Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades
UM. CIEd. Actas do Congresso Ibérico
ISBN: 978-972-8746-80-3

Transição e Adaptação Académica: Reflexões em torno dos Alunos do 1º ano da Universidade do Minho

Leandro S. Almeida & José Fernando A. Cruz
Universidade do Minho

Resumo – A transição e adaptação dos alunos ao ensino superior englobam um conjunto multifacetado de exigências e desafios. Nem sempre os estudantes estão preparados para enfrentarem com sucesso tais dificuldades, assumidas como naturais e necessárias a qualquer transição. Tomando algumas características dos alunos que ingressam na Universidade do Minho, pretendemos destacar algumas das suas dificuldades no processo de transição e ajustamento, e a necessidade de institucionalmente se criarem formas preventivas de actuação face aos novos alunos potencialmente mais fragilizados em termos de desenvolvimento psicossocial e de competências de autonomia. Tais serviços, abrangendo o apoio social, psicológico e educativo, podem fazer diminuir as taxas de abandono e de insucesso académico, mais elevadas precisamente junto dos alunos do 1º ano.

Introdução

Algumas mudanças recentes no Ensino Superior em Portugal reforçam um questionamento sobre os processos de transição e adaptação académica dos estudantes, sobretudo quando se constata que as taxas mais elevadas de insucesso escolar e de abandono ocorrem precisamente entre os alunos do 1º ano (Almeida, 2002; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Lencastre, Guerra, Lemos, & Pereira, 2000; Tavares, Santiago, Taveira et al., 2000). Entre tais mudanças podemos mencionar a massificação verificada nos últimos anos com o aumento do número de jovens que acedem ao ensino superior – mesmo que às maiores oportunidades de acesso nem sempre corresponda uma igualdade efectiva de oportunidades de sucesso -, a política de *numerus clausus* e a possibilidade de bastantes alunos não frequentarem um curso/instituição de 1ª escolha, as transformações psicossociais dos jovens nesta fase do desenvolvimento, as orientações da Declaração de Bolonha em termos dos objectivos dos cursos e em termos das práticas de ensino, aprendizagem e avaliação no ensino superior (Almeida, 2002, 2007; Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes et al., 2001; Braga da Cruz, Cruzeiro, Ramos et al., 1995).

Deste conjunto de mudanças gostaríamos de reter e descrever um pouco mais ao longo deste texto (i) a acentuada diversidade de alunos que acedem hoje ao Ensino Superior para frequentarem as mesmas instituições e cursos; (ii) algumas das exigências ao nível da identidade próprias da fase de desenvolvimento psicológico que estes jovens atravessam; e (iii) as alterações nas práticas de ensino e aprendizagem entre o ensino secundário e o ensino superior, hoje potencialmente mais acentuadas com a implementação das orientações inerentes à Declaração de Bolonha no ensino superior.

A diversidade de alunos que hoje acede ao ensino superior passa, desde logo, pelas suas origens sócio-culturais e maior ou menor tradição de ensino superior na estrutura familiar, pelos percursos escolares anteriores, pelas bases de conhecimentos e métodos de trabalho, pelas capacidades e motivações, ou pelos projectos futuros de carreira e realização pessoal, entre outros.

ISBN: 978-972-8746-80-3

As crescentes e diferentes exigências sobretudo no aumento do envolvimento e compromisso necessários em termos de tempo, energia e competências diversificadas, tornam-se cada vez mais evidentes. Lógico que, num nível de ensino que tradicionalmente se associou à formação das elites culturais e sociais, podemos antecipar várias discrepâncias entre práticas instituídas e perfis dos alunos à chegada, o que acaba por ter reflexos no sucesso dos estudantes no Ensino Superior (Alarcão, 2000; Almeida, 2007; Balsa, Simões, Nunes et al., 2001; Santos & Almeida, 2001; Tavares, Santiago, Taveira et al., 2000).

Também no processo de transição e adaptação ao meio universitário importa descrever a fase de desenvolvimento psicológico em que o jovem-adulto se encontra, nomeadamente os processos nem sempre fáceis de construção da sua identidade e conquista da autonomia (carreira profissional, identidade sexual, novos padrões de relacionamento interpessoal, sistema de valores). Em complemento, aliás requerendo inclusive essas transformações psicológicas, o ingresso no ensino superior representa para vários alunos a primeira saída de casa, o afastamento dos pais, familiares e amigos, o confronto com um meio académico bastante desconhecido e com "praxes de entrada" por vezes violentas e pouco promotoras da integração, e o peso da responsabilidade ao ter que gerir de forma autónoma recursos económicos, as idas às aulas, o tempo de estudo, a carreira ou o tempo passado com os amigos (Almeida, 2007; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Soares, 2003; Taveira, 2002).

Acresce que a academia é um contexto de ensino, aprendizagem e avaliação bastante diferenciado relativamente ao ensino básico e ao ensino secundário. Estamos face a um ambiente de ensino e aprendizagem menos estruturado e mais ambíguo, geralmente sem manuais pautando o ritmo das matérias e das aulas, e onde, sobretudo com a formatação dos cursos à Declaração de Bolonha, se apela a maior iniciativa, atitude activa e autonomia por parte dos alunos na sua aprendizagem e aquisição de competências. Com efeito, centrado na aquisição e desenvolvimento de competências, o ensino superior propõe metodologias activas de ensino e aprendizagem, o estudo contínuo e orientado dos alunos, as tutorias e o trabalho em pequeno grupos, uma aprendizagem assente na resolução de problemas ou trabalho de projectos. Em consequência, também a avaliação assume formas diversas face à experiência nos ensinos básico e secundário, havendo agora no ensino superior uma opção mais frequente pela avaliação contínua, não sendo suficiente para o estudante um estudo memorístico e sazonal orientado para a realização de exames (Almeida, Vasconcelos, & Monteiro, 2008; Rosário, Almeida, Guimarães et al., 2001; Tavares, Santiago, Taveira et al., 2000; Veiga Simão & Flores, 2006).

Face aos desafios e potenciais dificuldades ou adversidades assinaladas, a transição e a adaptação ao contexto universitário são entendidos como processos complexos e vivenciados de forma diferente pelos alunos. Se para alguns deles a expectativa de maior liberdade e autonomia marcam de forma excitante esta transição, para outros o ensino superior e as suas exigências representam alguma ansiedade, decorrente das potenciais ameaças à auto-estima e ao bem-estar pessoal (Almeida, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001; Gonçalves & Cruz, 1988; Soares, 2003; Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Sendo certo que sem exigências e desafios não existe necessidade de mudança, e consequente oportunidades para o desenvolvimento

ISBN: 978-972-8746-80-3

psicossocial do indivíduo, importa aqui graduar o grau de desafio e atender a eventuais fragilidades nas competências desenvolvimentais possuídas por parte de alguns alunos para enfrentar exigências adaptativas elevadas. Várias instituições, aliás, possuem serviços de apoio psico-sócio-educativo para os alunos que, por uma ou outra razão, se podem sentir mais fragilizados em tais processos, acabarem por adoptar estratégias de confronto menos adaptativas e/ou desajustadas, ou estarem menos preparados psicologicamente para tais exigências, num novo meio e contexto de realização e desempenho. Não admira por isso que se tenham, aos poucos, generalizado estes serviços aos vários subsistenas do ensino superior em Portugal (Almeida, 2007; Gonçaves & Cruz, 1988; Mendes, Lourenço, & Pile, 2001). As primeiras experiências afectivas e emocionais na transição para a universidade, associadas à adaptação a uma nova "cultura de objectivos", assumem assim particular relevo nesta etapa desenvolvimental. Talvez não seja mero acaso que, particularmente a nível internacional, se assiste a um cada vez maior interesse e investimento dos investigadores no estudo sistemático das experiências sócio-emocionais, do bem-estar e funcionamento e resultados afectivos dos alunos, aliados ao estudo dos factores de stress e dos processos de confronto e regulação afectiva e emocional eficazes para um funcionamento, adaptação e ajustamento saudáveis, nesta etapa fundamental de transição para a universidade (Jorgensen, Duseck, Richards, & McIntyre, 2009; Suldo, Schaunessy, Michaulowski, & Schaffer, 2008; Tamir, John, Srivastava, & Gross, 2007).

Nesta linha de pensamento, procuramos neste texto apresentar alguns dados descritivos dos alunos que acedem à Universidade do Minho e reflectir sobre potenciais dificuldades sentidas na sua transição e adaptação académica. Importa frisar que não se trata de apresentar dados de qualquer estudo conduzido especificamente para efeitos deste texto. Pelo contrário, esta nossa análise incide em dados disponíveis na descrição das amostras de nossos estudos anteriores envolvendo estudantes do 1º ano da Universidade do Minho.

Elementos descritivos dos alunos da Universidade do Minho

Atentos às mudanças e exigências elencadas na transição e adaptação académica dos alunos que acedem ao ensino superior, fomos realizando ou apoiando vários estudos junto dos alunos da Universidade do Minho, em particular os alunos do 1º ano, ao longo dos últimos anos. Estes estudos incidiram nas suas expectativas à entrada na Universidade e, nomeadamente, no grau de satisfação de tais expectativas iniciais face ao nível de concretização no final do 1º ano (Almeida, Gonçalves, Salgueira et al., 2005; Fernandes & Almeida, 2005; Soares & Almeida, 2001, 2005); nas vivências adaptativas ao longo dos dois primeiros meses na Universidade e seu impacto nos níveis de satisfação e de rendimento académico no final do 1º ano (Almeida & Soares, 2004; Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Diniz & Almeida, 2006; Soares, Guisande, Diniz, & Almeida, 2006); e na relação entre estratégias de aprendizagem ou métodos de estudo e rendimento académico, por exemplo o número de disciplinas em atraso ou a média escolar (Almeida, 2007; Almeida, Vasconcelos, & Monteiro, 2008; Santos & Almeida, 2001).

ISBN: 978-972-8746-80-3

Assim, no quadro I descrevemos uma amostra bastante alargada (n=1313) de alunos que no ano lectivo de 2003/04 entraram na Universidade do Minho, considerando o curso, o género e a origem sócio-cultural em função da profissão e da escolaridade dos pais.

Origem sócio-cultural	Sexo	N	Ciências naturais	Ciências económicas	Ciências sociais	Engenharias
Baixa	Masculino	146 (35.3%)	13 (31.7%)	25 (25%)	23 (16.1%)	85 (65.4%)
	Feminino	268 (64.7%)	28 (68.3%)	75 (75%)	120 (83.9%)	45 (34.6%)
Média	Masculino	206 (39.3%)	23 (29.5%)	26 (28.9%)	27 (16.2%)	130 (68.9%)
	Feminino	318 (60.7%)	55 (70.5%)	64 (71.1%)	140 (83.8%)	59 (31.2%)
Alta	Masculino	191 (50.9%)	19 (36.5%)	30 (41.7%)	23 (26.1%)	119 (73.0%)
	Feminino	184 (49.1%)	33 (63.5%)	42 (58.3%)	65 (73.9%)	44 (27.0%)

Quadro I. Alunos do 1º ano em função da origem sócio-cultural e do sexo por grupos de cursos

Os alunos são maioritariamente do sexo feminino, importando destacar algumas oscilações na sua taxa de incidência em função da classe social e do curso frequentado. Por exemplo, encontra-se uma maior percentagem de alunas – e inversamente de alunos - nas classes sócio-culturais mais desfavorecidas, assim como nos cursos de ciências sociais e económicas. Situação inversa ocorre nos rapazes, havendo 61.5% a frequentar cursos de engenharia (apenas 13.3% frequentam cursos de ciências sociais; aliás só 19.2% das alunas frequentam cursos de engenharia). De acrescentar também uma taxa mais elevada de incidência nos cursos de ciências sociais (34.4%) de estudantes de famílias com níveis sócio-culturais mais reduzidos, registando-se 43.4% dos alunos de origem sócio-cultural mais favorecida nos cursos de engenharia.

Este conjunto de elementos parece bastante em sintonia com as percepções gerais existentes na área. A par de uma taxa crescente de alunas no ensino superior, nota-se que essa sua superioridade está evidenciada em cursos de humanidades e ciências sociais. Por outro lado, os alunos provenientes de estratos sociais mais favorecidos surgem em maior percentagem em cursos tendencialmente mais reconhecidos socialmente, o que pode traduzir que alunos dos níveis sociais menos favorecidos poderão não aceder, em maior número, a cursos de primeira escolha em virtude das suas notas de candidatura ao ensino superior, no quadro da política de *numerus clausus* instituída, não lhes assegurarem o acesso a cursos "mais apetecíveis socialmente" (Almeida, Guisande, Soares, & Saavedra, 2006; Balsa, Simões, Nunes et al., 2001; Cabrito, 2001).

Questionando esta amostra de alunos no momento em que procediam à sua inscrição na Universidade do Minho sobre possíveis dificuldades nesta sua transição ou entrada na universidade, apresentamos no quadro II a percentagem de alunos para cada tipo de dificuldades mencionadas, considerando o género, a origem sócio-cultural e o agrupamento de cursos frequentados. Importa referir que o questionário aplicado permitia que os alunos indicassem mais que uma dificuldade em

ISBN: 978-972-8746-80-3

simultânea (daí os valores obtidos). Por outro lado, procurámos saber que percentagem de alunos apontava nenhum, uma e duas ou mais das dificuldades elencadas.

		Sexo		Origem sócio-cultural			Agrupamento de cursos			
Dificuldades antecipadas		M	F	Baixa	Média	Alta	C^{as} Naturais	C^{as} Económicas	C^{as} Sociais	Engenharias
Económicas		30.8	34.4	43.3	35.4	17.5	32.2	34.8	36.9	29.4
Aprendizagem		24.1	12.7	19.9	15.1	19.3	14.4	21.4	10.1	22.9
Colegas		5.5	9.8	10.0	7.3	7.6	5.6	9.1	10.8	6.3
Professores		2.4	5.5	6.0	3.9	3.4	3.9	6.9	4.7	2.6
Número de dificuldades	Nenhuma	36.0	41.1	30.6	37.9	48.8	47.2	30.8	40.2	38.9
	Uma	48.2	42.8	48.8	47.0	15.1	42.8	48.9	41.4	47.0
	2 ou +	15.8	16.1	20.6	38.1	13.1	10.0	20.3	18.4	14.0

Quadro II. Percentagens dos tipos e número de dificuldades antecipadas em função do sexo, nível sócio-cultural e tipo de curso (n=1313)

Olhando as percentagens obtidas, as raparigas parecem vivenciar maior número de dificuldade face aos rapazes, muito embora os valores de ambos os subgrupos se aproximem. Uma maior diferenciação no número de dificuldades ocorre quando consideramos os alunos segundo a sua origem sócio-cultural. Aqui, os alunos dos estratos mais desfavorecidos, como seria expectável, mencionam sentir mais dificuldades (mormente face ao subgrupo de alunos provenientes do estrato sócio-cultural mais favorecido). Também alguma diferenciação ocorre na percentagem de alunos que vivencia nenhuma, uma ou duas e mais dificuldades segundo o curso de frequência. Por exemplo, os alunos dos cursos de ciências apontam menor número de dificuldades que os alunos dos cursos de ciências económicas, mas como mencionámos atrás o curso frequentado e o grupo sócio-cultural de pertença são variáveis associadas nesta amostra.

Analisando os valores do quadro anterior em função do tipo de dificuldades vivenciadas, verificamos nesta amostra uma maior referência a dificuldades expectadas ao nível dos recursos económicos e da aprendizagem, sendo essa percentagem bastante mais reduzida em relação ao relacionamento com professores e colegas. Por sua vez, enquanto os rapazes antecipam maiores dificuldades pessoais na aprendizagem, as alunas antecipam mais dificuldades nas relações com os colegas e com os professores. Por sua vez os alunos provenientes de grupos sociais mais desfavorecidos antecipam maiores dificuldades económicas, como se poderia esperar. Em termos de agrupamentos de cursos, as dificuldades de aprendizagem são mais percepcionadas junto dos alunos em cursos de engenharia e ciências económicas, sendo as dificuldades económicas mais sentidas por parte dos estudantes dos cursos de ciências sociais.

Procurando complementar a descrição dos alunos que acedem à Universidade do Minho, juntamos alguma informação retirada de um outro estudo anterior (entrada na Universidade do Minho no ano lectivo de 2002/03) e com uma nova amostra de alunos do 1º ano (n=314). No quadro III

ISBN: 978-972-8746-80-3

descrevemos esta nova amostra de alunos subdividida por agrupamentos de cursos em função do género, idade, habilitações literárias dos pais (baixa, média e superior), saída de casa (deslocado ou não deslocado de casa), opção de curso (opção de candidatura) e nota de ingresso no respectivo curso.

Variáveis	Grupos de Curso		
	Ciências e engenharias	*Ciências económicas*	*Ciências sociais e humanas*
Sexo	M=26 (32.5%) F=54 (67.5%)	M=29 (30.2%) F=67 (69.8%)	M=26 (18.8%) F=112 (81.2%)
Idade	Méd=18.1 DP=.70	Méd=18.1 DP=.78	Méd=18.2 DP=1.19
Habilitações dos Pais	B=19 (23.8%) M=32 (40%) S=27 (36.3%)	B=46 (47.9%) M=34 (35.4%) S=16 (16.7%)	B=50 (36.2%) M=62 (44.9%) S=26 (18.8%)
Saída de casa	Sim=43 (53.8%) Não=36 (45%)	Sim=53 (55.2%) Não=43 (44.8%)	Sim=91 (65.9%) Não=47 (34.1%)
Opção do curso	1ª Opção=48 (60%) Outra=32 (40%)	1ª Opção=86 (89.6%) Outra =10 (10.4%)	1ª Opção=105 (76.1%) Outra=33 (23.9%)
Nota de candidatura	Méd=15.0 DP=18.03	Méd=15.0 DP=13.46	Méd=15.5 DP=17.99

Quadro III. Descrição geral da amostra (n=314)

Face às percentagens calculadas, a larga maioria dos alunos observados é do sexo feminino, verificando-se nos cursos de ciências e engenharias uma maior aproximação nos efectivos dos dois sexos e assistindo-se a uma maior disparidade nas respectivas frequências nos cursos de ciências sociais e humanas (de registar que nos três agrupamentos de cursos é sempre maior a percentagem de alunos do sexo feminino). Em termos de idade, a média da amostra situa-se em torno dos 18 anos, registando-se uma maior heterogeneidade etária junto do subgrupo de alunos que frequentam cursos na área das ciências sociais e humanas.

A amostra em análise é maioritariamente constituída por alunos cujos pais apresentam baixos níveis literários. De acordo com os valores obtidos, a maioria dos pais não foi além da escolaridade básica e secundária, sugerindo que são alunos de "primeira geração familiar" a frequentar o ensino superior. Outro aspecto a reter nesta amostra é que, para a grande parte destes alunos, a entrada neste nível de ensino envolveu a sua saída de casa, significando que a maioria se irá confrontar a curto prazo com a necessidade de procura e estabelecimento de relações interpessoais seguras ou de possuírem grupos de suporte afectivo (social e emocional).

Como seria esperado, a larga maioria destes alunos (em torno de 75%) encontra-se a frequentar um curso de primeira opção ou escolha vocacional (embora muitas vezes esta escolha foi já realizada em função da nota de candidatura possuída e da média antecipada para o par curso/estabelecimento de ensino a frequentar). Contudo, como podemos observar, a taxa de alunos que menciona frequentar um curso de 1ª opção oscila com a área dos cursos. Assim, e também como tem sido observado em outros estudos, observa-se uma taxa superior de alunos que refere não

ISBN: 978-972-8746-80-3

frequentar um curso de 1ª opção nos cursos de ciências e tecnologia. Neste conjunto de cursos, apenas 60% dos alunos inquiridos refere estar num curso de 1ª escolha. Estes valores contrastam com a situação observada junto dos alunos dos cursos de ciências económicas onde quase 90% dos alunos menciona estarem num curso de 1ª opção.

Finalmente, a média das notas de candidatura ao Ensino Superior situa-se em torno dos 15 valores (numa escala de 0 e 20 valores) nos três agrupamentos de cursos. Uma maior variabilidade de classificações ocorre nos alunos agrupados nos cursos de "ciências económicas". A exigência de uma nota de candidatura mínima de 10 valores para aceder aos cursos na Universidade do Minho explica em parte uma média considerável (15 valores). Ao mesmo tempo, tendo sido esta amostra recolhida em sala de aula, tendencialmente essas boas classificações poderá reflectir uma maior assiduidade esperada às aulas por parte dos alunos com melhores prestações académicas.

Considerações finais e implicações

Três ideias podem ser destacadas na conclusão deste apontamento a propósito da caracterização dos alunos que acedem à Universidade do Minho nestes últimos anos. Em primeiro lugar, a quase totalidade dos alunos pode integrar-se na categoria daquilo que vem sendo definido por "alunos tradicionais" (jovens-adultos com idade inferior a 23 anos, entrando no ensino superior logo após a conclusão do ensino secundário, sem uma actividade profissional remunerada e sem familiares a seu cargo). Este facto pode sugerir uma certa taxa de alunos com baixos níveis de autonomia e responsabilidade, susceptíveis de apresentarem algumas dificuldades ao nível da tomada de iniciativas e de decisões, assim como da execução autónoma de tarefas tão variadas como gerir dinheiro, escolher um apartamento ou realizar tarefas domésticas.

Um segundo aspecto a salientar decorre da taxa considerável de alunos (cerca de um terço) que não frequenta um par curso/estabelecimento correspondendo a uma primeira opção vocacional, mormente em cursos de ciências e engenharias. Este dado, decorrente da praxis de *numerus clausus* e das médias de candidatura dos alunos serem insuficientes para certos cursos, terá implicações inevitáveis nas expectativas e no "clima e ambiente afectivo" iniciais. Podemos considerar tais alunos como em situação de risco na sua satisfação e ajustamento académico, eventualmente com menores condições e competências (cognitivas, emocionais e comportamentais) de natureza pessoal e mais fragilizados para lidarem com os novos desafios e múltiplas exigências da transição (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007; Ferreira, Almeida, & Soares, 2001).

Em terceiro lugar, os alunos que acedem à Universidade do Minho são maioritariamente provenientes de um estrato sócio-cultural baixo e médio baixo. Desde logo estes alunos não tiveram na família mais próxima e nos seus progenitores referências de frequência do Ensino Superior. Com alguma facilidade, nestes casos, a Universidade aparece idealizada e "construída", em termos familiares e pessoais, a um nível demasiado elevado e que por norma não se concretiza, observando-se uma progressiva desilusão, por vezes aborrecimento, do aluno ao longo do 1º ano na instituição ("ingenuidade dos caloiros"), precisamente num ambiente frequentemente mais caracterizado por alguma pressão pela realização e por elevadas exigências de autonomia. Face à sua origem, muitos

ISBN: 978-972-8746-80-3

destes alunos podem frequentar os cursos com menor prestígio social e menos motivantes, podendo ainda chegar à Universidade com menos competências académicas e, seguramente, com maiores dificuldades económicas para poderem participar nas múltiplas actividades que caracterizam o apelativo ambiente académico e extra-académico. As exigências da transição e os menores recursos pessoais para enfrentar os desafios inerentes podem dificultar a adaptação e o sucesso académico destes alunos, frequentemente caracterizados por alguma instabilidade emocional e psicológica. Num levantamento das razões que levaram os alunos a abandonarem a Universidade, as duas justificações mais mencionadas têm precisamente a ver com as dificuldades económicas e com a incompatibilidade de horários uma vez que os custos de frequência obrigaram à entrada no mercado de trabalho (Almeida, Vasconcelos, & Mendes, 2008).

Refira-se, a terminar, que estas situações de potencial risco ou as dificuldades expressas ilustram a complexidade associada à transição, entrada e ajustamento dos alunos ao ensino superior. Tal complexidade, não raramente, faz-se acompanhar de problemas de comportamentais e estados psicológicos indicadores de alguma vulnerabilidade. Ansiedades excessivas, estados depressivos, aumento do consumo e/ou abuso de substâncias ou níveis indesejáveis ou inadequados de comportamentos que colocam em causa a saúde física e mental (ex: práticas sexuais de risco, baixos níveis de prática regular de exercício e actividade física numa percentagem muito assinalável de alunos que transitam para a Universidade) são apenas alguns dos potenciais reflexos "perturbadores" que pode tomar esta transição, quando não devidamente suportada e apoiada por diversas fontes. Uma extensa bibliografia na área ilustra o problema a nível internacional (Astin, 1993; Bean, 1980; Cabrera, Castaneda, Nora, & Hengstler, 1992; Carey, Henson, Carey, & Maisto, 2009; Pascarella & Terenzini, 2005; Sánchez-Alemán, Conde-Glez, & Uribe-Salas, 2008; Tinto, 1993; Tucker & Irwin, 2009; Zabalza, 2007), havendo já estudos com conclusões similares em Portugal (Bastos, 1998; Medeiros, 2007; Mendes, Lourenço, & Pile, 2001; Pinheiro, 2004; Tavares, Santiago, Taveira et al., 2000; Taveira, 2002).

A questão passa, então, pelas implicações práticas dos resultados destas pesquisas. Face à diversidade de alunos e à possibilidade de algumas fragilidades pessoais no superar de algumas exigências inerentes ou relacionadas com a adaptação académica dos alunos, importa a criação de serviços de apoio psico-sócio-educativo, mormente junto dos alunos do 1º ano (Gonçalves & Cruz, 1988). Estes serviços devem ser capazes não só responder a dificuldades surgidas, mas também de desenvolver, estruturar e promover programas e medidas de natureza primordialmente preventiva. Por sua vez, dada a natureza dos problemas em análise e a sua vertente institucional, importa acautelar um serviço claramente assumido como remediativo, susceptível de gerar demasiadas "defesas" na sua procura por parte dos alunos e, sobretudo, evitar práticas susceptíveis de "rotularem" alunos. Da mesma forma, importa que a actuação destes serviços não se confinem aos espaços físicos das consultas, antes rentabilize outros espaços e recursos pedagógicos e curriculares, em particular os demais serviços da academia, os docentes, os conselhos pedagógicos e as estruturas associativas dos estudantes. Tudo isto é tanto mais importante quanto a lógica e os pressupostos centrais da intervenção destes serviços devem ser mais preventivos e promocionais ou desenvolvimentais, que remediativos.

ISBN: 978-972-8746-80-3

Finalmente, se a "Declaração de Bolonha" apela a alunos mais activos e mais autónomos nas suas aprendizagens, importa que a Universidade passe de uma atitude expectante para uma outra mais proactiva e deliberada de prevenção das dificuldades elencadas e promotora de pensamento crítico, assumindo assim claramente um papel de "plataforma" de mudança e crescimento dos seus diferentes agentes. Os hábitos de trabalho dos alunos, ou uma imagem instituída na academia de um trabalho "sazonal" dirigido às frequências e aos exames, podem não favorecer uma adaptação académica ao nível da aprendizagem e do rendimento. Também aqui não é possível acreditar, ou assumir, que a "reforma" se faz através dos decretos e dos regulamentos entretanto criados.

Referências bibliográficas

Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (orgs.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, 13-23.

Almeida, L. S. (2002). Factores de sucesso/insucesso no ensino superior. In Actas do Seminário *"Sucesso e insucesso no ensino superior português"*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 103-119.

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* 14, 203-215.

Almeida, L. S. & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação.* São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P. & Machado, J. C. (2005). Percursos e expectativas de estudantes universitários: Estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. In T. Medeiros & E. Peixoto (orgs.), *Actas do Congresso Internacional Desenvolvimento e aprendizagem: Do ensino secundário ao ensino superior.* Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 19*, 507-514.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. A. & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 14*, 207-220.

Almeida, L. S., Vasconcelos, R. & Mendes, T. (2008). O abandono dos estudantes no Ensino Superior: Um estudo na Universidade do Minho. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 16*, 109-117.

Almeida, L. S., Vasconcelos, R. & Monteiro, S. (2008). O estudo dos alunos em função dos métodos de ensino dos professores: Análise em alunos universitários. In J. A. Gonzalez-Pienda & J. C.

ISBN: 978-972-8746-80-3

Núñez-Peréz (orgs.), *Actas do V Congreso Internacional "Psicología y Educación: Los retos del futuro"*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1060-1069.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. Phoenix: The Oryox Press.

Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R. & Campos R, L. (2001). *Perfil dos estudantes do Ensino Superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: CEOS, Edições Colibri.

Bastos, M. A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção.* Tese de Doutoramento em Psicologia. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a casual model of student attrition. *Research in Higher Education*, *12*, 155-87.

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.

Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, *63*, 143-164.

Cabrito, B. G. (2001). Universidade e reprodução sócio-cultural. *Revista de Educação,* X, 25-37.

Carey, K. B., Henson, J., Carey, M. P. & Maisto, S. A. (2009). Computer versus in-person intervention for students violating campus alcohol policy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77,* 74-87.

Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica,* 1 (XXIV), 29-38.

Fernandes, E. P. & Almeida, L. S. (2005). Expectativas e vivências académicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Psychologica*, 40, 267-278.

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, 1-10.

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, 127-145.

Jorgensen, R. S., Duseck, J. B., Richards, C. S. & McIntyre, J. G. (2009). An experimental investigation of consistency in female undergraduates'reports of coping efforts for the same versus different stressful situations. *Canadian Journal of Behavioral Science,* 41, 51-54.

Lencastre, L., Guerra, M., Lemos, M. & Pereira, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da faculdade de ciências da universidade do porto. *Ensino Superior: (In)Sucesso académico*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, T. (2007). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica,* 44, 261-284.

ISBN: 978-972-8746-80-3

Mendes, R., Lourenço, L. & Pile, M. (2001). Abandono universitário: Estudo de caso do IST. In *III Simpósio de Pedagogia na Universidade: Terceiras Jornadas de Sucesso e Insucesso Escolar*. Lisboa: Reitoria da UTL.

Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Pinheiro, M. R. (2006). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior.* Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Rosário, P., Almeida, L. S., Guimarães, C., Faria, A., Prata, L., Dias, M. & Nuñez, C. (2001). Como enfrentam os alunos universitários as suas tarefas académicas? Um enfoque sobre o ano escolar e a sua relação com o rendimento escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 5*, 429-437.

Sánchez-Alemán, M., Conde-Glez, C. & Uribe-Salas, F. (2008). Core group approach to identify college students at risk for sexually transmitted infections. *Revista de Saúde Pública,* 42, 428-436.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica,* XIX, 205-217.

Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & L. S. Almeida (orgs.), *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho e Universidade de Corunha, 899-909.

Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P. C. & Almeida, L. S. (2005). Questionário de Envolvimento Académico (QEA): Novos elementos para a sua validação. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática,* 10, 139-158.

Soares, A. P., Guisande, M. A. & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 7, 753-765.

Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. & Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema,* 18, 249-255.

Suldo, S., Schaunessy, E., Michaulowski, J. & Schaffer, E. (2008). Coping strategies of high-school students in an international baccalaureate program. *Psychology in the Schools,* 45, 960-977.

Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S. & Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: Affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology,* 92, 731-744.

Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M.

ISBN: 978-972-8746-80-3

Caires (orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.

Taveira, M. (2000). Sucesso no Ensino Superior, uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares (ed.), *Ensino Superior: (In)sucesso Académico*. Porto: Porto Editora, 49-72.

Tinto, V. (1993). *Leaving College*. Chicago: The University of Chicago Press.

Tucker, P. & Irwin, J. (2009). University students' satisfaction with, interest in improving, and receptivity to attending programs aimed at health and well-being. *Health Promotion Practice.*

Veiga Simão, A. M. & Flores, M. A. (2006) O aluno universitário: aprender a auto-regular a aprendizagem sustentada por dispositivos participativos. *Ciências & Letras*, *40*, 229-251.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario e sus protagonistas*. Madrid: Narcea.