

in NICO, B. (1998). "O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular". in Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.). *A Decisão em Educação. Atas do VIII Colóquio da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

VIII COLÓQUIO NACIONAL DA AIPELF/AFIRSE

O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular

José Bravo Nico*

A entrada na Universidade é um fenómeno que só pode ser comparado à entrada na escola. Tudo é uma novidade. A ausência de modelos é quase absoluta. Não se conhecem a instituição, os professores, os colegas, as rotinas, as normas, a organização e sistema curricular, a linguagem, as formas de tratamento formal. Por outro lado, existe uma quase total inexistência de métodos de estudo adequados aos novos processos de ensino docente e uma limitativa incapacidade em gerir o tempo disponível. Não se conhecem as balizas que enquadrarão o futuro comportamento, não são imediatamente perceptíveis os contornos do novo poder docente, não se sabe até onde se poderá, eventualmente, ir. Uma realidade demasiado incógnita, que se poderá revelar ingrata e até mesmo frustrante, se a ela o aluno não se adaptar convenientemente.

Se, anteriormente à sua entrada na instituição, o aluno percepcionava a Universidade como uma realidade extremamente procurada, que lhe proporcionava um desejo e uma esperança imensa de a frequentar, traduzidos numa extremamente forte motivação intrínseca para a aprendizagem ao nível do ensino secundário, o acesso ao ensino superior universitário poderá revelar-se, segundo a definição de HEIDER (1970: 186) algo concomitantemente conotado com o prazer ou, ao invés, com o medo. Com o prazer, se desse contacto resultar a concretização adequada da esperança que, durante tanto tempo, residiu dentro de si. Com o medo, se dessa vivência resultar um certo desencanto ou uma sensação de não ser capaz de sobreviver nesse meio. Ao êxito que significa entrar na Universidade, sucede, em alguns alunos, um forte sentimento de frustração e de infelicidade, ruindo dessa forma um sonho acalentado durante uma vida inteira, não só por si, mas também, muitas vezes, pela sua família e pelos seus amigos.

Ao iniciar um novo ano escolar, o aluno do ensino secundário possui referenciais muito próximos, uma vez que se baseia frequentemente no comportamento dos professores dos anos

* Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora.

anteriores, para situar, relativamente a estes, os novos docentes (POSTIC, 1984: 140). Aquando da sua frequência do primeiro ano de ensino universitário, essas referências não são válidas, e por isso mesmo, não existe qualquer sistema referencial, a partir do qual o aluno possa prever o comportamento docente, inferindo dessa forma o seu próprio comportamento. O aluno mais experiente do ensino secundário é, de repente, o aluno menos experiente do ensino universitário. Uma mudança repentina e profunda. Uma das estratégias adoptadas pelo discente, nestes momentos iniciais da experiência universitária, é proceder a uma observação extremamente atenta e pormenorizada das estruturas de comunicação, com o intuito de tentar interpretar correctamente o modelo pedagógico que lhe está subjacente e no qual ele está inserido, nomeadamente no que à influência docente, suas normas e margem de liberdade que concede, diz respeito. É aquilo a que POSTIC (*op. cit.*: 140) chama de “*observação metódica*”. Outra eventual estratégia, que decorre da primeira, consiste na “*experiência por procuração*” (BERBAUM, 1993: 47). Esta consiste em utilizar as experiências de outros, nomeadamente as dos colegas, observando os seus comportamentos e as consequências deles resultantes.

As dificuldades sentidas pelos alunos, no primeiro ano de ensino superior universitário, são, efectivamente, um dos principais obstáculos à sua adaptação e conseqüente integração na instituição universitária. Num estudo levado a cabo junto da população discente da Universidade de Grenoble por ARNAUD (1989, in BIREAUD, 1990: 76), aquele investigador constata que os principais obstáculos expressos pelos alunos foram os seguintes:

1. uma certa passividade geral;
2. a ausência de uma verdadeira organização do trabalho;
3. a dificuldade em memorizar, associada a uma falta de compreensão;
4. uma atitude negativa face à recolha de notas durante as aulas, uma vez que tal actividade não era considerada positiva do ponto de vista da aprendizagem.

Se a estes aspectos referenciados juntarmos a evidente falta de motivação de boa parte dos actuais alunos universitários, facto já referenciado por GIL (1990: 15) e que deverá radicar na grande quantidade de indivíduos que frequentam cursos que não estão em consonância com as suas principais preferências e vocações, e a constatação de que o sistema axiológico discente, no contexto universitário português, tem no hedonismo um dos principais valores (MENEZES, COSTA & PAIVA CAMPOS, 1989: 58), facilmente poderemos caracterizar o percurso de alguns alunos universitários, durante o primeiro ano, baseando esse processo de análise em SHAND (1920, in HEIDER, 1970: 163), o qual apresentamos de seguida, indicando os principais ciclos de vida do aluno, nessa fase:

- a *esperança*, que o aluno sente antes da sua entrada na Universidade.
- a *confiança*, que se sente quando se tem a certeza de que se é, de facto, aluno universitário.

- a *ansiedade*, que se vive nos momentos mais difíceis do início da sua vida de aluno universitário. Os rituais de praxe, a ausência da família, as primeiras provas de avaliação, as primeiras classificações decepcionantes, entre outros, são os aspectos que farão, eventualmente, despoletar estes momentos de grande ansiedade.
- a *decepção* de se verificar que, afinal, a Universidade não é aquilo com que se sonhou. A realidade é extremamente hostil a todos os níveis: físico, psíquico, afectivo, ambiental e, principalmente, relacional.
- o *desânimo*, que ocorre quando não se consegue progredir, quando se põem em causa as opções que se tomaram, quando a capacidade de resistir se aproxima perigosamente do limite.
- o *desespero*, que desponta quando a esperança atinge o seu termo, uma vez que o indivíduo constata, duramente, que os seus projectos académico e de vida são impossíveis de conciliar e de concretizar, naquela situação em que se encontra. É muitas vezes neste momento da sua vida como aluno, que o indivíduo toma e assume as decisões de mudar de curso, de mudar de instituição, ou de, num limite extremo, desistir de frequentar a Universidade.

Considerando o atrás exposto e partindo do pressuposto que a normalidade relacional ocorre quando a qualidade das relações com os outros está marcada por uma liberdade interior, por uma capacidade de superar a ambivalência e por uma ausência de reacções que ocultem sentimentos antagónicos, utilizando um dos três critérios que JONES (in FERNANDES, 1990: 186) apresenta para definir normalidade relacional, poderemos afirmar que, relacionalmente, alguns alunos, durante os seus primeiros anos de vida universitária, não se poderão considerar como reunindo as condições necessárias para evidenciar um “*conforto académico*” adequado, atendendo aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo e moral e partindo do pressuposto de que

o conforto académico se define como o estado da pessoa do aluno que se caracteriza por um equilíbrio, pessoalmente adequado, das suas dimensões física, psicológica, vocacional, axiológica, comportamental, volitiva, relacional e social, proporcionado por um determinado percurso curricular e que se traduz numa mobilização dos seus recursos endógenos e numa produtividade do seu trabalho académico capazes de o conduzir a uma situação de felicidade.

Uma das principais causas da instabilidade relacional e da incapacidade adaptativa do discente universitário que caracterizarão o “*desconforto académico*” residirá, em parte, nos rituais de praxe a que por vezes é submetido. O sentimento de pânico ocorre, muitas vezes, pela primeira vez nestes rituais. Não podendo ser reduzida a uma simples manifestação de folclore estudantil, a praxe é, fundamentalmente, um acto fundador de uma comunidade, um ritual corporativista extremamente sofisticado. Apesar de serem, virtualmente, voluntárias e

eficazes, do ponto de vista da adaptação e integração (LARGUÉZE, 1992: 112) quaisquer que sejam as tradições dos rituais, o seu processo consiste numa perda de identidade, expressa pelas humilhações, seguindo-se uma «morte» simbólica que irá permitir aceder a um novo estatuto, através de uma ressurreição (LARGUÉZE, *op. cit.*: 114). É durante estes momentos, em que o indivíduo é reduzido ao estado de coisa, que se poderão gerar situações de ansiedade extremamente graves, que, não tendo a devida compensação equilibradora por parte do sistema relacional com os docentes, por vezes, podem provocar, inclusivamente, uma acentuação do estado de ansiedade com o relacionamento com os docentes, o que poderá levar o aluno a sentir sérias dificuldades em se adaptar à Universidade.

Dadas as circunstâncias descritas, partilhámos inteiramente do ponto de vista de NÉRICI (1967: 62) quando este preconiza que a Universidade deverá agir com os seus estudantes, a par de toda a seriedade nos estudos, com simpatia e compreensão, possuindo uma visão ampla dos problemas sociais que encerra no seu seio, evidenciando disponibilidade, optimismo e autoridade, para auxiliar cada indivíduo a encontrar a sua própria trajectória. Ajudando os seus alunos recém-chegados, em aspectos tão simples como a aquisição de métodos de trabalho ou de gestão do tempo, a que BIREAUD (1990: 79) faz referência, ou envolvendo-se em dimensões tão importantes como a vocacional ou a relacional, a Universidade estará promovendo o “conforto académico” dos seus membros debutantes, prevenindo simultaneamente aqueles que consideramos serem os maiores problemas com que, eventualmente, a Universidade se vai deparar no futuro, a continuar a verificar-se esta tendência massificadora a que temos assistido nos últimos anos, e que consistem, na desmotivação discente e na crescente importância da desadaptação como factor de desmotivação, de insucesso e, num futuro não muito distante, de indisciplina.

Qualquer processo de adaptação pressupõe uma estrutura pessoal que leve em conta o maior número possível de parâmetros da realidade, coordenando-os adequadamente de forma a criar o menor número possível de perturbações ao indivíduo. Convém, no entanto, ressaltar que entendemos a adaptação como um mecanismo não estritamente estruturalista, uma vez que será virtualmente impossível que um aluno exiba no seu comportamento, de forma concomitante, padrões característicos das diferentes, e eventuais, *etapas de adaptação* a que YZAGUIRRE & MONGE (1991: 89) fazem referência. Partindo do pressuposto de que a adaptação discente, na Universidade, é caracterizada pela procura das condições necessárias ao sucesso académico, teremos de concordar que, em última análise, o mecanismo adaptativo deixará transparecer alguma conformidade, fruto de uma resignação assumida em nome do pragmatismo e das circunstâncias reais. Como ESTREIA (1984: 68) refere, o conformismo, a passividade e a dissimulação, são formas de adaptação aos constrangimentos exógenos que afectam o aluno.

A adaptação discente inicia-se mesmo antes do indivíduo ingressar formalmente na Universidade. Através da “socialização antecipadora” (KORTE & SYLVESTER, 1982: 188) o futuro aluno universitário adopta, *a priori*, os valores, as atitudes e o estilo de vida de determinado grupo, antes de a ele pertencer, como membro. Outro aspecto da socialização é o da aprendizagem das estratégias de relacionamento, que possibilitem uma convivência

harmoniosa dentro da instituição. Isto implica, geralmente, o *conformismo* com um determinado conjunto de normas, quer o indivíduo as interiorize, quer se limite àquilo que ZEICHNER & GORE (in MOREIRA, 1993: 101) denominaram por "*conformismo estratégico*".

Esta atitude conformista de alguns dos membros da comunidade discente universitária é, no entanto, incompatível com outras facetas axiológicas da personalidade discente, como por exemplo a capacidade de "*auto-direccionamento*" e a "*maturidade*" (MENEZES, COSTA & PAIVA CAMPOS, 1989: 54). Daí que o sucesso, eventualmente concretizado desta forma adaptativa, seja um "*sucesso conformista*" (MENEZES, COSTA & PAIVA CAMPOS, 1989: 60), o qual traduz um desejo de sucesso pessoal, mas dentro de padrões socialmente aceitáveis e valorizados. Embora a aspiração de êxito individual exista, essa intenção concretizar-se-á num contexto de adesão a preceitos sociais caracterizados por um certo conformismo.

No plano comportamental, pressupondo que o tempo consagrado ao estudo ou ao prazer (sem que estas duas realidades sejam incompatíveis) constituem dois indicadores sensíveis às modificações que afectam a vida dos alunos universitários, de acordo com o modelo da elegibilidade (LEVY-GARBOUA, 1978, in JAROUSSE, 1984: 193) e atendendo aos "*valores de estudantes universitários*" portugueses, identificados e caracterizados por MENEZES, COSTA & PAIVA CAMPOS (1989: 53-68), parece-nos legítimo concluir que, presentemente, existirá, numa camada significativa da população universitária, um "*conformismo realista*", que terá as seguintes origens prováveis:

- i) o *estrangulamento vocacional*, que muitos experimentam aquando do acesso ao ensino superior universitário;
- ii) a *necessidade de se ultrapassar rapidamente uma série de etapas de adaptação*, tendo em vista uma rápida integração, facto que, a não ser verificado, poderá comprometer irreversivelmente os projectos académico, profissional e de vida;
- iii) a *decrecente instrumentalidade do ensino universitário* num contexto profissional futuro, facto que fará repensar o investimento pessoal no projecto académico;
- iv) o facto de o ciclo de vida correspondente ao ensino universitário, ser, eventualmente, a *última oportunidade de se ser jovem*, havendo pois que aproveitar ao máximo esta etapa da vida, do ponto de vista hedonista.

Parece evidente que a entrada formal de um indivíduo na instituição universitária envolverá complexos e ainda desconhecidos mecanismos de adaptação e equilíbrio de todas as dimensões do seu desenvolvimento integral. A transição que ocorre entre as situações de aluno do ensino secundário e de aluno universitário não é, simplesmente, uma questão do foro estritamente formal, nem se circunscreve somente ao âmbito do projecto académico de cada um. Envolverá, indubitavelmente, um conjunto vasto de variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo e afectará certamente todas as valências da sua vida e dos seus projectos

Em qualquer processo de adaptação de um indivíduo a uma nova situação escolar, com características bem determinadas, poderemos falar de um processo de "alunização" (NICO, 1995). Tornar-se aluno, significará, para qualquer discente, viver um conjunto de etapas presentes no seu processo de desenvolvimento global como aluno. Etapas, que se verificarão aquando de transições, nas quais exista uma ruptura considerável entre as duas situações confinantes. Transições, que ocorrem aquando da entrada na escola, na passagem do 1º para o 2º e deste para o 3º Ciclos do Ensino Básico, no acesso ao Ensino Secundário, na entrada no Ensino Superior e, posteriormente, durante a frequência de Cursos de Pós-Graduação.

Poder-se-ão verificar, igualmente, situações de "alunização" aquando de mudanças de instituição escolar. A entrada na Universidade, que muitas vezes não é apenas o resultado de uma decisão pessoal, mas também familiar é, por vezes, para alguns alunos, um período de acentuado *desconforto académico* nas seguintes dimensões:

- i) *institucional*, resultante do facto de se ser membro de uma nova instituição escolar;
- ii) *axiológica intrínseca*, que se verifica entre o conjunto de valores pessoais e o conjunto de valores assumido pela instituição e/ou comunidade discente de que o aluno fará parte;
- iii) *vocacional*, decorrente do facto de a entrada na Universidade nem sempre corresponder à estabilização definitiva da dimensão vocacional do indivíduo;
- iv) *normativa*, no sentido de adequar o comportamento e as funções exercidas, às normas implícita ou explicitamente estabelecidas;
- v) *comportamental*, resultante da assunção de um novo repertório comportamental adequado às circunstâncias do ambiente encontrado;
- vi) *social*, consequência da atribuição de um novo estatuto;
- vii) *pedagógica*, um efeito da necessidade de adequar a metodologia de aprendizagem ao, eventualmente, novo repertório didáctico docente;
- viii) *relacional*, resultado da necessidade de se estabelecerem relações de qualquer natureza, com novos colegas e novos professores;
- ix) *periescolar*, efeito do facto de a entrada na universidade significar, concomitantemente, a inserção num novo sistema de relações pessoais próximas, de novos conhecimentos, de novas rotinas, de novas tarefas, entre outros.

O processo de "alunização" que se verifica após o ingresso no ensino superior universitário, sendo um complexo mecanismo de adaptação, em todas as dimensões referidas, constitui-se como uma variável de decisiva importância no "*conforto académico discente*", base indispensável para o sucesso escolar dos alunos universitários. É uma condição *sine qua non* para esse mesmo sucesso.

Concluindo...

Parece evidente que, do ponto de vista do processo da concepção, organização e implementação do currículo universitário, existirá uma série de decisões que se deverão assumir, tendo como pressuposto que a Universidade, para além de ser um espaço e um tempo de preparação para o futuro pessoal, profissional e social dos indivíduos, deverá constituir-se como um espaço e um tempo de felicidade presente para a pessoa do aluno, entendendo-se o *currículo* como o conjunto de experiências educativas vividas pelo indivíduo nuns determinados espaço e tempo de vida. Estas decisões poderão revelar-se em quatro dimensões:

- *decisão política*, da responsabilidade do estado;
- *decisão institucional*, no âmbito da autonomia das universidades;
- *decisão pedagógica*, da competência docente;
- *decisão pessoal*, da iniciativa discente.

Qualquer uma destas quatro dimensões decisionais são, na realidade, dimensões da decisão e construção curriculares. É nestes quatro vértices que se constrói aquilo a que chamamos currículo, partindo-se sempre do pressuposto que a figura geométrica que resulta da união destes quatro pontos de convergência, tem a configuração que cada um lhe quer, ou pode, dar. É assim que entendemos o currículo.

Referências bibliográficas

- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto: Porto Editora.
- BIREAUD, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 91, pp. 13-23.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- ESTRELA, M. T. (1984). Relação pedagógica: contrato, transacção ou ultimatum. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp. 63-73.
- FACHADA, M. O. (1991). *Psicologia das relações interpessoais*. Lisboa: Ed. Rumo.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Porto: Asa.
- GIBBS, G. & JENKINS, A. (1992). *Teaching large classes in higher education*. London: Kogan Page Limited.
- GIL, A. C. (1990). *Metodologia do ensino superior*. S. Paulo: Ed. Atlas.

- GIROD DEL'AIN, B. & LICHTEROWICZ, A. (1972). Formation initiale et formation ultérieure: l'allongement démesuré des études supérieures, obstacle majeur à l'éducation permanente. In B. Girod de l'Ain (ed.), *Vie active et formation universitaire - Actes du Colloque d'Orléans*, novembre, Paris: Dunod, pp. 15-29.
- HEIDER, F. (1970). *Psicologia das relações interpessoais*. S. Paulo: Livraria Pioneira.
- JAROUSSE, J. P. (1984). Les contradictions de l'université de masse, dix ans après (1973-1983). *Revue Française de Sociologie*, XXV, pp. 191-210.
- KORTE, Ch. & SYLVESTER, A. (1982). Expectation, experience and anticipatory socialisation at a scottish university. *The Journal of Social Psychology*, n.º 118, pp. 187-197.
- LARGUEZIE, B. (1992). Le bizutage: un rite de passage. *Les Sciences de l'Éducation*, n.º 3-4, pp. 11-120.
- MENEZES, I; COSTA, M. & PAIVA CAMPOS, B. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, n.º 5, pp. 53-68.
- MOREIRA, J. M. (1993). *Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, dissertação apresentada para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica.
- NÉRICI, I. (1967). *Metodologia do ensino superior*, S. Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- NICO, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, dissertação apresentada para obtenção do mestrado.
- NICO, J. B. (1995). Contributo para o estudo da relação pedagógica no ensino superior: ser-se caloiro na instituição universitária. In *Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPPEL/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp. 769-782.
- NICO, J. B. (1996). A identidade vocacional em alunos universitários: um estudo de casos. Comunicação apresentada no *VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPPEL/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NICO, J. B. (1996). A entrada na universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio?. In *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 207-217.
- POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- QUESADA, M. & PEREIRA, M. (1991). Algunas actitudes y comportamientos de la tarea de especificación en el desarrollo vocacional de estudiantes universitarios. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, vol.15, n.º 1, pp. 95-103.
- SAINT-BONNE, M. (1991). Acerca de la integración de estudiantes, profesores y comunidad. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. vol. 15, n.º 1, pp. 139-145.
- WILLIAMS, G. (1978). Vers l'éducation permanente: un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur. Paris: U.N.E.S.C.O.

- WITROCK, M. (1985), Students' thought processes. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier Macmillan Publishers, pp. 297-314, 3ª ed.
- WOODS, P. (1980). *Pupil strategies: exploration in the sociology of the school*. London: Biddles.
- YZAGUIRRE, M. & MONGE, J. (1991). Algunas facetas del problema de permanência prolongada en las Universidades. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*, vol. 15, n.º 1, pp. 85-93.

RESUMO

A entrada formal dos indivíduos no ensino superior universitário envolve complexos e ainda pouco conhecidos mecanismos de adaptação e equifibração de todas as dimensões do seu desenvolvimento integral (NICO, 1995).

Tomar-se aluno universitário significa, para qualquer discente, a vivência de um conjunto de situações, muitas vezes desconhecidas e, eventualmente, perturbadoras dos seus bem-estar e saúde. Como consequência deste facto, o rendimento e a eficácia no trabalho académico decrescem e o aproveitamento escolar ressent-se. Mas, o mais importante, é que um aluno desconfortável não é uma pessoa feliz e a felicidade é, para nós, um valor. Um dos mais importantes.

A presente comunicação tem como objectivos, a caracterização do conceito de conforto académico, bem como a identificação das variáveis que, influenciando as decisões que se tomam a nível curricular, poderão promover o conforto académico dos alunos universitários do primeiro ano.

RESUME

L'entrée formelle des individus à l'université a des mécanismes d'adaptation et d'équilibration complexes et encore peu connus (NICO, 1995).

Devenir étudiant universitaire signifie, pour n'importe quel individu, le vécu d'un ensemble de situations, fréquemment inconnues et parfois perturbatrices de son bien-être et de sa santé. Dans ces cas la capacité de réussite et l'efficacité du travail académique baissent et le rendement scolaire s'en ressent. Un étudiant dans ces conditions n'a pas de confort et est malheureux.

La présente communication vise à caractériser le concept de confort académique et à identifier les variables qui, en influant sur les décisions prises au niveau curriculaire, pourront promouvoir le confort académique des étudiants universitaires débutants.