

**Universidade de Évora**

**TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO(A):  
contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia  
curricular de sucesso**

**Dissertação orientada pelos Doutores  
Vitor Manuel Trindade e Maria Teresa Estrela**

**José Carlos Bravo Nico**

**Évora  
2000**

## RESUMO

O presente estudo aborda a questão da transição dos(as) estudantes para o ensino superior universitário e a conseqüente adaptação à nova realidade curricular, particularmente no que respeita à dimensão pedagógica.

Defendendo uma perspectiva interactiva dos mecanismos de adaptação, assume-se esta como uma realidade bipolar, uma vez que, à adaptação do indivíduo à instituição universitária, deverá corresponder uma progressiva adaptação das universidades à diversidade do novo público que as frequenta. O apoio a disponibilizar aos estudantes deverá radicar numa base curricular e disciplinar, tentando, dessa forma, privilegiar a eliminação das causas dos fenómenos de desadaptação e abandono, ao invés de uma estratégia de remediação das conseqüências dessa realidade.

A dimensão teórica da pesquisa alicerçou-se na tentativa de tornar mais claros aqueles que julgamos serem os novos contornos da instituição universitária e na construção de um modelo de transição. Definimos o Conforto Académico, entendido como uma dimensão fundamental na qualidade das aprendizagens realizadas na Universidade e tentámos identificar aquelas que julgamos serem as actuais dimensões do currículo universitário. Finalmente partilhamos algumas das nossas perspectivas acerca de um eventual didáctica da transição.

A dimensão empírica da pesquisa envolveu a concepção de um programa de apoio aos estudantes caloiros(as) – a que chamámos Programa das Janelas Curriculares de Apoio –, o qual se ancorou no currículo formal de uma disciplina (Química I), envolveu uma equipa multidisciplinar de docentes e estudantes pertencentes a dois cursos de licenciatura da Universidade de Évora, no ano lectivo 1998/99.

O procedimento adoptado assentou na utilização de um desenho de investigação «quasi-experimental» com grupo de controlo não equivalente, existindo medições antes e após a intervenção, nas variáveis dependentes consideradas (Conforto Académico, Tipo de Abordagem à Aprendizagem e Conhecimento dos Conteúdos de Química). Enquanto os(as) estudantes do grupo experimental participaram no Programa das Janelas Curriculares de Apoio – que contemplava a existência de uma janela de apoio, nas próprias aulas, durante a qual eram distribuídos manuais de apoio e era realizada uma apresentação e sensibilização para as sessões práticas do programa, realizadas em momento posterior –, os(as) estudantes do grupo de controlo não participaram.

O desenho investigacional contemplou o recurso a duas plataformas instrumentais: na plataforma quantitativa, foram utilizados o Questionário de Conforto Académico (QCA), o Inventário dos Processos de Aprendizagem (IPA), bem como os resultados obtidos pelos(as) estudantes nas provas de avaliação de Química; na plataforma qualitativa recorreu-se ao Questionário Final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio (QApoio) e aos Registos Episódicos (*Rep*).

A informação recolhida na plataforma quantitativa foi analisada com o recurso aos procedimentos estatísticos considerados adequados. Como forma de considerar as, eventuais, diferenças iniciais entre os dois grupos, recorreremos à análise da covariância (ANCOVA), assumindo como covariáveis os resultados obtidos nos pré-testes nas variáveis respectivas. A informação recolhida pela plataforma qualitativa foi submetida aos procedimentos de análise de conteúdo considerados adequados. No final foi realizada uma triangulação dos resultados obtidos através da utilização das duas plataformas instrumentais e dos respectivos resultados.

Os resultados obtidos permitiram concluir o seguinte:

- i) os(as) estudantes participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio revelaram-se mais confortáveis que os(as) seus(suas) colegas não participantes;
- ii) os(as) estudantes participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio não revelaram melhores classificações que os(as) seus (suas) colegas não participantes. Tal conclusão decorre da pequena taxa de «assiduidade avaliativa» verificada nos grupos. Apesar desta evidência, os(as) estudantes participantes revelaram uma maior «assiduidade avaliativa» que os(as) seus(suas) colegas não participantes;
- iii) a participação dos(as) estudantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio promoveu um perfil de aprendizagem orientado para o sucesso;
- iv) os(as) estudantes participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio avaliaram positivamente, de forma generalizada, o Programa das Janelas Curriculares de Apoio

Na última parte do trabalho foram referenciadas as principais limitações e potencialidades da investigação, bem como avançadas algumas sugestões para futuras investigações.

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>Capítulo 1: A UNIVERSIDADE ACTUAL</b>	9
<b>1.1. Antes da massificação</b>	14
<b>1.2. A massificação</b>	17
i) o novo público	20
ii) as novas dimensões	22
iii) a nova organização	24
iv) a nova pedagogia	25
<b>1.3. Depois da massificação</b>	27
i) os novos dilemas	27
ii) os novos públicos	31
iii) as novas prioridades	33
<b>1.4. O caso português</b>	39
<b>Capítulo 2: A TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA A UNIVERSIDADE</b>	47
<b>2.1. Momentos críticos da transição</b>	53
<b>2.2. Dimensões da transição</b>	55
2.2.1. Transição Institucional	55
2.2.2. Transição Pessoal	60
2.2.3. Transição Relacional	63
2.2.4. Transição Periescolar	67
2.2.5. Transição Pedagógica	71
<b>2.3. Paradoxos da transição</b>	76
2.3.1. Paradoxo do início	77
2.3.2. Paradoxo da experiência	78
2.3.3. Paradoxo da liberdade	79
2.3.4. Paradoxo da felicidade	81
<b>2.4. Consequências da transição</b>	82
2.4.1. A adaptação	83
2.4.2. A inadaptação	89

<b>Capítulo 3: TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO(A)</b> _____	91
<b>3.1. O(a) estudante universitário(a)</b> _____	93
3.1.1. Algumas dimensões da vida do(a) estudante universitário(a)_____	105
i) Dimensão axiológica_____	106
ii) Dimensão pessoal_____	108
iii) Dimensão vocacional_____	111
iv) Dimensão relacional_____	115
v) Dimensão pedagógica_____	119
<b>3.2. Algumas considerações acerca do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)</b> _____	120
3.2.1. Breve olhar sobre os modelos e teorias do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)_____	129
<b>Capítulo 4: O CONFORTO ACADÉMICO NO MOMENTO INICIAL DA VIDA ACADÉMICA UNIVERSITÁRIA</b> _____	137
<b>4.1. O nevoeiro académico inicial</b> _____	140
<b>4.2. O Conforto Académico do(a) estudante universitário(a) caloiro(a)</b> _____	146
4.2.1. A dimensão institucional do Conforto Académico_____	150
4.2.2. A dimensão pessoal do Conforto Académico_____	151
4.2.3. A dimensão relacional do Conforto Académico_____	153
4.2.4. A dimensão periescolar do Conforto Académico_____	154
4.2.5. A dimensão pedagógica do Conforto Académico_____	154
4.2.6. O «Efeito do Conforto Mínimo» do(a) estudante universitário(a) caloiro(a)_____	155
<b>Capítulo 5: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NO PRIMEIRO ANO</b> _____	159
<b>5.1. Algumas reflexões em torno do conceito de currículo</b> _____	161
5.1.1. Alguns aspectos da evolução do conceito e das teorias do currículo_____	161
5.1.2. Alguns aspectos do processo de desenvolvimento curricular_____	177
<b>5.2. O currículo universitário no primeiro ano</b> _____	188
<b>5.2.1. Dez questões básicas acerca do currículo universitário no primeiro ano</b> _____	191
<b>5.2.1.1. Primeira questão básica: «Para onde?»</b> _____	191
i) uma nova geração de finalidades do currículo universitário_____	194

<b>5.2.1.2. Segunda questão básica: «Onde?»</b>	<b>198</b>
<b>5.2.1.3. Terceira questão básica: «A quem»?»</b>	<b>203</b>
i) a zona curricular de negociação e compromisso	205
<b>5.2.1.4. Quarta questão básica: «Com o quê?»</b>	<b>207</b>
<b>5.2.1.5. Quinta questão básica: «Quando?»</b>	<b>208</b>
i) o tempo pessoal	209
ii) o tempo institucional	211
<b>5.2.1.6. Sexta questão básica: «O quê?»</b>	<b>212</b>
i) Os conteúdos disciplinares de especialização	213
ii) Os conteúdos de âmbito cultural	214
iii) Os conteúdos infusionais de natureza profissional	216
iv) As competências de gestão pessoal da aprendizagem	217
1. as competências de investigação	218
2. as competências de organização	219
3. as competências de comunicação	220
4. as competências metacognitivas	221
<b>5.2.1.7. Sétima questão básica: «Com quem?»</b>	<b>223</b>
i) os(as) professores(as)	224
ii) os(as) colegas	224
iii) o silêncio da aprendizagem	225
<b>5.2.1.8. Oitava questão básica: O «como» de quem aprende, pela primeira vez, na Universidade</b>	<b>227</b>
5.2.1.8.1. Breve reflexão acerca de um conceito de aprendizagem em contexto universitário	227
5.2.1.8.2. As abordagens à aprendizagem em contexto universitário	230
i) a abordagem superficial	232
ii) a abordagem profunda	233
iii) a abordagem estratégica ou orientada para o sucesso	233
iv) a abordagem oscilante	234
1. O tempo de «desespecialização»	235
2. O tempo de restauração do previsível	236
3. O tempo de oscilação eficaz	238
5.2.1.8.3. Desenvolver a capacidade de aprender em contexto universitário	240

<b>5.2.1.9. Nona questão básica: O «como» de quem ensina a quem aprende pela primeira vez na Universidade</b>	244
i) Traços pedagógicos no contexto universitário	245
1. O modelo da estalagem	250
2. Os dilemas de quem ensina na Universidade	253
<b>5.2.1.10. Décima questão básica: O necessário encontro entre o «como» de quem ensina e o «como» de quem aprende pela primeira vez na Universidade</b>	255
i) Reflexões sobre uma «Didáctica da Transição»	257
1. a necessidade de uma abordagem curricular holística	258
2. a necessidade de uma relação pedagógica confortável	261
3. os programas de apoio à adaptação universitária	264
<b>5.3. O PADÉCA na base de um modelo de ensino com «Janelas Curriculares de Apoio»</b>	273
i) o que é o PADÉCA?	275
1. o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem na Universidade	277
2. o desenvolvimento da capacidade de definir projectos de aprendizagem	283
3. o desenvolvimento da capacidade de escolher e utilizar situações de aprendizagem	286
4. o desenvolvimento da capacidade de avaliar a sua própria aprendizagem	288
<b>Capítulo 6: O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO</b>	291
<b>6.1. O plano geral da investigação</b>	293
i) O dilema dos paradigmas	293
ii) O desenho da pesquisa	299
<b>6.2. A definição conceptual das variáveis</b>	303
6.2.1. A variável independente: o <i>Programa das Janelas Curriculares de Apoio</i>	303
i) O conceito de programa curricular	303
ii) O conceito de estudante universitário(a) de primeiro ano	306
<b>6.3. As variáveis dependentes</b>	306

6.3.1. O Conforto Académico	308
6.3.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem	308
6.3.3. O Conhecimento dos Conteúdos de Química I	309
<b>6.4. O contexto da intervenção</b>	<b>311</b>
6.4.1. A instituição	311
6.4.2. O currículo formal	314
6.4.2.1. Os cursos intervenientes na investigação	314
6.4.2.2. A disciplina de Química I	318
6.4.3. Os(as) professores(as) envolvidos(as)	319
6.4.4. Os(as) estudantes envolvidos(as)	321
6.4.4.1. Caracterização dos grupos experimental e de controlo	322
i) caracterização socio-demográfica	322
ii) caracterização escolar	329
6.4.5. As restantes circunstâncias	334
<b>6.5. A intervenção experimental</b>	<b>336</b>
6.5.1. A adaptação do PADÉCA na concepção do Programa das Janelas Curriculares de Apoio	336
6.5.1.1 Os objectivos	337
6.5.1.2. Os temas	339
6.5.1.3. A participação dos(as) professores(as)	343
6.5.1.4. A participação dos(as) estudantes	344
6.5.1.5. Os recursos	345
6.5.1.6. O tempo	348
6.5.1.7. A avaliação	349
6.5.2. A operacionalização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio	350
6.5.2.1. A estratégia seguida no grupo experimental	350
6.5.2.2. A estratégia seguida no grupo de controlo	353
<b>6.6. A recolha de informação</b>	<b>354</b>
6.6.1. A estratégia seguida	354
6.6.2. Os instrumentos utilizados	355
6.6.2.1. O QCA (Questionário de Conforto Académico)	356
6.6.2.2. O IPA (Inventário dos Processos de Aprendizagem)	361

6.6.2.3. As provas de avaliação de conhecimentos de Química I	364
6.6.2.4. O QApoyo (Questionário Final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio)	365
6.6.2.5. Os <i>Rep</i> – Registos Episódicos	367
<b>6.7. Os métodos de tratamento dos dados</b>	<b>369</b>
6.7.1. A plataforma quantitativa	369
6.7.2. A plataforma qualitativa	371
<b>Capítulo 7: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>373</b>
<b>7.1. A situação à partida: caracterização descritiva</b>	<b>375</b>
7.1.1. O Conforto Académico	375
7.1.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem	381
7.1.3. O Conhecimento em Química	385
<b>7.2. A situação à chegada: caracterização descritiva</b>	<b>389</b>
7.2.1. O Conforto Académico	389
7.2.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem	394
7.2.3. O Conhecimento em Química	399
<b>7.3. O estudo das diferenças</b>	<b>404</b>
7.3.1. A situação à partida	404
7.3.1.1. O Conforto Académico	405
7.3.1.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem	408
7.3.1.3. O Conhecimento em Química	410
7.3.2. A situação à chegada	411
7.3.2.1. O Conforto Académico	413
7.3.2.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem	414
7.3.2.3. O Conhecimento em Química	416
<b>7.4. Análise de alguns casos individuais</b>	<b>418</b>
<b>7.5. Análise dos resultados do QApoyo (Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio)</b>	<b>422</b>
7.5.1. Os resultados quantitativos	423
7.5.2. Os resultados qualitativos	426
7.5.3. As opiniões dos que não participaram	450
<b>7.6. Registos Episódicos</b>	<b>452</b>
7.6.1. O não-caloiro	453



7.6.2. Os antigos colegas	455
7.6.3. A falta de tempo	457
7.6.4. O índice	458
7.6.5. O testemunho de terceiros	460
7.6.6. O telefonema	462
7.6.7. Os projectos de vida	463
7.6.8. A conversa nas escadas	464
7.7. Síntese dos dados	465
<b>Capítulo 8: CONCLUSÕES</b>	475
8.1. Conclusões	477
8.1.1. Nível descritivo	477
8.1.2. Nível crítico da estrutura da investigação	479
8.1.3. Nível crítico da instrumentalidade da investigação	482
8.1.4. Nível crítico para o investigador	485
8.2. Sugestões e recomendações	487
8.3. Pistas para futuras investigações	488
<b>Bibliografia</b>	495
<b>Anexo I</b>	557
<b>Anexo II</b>	561
<b>Anexo III</b>	567
<b>Anexo IV</b>	573
<b>Anexo V</b>	581
<b>Anexo VI</b>	585

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I	Evolução do Ensino Superior em Portugal (1960/61 a 1993/94)	43
Quadro II	Estudo dos grupos: sexo	323
Quadro III	Estudo dos grupos: idade	323
Quadro IV	Estudo dos grupos: estado civil	324
Quadro V	Estudo dos grupos: crianças a cargo	325
Quadro VI	Estudo dos grupos: residência em tempo de aulas	325
Quadro VII	Estudo dos grupos: residência familiar	326
Quadro VIII	Estudo dos grupos: frequência de alojamento universitário	327
Quadro IX	Estudo dos grupos: utilização dos refeitórios	327
Quadro X	Estudo dos grupos: bolsa de estudo	328
Quadro XI	Estudo dos grupos: a opção do curso frequentado	329
Quadro XII	Estudo dos grupos: a opção da Universidade frequentada	330
Quadro XIII	Estudo dos grupos: classificações de entrada	331
Quadro XIV	Estudo dos grupos: estatuto dos(as) estudantes	332
Quadro XV	Estudo dos grupos: participação em actividades extra-curriculares	333
Quadro XVI	Estudo dos grupos: recurso a apoio na Universidade	333
Quadro XVII	Estratégia geral de recolha de dados (Conforto Académico e Conhecimento dos Conteúdos de Química)	354
Quadro XVIII	Estratégia geral de recolha de dados (Tipo de Abordagem à Aprendizagem)	355
Quadro XIX	Graus de Conforto Académico	376
Quadro XX	Níveis de Homogeneidade	376
Quadro XXI	Denominação das dimensões da variável Conforto Académico	376
Quadro XXII	O Conforto Académico no grupo experimental (início)	377
Quadro XXIII	O Conforto Académico no grupo experimental (seriação inicial)	378
Quadro XXIV	O Conforto Académico no grupo de controlo (início)	379
Quadro XXV	O Conforto Académico no grupo de controlo (seriação inicial)	380
Quadro XXVI	Denominação das dimensões da variável Tipo de Abordagem à Aprendizagem	381
Quadro XXVII	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo experimental (início)	382
Quadro XXVIII	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo de controlo (início)	384
Quadro XXIX	O Conhecimento em Química no grupo experimental (início)	386
Quadro XXX	O Conhecimento em Química no grupo de controlo (início)	387
Quadro XXXI	O Conforto Académico no grupo experimental (final)	390
Quadro XXXII	O Conforto Académico no grupo experimental (seriação final)	390
Quadro XXXIII	O Conforto Académico no grupo de controlo (final)	391
Quadro XXXIV	O Conforto Académico no grupo de controlo (seriação final)	392
Quadro XXXV	O Conforto Académico: retrato final	393
Quadro XXXVI	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo experimental (final)	396
Quadro XXXVII	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo de controlo (final)	397
Quadro XXXVIII	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: retrato final	398
Quadro XXXIX	O Conhecimento em Química: retrato global	400
Quadro XL	O Conhecimento em Química: retrato final	400
Quadro XLI	A assiduidade às provas de avaliação	401
Quadro XLII	A classificação da componente prática de Química I (final)	403
Quadro XLIII	O Conforto Académico: as diferenças ao início (Teste <i>t</i> )	406
Quadro XLIV	O Conforto Académico: as diferenças iniciais	407
Quadro XLV	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: as diferenças ao início (Teste <i>t</i> )	408
Quadro XLVI	O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: as diferenças iniciais	409
Quadro XLVII	O Conhecimento em Química: as diferenças iniciais (Teste <i>t</i> )	411
Quadro XLVIII	Conforto Académico: a comparação intergrupos (situação final)	413

Quadro XLIX	Tipo de Abordagem à Aprendizagem: a comparação intergrupos (situação final)	414
Quadro L	Conhecimento em Química: a comparação intergrupos (situação final)	416
Quadro LI	Os casos individuais (percurso balizado no início)	420
Quadro LII	Os casos individuais (percurso balizado no final)	421
Quadro LIII	Imagem quantitativa do QApoio	423
Quadro LIV	Seriação das dimensões do QApoio	424
Quadro LV	QApoio – frequência da categoria A (utilidade)	427
Quadro LVI	QApoio – frequência da categoria B (adequação às necessidades)	429
Quadro LVII	QApoio – frequência da categoria C (ajuda na adaptação)	431
Quadro LVIII	QApoio – frequência da categoria D (materiais de apoio)	433
Quadro LVIX	QApoio – frequência da categoria E (duração temporal)	434
Quadro LX	QApoio – frequência da categoria F (transferibilidade)	436
Quadro LXI	QApoio – frequência da categoria G (continuidade no 2º semestre)	438
Quadro LXII	QApoio – frequência da categoria H (realização em anos posteriores)	439
Quadro LXIII	QApoio – frequência da categoria I (generalização a todos(as) os(as) estudantes de 1º. Ano)	440
Quadro LXIV	QApoio – frequência da categoria J (relação com os(as) professores(as))	442
Quadro LXV	QApoio – frequência da categoria L (reflexividade)	444
Quadro LXVI	QApoio – frequência da categoria M (aspectos gerais)	446
Quadro LXVII	QApoio – visão qualitativa global	448
Quadro LXVIII	QApoio – as opiniões dos que não participaram	451
Quadro LXIX	Primeiro registo episódico	453
Quadro LXX	Segundo registo episódico	455
Quadro LXXI	Terceiro registo episódico	457
Quadro LXXII	Quarto registo episódico	458
Quadro LXXIII	Quinto registo episódico	460
Quadro LXXIV	Sexto registo episódico	462
Quadro LXXV	Sétimo registo episódico	463
Quadro LXXVI	Oitavo registo episódico	464

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Desenho da investigação	302
Figura 2	Programa das Janelas Curriculares de Apoio	351
Figura 3	Testes utilizados na análise dos dados quantitativos	370

## INTRODUÇÃO

Em Outubro de 1983, ingressámos, pela primeira vez, numa Universidade. No caso, a Universidade do Algarve. Em Dezembro do mesmo ano já havíamos tomado a decisão de abandonar a Universidade, em virtude dos múltiplos problemas de adaptação, que não conseguimos ultrapassar.

Em Outubro de 1984, conseguimos ingressar na Universidade de Évora, num curso (Licenciatura em Ensino de Física e Química) face ao qual, a nossa atitude era francamente desfavorável. Nunca havíamos gostado muito de Física nem de Química, no Ensino Secundário. No entanto, aquela vaga, naquele curso, havia sido a única solução para ingressarmos na Universidade. Pensávamos, na altura, que aquele ano lectivo, por ser um ano de espera, ia ser um ano perdido.

Ocorreram, entretanto, acontecimentos na nossa vida de estudante universitário que contrariaram a nossa perspectiva inicial. De facto, conseguimos efectuar uma boa adaptação ao curso, aos colegas, aos professores e, no final desse primeiro ano lectivo, já estávamos fortemente decididos a ser, no futuro, um bom professor de Física e Química. Para alguém que, desde sempre, havia desejado ser Arquitecto Paisagista, tratava-se de uma enorme reorientação profissional e pessoal.

Em Outubro de 1989, após termos concluído o curso de Licenciatura em Ensino de Física e Química, decidimos ingressar novamente na Universidade, como estudante-trabalhador, agora no Curso de Licenciatura em Engenharia Agrícola da Universidade de Évora. Pela terceira vez, pertencíamos ao grupo dos caloiros. Só que, desta vez, as coisas foram completamente diferentes. Este *caloiro* tinha uma experiência e um conjunto de aprendizagens que os seus colegas não tinham. As dificuldades de outrora haviam desaparecido e os resultados obtidos demonstravam uma eficácia e um rendimento muito bons no estudo. Outros(as) colegas nossos(as), no entanto, continuavam a sentir e a passar por todos aqueles problemas que nós próprios já havíamos passado. Alguns desses(as) colegas acabaram por desistir, ainda durante esse primeiro ano, enquanto outros, acabámos por encontrá-los, em 1999, durante a realização da componente prática desta investigação, frequentando disciplinas, às quais deveriam ter obtido aproveitamento, há dez anos atrás.

Em 1995, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, apresentámos e defendemos uma dissertação visando a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação. O trabalho intitulou-se: *A Relação Pedagógica na Universidade: «Ser-se Caloiro»* (Nico, 1995a), pesquisa em que fomos orientados pela Doutora Maria Teresa Estrela. Nesse trabalho, um dos primeiros nesta área de investigação, tentámos delimitar o nosso campo de acção ao estudo da Relação Pedagógica no primeiro ano de Universidade, recorrendo, para o efeito, a uma amostra de estudantes caloiros(as) da Universidade de Évora. Nessa investigação identificámos e caracterizámos alguns aspectos da vida dos(as)

m  
o  
a  
ó  
a  
s  
l

estudantes universitários(as) de primeiro ano, principalmente as suas dificuldades de adaptação e as consequências daí decorrentes.

Esta parcela, já extensa, da história da nossa vida, explicará o interesse teórico pelo desenvolvimento do tema e, eventualmente, a razão pela qual nos dedicámos, nos últimos dez anos, profissionalmente, à investigação acerca da adaptação dos(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) à Universidade. Uma caminhada em que temos vindo a privilegiar, cada vez com maior ênfase, a necessidade do processo de adaptação ser um processo interactivo entre o(a) estudante e a instituição. A adaptação não é, em nossa opinião, uma variável que diga apenas respeito aos estudantes. A par da adaptação discente à Universidade deverá ocorrer, também, a adaptação da Universidade aos estudantes da actualidade. É baseados neste pressuposto que desenhámos esta investigação, na qual a intervenção é de natureza curricular e onde existiu a preocupação de fazer trabalhar uma equipa multidisciplinar.

O estudo, que agora apresentamos, assume dois objectivos concomitantes: dar sequência lógica e aproveitamento adequado ao trabalho de investigação que temos vindo a fazer, há já alguns anos, na Universidade de Évora e contribuir para o estudo de uma realidade que é, cada dia que passa, uma necessidade cada vez mais visível: a reflexão acerca da indispensabilidade da existência de uma pedagogia universitária, particularmente ao nível do primeiro ano. De facto, a expressão *Ensino Superior Universitário* deve ser assumida na sua globalidade, de maneira a

... Universidade, o ensino se deva caracterizar pela excelência, de forma que a  
... também seja, também ela, da mais alta qualidade.

Para esta pesquisa e considerando a concepção e concretização de uma proposta de intervenção de natureza curricular – o **Programa das Janelas Curriculares de Apoio** – no sentido de apoiar os(as) estudantes caloiros(as), no percurso inicial dos respectivos percursos académicos, foram definidos os seguintes objectivos:

1. Partindo do diagnóstico das características, necessidades e expectativas dos(as) estudantes envolvidos(as) na investigação, conceber e implementar um programa de apoio à transição e adaptação dos(as) estudantes caloiros(as) à Universidade – o Programa das Janelas Curriculares de Apoio –, de natureza curricular e, disciplinarmente, contextualizado;
2. Contribuir para a definição conceptual do Conforto Académico do(a) estudante universitário(a) caloiro(a), entendido como uma dimensão básica da aprendizagem,
3. Promover o diálogo multidisciplinar, em contexto universitário, em torno das questões decorrentes do currículo universitário;



4. Avaliar os efeitos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio no Conforto Académico dos(as) estudantes participantes;
5. Avaliar os efeitos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio no Tipo de Abordagem à Aprendizagem dos(as) estudantes participantes;
6. Avaliar os efeitos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio no aproveitamento académico dos(as) estudantes participantes na disciplina em que ocorreu a intervenção;
7. Construir um instrumento de medida do Conforto Académico do(a) estudante universitário(a) caloiro(a);

Assumimos, neste trabalho de investigação, duas hipóteses, que pretendíamos verificar e uma questão, que queríamos esclarecer, de acordo com os seguintes enunciados:

**Questão:** Qual o Tipo de Abordagem à Aprendizagem promovido pela participação dos(as) estudantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio?

**Hipótese 1.** Os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa

das Janelas Curriculares de Apoio revelam o mesmo conforto académico, quando comparados com estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram:

**Hipótese 2.** Os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio exibem o mesmo aproveitamento, quando comparados com os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram.

A estrutura deste trabalho assenta na existência de oito capítulos. O primeiro capítulo encerra algumas reflexões acerca da evolução que a instituição universitária tem vindo a sofrer, enquanto que os segundo e terceiro capítulos contemplam o resultado da análise que efectuámos, da literatura científica relacionada com o(a) estudante universitário(a), respectivas dimensões, desenvolvimento e processos de transição e adaptação à Universidade, bem como o produto da nossa própria reflexão. O quarto capítulo apresenta a concepção de Conforto Académico como uma dimensão fundamental na vida do(a) estudante universitário(a) e um requisito necessário para uma aprendizagem adequada. O quinto capítulo é integralmente dedicado aos aspectos do currículo, nomeadamente do currículo universitário, durante os momentos iniciais dos percursos académicos. Incluímos, neste capítulo, a descrição da adaptação que realizámos do PADéCA- Programa de Ajuda ao Desenvolvimento da Capacidade de Aprender (Berbaum,

(2), no sentido desta proposta metodológica se assumir como a base do nosso programa das Janelas Curriculares de Apoio. No capítulo seis apresentamos o desenho geral do procedimento de pesquisa, as opções metodológicas tomadas, a definição das variáveis, o contexto da intervenção, os instrumentos utilizados e a estratégia de recolha de informação. No capítulo seguinte é analisada e interpretada a informação recolhida e apresentadas as conclusões mais importantes. No último capítulo são discutidos os resultados, identificadas as principais limitações, fragilidades e potencialidades do estudo, retiradas as conclusões e apresentadas algumas sugestões de organização e gestão curriculares na Universidade, bem como avançadas algumas pistas para futuras investigações.

Durante toda a investigação tivemos duas preocupações, constantemente presentes. A primeira, que consistiu em tentar obter, privilegiadamente, o «estado da arte» no contexto português, particularmente na academia eborense. Daí que tenhamos assumido recorrer, como critério de selecção das fontes (em função da disponibilidade do tempo), primeiramente, à bibliografia referente à realidade universitária portuguesa e, dentro desta, à originária da comunidade científica da Universidade de Évora. A segunda preocupação traduziu-se numa tentativa de dar resposta, no texto que se segue, a uma estudante pertencente à amostra com que trabalhamos, que, no início da pesquisa, após uma conversa muito informal, nos disse o seguinte:

- *“Quando estiver a escrever a sua tese, não se esqueça de que algumas palavras não têm só o masculino. Também há o feminino. Também há caloiras. Às vezes parece que se esquecem, nos livros, que, no mundo, também existem mulheres”.*

Por último, uma evidência: como se pode depreender facilmente, a presente pesquisa é uma consequência, não só da nossa própria história de vida, como também do nosso percurso de investigação. No fundo, é uma consequência da nossa vida. Sendo que, a nossa vida tem sido, ela própria, uma consequência, feliz, do objecto do nosso percurso investigativo. Somos hoje aquilo que nunca pensámos ser. Sentimo-nos felizes, apesar das constantes inquietações.