudo	40.5	4.71	37.8	5.20
Desenvolvimento da carreira	55.3	6.08	54.7	8.84
Relacionam. com os profess.	45.3	7.17	45.3	9.05
Adaptação ao curso	58.9	7.29	55.6	11.21
Ansiedade na avaliação	31.6	5.64	34.3	4.41
Gestão do tempo	28.6	3.71	27.4	4.01
Adaptação à instituição	41.4	5.65	42.2	5.85
Gestão recursos económicos	26.4	7.14	26.3	5.82
Relacionam. com os colegas	58.3	7.25	59.9	8.60
Envolvim. activ. extra-curricul.	29.8	4.94	35.3	5.23

Tomando, novamente, o valor intermédio como referência para atribuir significado aos valores do Quadro 11, uma leitura global permite-nos verificar que as médias das subescalas se situam acima desse valor, à excepção dos resultados dos alunos do sexo feminino na subescala "envolvimento em

actividade extra-curriculares” (diferença de 3.2 do valor intermédio). Comparando os resultados dos alunos do sexo feminino com os do sexo masculino, podemos verificar três tipos de situação. Em três subescalas (“bases de conhecimento”, “relacionamento com os professores” e “gestão dos recursos económicos”) não se obteve qualquer diferença entre os estudantes de ambos os sexos. Em quatro subescalas (“relacionamento familiar”, “métodos de estudo”, “adaptação ao curso” e “gestão do tempo”) as raparigas apresentam uma média superior aos colegas do sexo masculino. Finalmente, na maioria das subescalas, mais precisamente em 10 subescalas, os alunos do sexo masculino apresentam uma média superior à dos colegas do sexo feminino. As maiores diferenças nos valores das médias situam-se na subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares” (favorável aos rapazes em 5.5 pontos) e na subescala “adaptação ao curso” (favorável às raparigas em 3.3 pontos) e na subescala “bem-estar físico (favorável aos rapazes em 3.3 pontos). Os rapazes apresentam ainda médias mais altas, em torno de 2.5 pontos, no “bem-estar psicológico” e no controlo da “ansiedade em situações de avaliação”.

No Quadro 12 apresentamos os resultados nas 17 subescalas do QVA, em função da variável ano escolar.

Em duas subescalas (“autonomia pessoal” e “bases de conhecimento para o curso”) os valores obtidos não se diferenciam considerando os alunos repartidos pelo 1º e 4º anos do curso. Nas demais subescalas são maiores as diferenças (superiores a .6) e, de uma maneira geral, favoráveis em termos de vivências adaptativas aos alunos do 1º ano. Estes valores encontrados, e sentindo a diferença a favor dos alunos mais novos no curso, e ainda por cima do 1º ano, parecem ir um pouco em sentido diferente dos autores que apontam mais dificuldades adaptativas académicas aos alunos do 1º ano. Assim, os alunos do 1º ano apresentam valores mais elevados nas subescalas “relacionamento familiar” (o que se pode entender por estarem ainda mais vinculados ou com um tempo menor de separação dos familiares), “bem-estar psicológico” e “bem-estar físico”, “perspectiva de carreira”, “relacionamento com os professores”, “adaptação ao curso” e à “instituição”, “relacionamento

com os colegas”, “envolvimento em actividades extra-curriculares” e “gestão dos recursos económicos” (poderão ainda estar mais apoiados no país).

Quadro 12 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do ano escolar

Subescalas	1º ano (N=75)		4º ano (N=54)	
	M	DP	M	DP
Relacionamento familiar	41.4	3.53	40.1	4.16
Autonomia pessoal	44.2	5.65	44.2	5.65
Bem-estar físico	50.3	6.20	48.4	5.88
Bem-estar psicológico	48.1	8.28	47.1	8.25
Auto-confiança	43.1	5.83	43.7	5.28
Percepção pess. Competência	36.6	4.01	37.3	4.46
Bases de conheç. para o curso	23.0	3.01	23.2	3.31
Métodos de estudo	39.5	4.58	40.6	5.27
Desenvolvimento da carreira	55.5	6.57	54.9	6.73
Relacionam. com os profess.	48.1	6.54	41.4	7.01
Adaptação ao curso	61.2	7.00	54.3	8.04
Ansiedade na avaliação	31.3	5.44	33.2	5.49
Gestão do tempo	27.9	3.67	29.0	3.85
Adaptação à instituição	42.7	6.02	39.9	4.72
Gestão recursos económicos	27.6	6.68	24.6	6.88
Relacionamento colegas	59.2	7.57	57.8	7.39
Envolvim. activ. extra-curricul.	31.1	5.63	30.3	5.07

Por sua vez, os alunos do 4º ano mostram índices superiores de “auto-confiança”, “percepção pessoal de competência”, “métodos de estudo”, “controlo da ansiedade em situações de avaliação” e “gestão do tempo”. As maiores diferenças observam-se nas subescalas “relacionamento com os professores” e “adaptação ao curso” (diferença de 6.7 e de 6.9 pontos, respectivamente), sendo interessante referir de novo as percepções de vivências mais adaptativas por parte dos alunos do 1º ano. Estes mesmos alunos referem ainda menos problemas económicos e menos dificuldades na adaptação à instituição (diferença de 3.0 e de 2.8 pontos, respectivamente).

Finalmente, no Quadro 13, apresentamos os resultados nas 17 dimensões do QVA, cruzando agora os alunos segundo o género e o ano escolar. Pretendemos, assim, mostrar as médias e os desvios-padrão dos resultados por estes subgrupos de alunos antes de avançar para a análise da variância dos resultados por estes dois factores.

Quadro 13 – Médias e desvios-padrão dos resultados no QVA em função do ano escolar e do sexo

Subescalas	1º ano (N=75)				4º ano (N=54)			
	Sexo F (N=62)		Sexo M (N=13)		Sexo F (N=44)		Sexo M (N=10)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Relacionam. familiar	41.6	3.49	40.3	3.66	40.3	4.35	39.5	3.34
Autonomia pessoal	43.7	5.73	47.0	4.45	44.2	6.18	44.1	2.23
Bem-estar físico	50.0	6.54	52.0	3.96	47.5	5.53	52.5	5.85
Bem-estar psicológico	47.6	8.57	50.4	6.54	46.6	8.50	49.0	7.09
Auto-confiança	42.5	5.76	46.5	5.16	43.5	5.02	44.6	6.50
Percep. competência	36.1	4.05	38.7	3.09	37.6	4.70	35.9	3.03
Bases conhec. curso	22.8	3.15	23.8	2.03	23.4	3.05	22.3	4.35
Métodos de estudo	39.9	4.48	37.7	4.80	41.2	4.97	37.9	5.95
Desenvolv. carreira	54.9	6.80	57.9	4.80	55.9	4.90	50.4	11.17
Relacionam. profess.	47.5	6.68	51.1	5.04	42.2	6.73	37.7	7.35
Adaptação ao curso	61.0	7.44	62.2	4.46	55.9	6.02	47.0	11.61
Ansiedade na avaliação	30.7	5.56	34.1	3.93	32.9	5.57	34.7	5.17
Gestão do tempo	28.1	3.74	26.6	3.10	29.2	3.61	28.4	4.95
Adaptação à instituição	42.3	6.07	45.1	5.39	40.2	4.82	38.5	4.20
Gestão recur. económ.	28.2	6.92	24.9	4.68	23.9	6.72	28.0	6.90
Relacionam. colegas	58.3	7.46	63.6	6.71	58.4	7.04	55.0	8.60
Envolv. act extra-curric.	30.2	5.32	35.5	5.19	29.3	4.35	35.0	5.56

Tendo em vista uma análise de resultados nas 17 subescalas do QVA segundo o género e o ano escolar dos estudantes, procedemos a uma análise de variância (ANOVA 2x2). Assim, consideramos dois factores (género e ano) e os respectivos efeitos principais e secundários (efeitos de interacção).

A análise de variância a dois factores tem a vantagem de, para além de fornecer os efeitos de interacção (efeito de duas variáveis sobre uma terceira),

“proporciona um teste estatístico mais sensível ou mais potente para o efeito dos factores do que os planos que só analisam um factor de cada vez” (Bryman & Cramer, 1993, p.238), pois reduz a possibilidade da variância dentro dos grupos ser devida a outros factores. Apresentamos, então, neste ponto, os resultados da análise de variância nas subescalas do QVA em função do ano escolar e do sexo (Quadro 14).

Quadro 14 – Análise de variância dos resultados nas 17 subescalas do QVA tomando o ano escolar e o sexo

Subescalas	Fonte	G.L.	Quad. Médios	F	Prob.
Relacionam. Familiar	Ano	1	22,2	1.52	.219
	Sexo	1	19.9	1.37	.245
	AnoxSexo	1	1.5	.10	.748
Autonomia pessoal	Ano	1	26.2	.83	.363
	Sexo	1	49.2	1.56	.213
	AnoxSexo	1	54.2	.172	.191
Bem-estar físico	Ano	1	18.7	.53	.469
	Sexo	1	229.6	6.49	.012*
	AnoxSexo	1	41.9	1.18	.279
Bem-estar psicológico	Ano	1	25.3	.37	.544
	Sexo	1	125.6	1.84	.178
	AnoxSexo	1	.9	.01	.910
Auto-confiança	Ano	1	3.2	.11	.745
	Sexo	1	122.1	4.01	.048*
	AnoxSexo	1	38.6	1.27	.262
Percep. competência	Ano	1	8.5	.49	.484
	Sexo	1	3.7	.22	.643
	AnoxSexo	1	83.0	4.82	.030*
Bases conhec. curso	Ano	1	4.0	.41	.522
	Sexo	1	.0	.00	.992
	AnoxSexo	1	21.6	2.20	.141
Métodos de estudo	Ano	1	11.0	.48	.491
	Sexo	1	144.1	6.26	.014
	AnoxSexo	1	5.8	.25	.615
Desenvolv. Carreira	Ano	1	198.8	4.73	.032
	Sexo	1	29.5	.70	.404
	AnoxSexo	1	334.6	7.96	.006**
Relacionam. Profess.	Ano	1	1614.7	36.95	.000
	Sexo	1	4.3	.10	.753
	AnoxSexo	1	303.2	6.94	.010*
Adaptação ao curso	Ano	1	1903.5	37.25	.000
	Sexo	1	272.5	5.33	.023*
	AnoxSexo	1	481.7	9.43	.003**
Ansiedade na avaliação	Ano	1	36.1	1.24	.268
	Sexo	1	121.8	4.17	.043*
	AnoxSexo	1	11.0	.38	.539

Quadro 14 – Análise de variância dos resultados nas 17 subescalas do QVA tomando o ano escolar e o sexo (cont.)

Subescalas	Fonte	G.L.	Quad. Médios	F	Prob.
Gestão do tempo	Ano	1	37.3	2.66	.105
	Sexo	1	24.4	1.74	.189
	AnoxSexo	1	2.5	.18	.675
Adaptação à instituição	Ano	1	341.6	11.38	.001***
	Sexo	1	5.3	.18	.675
	AnoxSexo	1	96.7	3.22	.075
Gestão recur. económ.	Ano	1	7.2	.16	.688
	Sexo	1	3.2	.07	.790
	AnoxSexo	1	253.8	5.71	.018*
Relacionam. colegas	Ano	1	332.8	6.18	.014*
	Sexo	1	16.6	.31	.580
	AnoxSexo	1	355.4	6.60	.011*
Envolv. act extra-curric.	Ano	1	9.8	.39	.534
	Sexo	1	557.7	22.18	.000***
	AnoxSexo	1	1.3	.05	.820

* p<.05 ** p<.01 *** p<.001

Perante os resultados apresentados no Quadro 14, começamos por referir as interacções existentes entre as variáveis “ano” e “sexo”, pois, segundo Pereira (1999, p.149) “não faz sentido olhar-se para os efeitos principais das variáveis se houver uma interacção significativa entre os factores”. Neste caso, ausência de interacção indica que é razoável pensar que a diferença nas pontuações entre os alunos do sexo feminino e do sexo masculino é a mesma para o 1º e para o 4º ano. Assim, em seis subescalas (“percepção pessoal de competência”, “desenvolvimento da carreira”, “relacionamento com os professores”, “adaptação ao curso”, “gestão dos recursos económicos” e “relacionamento com os colegas”), verifica-se um efeito significativo da interacção das duas variáveis independentes em questão.

Na subescala “percepção pessoal de competências” a interacção significativa encontrada ($F=4.82$; $p<.05$) parece reflectir o facto da média das raparigas nesta subescala subir (ver Quadro 13), ainda que ligeiramente, do 1º para o 4º ano. O mesmo já não ocorre junto dos rapazes (aqui observa-se uma descida na pontuação de 2.8 pontos na passagem do 1º para o 4º ano). Na subescala “desenvolvimento da carreira” ($F=7.96$; $p<.01$) a situação é semelhante, a média das raparigas sobe do 1º para o 4º ano (diferença de 1.0 pontos) e a dos rapazes desce (diferença de 7.5 pontos).

Na subescala “relacionamento com os professores”, a interação significativa encontrada ($F=6.94$; $p<.05$) poderá também reflectir a diferença nas médias e, aqui, tanto os rapazes como as raparigas apresentam valores inferiores na passagem do 1º para o 4º ano (diferença de 5.3 e de 13.4, respectivamente). Na subescala “adaptação ao curso” ($F=9.43$; $p<.01$) a situação é semelhante à da escala anterior – tanto os rapazes como as raparigas apresentam valores mais baixos na passagem do 1º para o 4º ano (diferença de 5.1 e 15.2, respectivamente), muito embora nestas duas subescalas a descida observada é sobretudo patente junto dos rapazes.

Na subescala “gestão dos recursos económicos” ($F=5.71$; $p<.05$) também se verifica uma interação significativa que poderá ser explicada pela diferença nas médias, uma vez que, na passagem do 1º para o 4º ano, as raparigas descem 4.3 pontos e os rapazes sobem 3.1 pontos. Finalmente, à interação significativa encontrada na subescala “relacionamento com os colegas” ($F=6.60$; $p<.05$) alia-se uma diferença de médias do 1º para o 4º ano (ver Quadro 13) muito ligeira por parte das raparigas, mas relativamente mais elevada por parte dos rapazes (desce 8.6 pontos).

Em cinco subescalas (“bem-estar físico”, “auto-confiança”, “métodos de estudo”, “ansiedade na avaliação” e “envolvimento em actividades extra-curriculares”) verifica-se em efeito isolado da variável género. Assim, na subescala “bem-estar físico” ($F=6.49$; $p<.05$), os rapazes apresentam índices superiores de bem-estar ou adaptação a este propósito (olhando aos resultados do Quadro 11, verificamos que os rapazes apresentam uma média superior em 3.3 pontos). Na subescala “auto-confiança”, onde também se verifica um efeito significativo da variável sexo ($F=4.01$; $p<.05$), observa-se que os rapazes apresentam uma média mais elevada em relação às raparigas (diferença de 2.8 pontos). Já na subescala “métodos de estudo” ($F=6.26$; $p<.05$), são as raparigas que apresentam uma média mais elevada (superior à dos rapazes em 2.7 pontos). Na subescala “ansiedade na avaliação” ($F=4.17$; $p<.05$), a diferença de média é igual à da escala anterior, desta vez favorável aos rapazes, que se manifestam como menos ansiosos. Verifica-se, ainda, um efeito significativo da variável sexo na subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares” ($F=22.18$; $p<.001$) e, pelo Quadro 11, observa-se que são os

rapazes quem se envolve mais em actividades extra-curriculares (média superior à das raparigas em 5.5 pontos).

Finalmente, observa-se um efeito da variável ano na subescala “adaptação à instituição” ($F=11.38$; $p<.001$). Olhando os resultados (Quadro 12) verificamos que os alunos do 4º ano apresentam uma melhor adaptação nesta área ou percepção de maior controlo (diferença de 2.8 pontos).

4.2.2. Rendimento Académico

Neste ponto, e apenas para os alunos do 4º ano da ESEF (por impossibilidade de recolha destes dados junto dos alunos do 4º ano da ESEB), apresentamos a análise descritiva dos indicadores do rendimento académico tomados neste estudo (número de cadeiras feitas e média de cadeiras feitas). Nenhum dos alunos tem mais do que uma inscrição na universidade e nenhum dos alunos reprovou em qualquer ano. Por este motivo não incluímos estas variáveis no nosso estudo, como indicadores de rendimento académico, pela ausência de variabilidade. Assim, são apresentadas as médias e os desvios-padrão do número de cadeiras feitas (o número máximo de cadeiras que os alunos podem ter feito é de 54) e da média das cadeiras feitas.

Apresentamos no Quadro 15 os valores (médias e desvios-padrão) nas variáveis consideradas, isto é, a média das cadeiras feitas e o número de cadeiras feitas. Infelizmente, pelas dificuldades havidas só podemos considerar aqui 16 estudantes com informação adequada para esta análise.

Quadro 15 – Médias e desvios-padrão da média das cadeiras feitas e do número de cadeiras feitas para os alunos do 4º ano da ESEF

	4º ano ESEF (N=16)	
	M	DP
Média	15.1	.77
Nº cadeiras feitas	53.4	.63

Quanto à média das cadeiras feitas, podemos verificar o seu valor é de 15.1 e que os valores mínimo e máximo distanciam-se entre si em apenas 1 unidade de desvio-padrão, indicando uma fraca dispersão das pontuações (14-16). Dos 16 alunos da nossa amostra, 8 têm todas as cadeiras feitas e apenas 1 tem mais do que uma cadeira por fazer (o valor médio de cadeiras feitas situa-se nos 53.4). No Quadro 16 apresentamos estes mesmos resultados do rendimento académico, mas subdividindo o grupo de alunos segundo o sexo.

Quadro 16 – Médias e desvios-padrão da média das cadeiras feitas e do número de cadeiras feitas para os alunos do 4º ano da ESEF em função da variável sexo

	4º ano ESEF			
	Fem. (N=12)		Masc. (N=4)	
	M	DP	M	DP
Média	15.2	.83	14.8	.50
Nº cadeiras feitas	53.5	.67	53.3	.50

De acordo com os resultados apresentados no quadro acima, podemos verificar que na média das cadeiras feitas são os alunos do sexo feminino que apresentam valores mais elevados, embora as diferenças relativamente aos alunos do sexo masculino não sejam muito elevadas (diferença de .4). Quanto ao desvio-padrão, são também os alunos do sexo feminino que apresentam valores mais altos, indicando uma maior dispersão de resultados. Na variável “número de cadeiras feitas” verificamos a mesma tendência, ou seja, uma melhor prestação académica por parte dos alunos do sexo feminino. Relativamente aos desvios-padrão, os alunos do sexo masculino apresentam uma menor dispersão de resultados. De qualquer modo, importa lembrar que esta análise apenas tem um objectivo de exploração dos resultados pois estamos a considerar um número muito reduzido de alunos, em particular do sexo masculino (n=4).

4.2.3. Relação entre adaptação à universidade e o rendimento académico

Para analisarmos a relação entre a adaptação à universidade (subescalas do QVA) e os indicadores do rendimento académico procedemos à

análise correlacional (coeficientes de correlação produto-momento de Pearson). Por falta de indicadores de rendimento dos alunos do 4º ano da ESEB, esta análise é apenas possível de realizar com os alunos do 4º ano da ESEF. O objectivo foi analisarmos a relação entre as subescalas do QVA e o número de cadeiras feitas, e a relação entre as subescalas do QVA e a média das cadeiras feitas.

No Quadro 17 apresentamos os coeficientes de correlação (r de Pearson) e o respectivo valor de significância entre os valores nas subescalas do QVA e as médias das classificações, assim como, a correlação entre os valores nas subescalas do QVA e o número de cadeiras feitas.

Quadro 17 – Coeficientes de correlação da média das classificações e número de cadeiras feitas com as subescalas do QVA

Subescalas	Médias	Cadeiras
Relacionam. familiar	.41 p=.114	.47 p=.066
Autonomia pessoal	.36 p=.169	.14 p=.600
Bem-estar físico	-.08 p=.784	.03 p=.905
Bem-estar psicológico	-.18 p=.503	-.04 p=.886
Auto-confiança	.21 p=.442	.36 p=.174
Percep. Competência	.30 p=.255	.46 p=.074
Bases conhec. Curso	.29 p=.274	.21 p=.438
Métodos de estudo	.48 p=.058	.43 p=.099
Desenvolv. Carreira	.01 p=.958	-.26 p=.333
Relacionam. profess.	.24 p=.371	.01 p=.970
Adaptação ao curso	.02 p=.945	-.23 p=.389
Ansiedade na avaliação	.26 p=.325	.17 p=.524
Gestão do tempo	.15 p=.569	.07 p=.794
Adaptação à instituição	.01 p=.974	-.14 p=.604
Gestão recur. económ.	-.02 p=.935	-.17 p=.536
Relacionam. colegas	.35 p=.189	.40 p=.129
Envolv. act extra-curric.	-.11 p=.675	-.02 p=.949

Pelas medidas de associação linear entre as variáveis apresentadas no quadro anterior, e de acordo com os critérios de análise da força da associação entre variáveis, propostos por Cohen e Holliday (1982), podemos verificar que os coeficientes de correlação entre as subescalas do QVA e os indicadores de rendimento (número de cadeiras feitas e média de cadeiras feitas) é significativa em 11 subescalas, variando entre $-.26$ e $.48$. Assim, em seis subescalas (“relacionamento familiar”, “auto-confiança”, “percepção pessoal de competência”, “bases de conhecimento para o curso”, “métodos de estudo” e “relacionamento com os colegas”) as correlações ocorrem, simultaneamente, com ambos os indicadores do rendimento académico. Por sua vez, a “autonomia pessoal”, o “relacionamento com os professores” e a “ansiedade na avaliação” correlaciona-se apenas com a média das cadeiras feitas. Por outro lado, o “desenvolvimento da carreira” e a “adaptação ao curso” correlaciona-se apenas com o número de cadeiras feitas e de forma não linear ($r=-.26$ e $r=-.21$, respectivamente).

É ainda de referir que nas subescalas “bem-estar físico”, “bem-estar psicológico”, “gestão do tempo”, “adaptação à instituição”, “gestão dos recursos económicos” e “envolvimento em actividades extra-curriculares” não se encontraram coeficientes de correlação estatisticamente significativos com nenhum dos indicadores do rendimento académico.

4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Relembrando os objectivos definidos para a realização deste trabalho, pretendia-se, então, investigar a adaptação e rendimento académico dos alunos do 1º e 4º anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem das ESEF e ESEB, tomados por conveniência, face aos objectivos do estudo. Especificamente, pretendia-mos apreciar a qualidade dos itens e das subescalas do QVA; descrever os níveis de adaptação à universidade e os níveis de rendimento académico dos alunos da nossa amostra, em função do ano escolar e do género; e, por fim, analisar a relação entre a adaptação à universidade e o rendimento académico.

O estudo exploratório tendo em vista a adaptação do QVA para o grupo de estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem das ESEF e ESEB proporcionou valores com alguma amplitude ou dispersão. Tomando as médias e os desvios-padrão obtidos nas 17 subescalas, consegue-se, em cada uma delas, uma amplitude de valores acima e abaixo da média de, pelo menos, três unidades de desvio-padrão.

Verificou-se, no entanto, dificuldades de transposição de alguns itens (*alfa* inferior a .70 em cinco subescalas), sobretudo na subescala “gestão do tempo”, onde o baixo índice de consistência interna (.65) não subiu mesmo depois da eliminação de qualquer item problemático. Na subescala “relacionamento familiar” verificou-se o valor *alfa* mais baixo (.49), especialmente devido ao item 108 (“preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste”) que, depois de retirado fez subir o valor do *alfa* para .73. As subescalas “bases de conhecimento para o curso” e “envolvimento em actividades extra-curriculares” apresentaram também coeficientes *alfa* ligeiramente inferiores a .70 que, no entanto, subiram acima deste valor depois eliminação dos itens problemáticos. Depois da eliminação dos itens problemáticos, e à excepção da subescala “gestão do tempo”, os coeficientes *alfa* oscilaram entre .69 (“percepção pessoal de competência”) e .89 (“gestão dos recursos económicos”).

Ainda para a validação da validade interna dos resultados do questionário, a análise factorial aponta para a existência de quatro factores que explicam, no seu conjunto, 68% da variância dos resultados nas 17 subescalas. Assim, o factor I, de maior importância, aparece mais relacionado com os conhecimentos, capacidades e competências dos alunos. O factor II, por sua vez, prende-se mais com o bem-estar físico e psicológico, a autonomia e as percepções de competência, portanto, com aspectos ligados mais à dimensão pessoal. O factor III prende-se, essencialmente, com aspectos da dimensão de realização académica e adaptação – desenvolvimento da carreira, relacionamento com os professores e com os colegas, adaptação à instituição e ao curso. Finalmente, o factor IV parece revelar uma preocupação por parte dos alunos acerca da sua situação económico-familiar.

Quanto aos níveis de adaptação à universidade (analisados a partir dos resultados nas subescalas do QVA), das análises efectuadas com os resultados obtidos nas dimensões do QVA em função do curso e do género obtiveram-se resultados que revelaram diferenças de médias nos níveis de adaptação à universidade quer entre alunos do 1º e do 4º ano, quer entre alunos de género masculino e feminino. De um modo geral, e focando o ano escolar frequentado pelos alunos, os resultados apontam para níveis mais elevados de adaptação à universidade junto dos alunos do 1º ano, contrariamente à maioria dos estudos que apontam para uma maior capacidade de adaptação por parte dos alunos mais antigos na universidade. Um estudo de Tavares, Santiago e Lencastre (1998) revelou, no entanto, que os alunos do 1º ano apresentavam percepções mais positivas em relação aos colegas e ao ambiente em geral, podendo isso traduzir uma imagem inicial ou uma expectativa positiva de um meio que desconhecem.

O grau de adaptação à universidade parece, ainda, ser afectado pelo género dos alunos. A este respeito, concluiu-se que os alunos do sexo masculino apresentam uma frequência e intensidade mais acentuadas de comportamentos e percepções adequados, no quadro das dimensões avaliadas, quer por subescalas englobadas na dimensão pessoal do QVA (“autonomia pessoal”, “bem-estar físico e psicológico”, “auto-confiança” e “percepção pessoal de competência”), quer por subescalas englobadas na dimensão de institucional (“adaptação à instituição”, “relacionamento com os colegas” e “envolvimento em actividades extra-curriculares”). É de referir ainda que o efeito principal da variável sexo está patente em cinco subescalas, o que indica que a variância encontrada nestas subescalas terá que ser compreendida tomando o género dos alunos.

Os resultados de um estudo de Carneiro (1999) com alunos do 1º ano da Universidade do Minho revelaram também diferenças em função do género dos alunos. Também neste caso foram os alunos do sexo feminino quem apresentou maiores dificuldades na adaptação à universidade (ou seja, na maioria das subescalas do QVA). No entanto, à semelhança do nosso próprio estudo, para as subescalas “gestão do tempo”, “métodos de estudo” e “relação com a família” a situação inverteu-se – foi, então, para os alunos do sexo

feminino que se verificaram melhores resultados – demonstrando, face aos rapazes, uma melhor gestão do tempo, melhores métodos de estudo e, também de acordo com Chickering e Reisser (1993), uma maior necessidade de manter laços afectivos mais próximos com os pais. Resultados semelhantes foram também obtidos num estudo de Ferreira e Castro (1994), onde os alunos do sexo masculino apresentaram também melhores resultados em aspectos como a autonomia geral, gestão do tempo, gestão dos recursos económicos, independência emocional dos pais e colegas, entre outros.

É ainda de referir que a interacção conjunta das variáveis “ano” e “sexo” produz efeitos estatisticamente significativos em cinco subescalas – “desenvolvimento da carreira”, “relacionamento com os professores”, “adaptação ao curso”, “gestão dos recursos económicos” e “relacionamento com os colegas”. No entanto, no conjunto geral dos alunos, e tomando novamente a média dos resultados nas 17 subescalas do QVA, verificámos que não existem grandes dificuldades em termos adaptativos. Apenas no “envolvimento em actividades extra-curriculares” a média observada (2.8) situou-se abaixo do valor intermédio (3.0). Os alunos revelaram ainda algumas dificuldades (menores que a anterior) no “relacionamento com os professores”, no “controlo da ansiedade em situações de avaliação” e na “gestão dos recursos económicos”. É ainda de referir que as percepções pessoais mais positivas se situaram nas subescalas “relacionamento familiar”, “desenvolvimento da carreira” e “relacionamento com os colegas”.

Num estudo de Soares (1998), com alunos do 1º ano da Universidade do Minho, verificou-se também uma média abaixo do valor intermédio para a subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares”, neste caso, devido ao facto da amostra ser constituída por alunos recém-chegados à universidade e, portanto, sem grande conhecimento quer da instituição quer das actividades por ela proporcionadas, explica a autora. No estudo de Pires, Almeida e Ferreira (2000), com alunos dos PALOP, a situação é semelhante – na subescala “envolvimento em actividades extra-curriculares” a média das respostas não sobe acima do valor intermédio.

Em consideração às conclusões retiradas até aqui, podemos aceitar a existência de um efeito estatisticamente significativo das variáveis ano escolar e sexo na adaptação ao Ensino Superior.

Quanto aos níveis de rendimento académico dos alunos (tomámos como indicadores do rendimento a média das cadeiras feitas e o número de cadeiras feitas), importa referir que o reduzido número de alunos ($n=16$) para os quais foi possível obter os respectivos dados apenas permitiu a obtenção de resultados estatísticos meramente indicativos. Por sua vez, também a homogeneidade observada no rendimento dos alunos dificultou a análise estatística. No entanto, encontram-se coeficientes de correlação positivos, com significado estatístico, nas subescalas "relacionamento familiar", "autonomia pessoal", "auto-confiança", "percepção pessoal de competência", "bases de conhecimento para o curso", "métodos de estudo", "desenvolvimento da carreira", "relacionamento com os professores", "adaptação ao curso", "ansiedade na avaliação" e "relacionamento com os colegas". Apenas as correlações entre as subescalas "relacionamento com os professores" e a "ansiedade na avaliação" com o número de cadeiras feitas, são no sentido negativo. Face a este conjunto de resultados, podemos acreditar na existência de uma associação relevante entre vivências adaptativas dos alunos e o seu rendimento académico.

CAPÍTULO V

INFORMATIZAÇÃO DO QVA: VALIDAÇÃO DO FORMATO

5.1. INTRODUÇÃO

Segundo Ponte (1992, p.18) “a crescente utilização do computador constitui um dos aspectos mais marcantes dos nossos dias. Umhas vezes abertamente, outras vezes em segundo plano, o computador ocupa já um lugar importante em praticamente todas as esferas da actividade económica e social, contribuindo notavelmente para a revolucionarização do próprio processo de trabalho de muitas profissões”. À medida que a revolução tecnológica progride, os usos do computador vão-se diversificando cada vez mais. No entanto, apesar de ser extremamente flexível e de ser capaz de simular muito bem os nossos próprios processos de pensamento, o computador é essencialmente uma máquina capaz de processar a alta velocidade grandes quantidades de informação, recebendo-a, armazenando-a, tratando-a e transmitindo-a – todo o investigador, durante o seu trabalho de pesquisa, procede a uma constante reformulação das suas questões iniciais; o computador é incapaz disso, tem sempre de existir um homem no princípio e no fim da sua acção e, só este é capaz de verificar se os resultados obtidos pelo computador satisfazem ou não os objectivos desejados – refere Ponte (1992) a este respeito.

Para além de interferir na nossa vida e no nosso trabalho, o computador passou a fazer parte integrante da nossa cultura, influenciando todo o ambiente à nossa volta e afectando, em especial, a forma como lidamos com a informação (Ponte, 1992). Por exemplo, nos tempos que correm ninguém trabalha em estatística sem computador, desde a estatística descritiva, que,

praticamente tem cobertura em todos os *packages* de estatística até à análise exploratória de dados, que por ser mais recente e de aplicação menos generalizada, tem menor cobertura (Murteira, 1993). Se, hoje em dia, e cada vez mais, qualquer problema tende a ser de grandes números, que, à partida, se lhe apresenta um oceano de informação, justifica-se plenamente a necessidade de utilização de instrumentos válidos para análise, apresentação e interpretação dos dados, que simplifiquem este trabalho (Reis, 1998).

Neste mesmo sentido, justificar-se-á a utilização de outros instrumentos que façam a recolha operacionalizada de toda essa informação, poupando tempo e esforços. A forma como lidamos com a informação foi, precisamente, o aspecto fundamental que esteve na base de construção de todo este capítulo. Com o objectivo de contribuir para a investigação sistemática do impacto das vivências académicas dos alunos universitários no seu rendimento escolar que desenvolvemos o «Questionário de Vivências Académicas Informatizado» (QVA-i). Este instrumento permite a recolha dos dados em suporte digital, cativando o inquirido e facilitando o trabalho de informatização dos dados.

5.2. FUNCIONAMENTO DO SOFTWARE

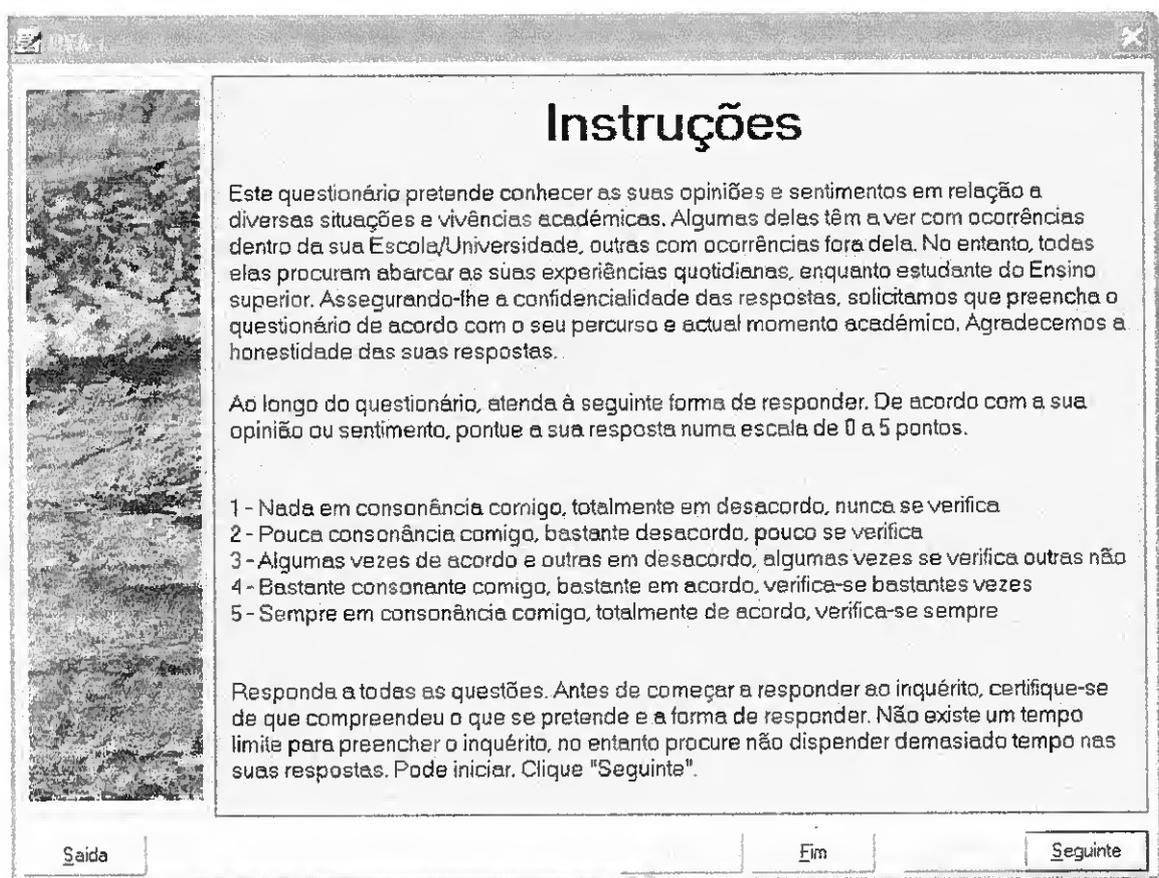
É O QVA-i é composto por três módulos distintos: o módulo que é fornecido ao inquirido (versão inquirido) que permite o preenchimento e envio do questionário; o módulo que fica com o investigador (versão investigador) que permite a visualização e exportação dos dados para outras aplicações; e o módulo «servidor» para instalação num computador com acesso à Internet.

5.2.1. Versão Inquirido

A «versão inquirido» deste *software* é aquela que é entregue ao inquirido, por exemplo, em disquete (pode, no entanto, ser “descarregada” a partir de um *site* na Internet), que lhe permite responder as questões colocadas e fazer o envio do questionário (já respondido) ao investigador.

O *software* não necessita de uma instalação, pode ser executado directamente na disquete. Assim que o utilizador (“utilizador” é um termo genérico utilizado designar a pessoa que utiliza o *software* que, neste caso, se confunde com inquirido, pois ambas se referem a uma mesma pessoa) executa o programa aparece uma janela temporária fazendo referência ao QVA e aos seus autores. De seguida, surge a janela com as instruções que o inquirido deverá ler (tal como no formato original do QVA, em papel) antes de responder ao questionário (Fig 3). Acrescenta-se que optámos por transpor o formato papel-lápis do questionário para a versão informática.

Fig. 3 – QVA-i: janela de instruções



O *software* funciona como um “assistente”, orientando o inquirido na sua utilização, nomeadamente, todas as janelas apresentam o botão “Saída”, que permite fechar o programa, guardando todas as eventuais respostas, e os botões “Início”, “Fim”, “Anterior” e “Seguinte” que fazem aparecer, respectivamente, a primeira e a última janelas, e a janela anterior e a janela seguinte, relativamente à janela em que o utilizador se encontra.

Assim, depois de ler as instruções o utilizador poderá pressionar o botão “Seguinte” e passar à próxima janela – a janela onde deve introduzir os seus dados de caracterização (Fig. 4). Apesar de ser sempre desejável que o utilizador preencha todos campos de dados, apenas para o e-mail é feita uma chamada de atenção para a importância da informação, uma vez que a conta de e-mail indicada será utilizada na recepção da palavra-chave necessária ao envio, via Internet, do questionário ao investigador. De qualquer forma, o utilizador pode responder ao questionário e obter os seus resultados mesmo sem especificar um endereço de e-mail. Neste caso o questionário não poderá seguir via Internet.

Fig. 4 – QVA-i: janela dos dados de caracterização

Dados de Caracterização

Nome: _____

Sexo: M ▾ Idade: _____

Estab. Ensino: _____

Curso: _____

Ano Curricular: _____

email: *

(* - necessário para a recepção da palavra-passe a utilizar no envio do questionário, pela internet, ao investigador)

Saída Início Fim Anterior **Seguinte**

Depois de preencher os dados de caracterização o inquirido pressiona novamente o botão “Seguinte” para começar a responder às questões (Fig. 5). Em cada janela surgem quatro perguntas de cada vez e, para cada pergunta a respectiva escala e o botão “Limpa”. Acrescenta-se ainda que todas as janelas

com perguntas terão como cabeçalho a legenda para as respostas, orientando, a cada momento, o utilizador na sua escolha.

Fig. 5 – QVA-i: janela de perguntas e respostas

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue cada resposta na seguinte escala (escolher a que lhe seja mais apropriada):

- 1 Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- 2 Pouca consonância comigo, bastante desacordo, pouco se verifica
- 3 Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
- 4 Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- 5 Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade. 1 2 3 4 5

2. Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi. 1 2 3 4 5

3. A minha família reconhece o meu valor e capacidades. 1 2 3 4 5

4. Não me é fácil estabelecer contactos com os professores. 1 2 3 4 5

Seida Início Fim Anterior Seguinte

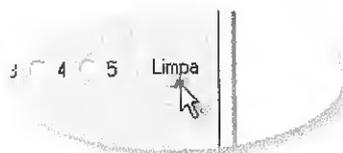
As respostas a cada pergunta são assinaladas “clitando” com o ponteiro do “rato” sobre a respectiva escala, na opção pretendida (Fig. 6). O utilizador pode optar por não responder a uma determinada questão.

Fig. 6 – QVA-i: Assinalar uma opção



Se o utilizador desejar anular (limpar) a resposta a determinada pergunta, tem à sua disposição o botão “Limpa”. O botão “Limpa” permite, assim, limpar uma resposta dada, isto é, deixar por responder uma pergunta à qual já tenha sido especificada uma opção de resposta. (Fig. 7).

Fig. 7 – QVA-i: Limpar uma resposta



Um “clique” do rato no botão “Seguinte” faz aparecer o próximo conjunto de quatro perguntas. Depois de serem apresentadas todas as 170 questões que compõem o QVA, surge a janela informativa (Fig. 8) com o número de questões respondidas e por responder e ainda com o resultado das respostas ao QVA nas 17 subescalas (número de itens que compõe cada uma das subescalas, valor mínimo e valor máximo, média e desvio padrão).

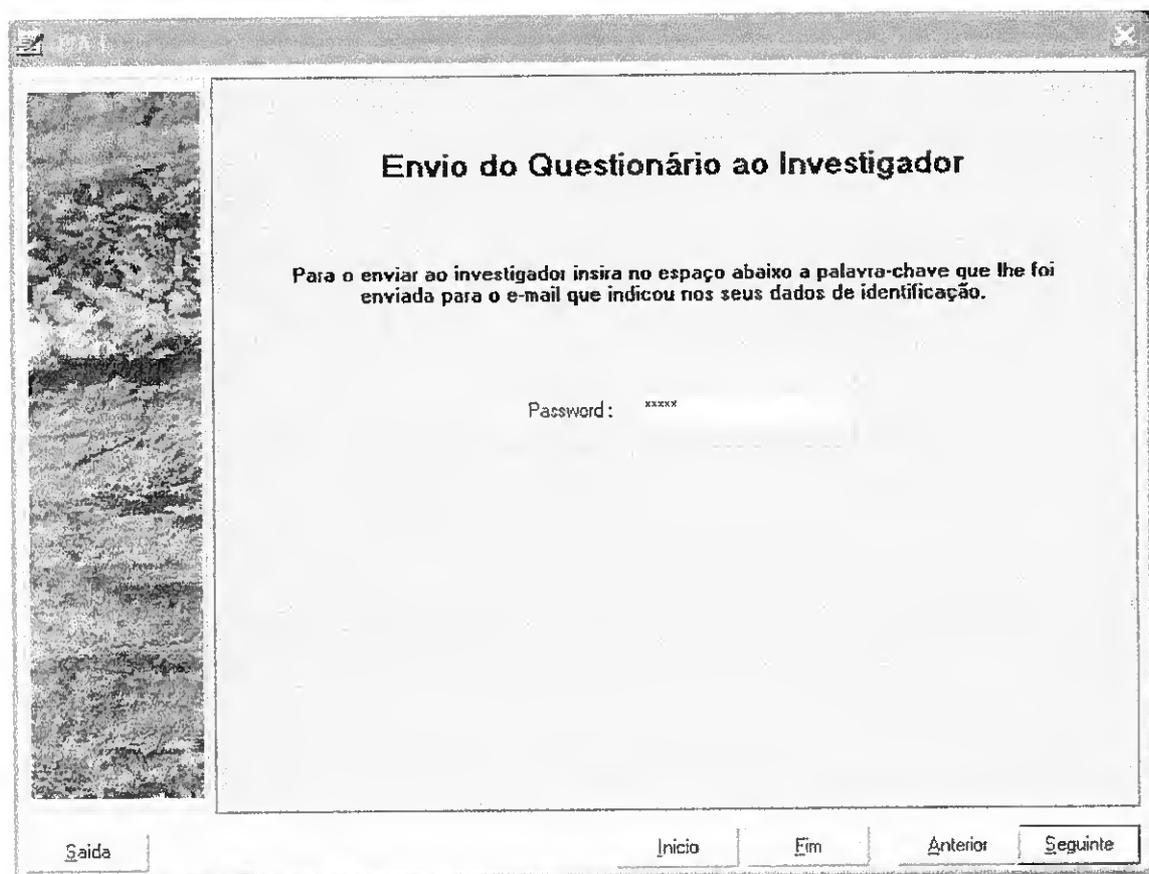
Fig. 8 – QVA-i: Introdução da palavra-chave e envio do questionário

Descrição	Nº Itens	Mínimo	Máximo	Média	Desv. Padrão
Envolvimento em Actividades Extra-curriculares	0	0	0	0	0
Relacionamento com os Colegas	0	0	0	0	0
Gestão dos Recursos Económicos	0	0	0	0	0
Adaptação à Instituição	0	0	0	0	0
Gestão do Tempo	1	4	4	4	0
Ansiedade na Avaliação	8	1	5	3,8	1,19
Adaptação ao Curso	0	0	0	0	0
Relacionamento com os Professores	0	0	0	0	0
Desenvolvimento da Carreira	0	0	0	0	0
Métodos de Estudo	0	0	0	0	0
Bases de Conhecimento para o Curso	6	1	5	3,2	3,47
Percepção Pessoal de Competências	1	5	5	5	0
Auto-confiança	3	4	5	4,3	0,22
Bem-estar Psicológico	0	0	0	0	0
Bem-estar Físico	0	0	0	0	0
Autonomia Pessoal	1	1	1	1	0
Relação Familiar	0	0	0	0	0

Em todo o caso, continuam sempre disponíveis os botões “Anterior” e “Início”, que permitem voltar atrás e modificar cada uma das respostas dadas, e o botão “Seguinte” que, se for detectada uma ligação à Internet, faz surgir a

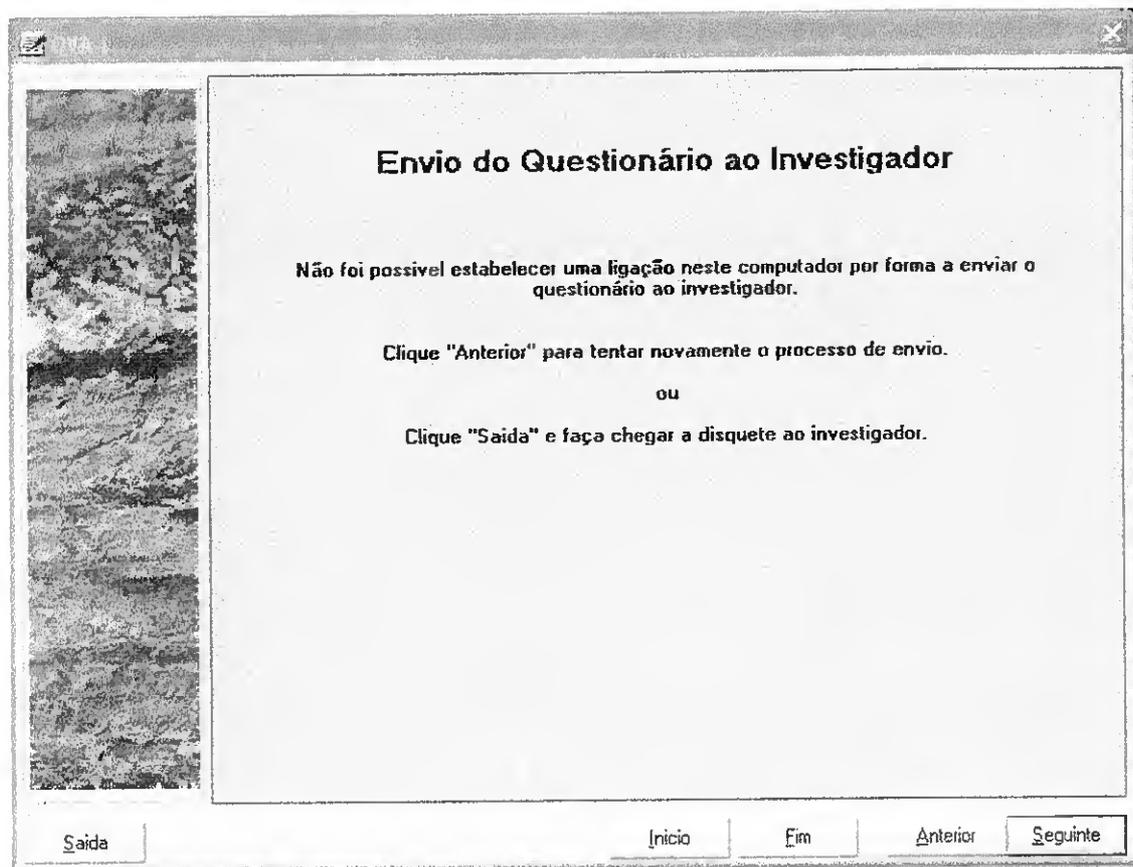
janela de envio do questionário (via Internet) ao investigador (Fig. 9), mediante a introdução da palavra-chave que foi enviada (depois do preenchimento dos seus dados de identificação) para o e-mail indicado na janela de caracterização.

Fig. 9 – QVA-i: Introdução da palavra-chave e envio do questionário



Se não existir uma ligação à Internet ou, no momento, não for possível estabelecer essa ligação, o utilizador será informado desse facto (Fig. 10). Terá então que se decidir por tentar estabelecer a ligação novamente (no mesmo ou noutro computador) ou, em último caso, fazer chegar a disquete ao utilizador.

Fig. 10 – QVA-i: sem conexão à Internet

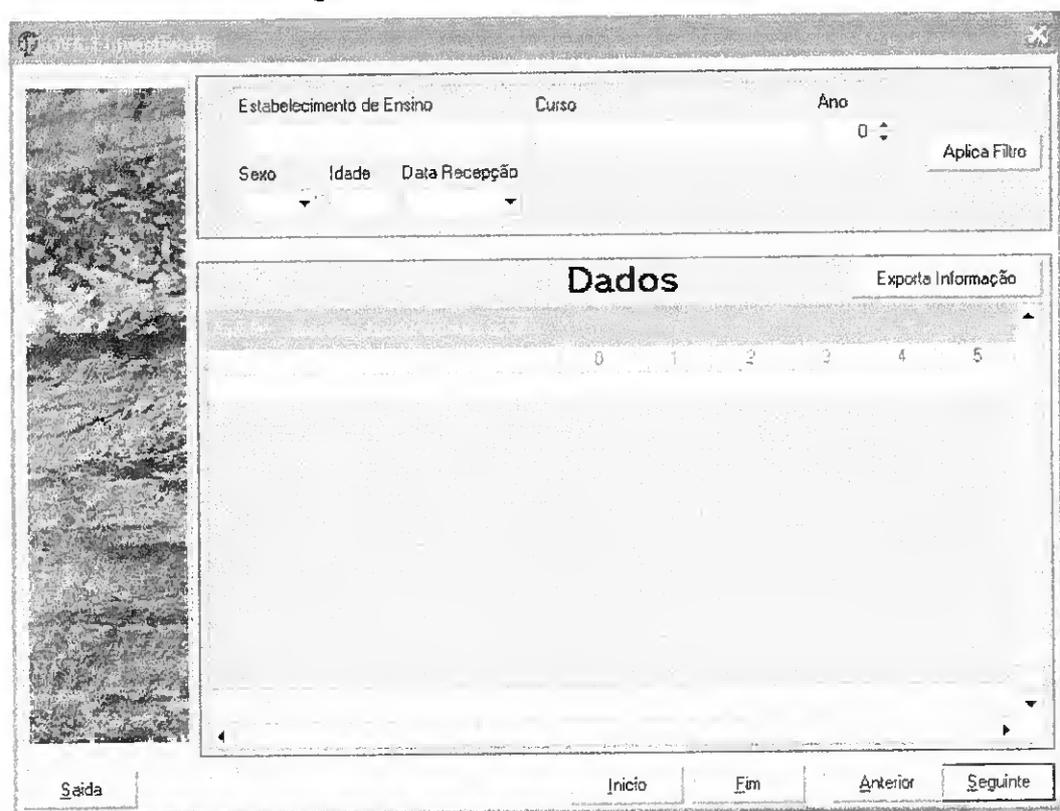


No final, agradece-se ao inquirido pela sua participação.

5.2.2. Versão Investigador

A «versão investigador» (Fig. 11) não é fornecida ao inquirido. É um *software* exclusivo do investigador e pode ser instalado em qualquer computador com ligação à Internet. Mediante a introdução de uma palavra-chave, este *software* permite que o investigador aceda aos dados enviados (via Internet) pelos inquiridos para o «computador servidor», previamente preparado. Permite, nomeadamente, a visualização e a exportação dos dados para outra aplicação, guardando o respectivo ficheiro no local que indicar. O programa permite ainda a aplicação de filtros, isto é, permite que o investigador visualize ou exporte todos os dados ou apenas os que correspondem a determinados critérios (filtro).

Fig. 11 – QVA-i: versão investigador



5.2.3. Software para Servidor de Aplicações

O QVA-i, como *software* informático, funciona num esquema de “cliente-servidor” – o *software* “cliente” faz pedidos ao *software* “servidor” que, por sua vez, os tenta satisfazer. Os questionários enviados via Internet pelos inquiridos vão ficar guardados num computador (servidor de Internet) previamente preparado. Para isso, o técnico informático responsável pelo sistema informático deverá instalar o «Software para Servidor de Aplicações» no computador servidor de Internet, para que este *software* possa fazer a validação e/ou atribuição das palavras-chave e a gestão ao nível da recepção dos questionários e do envio dos dados ao investigador. O «Software para Servidor de Aplicações» funciona em ambiente Windows (por exemplo, Windows NT), podendo ser instalado como serviço, isto é, pode ser instalado de maneira a funcionar sem que seja necessário fazer-se *login* no computador servidor.

Este *software* permite também a “criação de utilizadores” e respectiva palavra-chave que será enviada ao inquirido de modo a não permitir duplicação de inquéritos. Sabemos, no entanto, que se torna difícil (senão impossível) controlar determinadas situações, como por exemplo o facto de um indivíduo possuir duas contas de e-mail e, por isso, poder enviar dois questionários. Atendendo que o QVA-i é um instrumento protótipo sentimos que, no futuro, esta pode ser uma questão a repensar.

5.3. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO FORMATO

O *software* foi elaborado com recurso à ferramenta de desenvolvimento denominada Delphi (versão 6). Em termos um pouco mais técnicos, o Delphi é um produto que combina a produtividade de uma ferramenta RAD (*Rapid Application Development*) com a flexibilidade de um compilador de C ou C++. O ambiente de desenvolvimento é arrumado e eficiente, permitindo conceber aplicações depositando componentes nos formulários e definindo as respectivas propriedades. É inteiramente orientado a objectos e oferece suporte de herança, encapsulamento e polimorfismo. Usámos, no entanto, outras ferramentas adicionais que nos permitiram, por exemplo, fazer com que este produto de *software* coubesse numa única disquete, incluindo até uma base de dados local.

Foram diversas as preocupações que tivemos no processo de construção do QVA-i. A primeira de todas prendeu-se, essencialmente, com a sua viabilidade: fazer chegar o QVA-i ao inquirido. Como a disquete ainda é o suporte de armazenamento/transporte de informação digital mais barato, colocar QVA-i numa única disquete foi, assim, o nosso primeiro desafio (o “tamanho” do *software* é importante também no caso do QVA-i ser “descarregado” directamente da Internet, podendo, neste caso, influenciar o tempo de transferência).

Depois do QVA-i entregue ao inquirido, importa, acima de tudo, não dificultar o trabalho da pessoa que vai responder ao inquérito. Por este motivo,

o QVA-i não necessita de qualquer instalação; basta que se inserira a disquete num computador e que se execute directamente o programa. O passo seguinte prendeu-se, essencialmente, com a dinâmica do ecrã das perguntas e respostas. Neste caso, o *design* do ambiente (do ecrã) é fundamental, assim como a forma como é assinalada cada uma das respostas. Importava criar um ambiente não monótono e simplificado, que provocasse o mínimo cansaço possível e que não distraísse o inquirido do objectivo fundamental, “prendendo-o” até ao final do inquérito. Sobre este ecrã foram ouvidas as opiniões de dois especialistas na área da investigação e professores do Ensino Superior, nomeadamente, dos autores do próprio QVA. Foram ainda ouvidas as opiniões de alguns alunos do Ensino Superior, que se prontificaram para testar o *software*.

Estes foram alguns dos cuidados que tomámos no sentido de prevenir o abandono prematuro. No entanto, não deixámos de considerar essa hipótese. O inquirido pode terminar o programa (“clikando” no botão “Saída”) que todas as respostas ficam, automaticamente, guardadas. Neste caso, para minimizar o efeito da desmotivação ou do eventual “esquecimento”, no sentido de levar o inquirido a completar posteriormente o questionário, surgirá uma mensagem informando o utilizador do número de itens respondidos e por responder e de que o questionário poderá ser concluído num outro momento, continuando a partir da última pergunta respondida até então. Uma vez que o inquirido tenha terminado o questionário deverá “entrega-lo” ao investigador. A “entrega” via Internet não pode deixar de ser validada por uma palavra-chave. No entanto, foi nossa intenção simplificar ao máximo este processo de expedição. A não existência de uma palavra-chave não garante a segurança e, conseqüentemente, a credibilidade dos dados, quer dos dados do inquirido quer de todos os dados existentes no próprio computador servidor. Além de ser bastante comum, consideramos que, neste caso, o processo de atribuição de palavras-chave pela utilização de uma conta de e-mail é, não só, tecnicamente o mais viável como o mais acreditado, pelo que foi o processo por nós escolhido na implementação do *software*.

5.4. POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO SOFTWARE

A utilização desta ferramenta informática revela-se assim como uma mais valia, na medida em que, não só, facilita na recolha dos dados junto dos inquiridos como liberta o investigador da fastidiosa tarefa passar esses dados para formato digital. No entanto, e sabendo por Carriço e Carriço (1998, p.7) que “a quantificação de um fenómeno nunca é exacta, porque os nossos instrumentos de medida, por mais precisos que os julguemos, são sempre rudimentares, quando confrontados com a medição de grandezas analógicas” não deixa de apresentar limitações inerentes a um instrumento do género, nomeadamente a) exige a utilização de um computador para resposta ao questionário; b) exige uma ligação à Internet para envio do questionário (ou o envio da própria disquete); c) exige alguns conhecimentos básicos na utilização de um computador – ligar, executar um programa, etc.; d) exige a utilização de uma conta de e-mail para a recepção de um *login* e de uma palavra-passe, necessários para o envio do questionário pela Internet; e, e) não invalida que um indivíduo que tenha duas contas de e-mail responda duas vezes ao questionário. No entanto, considera-se que este tipo de estudos – os que utilizam instrumentos informáticos para recolha de dados –, e no que diz respeito à amostragem, se conformam com amostragem de conveniência e/ou voluntariado.

De futuro, poder-se-á pensar em soluções para algumas destas situações, nomeadamente, será de apostar na interacção com o utilizador, no sentido de facilitar ainda mais a sua tarefa de resposta ao questionário, e no processo de atribuição de palavras-chave, podendo, por exemplo, ser o investigador a entregar em mão, conjuntamente com a disquete. Será igualmente importante considerar a implementação de uma base de dados com acesso via Internet, onde constem os estabelecimentos de ensino e os cursos, previamente introduzidos. Desta forma, impedia-se que diferentes inquiridos introduzissem diferentes designações para um mesmo estabelecimento ou para um mesmo curso.

Quanto à «versão investigador», poder-se-á também implementar novas potencialidades, tais como a capacidade de importar dados directamente da

disquete; de permitir (ou não) a substituição de questionários por parte dos inquiridos; e de calcular o número de questionários recebidos entre duas datas.

Perante o avanço tecnológico, urge pensar-se sobre os prós e os contras da aplicação de ferramentas semelhantes e, neste caso, também sobre as estratégias e/ou protocolos de aplicação destes formatos menos convencionais, pois, segundo Ponte (1992, p.5) “tudo indica que o mundo de amanhã será profundamente tecnológico e que no seu seio terão lugar preponderante as tecnologias da informação” e, então, a liderança, no caminho do futuro, pertence às sociedades que estão preparadas para assumir, no seu seio, a mudança permanente e que encorajam a diversidade e a criatividade e não o conformismo social.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos tempos, algumas acções têm já vindo a ser desencadeadas com base na filosofia da inclusão e adaptação para o sucesso, evidenciando o surgimento de novos paradigmas, com vista a superar a ideia do fracasso da integração centrada apenas no indivíduo. Partindo deste conceito, este estudo surgiu, assim, no âmbito de um trabalho de dissertação para o Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Observação e Análise da Relação Educativa e na sequência de outros trabalhos que têm vindo a ser realizados sobre a temática em epígrafe.

A ausência de estudos sobre a adaptação e rendimento académico com alunos do Ensino Superior Politécnico e as características particulares que o Curso de Licenciatura em Enfermagem apresentava à partida, aliados à motivação decorrente do facto de leccionarmos a alunos deste Curso, levou-nos a questionar os índices de adaptação dos alunos do Curso de Licenciatura em Enfermagem e em que medida tais índices afectavam o seu rendimento e satisfação académicos.

Relembrando o leitor referimos que foi apresentada uma revisão da literatura que se centrou, essencialmente, 1) nas diferenças entre o Ensino Secundário e o Ensino Superior; 2) nas dificuldades que os alunos sentem ao ingressarem no ensino Superior, onde se mostrou que o rendimento académico é um fenómeno multideterminado, explicado por variáveis de índole pessoal, variáveis mais directamente relacionadas com as tarefas de aprendizagem e de realização académica e, ainda, por variáveis mais amplas, associadas ao

contexto académico; 3) nos contributos da relação pedagógica professor-aluno; 4) nos aspectos que determinam ou despertam o interesse dos alunos para a obtenção de melhores resultados académicos; e 5) nas características da própria enfermagem como Curso do Ensino Superior Politécnico e como profissão.

A metodologia seguida para este estudo levou-nos, numa primeira etapa, à construção de um modelo de análise teórico. Assim, de acordo com a bibliografia consultada sobre estudos semelhantes, o modelo teórico evidenciava uma relação de consequência das vivências académicas dos alunos (explicadas por variáveis pessoais, variáveis de realização académica e por variáveis institucionais) na satisfação que estes sentiam com o curso, assim como no seu próprio rendimento escolar. Submetido ao teste dos factos, o modelo teórico revelou-se apropriado, coincidindo os valores observados com os valores esperados. Emergiu, assim, o modelo explicativo. Definimos, então, os objectivos e as hipóteses de investigação, passando-se à descrição da amostra recolhida (75 alunos frequentavam o 1º ano e 54 frequentavam o 4º ano) e dos instrumentos usados para avaliar as variáveis em estudo – utilizámos o «Questionário de Vivências Académicas» (QVA) de Almeida e Ferreira (1997) para avaliar as variáveis pessoais, de realização académica e institucionais das vivências académicas dos alunos, relativas à adaptação à universidade. Foram ainda recolhidos alguns indicadores do rendimento escolar (número de cadeiras feitas e médias das cadeiras feitas) para os alunos do 4º ano da Escola Superior de Faro. Finalmente, e precedendo a apresentação e discussão dos resultados no capítulo seguinte, descreveram-se ainda os procedimentos de recolha e análise dos dados.

Dentro das limitações dos procedimentos estatísticos empregues, o plano experimental e as amostras estudadas, concluiu-se que os alunos apresentam elevados níveis de adaptação à universidade, excepto no que diz respeito ao envolvimento em actividades extra-curriculares. Os alunos do sexo masculino apresentam os resultados mais elevados de adaptação (excepto no relacionamento familiar, métodos de estudo, adaptação ao curso e gestão do tempo). Contrariando as nossas expectativas e os resultados observados em outros estudos sobre adaptação e rendimento académico com alunos

universitários, os nossos resultados em função do ano escolar apontam para menores dificuldades adaptativas por parte dos alunos do 1º ano, especialmente os do sexo masculino.

Apesar de apenas termos indicadores do rendimento académico dos alunos do 4º ano da Escola Superior de Enfermagem de Faro, avançou-se com uma análise da relação entre a adaptação à universidade e o rendimento académico que, por sua vez, se revelou boa e maioritariamente positiva. Assim, variáveis como “relacionamento familiar”, “autonomia pessoal”, “auto-confiança”, “percepção pessoal de competência”, “métodos de estudo” e “relacionamento com os colegas” revelaram-se associadas ao rendimento académico.

Com a concretização deste trabalho propúnhamos também a criação/adaptação de um instrumento de recolha e análise de dados adequado aos objectivos da investigação, ao modelo de análise e às características do campo de análise. Como o QVA (Almeida & Ferreira, 1997) se mostrou ajustado, optámos pelo desenvolvimento da sua versão informatizada, donde nasceu o QVAi. A esta parte, criámos um *software* informático que, pelos testes efectuados junto de alunos da Escola Superior de Enfermagem de Faro, se revelou prático, funcional e motivante. Além de permitir a recolha dos dados, o QVAi poupa o investigador a posteriores esforços de introdução dos dados num computador, para tratamento estatístico.

Acerca desta dissertação de mestrado, importa ainda salientar algumas das suas limitações. Destas, destacaremos momento de recolha de dados, que por força do assunto em análise não poderia ser antecipada, o que acabou por nos limitar em termos de tempo. Por outro lado, à data da recolha dos dados, os alunos do 1º ano ainda não haviam realizado provas de avaliação escolar (trabalhos, frequências, exames), pelo que não foram recolhidos indicadores do rendimento para este grupo de alunos. No entanto, importava proceder à recolha dos dados na altura em que foi feita, não apenas pela limitação de tempo a que já nos referimos, mas por coincidir com a fase crítica da adaptação à universidade.

Também o tempo de aplicação e o tamanho do questionário usado para avaliar as variáveis independentes do estudo (QVA) pode ser considerado uma limitação, uma vez que levou a reacções de menor motivação por parte de alguns alunos. É certo que poderíamos ter usado outros instrumentos de avaliação, sem ser de despiste, para avaliar alguns dos construtos que se revelaram associados ao rendimento académico. Portugal, no entanto, não é dos países com mais instrumentos validados nesta e noutras áreas.

Uma nova limitação tem a ver com a amostra estudada. Por um lado os alunos do 4º ano não se encontram devidamente repartidos pelos dois sexos, por outro lado, apenas foi possível obter informação do rendimento académico de um número bastante reduzido de alunos ($n=16$). Aliás, o momento em que realizámos a presente recolha de informação junto da amostra (condicionada pelo tempo para a realização desta tese), não nos permitiu obter as primeiras avaliações académicas dos estudantes do 1º ano, pelo que todos estes alunos não podiam ser considerados na análise da correlação entre vivências adaptativas e rendimento.

Contudo, e apesar das limitações referidas, podemos afirmar que os resultados deste estudo nos permitiram conhecer os níveis de adaptação e os níveis de rendimento dos alunos do Curso de Licenciatura em Enfermagem das ESEF e ESEB. As pontuações recebidas, em termos de média, suplantam o valor intermédio nas diversas subescalas. Por outro lado, encontramos várias diferenças nas vivências académicas em função do ano escolar e do género.

Com base em questões levantadas no decorrer do presente estudo, apresentam-se, por último, algumas recomendações que se situam para além de uma apreciação mais restrita dos resultados da própria investigação. Os alunos diferem nos seus níveis e formas de adaptação e de vivências do meio académico. O seu desenvolvimento e rendimento poderão ser facilitados se as instituições e os seus professores tomarem essas diferenças (por exemplo, sexo e ano) em consideração. A manifestação existente no ensino superior, ou na pouca atenção a tais diferenças nas vivências académicas não favorece uma política de inovação e de qualidade do Ensino Superior em Portugal.

A concluir, esperamos que este estudo possa contribuir para a identificação de factores favoráveis à adaptação académica dos alunos caloiros no Ensino Superior, como forma de promover o sucesso escolar. Salienta-se, ainda, a necessidade de se continuar a realizar investigações sobre a temática no Ensino Superior Politécnico a fim de se poder chegar a resultados mais conclusivos. Será de realizar também estudos comparativos entre cursos, avaliando os respectivos efeitos na adaptação e rendimento académicos, pois, tem-se como certo que, neste domínio, ficam por explorar muitas das variáveis explicativas do rendimento e da satisfação académicos dos alunos.

Referindo-nos ao QVA-i como ferramenta de trabalho, esperamos ainda que, no campo da observação e análise da relação educativa, este estudo possa facilitar a tarefa do investigador, permitindo-lhe pensar em planos de intervenção junto dos contextos educativos do seu campo de acção.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S. & FERREIRA, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Instituto de Psicologia e Educação.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- ALMEIDA, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e para o treino cognitivo dos alunos. In Leandro S. Almeida (Org.), *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- ALMEIDA, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, (1), 17-32.
- ALMEIDA, L. S. (2002). Não há (apenas) estrelas no céu. *Diário de Notícias*, 28 de Julho.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. (1999). *Relatórios de investigação: Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. (2000). Transição e Adaptação à Universidade. Apresentação de um questionário de Vivências Acadêmicas. *Psicologia*, XIV, (2), 189-208.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. *Adaptação, Rendimento e Desenvolvimento dos Estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Acadêmicas*. Disponível em <http://www.estacio.br/methodus/5/capitulo01.htm>, acedido em Dezembro de 2002
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. , ARAÚJO, S. & VILA-CHÃ, M. C. (2000). Questionário de vivências académicas: precisão das subescalas. In A.

- P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, *et al.* (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 81-90.
- ALTET, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- AMARAL, A. (2000). Diversidade: Importância para o Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, *et al.* (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho, pp. 15-27.
- AMES, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, (3), 261-271.
- ARROTEIA, J. C. (1998). *Análise Social e Acção Educativa* (2ª Ed.) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BALANCHO, M. J. & COELHO, F. M. (2001) *Motivar os alunos. Criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas* (3ª Ed.) Lisboa: Texto Editora.
- BALCELLS, J. P. & MARTINS, J. L. F. (1985). *Os métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BARROS, A. M. & ALMEIDA, L. S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In Leandro S. Almeida (Org.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Braga: APPORT.
- BASTO, F. (2002). Docentes do Superior são maus pedagogos. *Jornal de Notícias*, 26 de Março.
- BASTOS, A. & GONÇALVES, O. F. (1997). O desenvolvimento psicológico do estudante do ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 2, 43-56.
- BASTOS, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Braga: Universidade do Minho (dissertação de mestrado).
- BASTOS, A. (1997). *Uma perspectiva preventiva e desenvolvimental na intervenção psicológica com estudantes do ensino superior: Alguns contributos da investigação*. Comunicação apresentada no I Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior. Lisboa: Instituto Superior Técnico.
- BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENTO, F. & FERREIRA, J. A. (1997). Auto-conceito e participação social do estudante do ensino superior. In *Actas da Conferência Internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior*:

- Um desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BENTO, M. C. (1997). *Cuidados e Formação em Enfermagem – Que identidade?* Lisboa: Fim de Século Edições.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BESSA, J. A. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários. Um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharias na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- BIGGS, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and classification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- BIREAUD, A. (1995). *Os métodos pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- 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.
- BROWER, A. M. (1992). The "second half" of students integration: The effects of is life task predominance on student persistence. *Journal of Higher Education*, 63, (4), 441-462.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (1993). *Análise dos dados em Ciências Sociais: Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta.
- BUTLER, A. M. (1998). A strategic content learning approach to promotion self-regulated learning by students with learning disabilities. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New-York: The Guilford Press, 160-183.
- BUVE, R. (2000). Insucesso e abandono no 1º ano: A experiência da Universidade de Leyden. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 53-68.
- CACHAPUZ, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 55-61.
- CARDOSO, A. (1993). Os enunciados de testes como meios de informação sobre o currículo. In A. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp. 77-94.

- CARNEIRO, J. C. (1999). *Adaptação à universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- CARREIRA, T. & ANDRÉ, J. (2000). Transição do ensino 'obrigatório' para o ensino 'voluntário'. In *Educação Indivíduo Sociedade*. Universidade do Algarve: Editorial Minerva, (1).
- CARREIRA, T. P. (1996). Identidade e pertença: Do individual ao colectivo. In *Anais Universitários*. Covilhã: Universidade da Beira Interior (Série: Ciências Sociais e Humanas; 7).
- CARREIRA, T. P. (1998). Professor actor ou as duas faces de jano. In *Anais Universitários*. Covilhã: Universidade da Beira Interior (Série: Ciências Sociais e Humanas; 9).
- CARRIÇO, J. A. & CARRIÇO, A. J. (1998). *PC por dentro*. Vol. 1. Lisboa: CTI Edições.
- CHICKERING, A. & REISSER, L. (1993). *Education and identity* (2nd Ed.). San Francisco: Josey-Bass.
- COHEN, L. & HOLLIDAY, M. (1982). *Statistical for Social Scientists*. Londres: Herper & Row.
- COLLIÈRE, M.-F. (1999). *Promover a vida – Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.
- COSTA, J. V. (2001). *A universidade no seu labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- CRAHAY, M. (1999). *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Instituto Piaget.
- CROSS, K. P. (1999). Assesment to improve college instruction. In S.J. Messick (Ed.), *Assesment in higher education: issues of acess, quality, student development and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 35-46.
- CRUZ, J. F. A., ALMEIDA, L. S. & GONÇALVES, O. F. (1985). *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- CUTRONA, C. E. (1982). Transition to college: Loneliness and the process of adjustment. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*. New York: Wiley, pp. 291-309.
- CUVILLIER, A. (1997). *Vocabulário de Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.

- DAMUSH, T. M., HAYS, R. D. & DIMATTEO, M. R. (1997). *Journal of College Student Development*, 2, (38), 181-190.
- Decreto-Lei nº 261/88. *D.R. I Série*. (1988-08-23) 2981.
- Decreto-Lei nº 28794. *Diário do Governo, I Série*. (1947-07-01).
- Decreto-Lei nº 32612. *Diário do Governo, I Série*, nº 302. (1942-12-31).
- Decreto-Lei nº 353/99. *D.R. I Série – A*, nº 206. (1999-09-03) 6198.
- Decreto-Lei nº 36219. Ministério do Interior. *Diário do Governo, I Série*, nº 81 (1947-04-10).
- Decreto-Lei nº 99/2001. *D.R. I Série – A*, nº 74 (2001-03-28)1708.
- Despacho nº 6659/99 (1999-04-05).
- DICIOPÉDIA 2002, (2001). Porto: Porto Editora.
- DOMINGUES, I. M. P. (2001). *Controlo disciplinar na escola – Processos e práticas* (2ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- ENTWISTLE, N. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 93-124.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- FARIA, L. & SANTOS, N. L. (1998). Escala de avaliação do auto-conceito de competência: Estudos de validação no contexto universitário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2, (3), 175-184.
- 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*. New Iorque: Agathon Press, pp.368-395.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Edições Asa.
- FERRAZ, F. (2000). *Longe de casa na transição académica: as saudades e a personalidade dos alunos do 1º ano do curso de licenciaturas da Universidade de Aveiro*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- FERREIRA, J. A. & ALMEIDA, L. S. (1997). Questionário de Vivências Académicas (QVA): Fundamentação e procedimentos preliminares de construção. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L.

- Almeida & M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Volume V. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- FERREIRA, J. A. & BASTOS, A. M. C. (1995). Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker. In L. S. Almeida, M. R. Simões & M. Gonçalves (Eds.), *Provas Psicológicas em Portugal*. Vol.1. Braga: APPORT.
- FERREIRA, J. A. & CASTRO, M. P. (1994). A Adaptação do Inventário do Desenvolvimento da Autonomia de IOWA com jovens universitários. *Psycologica*, 12, 143-153.
- FERREIRA, J. A. & HOOD, A. B. (1990). Para compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- FERREIRA, J. A. & NETO, M. L. (2000). Inventário de relações interpessoais. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 91-98.
- FEYNMAN, R. P. (2001). *O significado de tudo*. Lisboa: Gradiva.
- FONTES, C. *O que é verdadeiramente essencial na educação*. Disponível em <http://educar.no.sapo.pt/cronica7.htm>, acedido em Setembro de 2002.
- FOULQUIÉ, Paul (1971). *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GAGO, J. M., AMARAL, J. F., GRÁCIO, S., RODRIGUES, M. J., TEIXEIRA, M.; PROENÇA, L.; ALVES, M. G.; LISBOA, M. (1994). *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira, Ministério da Educação.
- GARANDERIE, A. (1991). *Pedagogia dos processos de aprendizagem* (2ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- GOMEZ, M. T., MIR, V. & SERRATS, M. G. (2000). *Como criar uma boa relação pedagógica* (2ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- GONÇALVES, F. R. (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino-partilha-aprendizagem*. Faro: Centro Universitário de Investigação Educativa da Universidade do Algarve (Série: Relação Educativa Investigação e Análise, 1).
- GONÇALVES, F. R. (2000). Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 111-117.
- GONÇALVES, F. R. (2001) Observação e Análise. In I. Fazenda (Ed.), *Dicionário Em Construção*. S. Paulo: Cortez Editora, pp. 229-237.

- GONÇALVES, O. & BASTOS, A. (1996). Intervenção psicológica no Ensino Superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, (1), 195-206.
- GRACE, G. T. (1997). Health problems of college students. *College Health*, 45, 243-250.
- GRAYSON, A. (1993). *Accounting for help-seeking: Why are some students reluctant to approach lectures for help?*. Doctoral dissertation. Nottingham Trent University.
- GRILO, Eduardo Marçal (1999). *Intervenções 4 – Uma prioridade assumida e consolidada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HATIVA, N. & BIRENBAUM, M. (2000). Who prefers what?: disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education*, 41, (2), 209-236.
- HENSCHIED, J. M. (2000). The university students first-year experience: Building an exciting future on an inspiring past. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, *et al.* (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 29-41.
- HOOD, A. B. & JACKSON, N. (1995). The Iowa Development of Competence Inventory. In A. B. Hood (Ed.), *The Iowa Student Development Inventories*. Iowa City: Hitech Press.
- INSTITUTO POLITÉCNICO DE SETÚBAL. *Estudar no Instituto Politécnico de Setúbal*. Disponível em <http://www.ips/sas/estudar-no-ips.htm>, acedido em Dezembro de 2002.
- JESUS, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente*. Aveiro: Estante Editora, Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, nº14.
- JESUS, S. N. (2000a). *Influência do professor sobre os alunos* (4ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- JESUS, S. N. (2000b). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- JIMÉNEZ, B. T. (1997). *Del fracasso al éxito escolar*. Barcelona: Plaza & Janés.
- JOHNSON, L. G., SCHWARTZ, R. A. & BOWER, B. L. (2000). Managing stress among adult women students. *Community College Journal of Research and Practice*, 24, 289-300.
- JONES, M. C. & JOHNSTON, D. W. (1997). Distress, stress and coping in first-year students nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 475-482.
- KARABENICK, S. A. & SHARMA, R. (1994). Seeking academic assistance as a strategic learning resource. In P. R. Pintrich, D. R. Brown & Weinstein,

- C. E. (Eds.), *Students motivation, cognition, and learning: essays in honour of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 189-211.
- LAENG, M. (1973). *Dicionário de pedagogia*. Lisboa: Publicações Don Quixote.
- LEARNING ENHANCEMENT CENTER. *How is college different from high school?* Disponível em <http://www.smn.edu/alec/transition.html>, acessado em Agosto de 2002.
- LEITÃO, L. M. & PAIXÃO, M. P. (1999). Contributos para um modelo integrado da orientação escolar e profissional no ensino superior. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 191-209.
- LEITÃO, Lúcia M., PAIXÃO, Maria P., SILVA, José T. & Miguel, José P. (2000). Viagem ao Futuro: Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário-Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 215-222.
- LEMONS, M. S. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de sala de aula*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LOPES, S. (2002). Não posso conceber um ensino universitário que não interfere no secundário. *Jornal O Público*, 15 de Janeiro.
- MALCATA, F. X. (2001). *A universidade e a empresa*. Cascais: Principia.
- MARGOLIS, M. (1981). Moving away: Perspectives in counselling anxious freshman. *Adolescence*, 16, 633-640.
- MARUJO, H. A., NETO, L. M. & PERLOIRO, M. F. (1999). *A família e o sucesso escolar. Coleção Ensinar e Aprender (2ª Ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.
- MASLOW, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- MATHER, P. C., WINSTON, R. B., Jr. (1998). Autonomy development of traditional-aged students: Themes and processes. *Journal of College Student Development*, 39(1), 33-50.
- MAYA, M. J. (2000). *A autoridade do professor. O que pensam alunos, pais e professores*. Lisboa: Texto Editora.
- MAYER, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. San Francisco: Freeman.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Despacho nº 6659/99. Diário da República, 2ª série, 5 Abril 1999.

- MITCHELL, B. (1995). Um modelo educativo. In Michael Poole (Ed.) *Princípios e Valores na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MURTEIRA, B. J. F. (1993). *Análise Exploratória de Dados. Estatística Descritiva*. Lisboa: McGraw-Hill.
- NEVES, J. D. (1998). Analfabetismo e iliteracia: O caso português. In Teresa Carreira & Alice Tomé (Eds.), *Éducation au Portugal et en France*. Paris: l'Harmattan.
- NICO, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: Ser-se caloiro*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- NICO, J. B. (1996). A entrada na universidade: Vocacionalmente um fim ou um princípio? In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Eds.), *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Vol. II. Braga: Universidade do Minho.
- NICO, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 161-166.
- NOGUEIRA, M. (1990). *História da Enfermagem* (2ª Ed.). Porto: Uniarte.
- NORONHA, M. & NORONHA, Z. (1998). *Sucesso escolar* (2ª Ed.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- NÓVOA, A. (1995). Prefácio. *Profissão professor* (2ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- NUNES, A. S. (1984). *Questões preliminares sobre as ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- OCDE (1990). *L'enseignement aujourd'hui – Fonctions, status, politiques*. Paris: OCDE.
- OLIVEIRA, C. M. S. (2000). O stress e coping: E a formação em enfermagem?. *Servir*, 46, (6), 288-296. Lisboa: Associação Católica dos Enfermeiros e Profissionais de Saúde.
- PASCARELLA, E. T. & TERENCEZINI, P. (1991). *How college affects students: Finding and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PATRÍCIO, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior: Urgências, problemas e perspectivas – da formação de professores no ensino superior à formação dos professores do ensino superior. In C. Reimão (Org.), *A formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 73-80.
- PEREIRA, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.

- PEREIRA, D. C., LENCASTRE, L. Q., LEMOS, M. S. & GUERRA, M. (2000). Promover o sucesso académico. *Psicologia*, XIV, (2), 159-172.
- PERRENOUD, Ph. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In M. T. Estrela & A. Nóvoa (Eds.), *Avaliação em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, pp.171-191.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. N. (1998). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PINTRICH, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *Journal of New Directions for Teaching and Learning*, 63, 3-12.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A., GARCIA, T. & MCKEACHIE, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- PIRES, S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português. Do Acesso à Progressão. *Psicologia*, XIV, (2), 149-157.
- PIRES, S. H., ALMEIDA, L. S. & FERREIRA, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 119-127.
- PONTE, J. (1992). *O computador um instrumento da educação* (6ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Portaria nº 195/90. D.R. I Série, nº 64. (1990-03-17) 1331.
- Portaria nº413-A/98. D.R. I Série nº163. (1998-07-17) 3470-2.
- Portaria nº 799/99. D.R. I Série – B (1999-09-18).
- PROCTER, S. & REED, J. (1993). *Nurse education: A reflective approach*. Londres: Edward Arnold.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- RALHA-SIMÕES, H. & SIMÕES, C. M. (1998). Resiliência e Tarefas de desenvolvimento: A educação e as diferentes etapas da vida. *Psicologia, Educação e Cultura*, II, (2), 345 – 356.
- RAMSDEN, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning styles*. New York: Plenum Press.
- RANGEL, A. (1994). *Insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- REIMÃO, C. (2001). Apresentação do colóquio. In C. Reimão (Org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri. pp.19-25.
- REIS, E. (1998). *Estatística Descritiva* (4ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- SANTOS, L. & ALMEIDA, L. S. (2000). Vivências e rendimento académicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 99-110.
- SANTOS, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 69-78.
- SILVA, A. L. & SÁ, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- SOARES, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- SOARES, M. I. (1997). *Da Blusa de Brim à Touca Branca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- SOUSA, M. I. (1997). Prefácio. In Maria Isabel Soares (Ed.), *Da Blusa de Brim à Touca Branca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros, pp. 11-12.
- SPRINTHALL, N. & SPRINTHALL, R. (1998). *Psicologia educacional: Uma abordagem desenvolvimentalista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- STRAUB, C. (1987). Women's development of autonomy and chickering theory. *Journal of College Students Personnel*, 28, 198-204.
- TAUB, D. J. (1995). Relationship of selected factors to traditional-age undergraduate women's development of autonomy. *Journal of College Students Development*, 36, (2), 141-151.
- TAVARES, J., SANTIAGO, R., TAVEIRA, M., LENCASTRE, L. & GONÇALVES, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, et al. (Eds.), *Transição para o ensino superior*. Braga: Conselho Académico – Universidade do Minho, pp. 189-214.
- 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 da Universidade de Aveiro*. Aveiro: TIPAVE.

- TAVARES, J., SANTIAGO, R. A., LENCASTRE, L. & SOARES, I. (1996). *Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- TERENZINI, P. T., PASCARELA E. T. & BLIMLING, G. S. (1996). Students' out-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Students Development*, 37, (2), 149-162.
- TINTO, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and the cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- TINTO, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and the cures of student attrition* (2ª Ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO (1989). *O Educador e a Abordagem Sistémica* (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- VASCONCELOS, R. M., ALMEIDA, L. & SOARES, A. P. *Envolvimento extracurricular e ajustamento académico: Um estudo com estudantes de engenharia da Universidade do Minho*. Disponível em <http://www.asee.org/international/INTERTECH2002/575.pdf>, acedido em Janeiro de 2003.
- WINTRE, M. G. & SUGAR, L. A. (2000). Relationships with parents, personality, and the university transition. *Journal of College Student Development*, 41, (2), 202-214.
- WONG, B. (2002). Critérios pedagógicos são esquecidos nas universidades. *Jornal O Público*, 13 de Abril.
- WOOLNOUGH, B. E. (1995). Prefácio. In Michael Poole (Ed.), *Princípios e valores na educação científica*. Lisboa: Instituto Piaget, pp.11-13.
- ZIMMERMAN, B. J. (1998). Academic studing and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.

ANEXOS

Questionário Sobre Satisfação e Rendimento Acadêmico



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

QUESTIONÁRIO SOBRE SATISFAÇÃO E RENDIMENTO ACADÉMICO

(Luis Horta, Fernando Gonçalves & Leandro Almeida – 2001)

Ano que frequenta: _____

Instruções

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação ao que considera como contributo para o seu rendimento académico e para o seu sentimento de satisfação com o curso. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos (marcar uma cruz ou um círculo) de acordo com a legenda apresentada a seguir.

- 1- Discordo totalmente, nunca se verifica
- 2- Discordo, poucas vezes se verifica
- 3- Concordo, verifica-se algumas vezes
- 4- Concordo, verifica-se bastantes vezes
- 5- Concordo totalmente, verifica-se sempre

Numa escala de 1 a 5, assinale até que ponto concorda com as seguintes afirmações:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. O relacionamento que o aluno tem com a sua família tem influência no seu rendimento académico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O relacionamento que o aluno tem com a sua família reflecte-se no gosto que desenvolve pelo curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Ter autonomia pessoal ou sentir-se autónomo tem significado na obtenção dos resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Sentir-se independente e autónomo manifesta-se no grau de satisfação que o aluno sente pelo curso que frequenta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. O bem-estar físico é fundamental para a obtenção de bons resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. O bem-estar físico é essencial para que o aluno possa sentir satisfação com o curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. O bem-estar psicológico é fundamental para que o aluno consiga bons resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. O bem-estar psicológico é indispensável para que o aluno possa gostar do curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. A auto-confiança é uma característica que contribui para a obtenção de bons resultados escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Ser ou sentir-se confiante é importante para que o aluno goste do curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Sentir-se competente é um factor importante para alcançar melhores resultados académicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. O aluno que se vê como competente é um aluno mais satisfeito com o seu curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Ter bases de conhecimento para o curso é fundamental para que se possa alcançar bons resultados escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ter bases de conhecimento para o curso contribui para aumentar a satisfação que o aluno sente com o próprio curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Bons métodos de estudo significa melhores resultados escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Ter bons métodos de estudo cria condições para que o aluno se sinta mais satisfeito com o curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. As perspectivas profissionais e o gosto pela carreira contribuem para o nível de rendimento escolar que o aluno apresenta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. As perspectivas profissionais e o gosto pela carreira corroboram o gosto que o aluno sente pelo curso que frequenta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ter bom relacionamento com os professores é um factor importante para alcançar bons resultados escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. O relacionamento que o aluno tem com os seus professores é um factor importante na regulação do gosto que desenvolve pelo curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Um aluno adaptado ao curso é um aluno com melhor rendimento académico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Um aluno adaptado ao curso é um aluno mais satisfeito com o curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. A ansiedade na realização de exames reflecte-se no rendimento escolar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. A ansiedade na realização de exames intervém no gosto que o aluno sente pelo curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. A gestão eficaz do tempo disponível é essencial para a obtenção de bons resultados escolares | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Ser capaz de gerir bem o tempo (tempo para estudar, tempo para actividades de lazer, etc.) aumenta o gosto do aluno pelo curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Uma boa adaptação à instituição reflecte-se no rendimento escolar do aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Um aluno adaptação à instituição é um aluno mais satisfeito com o curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 29. Uma boa gestão dos recursos económicos permite melhorias em termos de rendimento académico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. A gestão eficiente dos recursos económicos permite que aluno desenvolva maior satisfação pelo curso que frequenta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Um bom relacionamento com os colegas permite ao aluno melhorar em termos de rendimento académico | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Relacionar-se positivamente com os seus colegas contribui para aumentar o gosto do aluno pelo curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. A participação em actividades extracurriculares condiciona o rendimento escolar do aluno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. O envolvimento do aluno em actividades extracurriculares desenvolve-lhe o gosto pelo seu curso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Obrigado pela sua colaboração.

Questionário de Vivências Acadêmicas

**QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS
(QVA)**

Leandro S. Almeida & Joaquim Armando Ferreira

Nome: _____ Data (hoje): ___/___/___
Sexo: M ___ F ___ Idade: _____ Curso que frequenta: _____
Estabelecimento de ensino: _____ Ano: _____

Instruções

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

Ao longo do questionário, atenda à seguinte forma de responder. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos (marcar com uma cruz ou um círculo):

- 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- 2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica
- 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
- 4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Quando uma situação não se aplicar no seu caso, faça um círculo à volta do número dessa questão. Antes de começar a responder ao inquérito, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo limite para preencher o inquérito, no entanto procure não dispendir demasiado tempo nas suas respostas. Pode iniciar; volte a página.

- | |
|---|
| 1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica |
| 2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica |
| 3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não |
| 4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verificam-se bastantes vezes |
| 5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre |

1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar os meus valores na carreira que escolhi.....	1	2	3	4	5
3. A minha família reconhece o meu valor e capacidades.....	1	2	3	4	5
4. Não me é fácil estabelecer contactos com os professores.....	1	2	3	4	5
5. Foi fácil para mim a transição do Ensino Secundário para a Universidade em termos de conhecimentos nas disciplinas.....	1	2	3	4	5
6. Sinto-me desgastado fisicamente após um dia de aulas.....	1	2	3	4	5
7. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade/Politécnico.....	1	2	3	4	5
8. Tenho dificuldades no relacionamento com os professores.....	1	2	3	4	5
9. Apresento oscilações de humor.....	1	2	3	4	5
10. As matérias das disciplinas parecem-me pouco interessantes.....	1	2	3	4	5
11. Não consigo ter bom aproveitamento nos exames.....	1	2	3	4	5
12. Apesar de me sentir preparado, fico ansioso nas vésperas de um teste/exame.....	1	2	3	4	5
13. Penso que tenho uma boa forma de estudar.....	1	2	3	4	5
14. Considero-me uma pessoa dependente dos outros.....	1	2	3	4	5
15. Tenho dificuldade em fazer face às exigências económicas do meu curso (propinas, rendas, bibliografia, materiais escolares, etc.).....	1	2	3	4	5
16. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	1	2	3	4	5
17. É-me difícil entregar os trabalhos nos prazos fixados.....	1	2	3	4	5
18. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma.....	1	2	3	4	5
19. Duvido das minhas capacidades intelectuais.....	1	2	3	4	5
20. Encontro-me envolvido/a nas estruturas associativas dos estudantes.....	1	2	3	4	5
21. Considero que os meus professores têm poucas qualidades pedagógicas.....	1	2	3	4	5
22. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	1	2	3	4	5
23. Ando a consumir álcool em demasia.....	1	2	3	4	5
24. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	1	2	3	4	5
25. Sinto-me triste ou abatido/a.....	1	2	3	4	5
26. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	1	2	3	4	5
27. Para conseguir os mesmos resultados escolares, tenho que me esforçar mais que os meus colegas.....	1	2	3	4	5
28. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	1	2	3	4	5
29. Desconheço os conteúdos das disciplinas que frequento.....	1	2	3	4	5
30. Gosto da Universidade que frequento.....	1	2	3	4	5
31. Julgo que sou suficientemente inteligente para concluir o meu curso sem dificuldades.....	1	2	3	4	5
32. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	1	2	3	4	5
33. Considero que escolhi a melhor área profissional para mim.....	1	2	3	4	5
34. Interajo com os professores fora das aulas.....	1	2	3	4	5
35. Mantenho um relacionamento afectuoso com a minha família.....	1	2	3	4	5
36. Mantenho-me calmo/a nas situações de avaliação.....	1	2	3	4	5
37. Julgo não poder contar com a ajuda dos meus professores se vier a ter algum problema.....	1	2	3	4	5
38. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	1	2	3	4	5
39. Não sinto correspondência entre o meu nível de investimento e os resultados académicos obtidos.....	1	2	3	4	5
40. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
41. Consigo habitualmente atingir os objectivos académicos a que me proponho.....	1	2	3	4	5
42. Não tenho problemas em colocar questões ao professor na sala de aula.....	1	2	3	4	5
43. Ninguém na minha família partilha as minhas preocupações.....	1	2	3	4	5
44. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	1	2	3	4	5
45. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	1	2	3	4	5
46. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	1	2	3	4	5
47. Os docentes revelam pouca disponibilidade de tempo para os alunos.....	1	2	3	4	5
48. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	1	2	3	4	5
49. Os meus objectivos e metas académicas estão bem definidos.....	1	2	3	4	5
50. Os meus pensamentos tornam-se confusos quando estou a apresentar um trabalho.....	1	2	3	4	5
51. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	1	2	3	4	5
52. Os professores que tenho gostam de ensinar.....	1	2	3	4	5
53. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	1	2	3	4	5
54. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	1	2	3	4	5
55. Relaciono-me com facilidade com colegas do sexo oposto.....	1	2	3	4	5
56. São-me dadas oportunidades para interagir informalmente com os professores.....	1	2	3	4	5

1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica
3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

57. Posso os recursos económicos suficientes para acompanhar os meus colegas nas actividades de lazer.....	1	2	3	4	5
58. Sinto confiança em mim próprio.....	1	2	3	4	5
59. Sei que posso contar com algum familiar em situações de emergência económica.....	1	2	3	4	5
60. As disciplinas do meu curso estão bem articuladas entre si.....	1	2	3	4	5
61. Os meus pais incentivam-me nos meus projectos académicos.....	1	2	3	4	5
62. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	1	2	3	4	5
63. Sinto-me à vontade para falar dos meus problemas com alguns professores.....	1	2	3	4	5
64. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	1	2	3	4	5
65. Sou facilmente irritável.....	1	2	3	4	5
66. Acho-me mais inseguro/a que os meus colegas nas avaliações académicas.....	1	2	3	4	5
67. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	1	2	3	4	5
68. Sinto-me preparado/a para as exigências do meu curso.....	1	2	3	4	5
69. Não encontro ligação entre as matérias ensinadas e a prática futura da profissão.....	1	2	3	4	5
70. Sinto-me bem-vindo quando vou a casa.....	1	2	3	4	5
71. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	1	2	3	4	5
72. Tenho dificuldades em seleccionar a bibliografia e os textos de apoio relevantes.....	1	2	3	4	5
73. Tenho discutido por tudo e por nada com alguém que me é muito significativo (amigo/a, namorado/a, familiar.....)	1	2	3	4	5
74. Tenho professores excelentes ou mesmo fora de série.....	1	2	3	4	5
75. Tenho facilidade em convidar uma pessoa para sair à noite.....	1	2	3	4	5
76. O curso que frequento parece-me desorganizado.....	1	2	3	4	5
77. Tenho momentos de angústia.....	1	2	3	4	5
78. Neste momento, as minhas maiores dificuldades são económicas.....	1	2	3	4	5
79. Tenho uma ideia clara daquilo que virei a fazer profissionalmente.....	1	2	3	4	5
80. Tenho necessidade de recorrer a fármacos por causa dos meus problemas.....	1	2	3	4	5
81. Tenho alguém na família em que posso confiar os meus problemas mais íntimos.....	1	2	3	4	5
82. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	1	2	3	4	5
83. Ultimamente tenho tido diarreias ou problemas gástricos.....	1	2	3	4	5
84. Julgo ter os conhecimentos escolares necessários ao sucesso no curso.....	1	2	3	4	5
85. Tenho sentido alterações cardíacas.....	1	2	3	4	5
86. Tenho-me sentido crítico/a e áspero/a na comunicação com os outros.....	1	2	3	4	5
87. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	1	2	3	4	5
88. A praxe contribuiu para a minha integração académica.....	1	2	3	4	5
89. Vivo o meu dia-a-dia com entusiasmo.....	1	2	3	4	5
90. Consigo justificar porque escolhi um curso superior em vez de entrar no mundo de trabalho.....	1	2	3	4	5
91. Desconheço o leque de actividades extracurriculares que existem na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
92. Tenho-me alimentado em excesso ou insuficientemente.....	1	2	3	4	5
93. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5
94. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	1	2	3	4	5
95. Durmo o suficiente para me sentir bem pela manhã.....	1	2	3	4	5
96. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5
97. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	1	2	3	4	5
98. Tenho que controlar bem as minhas despesas para não piorar as minhas dificuldades económicas.....	1	2	3	4	5
99. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva a que tenha más notas.....	1	2	3	4	5
100. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	1	2	3	4	5
101. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5
102. Procuro actividades extracurriculares relacionadas com o meu curso.....	1	2	3	4	5
103. Na preparação de um teste penso várias vezes em desistir porque acho que não vou ser capaz.....	1	2	3	4	5
104. Por razões económicas não participo nas actividades extracurriculares que gostaria.....	1	2	3	4	5
105. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5
106. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	1	2	3	4	5
107. Procuro conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	1	2	3	4	5
108. Preciso de contactar com os meus pais sempre que me sinto desanimado/a ou triste.....	1	2	3	4	5
109. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	1	2	3	4	5
110. Gosto de conhecer pessoas de culturas diferentes.....	1	2	3	4	5
111. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões.....	1	2	3	4	5
112. Gosto de ser quem sou.....	1	2	3	4	5

1 - Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
2 - Pouca consonância comigo, bastante desacordo, poucas vezes se verifica
3 - Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não
4 - Bastante consonante comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
5 - Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

113. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair	1	2	3	4	5
114. Compreendo as opiniões dos meus pais mesmo que sejam contrárias às minhas	1	2	3	4	5
115. Faço a um fraco resultado, penso logo que não vou conseguir fazer essa cadeira	1	2	3	4	5
116. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes	1	2	3	4	5
117. Sinto-me às vezes prestes a explodir	1	2	3	4	5
118. Acho que os meus colegas não acreditam nas minhas capacidades	1	2	3	4	5
119. Ando com dores de cabeça	1	2	3	4	5
120. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas	1	2	3	4	5
121. Não sei como encontrar informação sobre os empregos na minha área	1	2	3	4	5
122. Sinto-me fisicamente debilitado(a)	1	2	3	4	5
123. Receio que quando experimentar a carreira/profissão que escolhi, não seja bem sucedido/a	1	2	3	4	5
124. Existe um ambiente estimulante no curso que frequento	1	2	3	4	5
125. Tenho dificuldade em gerir o meu dinheiro	1	2	3	4	5
126. Senti apoio dos professores na minha integração no curso	1	2	3	4	5
127. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse	1	2	3	4	5
128. Tenho pouco tempo para me dedicar aos lazeres	1	2	3	4	5
129. Sinto que não tenho bases para frequentar este curso	1	2	3	4	5
130. Tenho facilidade em redigir os meus relatórios, trabalhos	1	2	3	4	5
131. Evito participar nas aulas por não me sentir seguro	1	2	3	4	5
132. Para fazer face às minhas necessidades gostava de ter um <i>part-time</i>	1	2	3	4	5
133. Consigo ser eficaz na minha preparação para os exames	1	2	3	4	5
134. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada	1	2	3	4	5
135. Procuro sistematizar/organizar a informação dada nas aulas	1	2	3	4	5
136. Ando a fumar em demasia	1	2	3	4	5
137. A minha ansiedade aumenta na época dos exames	1	2	3	4	5
138. Julgo haver boa coordenação entre os professores do meu curso	1	2	3	4	5
139. Faço exercício físico com regularidade	1	2	3	4	5
140. Sinto-me confiante quando tenho que apresentar um trabalho na aula	1	2	3	4	5
141. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade	1	2	3	4	5
142. Ultimamente tenho-me sentido cansado/a	1	2	3	4	5
143. Julgo que sou atraente	1	2	3	4	5
144. Sinto-me desiludido/a com o meu curso	1	2	3	4	5
145. Faço parte de grupos de animação, lazer ou recreio	1	2	3	4	5
146. Sinto-me mal preparado para frequentar este curso	1	2	3	4	5
147. Tenho dificuldades em tomar decisões	1	2	3	4	5
148. O curso que frequento promove a interação entre professores e alunos	1	2	3	4	5
149. Tenho boas competências de estudo	1	2	3	4	5
150. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso	1	2	3	4	5
151. Tenho-me sentido ansioso/a	1	2	3	4	5
152. Estou no curso com que sempre sonhei	1	2	3	4	5
153. Sou pontual na chegada às aulas	1	2	3	4	5
154. Tenho sentido dificuldades de sono	1	2	3	4	5
155. Existem múltiplas actividades extracurriculares na instituição de ensino que frequento	1	2	3	4	5
156. Tenho facilidade em lidar com ideias e conceitos abstractos	1	2	3	4	5
157. Acho que os meus professores não têm grandes expectativas em relação ao meu rendimento	1	2	3	4	5
158. Trabalho arduamente nos trabalhos académicos em que me encontre envolvido	1	2	3	4	5
159. Estou satisfeito com as disciplinas que neste momento frequento	1	2	3	4	5
160. Encaro com confiança a realização dos exames	1	2	3	4	5
161. Não participo em algumas actividades de lazer por falta de dinheiro	1	2	3	4	5
162. Sinto que a minha família me respeita	1	2	3	4	5
163. A minha Universidade tem boas infra-estruturas	1	2	3	4	5
164. Sou claro/a na exposição das minhas ideias	1	2	3	4	5
165. Sinto-me uma pessoa doente	1	2	3	4	5
166. Tenho falta de bases para algumas disciplinas do curso	1	2	3	4	5
167. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas	1	2	3	4	5
168. Participo em iniciativas do meu meio estudantil	1	2	3	4	5
169. Procuro os professores nos gabinetes para colocar dúvidas	1	2	3	4	5
170. Mesmo que pudesse não mudaria de curso	1	2	3	4	5

Questionário de Vivências Acadêmicas Informatizado

