

OS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS:
SUCESSO ESCOLAR E
DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL¹

Leandro S. Almeida²

Ana Paula Soares²

Na generalidade dos países o Ensino Superior abriu-se progressivamente a camadas sociais mais heterogéneas. Passamos de um “ensino de elites” para um “ensino de massas”. Se podemos aplaudir a mudança numa lógica de democratização deste grau de ensino, a verdade é que alguns disfuncionamentos subsistem. Podemos reconhecer que não só alguns grupos de alunos se identificam pouco com a Universidade, como esta ainda não se adaptou suficientemente no seu funcionamento para atender a esta nova realidade. Assim, podemos aceitar que a maior abertura ocorrida no Ensino Superior se traduz, mais numa democratização do acesso, do que numa democratização do sucesso em relação aos que o frequentam. Se acrescentarmos que as taxas de fracasso

¹ Este texto integra-se num projecto de investigação sobre “Transição, adaptação e sucesso académico de jovens no Ensino Superior” apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

² Departamento de Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Portugal.

*Estudante Universitário:
características e experiência de
formação.*

Mercuri E, Polydoro S.A.J. (Orgs)

Cabral Editora e Livraria Universitária

escolar e de abandono são superiores junto dos estratos sociais mais desfavorecidos, então o questionamento social da Universidade torna-se, ainda, mais acutilante.

Vários factores se conjugam para o aumento crescente na população estudantil universitária. A pressão social para uma maior formação académica e técnica dos quadros intermédios e superiores de um País, a generalização do Ensino Secundário à quase totalidade dos jovens e as dificuldades de emprego nestas faixas etárias, ou a abertura da Universidade a novos públicos (estudantes de idades mais avançadas, grupos étnicos minoritários e grupos sociais menos favorecidos, estudantes-trabalhadores, portadores de deficiências sensoriais e motoras...) são alguns dos factores explicativos desse aumento. Em Portugal, por exemplo, passou-se de 25.000 alunos em 1960 ou de menos de 50.000 em 1970, para mais de 300.000 no final da década de noventa (Braga da Cruz *et al.*, 1995; DGES-ME, 1999). Em pouco mais de vinte anos (1975-1997), Portugal quadruplicou o número de estudantes no Ensino Superior, aproximando-se a largos passos das taxas europeias de escolarização neste nível de ensino (Eurydice, 2000).

Comenta-se que o ensino universitário se encontra massificado. Importa clarificar que a massificação existente não decorre directamente do aumento verificado no número de estudantes, mas do facto da Universidade tentar atender a todos com as mesmas instalações, os mesmos cursos e currículos ou os mesmos métodos de ensino “importados” de quando respondia satisfatoriamente a uma pequena elite social. Procurando captar maiores financiamentos públicos através do aumento da sua população discente, a Universidade não pode deixar de se preocupar com a crescente onda de críticas à sua produtividade ou à sua incapacidade para implementar uma real política de igualdade de oportunidades.

Aspecto importante neste debate tem sido a tendência crescente dos autores em não circunscreverem o sucesso académico ao sentido mais tradicional de rendimento ou das classificações escolares. A par das suas funções e actividades prioritárias, de índole curricular, as Universidades devem estar igualmente preocupadas com objectivos mais latos de formação e de desenvolvimento dos seus estudantes. A própria capacitação sócio-profissional dos estudantes num determinado curso está longe de se reduzir às aulas e às actividades estritamente curriculares. Também neste domínio, importa reconhecer as grandes dificuldades dos Sistemas de Ensino Superior, nos vários países, em responder satisfatoriamente à expectativa social criada de contribuírem para o desenvolvimento psicossocial dos jovens. Uma formação sócio-cultural mais ampla, o desenvolvimento de um sistema de valores, a definição de projectos de carreira, a aquisição e o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, liderança e empreendedorismo, por exemplo, ilustram novas áreas da formação dos estudantes do Ensino Superior não suficientemente enfatizadas na estrutura lectiva e nas práticas pedagógicas existentes (Astin, 1993; Barros, 2002; Chickering, 1969; Chickering & Reisser, 1993; Feldman & Newcomb, 1969; Hood, 1984; Kuh, 1993; Pascarella & Terenzini, 1991).

Acreditamos que, após um período de crescimento quantitativo, as instituições de Ensino Superior orientam hoje as suas preocupações para a qualidade. Nesta altura, presta-se maior atenção à formatação curricular dos cursos, aos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, às solicitações sociais e do mercado de trabalho, à formação dos professores e ao envolvimento académico dos próprios estudantes (Santos, 2000). Neste capítulo centramos nos estudantes. Estes têm sido o alvo preferencial da nossa investigação na área do Ensino Superior. Em particular temos

analisado como se processa a sua transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, destacando que esta transição não se confina a meros aspectos académicos ou de aprendizagens, mas é sobretudo significativa pela envolvente pessoal e social que integra. Assim, descrevemos alguns dos desafios mais encontrados na literatura a propósito desta transição e as dificuldades que alguns estudantes experienciam na sua adaptação à Universidade, mais especificamente ao nível do seu rendimento escolar e do seu desenvolvimento psicossocial. Terminamos o capítulo fazendo referência ao apoio psico-sócio-educativo que algumas instituições vão disponibilizando aos estudantes mais fragilizados neste seu processo de ajustamento e de realização académica.

TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO À UNIVERSIDADE

A entrada na Universidade corresponde, para a maioria dos jovens, à concretização de um sonho alicerçado ao longo dos anos e frequentemente partilhado, de forma positiva e com grande intensidade, por aqueles que o rodeiam (familiares e amigos). Apesar do número de barreiras ultrapassadas, a verdade é que muitos destes jovens chegam à Universidade com visões ingénuas e irrealistas acerca do que a vida universitária realmente envolve (Baker & Schultz, 1992; Baker, McNeil & Siryk, 1985; Jackson, Pancer, Pratt & Hunsberger, 2000; Soares & Almeida, 2002), manifestando, frequentemente no decurso do primeiro ano, elevados níveis de *stress* e de ansiedade que os vulnerabiliza ao desajustamento e à psicopatologia (Fisher & Hood, 1987).

Com efeito, a transição para o Ensino Superior é uma transição particularmente exigente que confronta os alunos com uma série de novos e complexos desafios em diferentes áreas das suas vidas. Sair de casa, separar-se da família e dos amigos, gerir

novos papéis e responsabilidades, assim como responder de uma forma eficaz às tarefas académicas colocadas por um nível de ensino mais exigente, podem constituir grandes desafios para os quais muitos jovens podem não estar preparados (BrooksII & DuBois, 1995). As múltiplas e complexas tarefas a enfrentar reportam-se a quatro domínios principais: (i) *académico* (a transição entre o Ensino Secundário e o universitário é particularmente exigente, requerendo adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, ao novo estatuto de aluno e aos novos sistemas de ensino e de avaliação); (ii) *social* (a experiência universitária requer o desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) *pessoal* (os anos universitários devem concorrer para o estabelecimento de um forte sentido de identidade, para o desenvolvimento da auto-estima, de um maior conhecimento de si próprio/a e para o desenvolvimento de uma visão pessoal do mundo); e (iv) *vocacional/institucional* (a Universidade constitui uma etapa fundamental para o desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde a especificação, a implementação e o comprometimento com determinados objectivos vocacionais e/ou institucionais parece assumir particular importância) (Gonçalves & Cruz, 1988; Baker & Siryk, 1984; Soares, 1998).

Neste contexto, o primeiro ano da Universidade tem sido conceptualizado como um período crítico, potencializador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e como o principal determinante dos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens ao longo da sua frequência universitária (Bastos, 1993; Bastos & Gonçalves, 1997; Pascarella & Terenzini, 1991). Por outro lado, partindo de resultados que sugerem que mais da metade dos estudantes que

ingressam no Ensino Superior revelam dificuldades nesta transição educativa (Bishop, Bauer & Becker, 1998; Herr & Cramer, 1992; Weissberg, Berentsen, Cote, Cravey & Healh, 1982), e de outros que sugerem mesmo um aumento de níveis de psicopatologia na população universitária (Ratingan, 1989; Stone & Archer, 1990), os estudantes universitários em geral, e os que ingressam pela primeira vez no Ensino Superior em particular, têm-se assumido como uma população-chave no estudo dos processos de adaptação e desenvolvimento humanos em contexto universitário (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Astin, 1993; Ferreira, 1991; Ferreira, Almeida & Soares, 2001; Nico, 2000; NOEP, 1996; Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos, 2001; Soares, 1998; Tavares & Santiago, 2000; Tinto, 1982, 1993; Upcraft & Gardner, 1989). Nestes trabalhos, a transição e adaptação/ajustamento ao contexto universitário surgem conceptualizados como um processo complexo e multidimensional, envolvendo múltiplos factores de natureza pessoal e contextual.

Tradicionalmente, o foco da investigação foi mais colocado no estudo dos factores do insucesso e/ou abandono académico s (atendendo às elevadas percentagens que se fazem sentir), embora, mais recentemente, a adopção de uma perspectiva mais alargada na conceptualização do próprio sucesso universitário (que não se restringe, embora inclua, as questões do rendimento académico) tenha despoletado um interesse crescente pela introdução de factores mais associados ao desenvolvimento psicológico do aluno. Assiste-se, assim, ao reconhecimento da influência potencial dos contextos académico s no sucesso dos alunos e à introdução de medidas que visem a criação de ambientes educativos promotores da adaptação, aprendizagem e desenvolvimento psicossocial dos alunos em contexto universitário (Barros, 2002; Kuh *et al.*, 1991; Pascarella & Terenzini,

1991; Terenzini, Pascarella & Bliming, 1996; Stage, Watson & Terrell, 1999; Strange, 2001). De seguida, descrevemos mais em pormenor algumas das situações que afectam e problematizam a aprendizagem/rendimento e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes.

APRENDIZAGEM/RENDIMENTO ACADÉMICO

A Universidade expressa hoje uma preocupação crescente com o volumoso índice de insucesso académico dos seus estudantes (baixas classificações, absentismo, diminuição nos critérios para a transição de ano, disciplinas em atraso, mudanças de curso, abandonos...). Múltiplas variáveis aparecem associadas ao problema. Muito por paralelo com o que ocorre nos demais níveis de ensino, tais variáveis reportam-se ao próprio aluno, ao professor, à organização curricular e ao contexto académico . Para complicar mais ainda a análise, tais variáveis interactuam e devem ser assim entendidas quando se trata de implementar medidas preventivas ou remediativas de forma a minorar os respectivos impactos.

Habitualmente assumiram-se expectativas elevadas face aos alunos que chegam à Universidade. Tais expectativas elevadas, ainda presentes nalguns professores, decorrem quer de uma lógica de universidade elitista do passado, quer de uma prática selectiva instalada no acesso ao Ensino Superior. Nem sempre, no entanto, tais expectativas são realistas, nem sempre tais expectativas dos professores são favoráveis à integração destes alunos na Universidade. Acresce ainda que em alguns países, como em Portugal, a política de *numerus clausus* no acesso ao Ensino Superior faz com que altas percentagens de alunos sejam colocados em pares “estabelecimento de ensino/ curso” que não correspondem à sua primeira escolha. A título de exemplo, no início da década de 90, apenas 32,4% dos estudantes portugueses

do Ensino Universitário eram colocados na sua primeira opção (Braga da Cruz *et al.*, 1995), podendo esse número no presente rondar já os 70%. Daqui decorre, obviamente, formas diversas de estar na Universidade e também níveis diferentes de investimento no estudo e nas demais actividades académicas, não se augurando boas prestações por parte de alunos pouco motivados.

Assumindo-se hoje o papel central do estudante no processo de ensino-aprendizagem, afirmação que nos parece com uma particular pertinência e aplicação no Ensino Superior em face da forma como se organizam o ensino e os demais espaços de formação-aprendizagem, importa considerar o fraco grau de autonomia e de auto-regulação que os estudantes apresentam nas suas aprendizagens quando chegam à Universidade (Rosário *et al.*, 2000; Valadas & Gonçalves, 2002), assim como as suas dificuldades em termos de métodos de estudo, gestão do tempo e comportamentos face à avaliação.

Uma questão essencial para a aprendizagem e o sucesso escolar dos estudantes tem a ver com os conhecimentos prévios dos alunos ou a formação académica que trazem dos Ensinos Básico e Secundário. Alguma investigação na área tem mostrado que as classificações obtidas no Ensino Secundário se assumem como o melhor preditor, quando isolado, da adaptação e do rendimento académico dos estudantes universitários, sobretudo olhando o desempenho no primeiro ano (Hirsch, 1989; Marques & Miranda, 1993; Rocco, 1981).

Claro que, em relação a todos estes aspectos, os professores jogam um papel importante. A par da sua qualificação científica interessa atender às suas competências pedagógicas e relacionais, o que não tem sido tão frequentemente cuidado no Ensino Superior. Não sendo possível descurar as qualidades

científicas do professor universitário, certo que também não podemos descurar as suas competências pedagógicas. Estas últimas reflectem-se nos métodos de ensino e de avaliação dos professores, sendo por isso mesmo decisivas na aprendizagem e no rendimento dos alunos. Infelizmente, no entanto, estas não têm tido, em vários países (incluindo aqui Portugal), o mesmo peso na carreira académica dos professores universitários, por comparação com a sua actividade de investigação e produção científica.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Para além das dimensões mais relacionadas com as questões da aprendizagem e do rendimento académico no Ensino Superior, tomados em sentido restrito, convém ainda salientar o papel e a importância de outro tipo de variáveis, mais directamente associadas ao *self* e ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Aliás, e como vimos anteriormente, as tarefas com as quais os jovens são confrontados na sua transição e adaptação ao Ensino Superior não se circunscrevem às tarefas de índole curricular. Questões como o estabelecimento de um sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com os pares, os professores e a família), a exploração de papéis sociais e sexuais, as questões da intimidade, o estabelecimento de uma filosofia de vida ou o comprometimento com determinados objectivos pessoais e vocacionais, parecem assumir particular importância junto desta população, marcando desafios e metas do seu desenvolvimento psicossocial.

Desta forma, e reconhecendo que as dimensões do domínio psicossocial desempenham um papel fundamental na compreensão e explicação da adaptação e do desenvolvimento experienciado pelos jovens ao longo da sua frequência no Ensino

Superior, Chickering (1969; Chickering & Reisser, 1993) propõe um modelo sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, conceptualizado a partir de sete vectores: (i) *tornar-se competente* (desenvolver competências intelectuais, físicas e manuais, sociais e interpessoais); (ii) *gerir as emoções* (desenvolver competências para identificar e aceitar as emoções, assim como para as expressar e controlar adequadamente); (iii) *desenvolver a autonomia e a interdependência* (reconhecimento e aceitação da importância da interdependência com os outros, desenvolvimento da independência emocional e da independência instrumental); (iv) *desenvolver relações interpessoais maduras* (estabelecimento de relações interpessoais que contribuam para o desenvolvimento de identidade madura, que inclui a aceitação e o aumento da tolerância às diferenças individuais, assim como a capacidade para estabelecer relações íntimas saudáveis); (v) *estabelecer a identidade* (estabelecimento de uma maior estabilidade e integração do *self*, aceitação pessoal, tanto no que se refere à imagem corporal, como ao género e à orientação sexual, valorização pessoal, auto-estima e satisfação com os papéis de vida desempenhados); (vi) *desenvolver objectivos de vida* (desenvolvimento de objectivos vocacionais claros e planos de acção para os implementar, realização de compromissos relativamente a interesses e actividades específicas, e estabelecimento de compromissos interpessoais mais firmes); e (vii) *desenvolver a integridade* (aumento da congruência entre crenças e comportamentos, e progressão de um sistema de valores rígido e moralista para um sistema mais humanizado e personalizado que reconhece e respeita os sistemas de valores dos outros). Cada um destes vectores acompanha o indivíduo ao longo de todo o seu ciclo de vida, contudo questões como a

competência, a autonomia e a identidade assumem particular importância durante a frequência universitária.

Mas, se a experiência universitária conduz os estudantes a realizarem um movimento progressivo em direcção à tolerância, ao aumento da qualidade das relações interpessoais, ao desenvolvimento de um forte sentido de identidade e ao aumento da auto-confiança, obviamente que a qualidade da resolução destas tarefas ao longo da frequência universitária depende, em muito, das próprias características pessoais que os alunos “trazem” para a Universidade. Com efeito, tais características parecem estar na base, por exemplo, do melhor ou mais fraco aproveitamento das oportunidades que o próprio contexto universitário, onde os estudantes estão inseridos, lhes oferece. Assim, alguns autores salientam a importância de dimensões psicológicas dos alunos, tais como as percepções de auto-conceito, auto-eficácia, a autonomia, a congruência de interesses e maturidade vocacional para o seu ajustamento e envolvimento académico (Bento & Ferreira, 1997; Fuqua, Newman & Seaworth, 1987; Lent, Brown & Larkin, 1984; Multon, Brown & Lent, 1991; Rose & Elton, 1971; Soares, Ferreira & Almeida, 2002; Soares, 1998).

Da mesma forma, não podemos esquecer o impacto do contexto académico no desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários. Segundo alguns autores, os espaços físicos do *campus* (salas de aula, serviços, espaços de lazer, arquitectura e cores dos edifícios, arranjos e limpeza, etc.) afectam o comportamento, o rendimento académico e o desenvolvimento dos alunos (McKee & Witt, 1990; Gifford, 1997). Sugere-se, inclusive, que tais condições físicas, e mais concretamente o *ratio* de alunos por recursos disponíveis, condicionam a qualidade das relações e a socialização dos jovens (Hutt & Varzey, 1966), as suas atitudes iniciais de

envolvimento acadêmico (Stern, 1986; Strange, 1983) ou os seus níveis de satisfação acadêmica em geral (Weinstein, 1979). Numa tentativa de interpretação destes resultados, considera-se que a alta densidade de alunos na sala de aula, por exemplo, pode fazer baixar o nível de interação entre os alunos (Gifford, 1997), os seus níveis de atenção e de processamento da informação (Krantz & Risley, 1972) e, ainda, aumentar as taxas de comportamentos agressivos e de tipo ansioso (Weinstein, 1979).

Claro que o contexto que nos interessa aqui considerar não se pode confinar aos espaços e às actividades de índole curricular. Saindo dos espaços físicos de sala de aula, alguma investigação tem analisado as condições físicas das residências universitárias (Strange, 2001), por exemplo. Aqui, os sentimentos de espaços pessoais e de comunidade vivenciados pelos estudantes, associados a percepções de segurança, conforto e pertença, aparecem como variáveis igualmente importantes para descrever a adaptação e a realização acadêmica dos estudantes (Anchors, Schoroeder & Jackson, 1978; Ender, Kane, Mable & Strohm, 1980).

Da mesma forma, as oportunidades extracurriculares de vida associativa, cultural e desportiva são mencionadas enquanto componentes importantes da adaptação acadêmica na Universidade (Astin, 1993; Pascarella, 1985; Tinto, 1993). De um modo geral os estudos apontam para um impacto positivo dessas actividades no desenvolvimento pessoal e educacional, na aquisição de competências importantes para a vida, no desenvolvimento cívico e cognitivo do estudante (Barros, 2002; Batchelder & Root, 1994; Markus, Howard & King, 1993). As actividades desportivas no *campus*, por exemplo, parecem desenvolver competências interpessoais e de liderança, a satisfação com a instituição que frequentam, a auto-estima e a própria saúde emocional e física

dos estudantes (Astin, 1993; Ryan, 1989; Taylor, 1995). Esta panóplia de actividades podem “ensinar” a auto-disciplina, o trabalho em equipa, a cooperação e a auto-confiança (Lapchick, 1987; Cantor & Prentice, 1996), aspectos que explicam o seu impacto positivo no desenvolvimento psicossocial destes jovens. Contudo, o envolvimento nestas actividades extracurriculares pode acarretar, também, alguns problemas. Por vezes torna-se difícil conciliar a energia e o tempo dispendidos nessas actividades e o estudo (Almeida *et al.*, 2000), como é o caso dos estudantes que integram as equipas desportivas da Universidade dado o número de treinos, jogos semanais e deslocações.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA

Ao longo deste capítulo salientamos vários desafios colocados pela Universidade aos jovens que nela se inscrevem e frequentam. O volume de desafios difere de instituição para instituição, de curso para curso, de *campus* para *campus*, ou, inclusive, consoante a cidade onde as instituições universitárias se encontram instaladas. Logicamente que o impacto de tais desafios não é uniforme a toda a população discente, diferindo também de aluno para aluno. Os resultados da nossa investigação permitem-nos concluir que nem todos os universitários precisam do mesmo tipo de apoio na optimização dos seus níveis de adaptação acadêmica, sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. As motivações, as habilidades cognitivas, o *background* académico anterior, as expectativas ou os níveis de autonomia encontram-se diferenciados entre os alunos, podendo-se encontrar, algumas vezes, diferenciações tomando grupos de alunos segundo o curso, o ano de frequência ou o sexo (Almeida *et al.*, 2000; Soares, Ferreira & Almeida, 2002). Estes mesmos grupos podem orientar algumas

formas de intervenção, já numa lógica de transferência dos resultados da investigação para a intervenção.

① Para responderem às demandas dos seus estudantes, algumas instituições do Ensino Superior foram organizando serviços de apoio psicológico, social e educativo junto da sua população discente. Estes serviços e actuações assumem formatos bastante diferenciados. A intervenção destes serviços pode ir desde uma lógica mais remediativa, face a dificuldades que venham a ser sinalizadas, até uma lógica mais promocional. Se a consulta psicológica pode servir o primeiro tipo de intervenção, já a lógica preventiva e promocional apelam a formas de actuação directas ou indirectas, mas seguramente mais abrangentes, a nível das condições de vida no *campus*, da organização dos processos de ensino e de aprendizagem, ou fazendo apelo a medidas preventivas com grupos de risco.

Numa lógica de intervenção remediativa, estes serviços podem apoiar os estudantes em três grandes grupos de problemas: problemas decorrentes da confrontação com o novo contexto e com as tarefas académicas, problemas decorrentes da confrontação com as tarefas sociais, e problemas decorrentes da confrontação com as suas decisões vocacionais (Gonçalves & Cruz, 1988). Numa lógica preventiva de actuação, as actividades destes serviços podem ir desde o apoio à sua aprendizagem, métodos de estudo e sucesso escolar, até ao apoio ao seu desenvolvimento psicossocial. Por exemplo, reconhecendo-se que a forma como se gere o tempo condiciona, de forma significativa, o sucesso que o estudante poderá ter na organização da sua vida académica e pessoal, faz sentido desenvolver tais competências a partir da organização de programas extracurriculares de natureza preventiva ou, inclusivamente, da infusão curricular de tais objectivos com a conveniente formação dos professores. Aliás, salientando a investigação que os estudantes

do sexo masculino apresentam maiores dificuldades na gestão do seu tempo e métodos de estudo, poderá haver uma maior intencionalidade na organização e difusão de tais programas junto deste subgrupo de estudantes.

② Uma outra forma de promover o sucesso escolar, e inclusive a integração dos alunos mais novos, passa pela organização de sistemas de tutoria e de aconselhamento recorrendo a estudantes mais velhos. Formas de apoio através do grupo de pares têm sido bastante referenciadas na adolescência (Freitas, 2002). A aprendizagem cooperativa surge, assim, como um contexto de interacção que não só favorece a aprendizagem como a integração académica mais lata dos estudantes. O apoio à aprendizagem dos alunos pode sair reforçada, ainda, pelo treino dos alunos no acesso e manuseio das novas tecnologias de comunicação e de informação.

Por sua vez, a investigação sugere que uma das formas de favorecer a integração e a adaptação dos estudantes na Universidade passa por favorecer a sua participação social e envolvimento académico. Nomeadamente os estudantes que se encontram deslocados das famílias poderão beneficiar, no seu ajustamento, quando se integram em novas redes relacionais e delas retiram suporte social. Importa que a Universidade favoreça ou disponibilize oportunidades para tal relacionamento, até porque nem todos os grupos e formas de integração são igualmente desejáveis (também na Academia alguns grupos assumem comportamentos desviantes, por exemplo o consumo de álcool e outras substâncias). A forma como a Universidade recebe e enquadra anualmente os seus novos alunos merece alguma preocupação. Rituais de inclusão organizados pelos estudantes mais velhos podem, algumas vezes, assumir formas pouco dignificantes e, em vez de integrar, acabam por marcar negativamente a entrada dos “caloiros” na Universidade. Todas estas

variáveis do contexto acabam por facilitar ou comprometer os processos adaptativos dos alunos, desempenhando um papel decisivo na persistência dos alunos no curso e no seu envolvimento académico em geral (Almeida, Soares & Ferreira, 2001; Baker & Siryk, 1984).

A terminar, gostaríamos de salientar que a abertura da Universidade a novos públicos, sobretudo a estudantes mais velhos com outra formação académica e experiência profissional, deveria merecer maior atenção por parte dos directores dos cursos e dos gestores pedagógicos das instituições de Ensino Superior (Santos, 2000). Sobretudo, importa reconhecer e estimular maior diversidade nos processos e percursos de formação, montar esquemas de creditação e de equivalência para as suas formações não estritamente académicas. Esta pode ser uma via interventiva interessante, a nível institucional, face ao elevado fracasso que este subgrupo de estudantes tende a experienciar quando as instituições não alteram as suas práticas tradicionais de ensino e de avaliação. Numa era em que se considera que todos estamos permanentemente em formação, e que o futuro passa pela formação ao longo da vida, a Universidade só terá aí um justo papel se, entretanto, souber adaptar-se a esta nova demanda social.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3-20.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Vasconcelos, R. M., Capela, J. V., Vasconcelos J. B., Corais, J. M. & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento académico : Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Anchors, S., Schroeder, C. & Jackson, S. (1978). *Making yourself at home: A practical guide to restructuring and personalizing your residence hall environment*. Washington, DC: ACPA Media Publications.

Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Baker, R. W., & Schultz, K. L. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22.

Baker, R. W. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 179-189.

Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32, 94-103.

Barros, M. (2002). A relevância e a qualidade da vivência académica: Um percurso de formação activa. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Bastos, A. (1993). *Desenvolvimento humano e intervenção psicológica em contexto educativo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Bastos, A. & Gonçalves, O. F. (1997). O desenvolvimento psicológico do estudante do ensino superior: Um estudo exploratório. *Revista da ESEVC*, 2, 43-56.

Batchelder, T. H. & Root, S. (1994). Effects of a undergraduate program to integrate academic learning and services: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes. *Journal of Adolescence*, 17, 341-355.

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: Universidade de Coimbra.

Bishop, J. B., Bauer, K. W. & Becker, E. T. (1998). A survey of counselling needs of male and female college students. *Journal of College Student Development*, 39, 205-210.

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.

BrooksII, J. H. & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36(4), 347-360.

Cantor, N. E. & Prentice, D. A. (1996). The life of the modern-day student-athlete: Opportunities won and lost. *Princeton Conference on Higher Education*. Princeton, NJ: Princeton University.

Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chickering, A. W. & Reisser (1993). *Education and identity* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

DGES-ME (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral do Ensino Superior.

Ender, K., Kane, N., Mable, P. & Strohm, M. (1980). *Creating community in residence halls*. Washington, DC: ACPA Media Publications.

Eurydice (2000). *Key data on education in the European Union*. European Commission.

Feldman, K. & Newcomb, T. (1969). *The impact of college on students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ferreira, J. A. (1991). As teorias interaccionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, 91-105.

Ferreira, J. A. & Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1, 1-10.

Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness. *British Journal of Psychology*, 78, 425-441.

Freitas, C. M. V. (2002). Ajudar os estudantes a aprender: A aprendizagem cooperativa na universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.

Fuqua, D. R., Seaworth, T. B. & Newman, J. L. (1987). The relationship of career indecision and anxiety: A multivariate examination. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 175-186.

Gifford, R. (1997). *Environmental psychology: Principles and practice*. Needham Heights: Allyn and Bacon.

Gonçalves, O. F. & Cruz, J. F. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), 127-145.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counselling through the life span. Systematic approaches*. New York: Harper Collins Publishers. Hirsch, E. D. (1989). The primal scene of education. *New York Review of Books*, 36, 29-34.

Hood, A. B. (1984). *Student development: Does participation affect growth?* Bloomington, IN: Association of College Unions-International.

Hutt, C. & Varzey, M. J. (1966). Differential effects of group density on social behaviour. *Nature*, 209, 1371-1372.

Jackson, L. M., Pancer, S. M. & Pratt, M. W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(10), 2100-2025.

Krantz, P. & Risley, T. (1972). *The organization of the group care environments: Behavioral ecology in the classroom*. Lawrence: Kansas University.

Kuh, G. D. (1993). In their own words: What students learn outside the classroom. *American Educational Research Journal*, 30, 277-304.

Kuh, G. D., Schuh, J. H. Whitt, E. J., Andreas, R. E., Lyons, J. W., Strange, C. C., Krehbiel, L. E. & MacKay, K. A. (1991). *Involving colleges: Encouraging student learning and personal development through out-of-class experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lapchick, R. E. (1987). The high school athlete as the future college student-athlete. *Journal of Sport and Social Issues*, 1-2, 104-121.

Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy in prediction of academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (3), 265-269.

Markus, G. B., Howard, J. P. F. & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15, 410-419.

Marques, J. F. & Miranda, M. J. (1993). Sobre o acesso ao ensino superior em Portugal: Estudo de indicadores numa amostra de estudantes da Universidade de Lisboa. *Revis a Portuguesa de Psicologia*, 29, 111-140.

McKee, W. T. & Witt, J. C. (1990). Effective teaching: A review of instructional and environmental variables. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology*. New York: Wiley.

Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

Nico, J. B. (2000). O conforto académico do(a) caloiro(a). In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

NOEP (1996). *Aspirações e projectos pessoais: Condições de vida e de estudo dos alunos do Ensino Superior de Coimbra*. Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.

Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. NY: Agathon.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ratingan, B. (1989). Counseling in higher education. In W. Dryden, D. Charles-Edwards & R. Wolfe (Eds.), *Handbook of counseling in Britain*. Great Britain: Routledge.

Rocco, M. T. F. (1981). *Crise na linguagem: A redacção no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou.

Rosário, P. S. L., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M. & Núñez, C. (2000). As abordagens dos alunos à aprendizagem em função da área académica: Uma investigação na Universidade do Minho. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Rose, H. A. & Elton, C. F. (1971). Attrition and the vocationally undecided student. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 99-103.

Ryan, R. J. (1989). Participation in intercollegiate athletics: Affective outcomes. *Journal of College Student Development*, 30, 122-128.

Santos, L. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos do 1º ano*. Braga: Apontamentos UM, Universidade do Minho.

Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao ensino superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: A exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao Ensino Superior: Contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. Actas do *Seminário Pedagogia em Campus*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico .

Soares, A. P., Ferreira, J. F. G. & Almeida (2002). Contributos para a avaliação do Inventário de Desenvolvimento da Autonomia de Iowa com estudantes universitários portugueses. *Revista Psicologia e Educação*, 1(1-2), 91-106.

Stage, F. K., Watson, L. W. & Terrell, M. (Eds.) (1999). *Enhancing student learning: Setting the campus context*. Boston: American College Personnel Association, University Press of America.

Stern, R. A. (1986). *Pride of place: Building the American dream*. Boston: Houghton Mifflin.

Stone, G. L. & Archer, J. (1990). College and university counseling centers in the 1990's: Challenges and limits. *The Counseling Psychologist*, 18, 539-607.

Strange, C. C. (1983). Human development theory and administrative practice in student affairs: Ships passing in the daylight? *National Association of Student Personnel Administration Journal*, 21, 2-8.

Strange, C. C. (2001). *Educating by design: Creating campus learning environments that work*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tavares, J. & Santiago, R. A. (Orgs.) (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico* . Porto: Porto Editora.

Taylor, D. L. (1995). A comparison of college athletic participants and nonparticipants on self-esteem. *Journal of College Student Personnel*, 26, 444-451.

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. & Blimling, L. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: A literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.

Tinto, V. (1982). Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, 53, 687-700.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Upcraft, M. & Gardner, J. (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Valadas, S. & Gonçalves, F. (2002). As abordagens à aprendizagem pelos estudantes da Universidade do Algarve. In S. Neves (Org.), *Pedagogia e apoio psicológico no Ensino Superior*. Coimbra: Quarteto.

Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.

Weissberg, M., Berentsen, M., Cote, A., Cravey, B. & Heath, K. (1982). As assessment of the personal, career, and academic needs of undergraduate students. *Journal of College Student Personnel*, 23, 115-122.

INTEGRAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: EXPLORANDO SUA RELAÇÃO COM CARACTERÍSTICAS DE PERSONALIDADE E ENVOLVIMENTO ACADÊMICO

Soely A. J. Polydoro¹

Ricardo Primi²

Neste capítulo apresentamos um recorte dos resultados obtidos com a pesquisa Caracterização Psicológica do Universitário realizada em uma instituição privada de ensino superior do interior do estado de São Paulo no período de 1998 a 1999, que teve como objetivo caracterizar o perfil psicológico (personalidade e estilos de pensamento) e o nível de integração do estudante à universidade.³

Essa proposta de pesquisa surgiu a partir da identificação que os estudos sobre o ensino superior pouco apresentavam o universitário como foco de análise e, menos ainda, os aspectos psicológicos envolvidos na trajetória de formação. Foi motivada, também, pela necessidade da Instituição de Ensino Superior (IES) conhecer o estudante do ponto de vista pessoal, de modo a poder

1 Universidade Estadual de Campinas

2 Universidade São Francisco

3 Também participaram dessa pesquisa as professoras Maria Nasaré F. Serpa e Margarida M. H. Zaroni, e a bolsista de iniciação científica (USF) Kelly Cristina P. Pombal.