

"ALUNIZAÇÃO" NO ENSINO SUPERIOR: APRENDER A SER ALUNO

J. Bravo Nico - *Universidade de Évora, Portugal*

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, p. 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 anteriores, para situar, relativamente a estes, os novos docentes (POSTIC, 1984, p. 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. 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. p. 140) chama de **observação metódica**. Outra eventual estratégia, que decorre da primeira, consiste na **experiência por procuração** (BERBAUM, 1993, p. 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, p. 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, p. 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 e PAIVA CAMPOS, 1989, p. 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 p, 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, p. 186) apresenta para definir normalidade relacional, poderemos afirmar que, relacionalmente, o aluno, durante o seu primeiro ano de vida universitária, não se poderá considerar como reunindo as condições necessárias para evidenciar uma normalidade relacional, atendendo aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo e moral. Poderíamos mesmo afirmar que o aluno, neste seu primeiro ano, opta por uma interacção relacional complementar, de acordo com a definição de WATSLAWICK (1981, in PAIVA CAMPOS, 1990, p. 137), recorrendo fundamentalmente a estratégias de negociação de nível 1, na tipologia de SELMAN (1891, in FACHADA, 1990, p. 226 e 227).

Uma das principais causas da instabilidade relacional e da incapacidade adaptativa do discente universitário 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 (LARGUÈZE, 1992, p.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 (LARGUÈZE, op.cit. p.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.

Dadas as circunstâncias descritas, partilhamos inteiramente do ponto de vista de NÉRICI (1967, p. 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, p. 79) faz referência, ou envolvendo-se em dimensões tão importantes como a vocacional ou a relacional, a Universidade estará promovendo a autonomia 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 e MONGE (1991, p.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 ESTRELA (1984, p. 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 e SYLVESTER, 1982, p.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 e GORE (in MOREIRA, 1993, p. 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 e PAIVA CAMPOS, 1989, p.54). Daí que o sucesso, eventualmente concretizado desta forma adaptativa, seja um **sucesso conformista** (MENEZES, COSTA e PAIVA CAMPOS, 1989, p.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, p. 193) e atendendo aos "valores de estudantes universitários" portugueses, identificados e caracterizados por MENEZES, COSTA e PAIVA CAMPOS (1989, p.53 a 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 ultrapassarem 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 do 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.

I.1.3- O processo de «alunização»

Parece evidente que a entrada formal de um indivíduo na instituição universitária envolverá complexos e ainda desconhecidos mecanismos de adaptação e equilibração 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»**. 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.

Uma das transições, eventualmente mais difícil de ser superada, é a que ocorre entre o ensino secundário e o ensino universitário, uma vez que envolverá não só a assunção de um novo papel e estatuto, em detrimento de outros papéis e estatutos, como também a mudança de ciclo de estudos, de instituição, de professores, de normas, de tipo de linguagem, de colegas, entre outros. Pensamos serem característicos destes **processos de «alunização»**, no ensino superior universitário, determinados **ciclos de adaptação**, que revelarão as seguintes características fundamentais:

i) **Diferenciados mas não obrigatórios**, pois apesar de se sucederem cronologicamente, são independentes da idade do indivíduo e nem todos os alunos passam obrigatoriamente por todos os estádios de adaptação.

ii) **Tempo de adaptação individual**, que será o tempo necessário para cada indivíduo adquirir e consolidar, de forma minimamente adequada, as características de cada ciclo de adaptação, possibilitando, dessa forma, o normal prosseguimento do seu percurso académico como aluno.

iii) **De natureza geralmente conformista**, optando o aluno, a maior parte das vezes, por estratégias que lhe possam evitar perturbações.

Em cada ciclo ou fase, a adaptação incidirá 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 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 sucesso escolar dos alunos universitários. É uma condição *sine qua non* para esse mesmo sucesso.

Referências Bibliográficas

- BERBAUM, Jean (1993), Aprendizagem e Formação, Porto, Porto Editora.
- BIREAUD, Annie (1990), "Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur", Révue Française de Pédagogie, nº 91, pp. 13-23.
- BIREAUD, Annie (1990), Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, Paris, Les Éditions d'Organization.
- ESTRELA, Maria Teresa (1984), "Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum", Revista Portuguesa de Pedagogia, XVIII, pp.63-73.
- FACHADA, M. Odete (1991), Psicologia das Relações Interpessoais, Lisboa, Ed. Rumo.
- FERNANDES, Evaristo (1990), Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa, Porto, Ed. Asa.
- GIBBS, G. e JENKINS, A. (1992), Teaching Large Classes in Higher Education, London, Kogan Page Limited.
- GIL, António Carlos (1990), Metodologia do Ensino Superior, S. Paulo, Ed. Atlas.
- GIROD DE L'AIN, B. e LICHNEROWICZ, 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'Orleans, Novembre, Paris, Dunod, pp. 15-29.
- HEIDER, Fritz (1970), Psicologia das Relações Interpessoais, S. Paulo, Livraria Pioneira Ed^a.
- JAROUSSE, J. P. (1984), "Les contradictions de l' Université de masse, dix ans après (1973-1983)", Révue Française de Sociologie, XXV, pp.191-210.
- KORTE, Charles e SYLVESTER, Andrew (1982), "Expectation, Experience and Anticipatory socialization at a scottish University", The Journal of Social Psychology, nº 118, pp. 187-197.
- LARGUÈZE, Brigitte (1992), "Le bizutage: Un rite de passage", Les Sciences de l'Éducation, nº 3-4, pp.11-120.
- MENEZES, I. COSTA, M. e PAIVA CAMPOS, B. (1989), "Valores de estudantes universitários", Cadernos de Consulta Psicológica, nº5, pp. 53-68.
- MOREIRA, João Manuel (1993), Desenvolvimento Profissional dos Professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais, [Dissertação apresentada para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica], Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- 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, [dissertação apresentada à Universidade de Lisboa, tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação], Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

- 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 AIPELF/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 ao VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/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, Marcel (1984), A relação pedagógica, Coimbra, Coimbra Editora.
- QUESADA, M. e PEREIRA, M. (1991), " Algunas actitudes y comportamientos de la tarea de especificación en el desarrollo vocacional de estudiantes universitarios", Revista Educacion de la Universidad de Costa Rica, vol.15(1), pp. 95-103.
- SAINT-BONNE, M. (1991), " Acerca de la integration de estudiantes, profesores y comunidad", Revista Educación de la Universidad de Costa Rica, nº15(1), pp. 139-145.
- WILLIAMS, Gareth, (1978), Ver's l' éducation permanente: un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur", Paris, U.N.E.S.C.O.
- WITTROCK, Merlin (1985), " Students' Thought Processes" in Merlin WITTROCK (ed.), Handbook of Research on Teaching, 3ª ed. London, Collier Macmillan Publishers, pp.297-314.
- WOODS, Peter (1980), Pupil Strategies: Exploration in the Sociology of the School, London, Biddles.
- YZAGUIRRE, M. e MONGE, J. (1991), " Algunas facetas del problema de permanência prolongada en las Universidades", Revista Educación de la Universidad de Costa Rica, nº5(1), pp.85-93.