

Universidade de Évora

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

Dissertação apresentada à Universidade de Évora
para a obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

José Carlos Bravo Nico

**Évora
2000**



108 095

Investigação financiada pelo

**Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)**

- Medida 5
- Projecto 5.2/ALE/193.005/94

As escolas esquecem, em geral, que um adolescente não é um aluno vinte e quatro horas por dia e que, portanto, não deve ser tratado simplesmente como um cérebro e uma avaliação escolar. É um corpo e roupas, é carne e osso, é pitoresco e intrigante, é sucesso e fracasso, é riso, é preguiça, é vida e, às vezes, morte... (Gaston Mialaret, 1984:9)

“Não estamos felizes: por isso não nos calamos!”

«palavra de ordem» utilizada numa manifestação de estudantes universitários(as) da Universidade de Coimbra, em 6 de Abril de 2000.

(fonte: programa Telejornal da RTP-1 do dia 6 de Abril de 2000)

A todos(as) os(as) estudantes universitários(as)

AGRADECIMENTOS

O trabalho que aqui se apresenta, embora respondendo ao carácter individual e solitário, característico deste tipo de ritual académico e científico, não deixa de representar uma caminhada que se vai percorrendo acompanhado. Sem essas «boas companhias», dificilmente teríamos chegado até aqui. Assim sendo, é da mais elementar justiça que aproveitemos esta oportunidade para aqui deixarmos lavrado o nosso profundo agradecimento às seguintes pessoas e instituições:

Aos **Professores Doutores Vítor Manuel Trindade e Maria Teresa Estrela**, orientadores desta dissertação, pela oportunidade que nos deram de, com eles, aprendermos a sentir o entusiasmo e o gosto pela investigação, a praticarmos o rigor e a exigência no trabalho e a assumirmos a humildade sempre necessária para reconhecermos que a dimensão daquilo que fazemos é sempre infinitamente inferior ao que nós pensamos que fazemos;

Ao **Professor Doutor Jean Berbaum**, por tudo o que com ele aprendemos e pela ajuda que nos deu em toda esta investigação;

Aos **estudantes caloiros dos Cursos de Licenciatura em Engenharia dos Recursos Geológicos e em Engenharia Agrícola** que, no ano lectivo de 1998/99, gentilmente participaram nesta investigação e que connosco foram partilhando um dos períodos mais importantes das respectivas vidas académicas;

Aos «**nostros**» **estudantes do 2º e 4º anos do Curso de Licenciatura em Ensino Básico (1º Ciclo)**, que, no primeiro semestre do ano lectivo 2000/2001, se viram privados de toda a atenção que mereciam e que nós não lhes pudemos dar;

À **Mestre Heldemerina Samutelela**, pelas muitas horas de trabalho que tivemos o privilégio de ter na sua companhia e pelos sábios conselhos e observações que sempre nos transmitiu;

À **Drª. Margarida Figueiredo**, pela disponibilidade que sempre nos manifestou para colaborar no projecto de investigação e pelos incentivos constantes que nos foi dando;

A toda a equipa da disciplina de Química I da Universidade de Évora (nomeadamente os **Professor Doutor António Neto Vaz, Dr^a. Dora Teixeira, Dr^a. Rosário Martins e Dr. Jorge Teixeira**), pelo seu apoio em toda a concretização empírica da investigação;

Ao **Dr. António Duarte**, pela inestimável colaboração científica que nos disponibilizou;

Ao **Professor Doutor António Neto**, pelo apoio manifestado na parte final desta caminhada;

Aos **Professores Doutores Eduardo Figueira e José Luís Ramos e ao Dr. Manuel Borrões**, pela ajuda inestimável que nos prestaram na parte inicial deste projecto de investigação;

À **Dr^a. Maria Antunes Mendes**, pela ajuda preciosa que nos prestou na parte final deste trabalho e aos estímulos amigos e sábios que nos foi dando;

Ao **Dr. Paulo Ramos**, pela competência com que instruiu a candidatura ao PRODEP, através da qual nos foi possível usufruir de boas condições financeiras e institucionais para a investigação;

À «trabalhadora-estudante» **Sónia Costa**, pelo competente apoio administrativo e técnico que sempre nos deu ao longo de toda a caminhada;

A todos(as) os(as) **colegas e funcionários(as) do Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora**, por todo o apoio que sempre nos disponibilizaram, ao longo dos últimos dez anos;

À **Universidade de Évora**, pelo facto de sentirmos que é a nossa «casa»;

Ao **PRODEP** (Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal) pelo investimento que fez na nossa formação;

À **Eng^a. Maria Gertrudes Lino**, pelas horas que roubei à vida que vivemos em comum;

À **Mónica Bravo Nico**, a minha adorável mãe de todas as horas;

Ao **Jerónimo Nico**, o meu querido pai, pela memória que me legou.

RESUMO

O presente estudo aborda a questão da transição dos(as) estudantes para o ensino superior universitário e a consequente 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 consequências 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

INTRODUÇÃO	1
Capítulo 1: A UNIVERSIDADE ACTUAL	9
1.1. Antes da massificação	14
1.2. A massificação	17
i) o novo público	20
ii) as novas dimensões	22
iii) a nova organização	24
iv) a nova pedagogia	25
1.3. Depois da massificação	27
i) os novos dilemas	27
ii) os novos públicos	31
iii) as novas prioridades	33
1.4. O caso português	39
Capítulo 2: A TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA A UNIVERSIDADE	47
2.1. Momentos críticos da transição	53
2.2. Dimensões da transição	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
2.3. Paradoxos da transição	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
2.4. Consequências da transição	82
2.4.1. A adaptação	83
2.4.2. A inadaptação	89

Capítulo 3: TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO(A)	91
3.1. O(a) estudante universitário(a)	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
3.2. Algumas considerações acerca do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)	120
3.2.1. Breve olhar sobre os modelos e teorias do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)	129
Capítulo 4: O CONFORTO ACADÉMICO NO MOMENTO INICIAL DA VIDA ACADÉMICA UNIVERSITÁRIA	137
4.1. O nevoeiro académico inicial	140
4.2. O Conforto Académico do(a) estudante universitário(a) caloiro(a)	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
Capítulo 5: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NO PRIMEIRO ANO	159
5.1. Algumas reflexões em torno do conceito de currículo	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
5.2. O currículo universitário no primeiro ano	188
5.2.1. Dez questões básicas acerca do currículo universitário no primeiro ano	191
5.2.1.1. Primeira questão básica: «Para onde?»	191
i) uma nova geração de finalidades do currículo universitário	194

5.2.1.2. Segunda questão básica: «Onde?»	198
5.2.1.3. Terceira questão básica: «A quem?»	203
i) a zona curricular de negociação e compromisso	205
5.2.1.4. Quarta questão básica: «Com o quê?»	207
5.2.1.5. Quinta questão básica: «Quando?»	208
i) o tempo pessoal	209
ii) o tempo institucional	211
5.2.1.6. Sexta questão básica: «O quê?»	212
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
5.2.1.7. Sétima questão básica: «Com quem?»	223
i) os(as) professores(as)	224
ii) os(as) colegas	224
iii) o silêncio da aprendizagem	225
5.2.1.8. Oitava questão básica: O «como» de quem aprende, pela primeira vez, na Universidade	227
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

5.2.1.9. Nona questão básica: O «como» de quem ensina a quem aprende pela primeira vez na Universidade	244
i) Traços pedagógicos no contexto universitário	245
1. O modelo da estalagem	250
2. Os dilemas de quem ensina na Universidade	253
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	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
5.3. O PADéCA na base de um modelo de ensino com «Janelas Curriculares de Apoio»	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
Capítulo 6: O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	291
6.1. O plano geral da investigação	293
i) O dilema dos paradigmas	293
ii) O desenho da pesquisa	299
6.2. A definição conceptual das variáveis	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
6.3. As variáveis dependentes	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
6.4. O contexto da intervenção _____	311
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
6.5. A intervenção experimental _____	336
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
6.6. A recolha de informação _____	354
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 QApoio (Questionário Final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio) _____	365
6.6.2.5. Os <i>Rep</i> – Registos Episódicos _____	367
6.7. Os métodos de tratamento dos dados _____	369
6.7.1. A plataforma quantitativa _____	369
6.7.2. A plataforma qualitativa _____	371
Capítulo 7: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS _____	373
7.1. A situação à partida: caracterização descritiva _____	375
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
7.2. A situação à chegada: caracterização descritiva _____	389
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
7.3. O estudo das diferenças _____	404
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
7.4. Análise de alguns casos individuais _____	418
7.5. Análise dos resultados do QApoio (Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio) _____	422
7.5.1. Os resultados quantitativos _____	423
7.5.2. Os resultados qualitativos _____	426
7.5.3. As opiniões dos que não participaram _____	450
7.6. Registos Episódicos _____	452
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
Capítulo 8: CONCLUSÕES	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
Bibliografia	495
Anexo I	557
Anexo II	561
Anexo III	567
Anexo IV	573
Anexo V	581
Anexo VI	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 conseguíamos 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)

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

que, na Universidade, o ensino se deva caracterizar pela excelência, de forma que a aprendizagem 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,

1992), 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 trabalhámos, 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.

CAPÍTULO 1:

A UNIVERSIDADE ACTUAL

Apesar do objecto de estudo da presente pesquisa radicar nos fenómenos da transição e adaptação dos(as) estudantes à Universidade, é nossa opinião que se afigura fundamental caracterizar, ainda que de forma necessariamente abreviada, o contexto institucional em que os(as) estudantes se integram. Este facto poderá ressaltar alguma eventual falta de profundidade nas abordagens aos problemas que, em seguida, indicaremos.

A Universidade é uma das maiores e mais antigas instituições da humanidade. De facto, desde o século XIII, momento histórico do aparecimento das Universidades de Bolonha, Oxford e Paris (Charle & Verger, 1994:7)¹ que a instituição universitária tem manifestado uma enorme capacidade de adaptação às diferentes circunstâncias sociais, económicas, culturais e políticas, que têm caracterizado a história da humanidade, desde então.

Chegaram até aos nossos dias, mesmo nas universidades mais pequenas, funções, ideais, valores, convenções e práticas, que ligam as vidas das universidades da actualidade às das suas antecessoras do séc. XIII (OCDE, 1987a:25). De acordo

¹ Adaptaremos, em todo o texto que constitui a presente dissertação, como critério de referência bibliográfica, a indicação do autor, da data e da página, de acordo com o que propõe Eco (1984:182). A adopção deste critério, ao arrepio das indicações da maior parte dos sistemas convencionais, usualmente utilizados na redacção científica, assenta na nossa convicção de que quem consultar o nosso trabalho não perderá, inutilmente, as dezenas de horas que nós perdemos ao tentar descobrir a(s) página(s) onde se localizavam a(s) ideia(s) de tantos(as) e tantos(as) autores(as) referenciados(as), nas obras que consultámos, unicamente, através do respectivo apelido e ano da publicação da obra.

com esta perspectiva, será uma evidência considerar que a Universidade é, de acordo com Coelho (1965:18), um dos maiores monumentos que nos terá sido legado pela Idade-Média, época onde a humanidade encontrou, na instituição universitária, uma forma extraordinária de criar, expressar e disseminar a cultura humana.

Agora, tal como no passado, a Universidade mais do que se assumir como um local onde se ensina, se avalia ou se certifica o conhecimento, é um sítio onde se estuda, se aprende, se cria e se critica saber ao mais alto nível (Queiró, 1995:16; Kelly, 1993:127). Distinguindo-se das restantes instituições onde se aprende, pelo facto de se caracterizar por ser uma comunidade de adultos, científica e pedagogicamente desigual, mas, socialmente, tendente a uma igualdade entre quem aprende e ensina (Perkin, 1970:234), a Universidade, *“só o será em plenitude se for cultural ou formativa, se for técnica, se for científica e se ligar ao meio social e simultaneamente deixar que este participe na sua própria vida”* (Miller Guerra, 1970, cit. por Arroiteia, 1996:12).

É baseados nesta concepção cultural da Universidade que nos encontramos. Na realidade, a Universidade, enquanto instituição, não se esgota nas suas duas vertentes tradicionais de investigação e ensino. Hoje, mais do que nunca, as Universidades assumem-se com um espaço e um tempo de vida, para muitos indivíduos, durante um período considerável das suas existências. Se partirmos do pressuposto que é na qualidade da frequência universitária que, muitas vezes, o

indivíduo alicerça os seus projectos vitais, então facilmente concluiremos que, presentemente, a Universidade deverá assumir uma nova dimensão: a da vida.

Esta necessidade de promover uma reflexão séria sobre as funções actuais da Universidade é uma questão de extraordinária importância. A passagem do sistema universitário, de uma dimensão mais fechada e isolada da realidade exterior, para uma dimensão mais aberta e permeável às circunstâncias sociais em que a Universidade se encontra mergulhada, acarreta, inevitavelmente, o questionamento, não só sobre o seu próprio funcionamento, como também sobre as suas responsabilidades sociais e as suas funções presentes e futuras (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:107). Nunca, como hoje, esta reflexão se apresentou tão necessária. As velhas questões da teoria curricular – *para onde, o quê, como e com quem* – são hoje tão actuais na Universidade, quanto a necessidade desta repensar o seu próprio currículo, continuando a assegurar-lhe a sua missão de disponibilizar, às novas gerações, a herança cultural da humanidade e conferindo-lhe uma maior capacidade osmótica com a vida. Assim sendo, o currículo universitário deverá ser, cada vez mais, significativo para o percurso académico, profissional e pessoal de cada indivíduo e encerrar no seu seio respostas para as necessidades, expectativas e projectos de cada estudante. Só assim a pessoa que habita em cada um(a) dos(as) estudantes encontrará uma resposta, pessoalmente satisfatória, para a sempre renovada questão crítica do currículo: *para quê?*

1.1. Antes da massificação

O conceito de Universidade envolveu sempre um certo ideal de Homem e de sociedade. Foi sempre na confluência existente entre a ideia de Homem e a consciência social, que se alicerçou a missão da Universidade, em cada momento histórico da civilização (Coelho, 1965:12). Desde o seu aparecimento, a Universidade nunca obedeceu a um modelo único. Se na Europa do Norte, as instituições universitárias eram, fundamentalmente, federações de diferentes escolas, assentes num predomínio de quem detinha o conhecimento e onde se ensinava, de forma privilegiada, a teologia e as artes liberais, já nas regiões mediterrânicas, as universidades eram, antes de tudo, associações de estudantes, onde se aprendia o direito e/ou a medicina (Charle & Verger, 1994:13).

Até ao final do século XVII, a instituição universitária poucas mudanças terá sofrido. Rosa (1997) descreve, de forma particularmente breve e feliz, a evolução da Universidade, da seguinte maneira:

Entre os séculos XIII e XVIII, as universidades preocupavam-se sobretudo com as realidades invisíveis e privilegiavam os argumentos teológicos ou filosóficos (...) o ensino escolástico é paradigma da transmissão do conhecimento, predominantemente incidente sobre o mundo invisível (portanto mais centrado no homem) e seguindo razões teológicas(...).

A emergência do racionalismo e da pesquisa experimental, a partir do século XVII, a intensificação do comércio e o fortalecimento da burguesia urbana, convergiram para transformações sociais e culturais que suportavam a revolução industrial que atravessou o século XIX. Novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias foram

inventadas para satisfazer, com novos produtos, um mercado de trocas acrescidamente diversificado (...).

Neste contexto, surge o próprio mercado de trabalho como realidade social fornecedora do factor trabalho que o sistema de produção capitalista exige (...). O ensino formal torna-se mais extensivamente necessário e a sua função torna-se mais marcadamente instrumental (...) simultaneamente, as universidades são crescentemente solicitadas a dar satisfação a exigências de intensificação tecnológica de base científica postas pelo aparelho produtivo(...). A instituição universitária moderna, conjugando em si o ensino e a investigação científica, insere-se neste quadro de mutação social e cultural e vai dar a sua contribuição para a implementação do emergente sistema de produção(...).(p.107).

É neste percurso evolutivo e adaptativo, que a instituição universitária seguiu, que se foram definindo diferentes modelos e, conseqüentemente, diversas formas de organização institucional. De forma geral, poderemos considerar quatro grandes modelos de Universidade (Braga da Cruz, 1972:70):

- i) a universidade inglesa** – onde a existência de um forte regime residencial e o sistema tutelar formam o cerne de uma instituição destinada, acima de tudo, a formar homens de nível superior;
- ii) a universidade alemã** – fundada por Wilhelm von Humboldt (Ministro da Instrução Pública e dos Cultos da Prússia) e onde a principal missão consiste em aceder à verdade, por parte da comunidade de investigadores e estudantes. A estruturação

organizacional do ensino por Faculdades e a liberdade académica de ensinar e aprender, são dois dos seus principais pilares;

- iii) **a universidade francesa** – assumida como um serviço público, a instituição universitária é encarada como dependente do poder político;
- iv) **a universidade americana** – onde a característica mais marcante é o facto de ser assumida como um instrumento de progresso social.

Qualquer que seja o modelo de Universidade em que centremos a nossa reflexão, a nossa forma de perceber as suas funções ou a nossa interpretação da sua finalidade, a questão sobre a essência do ser da Universidade pressupõe sempre e em quaisquer circunstâncias, a indagação acerca do ser do Homem (Lauand, 1987:23). De acordo com Snyders (1993:47), a Universidade foi sempre um local onde, ao entendimento entre os homens, se sucedeu o progresso intelectual capaz de concretizar o acordo entre os espíritos. Esta tarefa não terá sido muito difícil, uma vez que o público que, durante séculos, frequentou a Universidade, foi um público restrito e com características muito peculiares. Na realidade, a origem social e cultural dos(as) estudantes – e também dos(as) professores(as) – inscreveu sempre a respectiva marca homogeneizante e elitista da Universidade.

Até muito recentemente, os(as) estudantes oriundos(as) das classes sociais superiores dominavam o acesso e a frequência do sistema universitário, o qual se encarregava de promover uma relegitimação de uma certa nobreza cultural,

temporal e corporativa (Molinari, 1992:54). Foi, eventualmente, este circuito, social e culturalmente fechado, uma das variáveis de maior poder explicativo da sobrevivência de um modelo de instituição universitária, que chegou aos nossos dias com os reflexos resultantes das necessárias adaptações a que se submeteu

No entanto, toda esta tranquilidade conceptual, organizacional e social da instituição universitária foi abalada, de forma considerável, há poucas décadas atrás.

1.2. A massificação

Nas últimas três a quatro décadas, as instituições universitárias de todo o mundo experimentaram enormes pressões de mudança. O vertiginoso crescimento dos processos de produção e comunicação do conhecimento, as novas exigências de conhecimento postas pelas sociedades, a, cada vez mais, necessária ligação entre educação e desenvolvimento, a autêntica explosão que se verificou no número de indivíduos que acederam à Universidade, o aumento, também significativo, do número de docentes universitários e a percepção de novas responsabilidades sociais das universidades, fizeram com que, num período bastante curto, as instituições universitárias tivessem que se adaptar, constantemente, a uma realidade, também ela, em constante e rápida mutação. O mundo universitário, outrora elitista e restrito, assumiu, no período de poucas gerações, características massificantes, as quais têm vindo a promover uma mudança, muitas vezes pouco pensada e

controlada, dos estatutos da instituição, dos que nela vivem e das respectivas funções.

Muitas terão sido as verdadeiras causas deste movimento de expansão demográfica nas universidades. Obviamente, cada sociedade e respectivo contexto económico, histórico e cultural explicarão, em grande medida, as origens desta grande transformação. As alterações económicas, sociais, laborais e demográficas explicarão grande parte do fenómeno (Mignone, 1988:3; Mora Ruiz, 1989:357). No entanto, o alargamento dos níveis de escolarização, que se tem verificado um pouco por todo o mundo, explicará também o aumento do número de indivíduos que incorporam, nos seus projectos de vida, o acesso e a frequência universitárias (Queiró, 1995:46). Outras causas concorrerão, igualmente, para a compreensão da mudança, não sendo de menosprezar o aumento do número das próprias instituições e as alterações políticas nas sociedades modernas, que conduziram à prática de valores, como a democracia e a igualdade de oportunidades, na questão do acesso e frequência universitárias.

Na realidade, não poderemos falar apenas da expansão demográfica, quando nos referimos às alterações provocadas pelo crescimento exponencial de estudantes nas universidades. Tal como nos é referido por Gieseke & Crausaz (1984:116), outras expansões ocorreram, em consequência da primeira: a expansão económica e financeira e a expansão das funções da Universidade. Foi o próprio conceito de Universidade que foi alterado. De facto, a Universidade deixou de ser um mosteiro,

refúgio de uma elite, permitindo que todas as contradições e violências da sociedade a invadissem e agredissem (Mialaret, 1984:11).

Apesar das desigualdades que permaneceram no seio da Universidade, a sua massificação foi acompanhada de uma relativa democratização no acesso, salvaguardando, no entanto, o aviso que Bourdieu & Passeron (1970 cit. por Molinari, 1992:61) nos deixaram e segundo o qual, se a democratização foi um processo de tornar iguais as oportunidades escolares de indivíduos oriundos de diferentes categorias sociais, então, o aumento, empiricamente constatado, das oportunidades de todos, não constitui, em si, um sinal de democratização. No fundo, esta contradição foi um dos dilemas que nasceu com a expansão e consequente massificação das universidades: acesso mais igual não significou, necessariamente, igualdade de oportunidades. Na realidade, Galland (1995c:200) confirma isto mesmo quando refere que a democratização no acesso à Universidade, não se terá traduzido numa diferenciação das atitudes, nas representações dos(as) estudantes e no respectivo sucesso académico, em função das respectivas origens sociais.

Com a mudança de escala da sua população, não só os antigos modelos de Universidade e os respectivos sistemas axiológicos em que se baseavam, têm vindo a sofrer alterações, mais ou menos profundas, em consequência da complexidade dos factores em jogo e das contradições que se foram gerando (Charle & Verger, 1994:123), como inclusivamente se tem verificado uma autêntica desagregação do meio estudantil. Os(as) estudantes submetidos(as), também eles(as), a esse

esmagamento de escala, têm vindo a ser considerados como uma massa informe e atomizada, caracterizada pela indiferença e hostilidade (Galland, 1995c:189).

À medida que a pressão dos números vai ditando as suas leis (OCDE, 1987b: 95), uma Universidade em crise e impreparada face à procura maciça de que foi alvo, de acordo com Pérez (in Balcells & Martin, 1985:14), tem vindo a minimizar o seu papel cultural e intelectual e a ceder ao movimento de cariz profissionalizante que o seu público lhe tem vindo a impor. Relativamente a este aspecto, Sousa Santos (1995) refere o seguinte:

a cultura de massas tem uma lógica de produção, de distribuição e de consumo completamente distinta e muito mais dinâmica da que é própria da cultura universitária e os seus produtos vão apertando o cerco à alta cultura universitária, quer porque reciclam constantemente os produtos desta, quer porque concorrem com ela na formação do universo cultural dos estudantes. Incapaz de transformar esta nova forma cultural numa cultura-objecto, a Universidade deixa de ser o produtor central da cultura-sujeito e nessa medida perde centralidade. (p. 168).

i) o novo público

Uma das questões mais interessantes acerca da mudança de escala da população universitária foi colocada por Le Bart & Merle (1997:16), quando estes autores perguntam se é a Universidade que ainda produz o seu público ou, inversamente, é o público que tem vindo a estabelecer os limites e os contornos da

nova instituição universitária. Na realidade, na Universidade de massas, do tempo das crises e das transformações aceleradas, fracções alargadas das classes populares têm vindo a partilhar a possibilidade de frequentar esse autêntico trampolim social. No entanto, as antigas diferenças, sedimentadas e consolidadas, não se têm vindo a atenuar. Apesar de toda a democraticidade no acesso e na frequência, os *héritiers* de Bourdieu & Passeron (1964) parecem continuar a beneficiar das delícias da modernidade, enquanto os neófitos se contentam com o recente privilégio, num registo mais tradicional, como refere Molinari (1992:9), numa postura que Jaurés (cit. por Snyders, 1993:188) apelida de *proletariado intelectual*. De facto, apesar de conseguir efectuar os seus estudos, este novo segmento da população universitária continuará a ter, à sua frente, uma carreira incerta e pouco atractiva. A *doença do diploma*, referida por Dore (1976, cit. por Salmi, 1992:31), continuará, nesta perspectiva, a carecer de um adequado tratamento para uma faixa significativa da população discente universitária.

Apesar daquilo a que chamamos de **reprodução deslocada**, para muitos dos que hoje acedem às universidades, esta instituição representa talvez o maior investimento das suas vidas. Existe uma relação evidente entre a ambição de seguir os estudos universitários e a ambição social (Snyders, 1993:8), assumindo-se o ingresso na Universidade como o momento inicial de um percurso de capilaridade social (Arroteia, 1996:101), numa realidade que as teorias do capital humano, da segmentação e do credencialismo explicam, de forma complementar (Mora Ruiz, 1989:352). De facto, a educação, em geral, e a educação superior universitária, em

particular, continuam a ser um investimento produtivo e um valor que atravessa todas as famílias (Galland, 1995a:12), se bem que, como já referimos anteriormente, a origem social dos(as) estudantes inscreve a sua marca, não como uma fatalidade, nem como uma lógica mecânica de reprodução, mas sim sob a forma duma lei de probabilidades (Molinari, 1992:52). O diploma, como refere Jarousse (1984:192), qualquer que seja o seu valor no mercado de trabalho, continua a valer como certificado do valor cultural de quem o detém.

ii) as novas dimensões

Com a chegada da nova «clientela», caracterizada por apresentar uma maior variabilidade em capacidades, género, idade, origens sociais e experiências de vida, a Universidade veio acolher uma nova gama de motivações e capacidades e, conseqüentemente, um novo modelo de papéis e funções (Renner, 1995:536).

A representação de Universidade, com maior relevo no espírito dos(as) estudantes, foi, durante muito tempo, a de uma instituição mais ajustada para a transmissão de uma cultura de tendência humanista, numa aceção clara de um *papel cultural e científico* (CODES, 1967:438; Coelho, 1965:31; OCDEa, 1987:27). No entanto, a explosão demográfica que a Universidade comportou, nas últimas décadas, impuseram-lhe outras missões bem mais alicerçadas nas realidades circunstanciais de cada sociedade e na maior instrumentalidade das atitudes de quem a ela acedeu (Williamson, 1984:253).

Eventualmente, o **papel profissionalizante** da Universidade terá sido aquele que maior relevo terá assumido nos últimos tempos (Coelho, 1965:30; Ribeiro, 1975:170; Snyders, 1993:8). Não só a educação universitária se assumiu como um investimento produtivo (Galland, 1995a:12), cujo retorno ocorre, normalmente, a nível profissional, como também se começou a verificar uma crescente presença da economia na definição da própria política universitária (Tézenas Du Montcel, 1985:152; Braga & Grilo, 1981, cit. por Arroiteia, 1996:102).

Simultaneamente a esta crescente dimensão profissionalizante, a instituição universitária viu reforçadas as suas responsabilidades, no âmbito da satisfação das necessidades sociais (Niemi, 1984:33), nas quais gostaríamos que fossem privilegiadas as que dizem respeito ao desenvolvimento humano (Marienau & Chickering, cit. por Chené, 1985:10) e à felicidade dos indivíduos (Snyders, 1993:14), assumindo, desta forma, um inovador **papel social**. Inovador porque, definitivamente, o retorno proporcionado pelo acesso e frequência da instituição universitária não se situa já no reino futuro do invisível (Rosa, 1997:107) ou na realidade futura da carreira profissional, mas sim numa dimensão inédita: a do presente: a Universidade a valer por aquilo que é e por aquilo que proporciona agora e não tanto por aquilo que, no futuro, se recolherá do investimento do presente, apesar do motivo privilegiado de escolha dos cursos a frequentar radicar, em grande parte, no valor económico do emprego perspectivado.

not
content

Uma outra dimensão gerada pela nova dispersão geográfica da instituição universitária, é a que se prende com o aparecimento de um ambiente universitário de província, em que ocorrem processos de socialização e integração específicos (Galland, 1995c:201) e onde a integração familiar não é concorrente, mas complementar. Também se começa a verificar uma interessante simbiose entre a Universidade e os contextos urbanos de média dimensão onde aquela se tem vindo a implementar. Esta deslocalização geográfica da instituição universitária, que tem originado novos pólos de desenvolvimento intelectual e novas elites, tem também contribuído, particularmente no nosso país, como referiremos mais adiante (cf. 1.4.), para o despontar de uma nova dimensão no **papel político** que a Universidade sempre desempenhou com grande eficácia.

iii) a nova organização

Um dos maiores problemas com que se têm debatido as universidades, particularmente as mais antigas, resultou do aumento da sua população e da ausência do, necessário e simultâneo, aumento proporcional dos meios físicos e humanos para a investigação, a leccionação e o apoio pedagógico aos estudantes (Arroteia, 1996:87).

Por outro lado, a diversidade de interesses e a falta de informação – por parte dos novos segmentos universitários, principalmente o estudantil – acerca do papel de cada indivíduo na construção do processo de participação na instituição universitária, tem concorrido para uma visão fragmentária da própria instituição

(Solino & Alloufa, 1999:366). Não sendo uma instituição democrática – porque a produção do conhecimento nunca foi e nunca será um processo democrático, mas sim baseado no mérito e na capacidade de cada indivíduo –, a Universidade tem, entretanto, tentado aperfeiçoar os mecanismos de acesso, de organização e da participação nos processos institucionais de decisão e gestão académicos. Não tem sido, no entanto, um exercício fácil, atendendo a que a organização universitária tradicional não dispunha de meios adequados para regular, em permanência, a sua acção em função das necessidades do contexto ambiental (Chevrolet, 1975:36).

O aperfeiçoamento das estruturas organizacionais, em algumas instituições, tem passado por uma crescente diversificação interna, uma abertura disciplinar máxima, uma complexificação administrativa dos modos de gestão e o surgimento de preocupações pedagógicas diferenciadas (Charle & Verger, 1994:124), no sentido da Universidade encontrar uma resposta adequada aos crescentes desafios que lhe são colocados, tentando relegitimar-se internamente, através da sua eficiência produtiva e não através dos valores exteriores à sua natureza institucional (Canotilho, 1989:164). Uma estratégia assente numa clara aposta na autonomia científica e pedagógica, que, de acordo com Queiró (1995:34), são as verdadeiras autonomias da Universidade.

iv) a nova pedagogia

A mudança das características socio-demográficas da nova população universitária, apesar de não ameaçarem, por si só, a integridade institucional, têm



vindo a exigir alterações na organização, distribuição e conteúdo dos programas, bem como nas questões pedagógicas (OCDE, 1987b:75). Autores como Balcells & Martin (1985), Bireaud (1990a) ou Gil (1990), entre outros, têm vindo a dedicar-se ao que consideramos ser uma nova e importante dimensão das preocupações das Ciências da Educação da actualidade: a dimensão universitária, nas duas vertentes óbvias: a formação dos(as) estudantes e a formação dos(as) professores(as).

A comunidade científica, no entanto, só recentemente parece ter despertado para esta evidência. Na realidade, não só a pedagogia universitária não tem sido considerada um objecto de pesquisa muito frequente (Bireaud, 1990a:13), como tem sofrido ataques violentíssimos, particularmente na comunidade académica portuguesa, que tem evidenciado alguma resistência em compreender a nova realidade social dos seus estudantes. Basta atentarmos na opinião de Queiró (1995), quando este afirma que:

ao crescimento deste sector está associada a progressiva implantação no ensino português de concepções, a meu ver prejudiciais (...) nunca tanto se estudou pedagogia e ciências da educação em Portugal e ao mesmo tempo os jovens portugueses saem cada vez menos preparados das universidades...(p.61).

Obviamente, a contradição torna-se evidente quando o próprio Queiró (1995) refere que “os jovens portugueses saem cada vez menos preparados das universidades”(p.61), o que, em nossa opinião, revelará, certamente, uma clara

incapacidade institucional de os preparar. No entanto, apesar das resistências que tem enfrentando, a pedagogia universitária tem, na actual realidade académica, um poderoso aliado justificativo da necessidade de ser pensada e reflectida, tendo em vista a consecução de um dos maiores objectivos das universidades: promover uma aprendizagem de qualidade.

1.3. Depois da massificação

i) os novos dilemas

Hoje são já, para nós, claramente perceptíveis alguns dos sinais que identificámos em estudos anteriores (Nico, 1995a:254; 1997c:229) e que apontavam para a indução de uma nova mudança na instituição universitária, com contornos ainda pouco definidos, na altura, mas que, presentemente, se revelam bem mais nítidos e, eventualmente, mais preocupantes. Esta mudança recente radica, em grande medida, na conjugação de duas variáveis, cada vez mais actuais: o estreitamento da base demográfica de recrutamento das universidades, nas actuais sociedades dos países desenvolvidos – o que, de acordo com Nazareth (1991, cit. por Arroiteia, 1996:63), já acontece no nosso país e que levará, inevitavelmente, a um repensar do ensino superior, não só em termos curriculares e de prioridades de investimento, mas também no seu redimensionamento – e a crescente desvalorização dos diplomas, com a conseqüente diminuição da instrumentalidade profissional do ensino universitário (Ferreira, 1989:228; Zdarzil & Melhuisg,

1984:222). Duas variáveis que irão ter um efeito esvaziador das instituições universitárias.

Outros dilemas se perfilam, no entanto, no horizonte da Universidade, particularmente da portuguesa, aconselhando a uma reflexão profunda e participada acerca do futuro:

1. o dilema do estacionamento

Além da sua missão positiva – formar os(as) estudantes – a Universidade tem vindo a desempenhar uma função negativa, que consistiu em conservar parte significativa dos jovens, durante um período considerável, fora do circuito produtivo (Girod de L'Ain & Lichnerowicz, 1970:18; OCDE, 1987b:79; Ciucci, 1984:299; Queiró, 1995:47; Arroteia, 1996:62). No entanto, a grande presença actual de estudantes no mercado de trabalho, estará já a alterar esta realidade.

2. o dilema da subjugação à economia

O tradicional monopólio da instituição universitária na criação e transmissão do conhecimento estabelecido e na validação do novo conhecimento, parece estar no fim (McNair, cit. por Barnett & Griffin, 1997:37). À medida que o conhecimento começa a ganhar relevância económica e a ser comercializável – Grilo & Rosa (1988:208) classificam mesmo os recursos baseados no conhecimento como sendo

uma componente vital da infra-estrutura económica, enquanto que Amaral (2000:22) se refere ao ensino universitário como sendo fornecedor de *bens posicionais*, definidos como bens de posição social–, a Universidade vê os seus papéis tradicionais serem questionados e, lentamente, tem vindo a assumir-se como uma autêntica indústria das ideias (Renner, 1995:51). De facto, como refere Cabrito (1999:241), o debate acerca do papel da educação na economia deixou de ter actualidade, uma vez que hoje a discussão se centra na influência do domínio económico no campo educativo, numa escalada hegemónica dos entendimentos e práticas profissionalizantes no âmbito educacional (Patrício, 1993:23).

3. o dilema da domesticação

A crescente visão instrumentalista e utilitária do conhecimento produzido e difundido pela Universidade (Musgrove, 1978, cit. por OCDE, 1987a:29) poderá ter provocado algum retraimento da liberdade, audácia e risco, que caracterizam a essência da instituição universitária. Tézenas du Montcel (1985:19), ao referir-se à domesticação universitária, afirma mesmo que a Universidade parece ter perdido o respeito por si própria.

4. o dilema da secundarização

As novas características da população universitária revelaram-se, como já referenciámos (cf. 1.2), nos âmbitos discente e docente. Se, no mundo dos(as)

estudantes, a secundarização da Universidade se compreende pelo transporte, para o seio do ensino universitário, de estratégias de estudo e de vida características do ensino secundário e pela decrescente instrumentalidade com que os(as) estudantes encaram o trabalho universitário – nele investindo apenas o estritamente necessário (Miquel, 1989, cit. por Molinari, 1992:96) –, já no âmbito docente, a secundarização se perceberá, eventualmente, em determinadas áreas do saber, pela chegada à instituição universitária de professores(as) oriundos do ensino secundário, também eles muito identificados e adaptados a contextos pedagógicos específicos desse ciclo de ensino.

Concluiremos esta caracterização dos novos sinais e dilemas referindo que a Universidade se encontra num limiar perigoso. De facto, concordamos inteiramente com Oakeshott (1993, cit. por Arroiteia, 1996:103), quando este autor afirma que a Universidade desaparecerá, apresentando os seguintes argumentos:

quando o seu saber tiver degenerado no que agora se designa por investigação, quando o seu ensino se tiver transformado em mera instrução (...) quando os que vêm para ser ensinados vierem não em busca do seu destino intelectual mas com uma vitalidade tão debilitada ou minguada que apenas desejem que lhes seja dispensada uma utilitária bagagem moral e intelectual (...) desejando somente uma qualificação para ganhar a vida ou um certificado que lhes abra a porta para a exploração do mundo. (p.103)

ii) os novos públicos

Acedem hoje à Universidade públicos diferentes daqueles que, há três ou quatro décadas atrás, provocaram a expansão e a massificação a que já fizemos referência (cf.1.2.). A decrescente utilidade futura do ensino superior universitário, no âmbito profissional e social – apesar da crescente instrumentalidade conferida pelo carácter profissionalizante da maior parte dos cursos universitários – e a crescente secundarização das estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como o esvaziamento, em algumas instituições universitárias, do genuíno espírito académico, estão a contribuir para o aparecimento de atitudes e valores, na actual geração de estudantes universitários(as), bastante diferentes daqueles que eram característicos das anteriores gerações, como veremos mais adiante (cf.3.1.).

Do estudante **investidor**, arquétipo de um modelo de Universidade – explicado através das teorias que defendiam o acesso e a frequência do ensino universitário como um investimento produtivo, conscientemente assumido pelos(as) estudantes e pelas respectivas famílias e cujo retorno ocorreria nas dimensões profissional e social –, parece estar a suceder o **estudante consumidor**, paradigma de uma representação de Universidade assente no pressuposto de que o retorno, suscitado pela sua frequência, deve ser imediato e reflectido em dimensões da vida até aqui ausentes das preocupações académicas: a satisfação pessoal, o conforto académico (Nico, 1998a; 1999, 2000, 2000a) e a felicidade (Snyders, 1993). Hoje parece escolher-se uma determinada Universidade, não tanto em função do futuro, mas mais em função do presente, numa plataforma decisional bem mais emocional

que racional, em que o indivíduo assume o período de frequência universitária como um tempo de trabalho e, simultaneamente, de vida. As instituições, por sua vez, começam, lentamente, a encarar os seus actuais e futuros(as) estudantes, não só como indivíduos a formar, mas como pessoas globais (Elwood, 1992, cit. por Lima, 1997:203) começando a perceber que, em cada estudante, reside uma pessoa (Patrício, 1997:23) com características e necessidades específicas, que vão para lá das condicionantes académicas.

Esta profunda alteração de paradigmas, traduzida na substituição da prioridade do investimento futuro para uma preocupação com a satisfação imediata, por parte de uma larga faixa daqueles que, hoje, acedem à Universidade, tem, obviamente, uma marca indelével de uma certa perspectiva economicista do papel da instituição universitária. Tal como nos refere Griffin (1997, cit. por Barnett & Griffin, 1997:5), o(a) estudante é um consumidor individual, que consome educação como qualquer outro produto e, tal como em qualquer outra situação de consumo, pode aceitar ou rejeitar o produto que lhe é proposto, não restando à Universidade, que lhe disponibiliza o produto educativo, comportar-se como se «o cliente tem sempre razão». Também Mcnair (1997, cit. por Barnett & Griffin, 1997:29) defende que, actualmente, o conhecimento é vendido e comprado.

iii) as novas prioridades

Face à redução já visível da sua base de recrutamento, à alteração das principais características e motivações daqueles que a ela acedem, a Universidade está numa charneira decisional extremamente delicada. Por um lado, existe já uma fortíssima concorrência entre as diferentes instituições, no sentido de assegurarem um determinado número de efectivos, que lhes permita manter estáveis os níveis de financiamento. Por outro lado, para assegurar a sua sobrevivência neste competitivo mercado educativo, as universidades terão de encontrar um ponto de equilíbrio entre a sua função ancestral de produção e disseminação da cultura e as novas exigências de quem exige uma aprendizagem de qualidade, num ambiente estimulante e agradável.

Em nossa opinião, são quatro, as novas prioridades da Universidade da actualidade:

1. o primado da aprendizagem

A Universidade foi sempre, antes de tudo e em qualquer circunstância, um espaço e um tempo de aprendizagem (Upcraft & Gardner, 1989:1; King, 1996: 218; Queiró, 1995:16; Nico, 1998b:168). Defendemos uma Universidade do conhecimento que se alicerça na curiosidade, se vai forjando no risco e na polémica, se produz através da investigação científica rigorosa e objectiva, se difunde e se aprende. Mas também reconhecemos que, hoje, para muitos que a frequentam, a

Universidade não se resume a um simples sistema de ensino e aprendizagem. Para muitos, a instituição universitária é um local onde se vive (Le Bart & Merle, 1997:74; Nico, 1998b:167).

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, a Universidade deverá representar, não o culminar de qualquer percurso individual de formação, mas sim, na nossa opinião, o momento inicial de um percurso educativo global e vital. Assim sendo, é fundamental que as universidades proporcionem aos seus, actuais e futuros, estudantes, no momento inicial desse percurso, um ambiente adequadamente motivador e indutor de futuras frequências universitárias, no âmbito dos percursos pessoais e profissionais. Esta perspectiva alterará um pouco a forma de organização curricular e institucional das universidades, uma vez que atribui ao clima, no qual se inscreve a aprendizagem, tanta importância, quanto as restantes dimensões curriculares (Chevrolet, 1979:68; Coelho, 1965:151).

As dimensões curriculares do *quem* e do *como* deverão assumir, nesta perspectiva, uma importância maior, talvez em detrimento das preocupações, ainda prevaletes, com o *quanto* e o *quando*. As universidades terão de se adaptar, muito rapidamente, ao paradigma da educação permanente (Stern, 1992:30), entendida como aprendizagem ao longo da vida.

2. o equilíbrio cultura-economia

Se é certo que a Universidade nunca deverá deixar-se domesticar pelas pressões do sistema económico, também não é menos verdade que não sobreviverá alheando-se da realidade e se não contemplar os projectos profissionais dos seus estudantes, nas suas próprias finalidades, enquanto instituição. Este equilíbrio entre a cultura e a economia não é fácil. E, começamos logo por nos aperceber da sua dificuldade, quando reflectimos na subtileza como, em alguns meios, mesmo universitários, se começa a preferir o emprego do termo formação, em detrimento do vocábulo educação.

Se a Universidade deve continuar a ser, antes de qualquer outra coisa, um local de produção, difusão e aprendizagem do conhecimento e da cultura, então, permitindo-nos tomar a liberdade – talvez abusiva – de adoptar, de forma necessariamente adaptada à realidade universitária, o modelo da Escola Cultural de Patrício (1997), podemos partir do pressuposto de que a principal finalidade da Universidade será:

promover a educação dos educandos que a procuram, entendendo por educação, o processo de potenciação e aperfeiçoamento do complexo de capacidades constitutivo da humanidade do homem, residente em cada pessoa humana. É este, evidentemente, um entendimento geral, dentro do qual cabem todos os entendimentos e práticas particulares, como é designadamente o caso dos

entendimentos e práticas profissionalizantes hoje hegemónicas. (Patrício, 1997:23)

3. o princípio da distinção

Em nossa opinião, as universidades necessitam de reagir ao dilema da secundarização, promovendo uma **cultura da distinção**, em duas dimensões diferentes, mas complementares.

A **primeira dimensão da cultura da distinção** consiste em promover um ambiente de aprendizagem caracterizado pela excelência. De facto, quando se adjectiva o ensino disponibilizado pelas universidades como sendo superior, tal deverá, tendencialmente, corresponder à verdade. A Universidade deve criar as melhores condições possíveis, para que os seus estudantes aprendam com elevada qualidade e satisfação. Aliás, outra coisa não se esperará nunca de qualquer Universidade. Naturalmente, que esta perspectiva contempla uma reflexão profunda sobre as variáveis de índole pedagógica que concorrem para a aprendizagem discente: estrutura curricular, organização institucional, condições físicas de trabalho, ambiente relacional, formação pedagógica dos(as) professores(as), entre outras.

A **segunda dimensão da cultura de distinção** assenta na ideia de que o sistema universitário é uma rede multipolar, onde cada pólo é diferente dos

restantes. A necessidade de uma forte identidade própria de cada instituição é um factor fundamental na construção daquilo a que Chevrolet (1979:68) apelida de *imagem de marca* e que é, segundo o mesmo autor, a primeira tarefa de qualquer Universidade. Esta identidade própria de cada instituição, que consegue inclusivamente esbater os limites geográficos, económicos, linguísticos ou políticos, deve assentar numa forte autonomia financeira, científica e pedagógica.

Da capacidade das universidades construírem este arquipélago do saber, em que cada instituição – não se assumindo como uma ilha isolada das restantes ou do meio onde se encontra mergulhada – consegue construir o seu próprio desígnio e a sua própria caminhada, dependerá, em grande medida, a capacidade de atrair todos aqueles que encaram o conhecimento com a curiosidade, a audácia e o prazer próprios do verdadeiro espírito universitário.

4. a qualidade do tempo e a relação de parceria

O dilema do estacionamento, que referimos anteriormente (cf. pág. 28), nasce da realidade de, presentemente, parte cada vez mais significativa dos indivíduos que terminam o ensino secundário aceder às instituições universitárias, aí permanecendo um período, também significativo, das suas jovens vidas. Por outro lado, começam a verificar-se reingressos daqueles indivíduos que, tendo já frequentado a Universidade, no momento inicial das respectivas formações, procuram, ao longo da sua vida, complementar e actualizar a sua formação pessoal e

profissional. Nestas condições, a qualidade do tempo que se vive no seio das universidades é fundamental, para o estabelecimento e manutenção de uma relação de parceria entre o indivíduo e a Universidade (Chevrolet, 1975:35; Arroteia, 1996:68).

Se, como refere Chevrolet (1979:68), é necessário que cada Universidade construa a sua *imagem de marca*, então, na nossa opinião e num registo propositadamente económico, deverá **fidelizar** a sua clientela, esforçando-se por lhe encontrar respostas “*just in time*” e “*just in situ*” (Gomes & Dias, 1999:536) como condição básica de sucesso. Obviamente, que esta fidelização, na forma como representamos a Universidade deve ser baseada numa **relação de parceria**, onde ambos os parceiros encontram vantagens no estabelecimento de uma relação cultural e económica, que se espera de grande longevidade.

Esta parceria de aprendizagem só será concretizável se a Universidade se renovar, no sentido de se justificar relativamente ao presente e ao futuro e como sendo capaz de promover a *felicidade da cultura*, não somente na relação com o conhecimento e a compreensão, mas também como maneira de ser e conduzir uma vida (Snyders, 1993:14).

Se aceitarmos que se pretende promover a aprendizagem ao longo da vida e que as universidades devem ter um papel relevante nessa sociedade futura do conhecimento, então devemos assumir que à Escola e, portanto, à Universidade – às

quais ainda se associa uma certa imagem de recordação e de «suspiro de alívio» – se deve começar a associar uma imagem permanente de futuro e de felicidade. É que, normalmente, as pessoas regressam sempre, no futuro, aos locais onde já foram felizes.

1.4. O caso português

Nas últimas duas a três décadas, a Universidade portuguesa experimentou, à semelhança das suas congéneres de outros países, particularmente da Europa ocidental, o mesmo tipo de evolução, embora com algum desfasamento temporal. Constituindo-se como uma das mais antigas e prestigiadas instituições culturais e de ensino, cuja evolução foi acompanhada pela abertura gradual da sociedade portuguesa ao mundo e a si própria, a instituição universitária portuguesa não deixou de reflectir, como símbolo de um importante subsistema social, as vicissitudes experimentadas pelos restantes sistemas sociais (Arroteia, 1996:101). No entanto, a evolução registada em Portugal, nos últimos anos, neste sector educativo, se nos proporcionou a aproximação às médias europeias, também nos trouxe algumas perplexidades e expectativas não totalmente concretizadas. Eventualmente, o mesmo quererá afirmar Queiró (1995), quando refere que *“no momento presente, quiçá pela primeira vez desde a reforma pombalina, o Estado Português deixou de ter uma ideia sobre a Universidade, uma ideia do que ela é e do que se há-de fazer com ela”*(p.11).

Indubitável, sem dúvida, é o facto que, nos últimos anos, particularmente nas últimas décadas, se ter assistido a uma profunda reflexão acerca do ensino superior português, o que será visível no aumento exponencial dos estudos teóricos e empíricos sobre esta realidade (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:107).

Num desses estudos recentes (Nico, 1995a:8) foram apresentados alguns factores endógenos que poderão, eventualmente, explicar a situação de crescimento quase exponencial, que se verificou na frequência do ensino superior português, até muito recentemente:

- i) factor político – que se traduziu numa série de decisões que tinham e têm como principal objectivo aproximar as taxas de frequência do ensino superior português, das taxas verificadas nos restantes países da Comunidade Europeia;*
- ii) factor sócio-económico-profissional – que se identifica na taxa de retorno que a frequência do ensino superior gera. Retorno de investimento, não só cultural, mas principalmente profissional e social;*
- iii) factor geográfico – que se consubstancia no facto de, actualmente, existirem estabelecimentos de ensino superior em todos os distritos de Portugal, um panorama bem distinto do que se verificava há apenas vinte anos. A educação superior aproximou-se geograficamente do local de origem dos alunos o que, no plano económico-familiar, teve uma influência muitas vezes determinante na opção de prosseguir os estudos, após a concretização do ensino secundário;*

iv) factor concorrencial – que decorre da nova realidade do ensino superior português, na qual, competem em autêntico regime de mercado, instituições de ensino públicas e privadas;

v) factor não selectivo – consequência do facto de, actualmente, a oferta de ensino superior exceder a procura, o que acarreta o acesso virtual de todos os candidatos [e a diminuição da exigência dos critérios de entrada, o que se encontra ligado à concorrência entre as diferentes instituições universitárias];

vi) factor familiar – que resulta de um aumento global dos rendimentos da generalidade das famílias portuguesas, nas últimas duas décadas, o que permitiu evitar, em alguns casos, o desvio precoce do jovem para a actividade produtiva.

De entre estes factores, gostaríamos de salientar o que decorre daquilo a que chamamos **descentralização geográfica do ensino superior português**. Na realidade, o aparecimento das novas Universidades de Aveiro, Minho, Évora, Açores, Algarve e Madeira, bem como a Universidade Aberta e o nascimento de Institutos Politécnicos em praticamente todos os distritos, operaram uma verdadeira revolução educacional no nosso país, nas últimas três décadas, atendendo ao carácter endemicamente carecido de educação e de cultura da sociedade portuguesa. A proliferação de estabelecimentos de ensino superior pela totalidade do território português tem produzido, eventualmente, poderosíssimos efeitos, não só nos **microclimas sócio-económicos e culturais das cidades e vilas onde tal se tem**

verificado, como noutros aspectos menos óbvios, mas concomitantemente importantes, como as questões de desenvolvimento regional, de planeamento urbano ou de política comercial, por exemplo. Apesar de alguns estudos já existentes – de que destacamos, pela sua actualidade o que foi coordenado pelo Doutor José Mariano Gago (Gago, 1994) –, pensamos que as consequências deste fenómeno, que se encontra ainda em evolução, carecem de abordagem mais atenta e localizada.

Noutra dimensão, que consideramos fundamental, nesta perspectiva geograficamente diferenciada da Universidade portuguesa, reside parte da fronteira do objecto da nossa investigação. É que, nestes contextos geográfica, social, económica e culturalmente distintos, as formas de vida dos(as) estudantes, serão, também elas, diversas. De facto, os processos de transição e os mecanismos de adaptação discentes a uma instituição universitária localizada numa capital de distrito como Évora, Faro ou Ponta Delgada, podem, eventualmente, ser bastante distintos, dos que se verificam, por exemplo, nas universidades sediadas em Lisboa, Coimbra ou Porto.

A evolução registada no sistema universitário português, nas últimas três décadas, que se encontra traduzida no Quadro I, deixa perceber o que foi, em Portugal, a expansão e conseqüente massificação, desta realidade.

Quadro I – Evolução do Ensino Superior em Portugal (1960/61 a 1993/94)
(Adaptado de Barreto & Preto, 1996:93)

Ano Lectivo	Estudantes matriculados no ensino superior (total)	Estudantes matriculados no ensino superior universitário	Docentes do ensino superior (total)	Docentes do ensino superior universitário
1960/61	24 149	19 522	1 567	883
1975/76	70 912	52 883	5 951	4 305
1993/94	270 009	168 119	23 882	13 343

Da leitura dos números, facilmente se percebe a mudança brutal de escala, que se operou em três décadas, em Portugal: o número de estudantes aumentou mais de onze vezes e o de professores(as) mais de quinze – com as cautelas impostas pela existência de professores(as) que leccionam em mais do que uma instituição –. A par destas *expansões demográficas e geográficas*, ocorreu, inevitavelmente, a consequente *expansão financeira* do sistema universitário. Toda esta rápida mudança verificou-se num momento em que a própria sociedade portuguesa conheceu uma das maiores e mais complexas mudanças da sua História contemporânea. Esta simultaneidade de ocorrências levou a que a Universidade portuguesa ainda hoje se ressinta de alguma incapacidade em assimilar todos estes movimentos impermanentes, fazendo com que se defronte com funções algo contraditórias, como nos explica Peixoto (1989):

aquelas que se definem hoje como as principais «funções» da Universidade são (...) algo contraditórias. Por um lado pede-se-lhe que continue as suas tarefas tradicionais: desenvolver as potencialidades dos estudantes para um leque alargado de actividades superiores (...) para isso ela deve privilegiar as questões de longo alcance, sem preocupações de aplicabilidade imediata (...). Por outro

lado, exige-se-lhe (...) um empenhamento directo na economia, seja na formação mais profissionalizante dos estudantes, seja na prestação de serviços à comunidade (...) são assim mal vistas algumas formas de investigação «pura» e certos tipos de ensino menos ligados à actividade económica.(p.176)

Ainda a instituição universitária portuguesa não terá estabilizado e já se encontram visíveis, na sociedade portuguesa, sinais que deixam perspectivar novas metamorfoses sociais, económicas e, principalmente, educacionais. Barreto (1996a: 46) indica-nos que, no ano lectivo de 1995/96, se encontravam matriculados, nos 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, 900 000 alunos, enquanto que, uma década antes, esse número ascendia a 1 400 000. Uma quebra de mais de trinta por cento, na população escolar daqueles ciclos de ensino. Rosa (1996:193) refere, por outro lado, que o número de jovens com menos de 15 anos de idade tem vindo a diminuir, desde a década de sessenta, com uma ligeira inflexão desta tendência na década de setenta. Havia, em 1991, de acordo com aquela investigadora, menos cerca de meio milhão de jovens com idade inferior a 15 anos, do que em 1981. Apesar do último recenseamento se ter efectuado em 1991, é um dado assente que a taxa de natalidade não terá aumentado, desde então, de forma significativa.

Estes *novos contornos da demografia portuguesa*, como lhe chama Ferrão (1996: 187), parecem indiciar, para a Universidade portuguesa, o início de uma nova mudança, nos termos em que a definimos anteriormente (cf. 1.3). Na realidade, muito embora os(as) estudantes portugueses(as) ainda considerem

rentável frequentar a Universidade (Cabrito, 1999:220), o que é um facto é que a base de recrutamento das instituições está já em fase de estreitamento, o que irá obrigar a uma séria reflexão acerca do futuro, particularmente no que diz respeito à qualidade de vida e de aprendizagem que as universidades disponibilizarão a um público cada vez menor, mas, paradoxalmente, cada vez mais exigente com o produto, pelo qual começou, recentemente, a pagar um preço que deixou de ser meramente simbólico.

Talvez alguns dos sectores mais conservadores do nosso sistema universitário tenham chegado ao momento de começar a compreender que as questões relacionadas com a qualidade da aprendizagem e as condições de conforto académico, nas Universidades, não são só aspectos esotéricos de algumas pesquisas que vão sendo realizadas por investigadores da área das Ciências da Educação, mas serão, cada vez mais, factores determinantes nas decisões de escolha dos(as) futuros(as) estudantes universitários(as) e das suas famílias, num mercado da educação universitária extraordinariamente dinâmico, competitivo e, numa perspectiva darwiniana, implacável para com as instituições menos competitivas e com menor qualidade.

CAPÍTULO 2:
**A TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO
PARA A UNIVERSIDADE**

O acesso à Universidade é, para a maioria dos jovens, uma das transições mais importante das suas vidas. Muitas serão as decisões que irão tomar e muitos serão os acontecimentos que irão viver, num curto período de tempo. Grande parte do que será o futuro pessoal, profissional e académico de cada indivíduo será, em grande parte, determinado pela quantidade e qualidade das situações que se viverão no período de transição.

Os períodos de transição representam sempre, qualquer que seja o momento do ciclo vital dos indivíduos em que ocorram, situações de desequilíbrio e de alguma ansiedade. As transições que ocorrem nos percursos académicos dos indivíduos, não só revelam as mesmas características das restantes, como apresentam uma maior intensidade nos respectivos efeitos, uma vez que, normalmente, acontecem em períodos iniciais dos ciclos vitais, nos quais, o desenvolvimento e a experiência de vida terão um pequeno efeito de amortecimento, face aos desequilíbrios e angústias que essas mudanças geram.

De todas as transições que os(as) estudantes experimentam, no âmbito dos respectivos ciclos académicos, uma das mais procuradas – e, muitas vezes, mais difícil de superar – é a que ocorre entre o ensino secundário e a Universidade. Uma transição que, frequentes vezes, induz no(a) estudante uma mudança quase radical na sua vida, uma vez que:

A frequência da Universidade obriga-o a redimensionar os seus espaços de trabalho e de lazer, a fazer uma nova gestão do tempo que requer o exercício de uma autonomia para o qual muitas vezes se não sente preparado, a adaptar-se a uma nova instituição com a sua carga simbólica de regras e interditos mais implícitos do que explícitos, a métodos diferentes de ensino e de avaliação, a novos esquemas relacionais. (Estrela, M.T. et al, 1999:59).

A transição entre o ensino secundário e a Universidade, que representa uma importante descontinuidade, relativamente às anteriores experiências académicas (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:109), é um dos mais importantes pontos de bifurcação académicos, nos percursos educativos dos(as) estudantes portugueses(as) (Gago, 1994:78; Nico, 1995a:29; Paixão, 1997:140), sendo os outros dois pontos identificados, por estes autores, a transição do ensino básico (9º ano de escolaridade) para o ensino secundário (10º ano de escolaridade) e a transição entre o 11º e o 12º anos de escolaridade. De facto, o acesso à Universidade representa, para a esmagadora maioria dos(as) estudantes portugueses(as), a realização plena de um dos mais importantes projectos pessoais e familiares.

No entanto, no panorama do ensino superior universitário português, as questões relacionadas com a transição dos(as) estudantes do ensino secundário para a Universidade, só muito recentemente começaram a ser objecto de investigação da comunidade científica e de preocupação, para os responsáveis políticos e institucionais. Porém, a comunidade científica e as instituições universitárias têm

vindo a despertar para a realidade preocupante – que se traduz nas baixas taxas de aproveitamento registadas –, que caracteriza a transição para a Universidade e a qualidade das aprendizagens que aí ocorrem, durante os primeiros anos de estudo, tal como referem Tavares, Santiago & Lencastre (1999):

Há a convicção de que o insucesso é um problema individual, social e organizacional bastante grave, nomeadamente nos primeiros anos curriculares (...). Em grande parte, a qualidade do percurso académico do aluno pode ser determinada pelas características das suas experiências iniciais de aprendizagem, nesta fase. Para além disso, é possível que esta situação também possa influenciar negativamente a qualidade da sua inserção profissional e do envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida.(p.109)

Se é certo que de um bom início na Universidade pode nascer uma caminhada académica produtiva e confortável, será de todo o interesse que as instituições reflectam seriamente sobre esta realidade, no pressuposto assente de que toda a energia, tempo e dinheiro investidos no conhecimento rigoroso e objectivo deste objecto de estudo serão largamente recompensadores, não só para a instituição, como, principalmente, para os seus estudantes.

Uma transição representa sempre uma mudança de um estágio da vida para outro (Repetto, 1997:89), assumindo-se como um evento discreto ou uma série contínua de acontecimentos (Pereira, 1997b:39). Este(s) acontecimento(s) exige(m) reorganizações pessoais e relacionais, num conjunto de mudanças de que resultam

novas imagens de si próprio, novas redes de relacionamento e de comportamento (Espírito Santo, 1997:115) e a necessidade de se desenvolverem novos objectivos (Zirkel & Cantor, 1990, cit. por Paixão, 1997:140). A transição entre o ensino secundário e o ensino universitário assume-se como um período charneira (Duru-Bellat, 1989:59), no qual podem ocorrer uma série de rupturas brutais – que acontecerão, em alguns casos, em concomitância cronológica com algumas tarefas do desenvolvimento do jovem adulto – às quais os(as) estudantes se adaptarão melhor ou pior (Coulon, 1997:122).

Os processos de entrada na Universidade são, muitas vezes, bastante complexos (Oberti, 1995:53), envolvendo, para alguns estudantes, um autêntico *choque cultural* (Douvan, 1981, cit. por Chickering, 1981:196), alguma infelicidade (Santos, 1991:34) e potenciando aquilo a que Chickering & Reisser (1993:238) denominam de *perspectiva do desenvolvimento urbano do(a) estudante*. Segundo este modelo de desenvolvimento do(a) estudante, a incorporação do novo repertório axiológico, comportamental e relacional, pressupõe o questionamento e, por vezes, a *demolição* do anterior, com todas as consequências pessoais e sociais, que esse tipo de percurso pessoal e institucional pode originar.

As mudanças a nível familiar, pessoal, económico e relacional (Pereira, 1997b:76), bem como as alterações que se vivem nas dimensões pedagógica e periescolar (Nico, 1995a:22), podem fazer surgir fenómenos de ansiedade ou de perturbação comportamental, bem como a necessidade, por parte dos(as) estudantes,

de serem concebidas e implementadas novas estratégias de relacionamento e de comportamento (Coulon, 1997:4; Campos, 1993, cit. por Espírito Santo, 1997:115), que lhes permitam lidar eficazmente com a nova realidade.

Como refere Zarka (1977:356), a entrada na Universidade pode provocar efeitos positivos, como a confirmação de uma orientação prévia ou uma alteração de orientação, como também pode originar consequências perversas, como a incerteza – ou, como afirma Mainier (1999:293), uma desorientação –, a abundância de ilusões não concretizáveis ou, em último caso, a ausência de ilusões. Em qualquer das situações, é importante que as instituições universitárias tenham presente que os seus estudantes debutantes se encontram num momento delicado das suas vidas e, muitos(as) deles(as), vivem momentos algo difíceis, que resultam da dificuldade experimentada em lidar com uma situação de transição extremamente dinâmica, em que não se dominam grande parte dos factores que concorrem para a mudança e onde, por vezes, existe uma luta vital entre aquilo que o(a) estudante é e aquilo que desejaria ser. Muitas vezes, verificam-se situações de grande angústia e, de alguma forma, incapacitantes, quando o indivíduo se encontra num momento vital em que não sabe o que quer ser, ou quando começa a tomar consciência de que, provavelmente, está a começar a ser aquilo que nunca quis ser.

2.1. Momentos críticos da transição

Em todas as transições existe um período mais crítico – que, geralmente, corresponde ao período inicial de transição – e outros momentos menos difíceis,

onde se notam resultados de alguma aprendizagem, entretanto realizada e onde se verificam já alguns sinais de adaptação às novas circunstâncias. A extensão do período mais crítico, nos processos de transição, dependerá de variáveis endógenas e exógenas aos próprios indivíduos. As características pessoais, bem como a quantidade e qualidade das experiências de vida, que cada um comporta, explicarão, em alguma medida, as respostas estratégicas que os indivíduos elaborarão para fazer face às mudanças, que vivem nos momentos de transição. Por outro lado, as condições ambientais, de natureza física, institucional e relacional, entre outras, poderão amplificar ou atenuar os factores que ajudam ou dificultam uma adequada transição.

Nalguns dos estudos compulsados sobre a transição que os indivíduos experimentam quando acedem à Universidade e que se referem explicitamente ao limite temporal do fenómeno, não existe consenso quanto ao limite superior do período mais crítico que é vivido pelos(as) estudantes. Enquanto para alguns autores, os primeiros dias parecem ser os momentos mais inquietantes, traumatizantes e desestabilizadores, onde o sentimento é o de uma *perpétua batalha* (Coulon, 1997:104), outros preferem apontar a primeira semana, como o período de *sobrevivência ao impacto* (Pereira, 1997b:49). Levitz & Noel (1989:66) apontam a existência de um período crítico, entre as primeiras duas a seis semanas, enquanto que, em estudo que realizámos no mesmo contexto da presente investigação (Nico, 1995a:163; 1995b:779; 1997a:110), foram evidenciadas dificuldades ao longo de todo o primeiro semestre lectivo, mas com maior incidência nos primeiros dois

meses. Outros estudos mostram, no entanto, que o período crítico da transição se vai estendendo ao longo de todo o primeiro ano lectivo (Bigard, 1981:69; Duru-Bellat, 1989:66; Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:127) ou durante os dois primeiros anos (Gonçalves, 1997:50).

2.2. Dimensões da transição

No sentido de analisarmos, pormenorizadamente, o complexo processo de transição que os(as) estudantes vivem quando acedem ao ensino superior universitário, considerámos cinco dimensões – **institucional, pessoal, pedagógica, relacional e periescolar** – onde, em nossa opinião, serão mais visíveis os efeitos desse conjunto de mudanças.

2.2.1. Transição institucional

Ao entrar na Universidade, normalmente, o(a) estudante depara-se com uma instituição desconhecida, em alguns casos pouco acolhedora – particularmente nas instituições em que o número de estudantes é elevado – de escala bastante superior aquela a que estava habituado e com uma nova organização, na qual não conhece a maior parte das regras de funcionamento. Apesar da aprendizagem que, diariamente, vão efectuando, é normal, nos primeiros tempos de Universidade, que os(as) estudantes caloiros(as) se encontrem perdidos num ambiente extremamente

vasto. Eventualmente, uma das primeiras preocupações dos indivíduos, nestas circunstâncias, consistirá em saber o que se é face ao conjunto (Coulon, 1997:103).

A cultura da Universidade, sendo bastante diferente da cultura do ensino secundário – uma vez que não só os códigos utilizados são diferentes, como diversas são as formas de identificar e resolver os problemas (Coulon, 1997:11) com que os(as) estudantes se deparam –, faz com que os indivíduos encontrem alguma dificuldade em tornarem instrumentais as aprendizagens institucionais realizadas anteriormente à transição. Nestas condições, os primeiros tempos são um período onde se esboçam os primeiros itinerários e as primeiras lógicas de acção individual e institucional que, muitas vezes, são ancoradas numa informação escassa e contraditória.

A procura de referências é uma tarefa fundamental nos primeiros dias. O conhecimento das diferentes localizações geográficas dos espaços e serviços prioritários, a interiorização dos horários de funcionamento das diferentes áreas institucionais frequentadas, a percepção das regras básicas de funcionamento institucional e a preocupação com a compreensão da hierarquia do poder existente, ocupam grande parte do tempo aos estudantes, na fase inicial das suas carreiras académicas. Todas estas valências que acabámos de referir constituem, eventualmente, aquilo a que se poderia chamar o **sistema referencial básico do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano**. A inexistência deste enquadramento referencial básico pode provocar uma situação de desorientação de tal modo

perturbadora, que iniba outras dimensões do indivíduo, particularmente a sua capacidade e disponibilidade para aprender, bem como a sua capacidade de tomar decisões.

Um outro aspecto, extraordinariamente importante, da transição institucional, é o que se prende com a participação em rituais de iniciação, que se verificam nas primeiras semanas e que têm uma componente institucional muito evidente, particularmente no que diz respeito à dimensão discente da instituição universitária. Sendo, em muitos casos, um dos primeiros contactos entre o indivíduo e a instituição, a praxe assume uma enorme importância, dada a grande carga emotiva de que se reveste.

Podemos distinguir duas praxes: a praxe individual e a praxe colectiva (Nico, 1995a:152). A praxe individual ocorre pontualmente, aquando do processo de inscrição dos(as) estudantes, não obedece a padrões comportamentais estereotipados e não é, regra geral, desejada, dada a sua aleatoriedade e, por vezes, violência física e psicológica. A praxe colectiva ocorre após o início das actividades lectivas, verificando-se já determinados estereótipos comportamentais, muitas vezes específicos de cada curso e, algumas vezes, extravasa geograficamente para fora do perímetro da própria Universidade.

Nestes rituais iniciáticos verificam-se, de acordo com Van Gennep (1981, cit. por Coulon, 1997:10), três momentos distintos: a *separação do estatuto passado*, a

fase de ambiguidade e o período de agregação, findo o qual o(a) antigo(a) aluno(a) do ensino secundário passa, definitivamente, a estudante universitário(a). Também Larguèze (1992:114) se refere a estes três momentos, ao indicar a existência de um processo comum a todos os rituais de iniciação, nos quais, se sucedem a *perda de identidade*, eventualmente, acompanhada de alguma forma de humilhação, a *morte simbólica*, que permitirá o aparecimento da disponibilidade necessária para a *ressurreição*.

No caso específico da Universidade de Évora, é na altura das praxes colectivas, específicas de cada curso, que surgem as figuras do *padrinho* e da *madrinha*, que correspondem a uma tradição do ritual académico, segundo a qual, todo(a) o(a) estudante de primeiro ano será *afilhado* por um(a) colega do mesmo curso, de ano posterior ao seu. Este é um episódio de natureza familiar (Larguèze, 1992:120), no qual o(a) colega mais experiente ficará responsável pelo caloiro(a), devendo ajudá-lo(a) em todos os aspectos do processo de transição e adaptação à Universidade. Em estudo que realizámos na Universidade de Évora (Nico, 1995a:155) verificámos que os(as) estudantes referem esta figura académica do *padrinho/madrinha*, como alguém que prestou, de facto, algum apoio institucional, no decurso dos respectivos itinerários de transição.

Se o acesso à Universidade sanciona, de alguma forma, o saber do indivíduo, a praxe, mais do que uma manifestação de simples «folclore estudantil», assume-se como um ritual corporativista, fundador de uma comunidade, proporcionando ao

estudante um eixo de referência, que lhe permite começar a tomar consciência do seu lugar na instituição e, por outro lado, lhe abre as portas a um novo estatuto: o de estudante universitário(a).

O acesso à Universidade representa, como já vimos, a concretização bem sucedida de um dos mais importantes projectos de todos(as) os(as) que frequentavam o ensino secundário. Na realidade, se o principal objectivo da maioria dos jovens, que terminam o 12º ano de escolaridade, consiste em prosseguir a sua carreira académica no ensino superior, de forma a ampliar e complementar a sua educação e formação pessoais e a assegurar um emprego de bom nível e bem remunerado (Abreu, Leitão *et al*, 1996:21), também não será menos verdade que, simultaneamente, os(as) jovens desejam, num registo de curto prazo, acederem à condição de estudantes universitários(as) (Galland, 1995a:19; Coulon, 1997:2). Este duplo objectivo – ser estudante universitário(a) e concluir um curso universitário – existe à entrada da Universidade e, em nossa opinião, só a consecução satisfatória do primeiro (ser estudante universitário(a)) poderá criar as condições adequadas para a concretização do segundo (concluir um curso universitário). Daqui a importância do **aprender a ser estudante universitário(a)**, como referiremos mais à frente (cf. capítulo 3).

Concluiremos a abordagem à dimensão institucional da transição referindo que concordamos inteiramente com Levitz & Noel (1989:66), quando estes referem que, durante o primeiro ano, a Universidade tem uma *janela de oportunidades* para

estabelecer um forte e positivo relacionamento com o(a) caloiro(a). É, pois, fundamental que, durante o período de transição e adaptação, a instituição universitária promova uma adequada comunicação com os seus estudantes debutantes. Acreditamos que uma boa transição institucional, que reduza ao mínimo possível a descontinuidade existente entre os ensinos secundário e universitário será uma boa base para a construção de uma relação institucional entre o indivíduo e a Universidade, que se quer longa e produtiva, para ambas as partes. Neste processo de transição, as instituições de ensino secundário terão também grandes responsabilidades, havendo todas as vantagens em promover um diálogo constante e aberto entre estes dois sistemas de ensino e respectivas instituições.

2.2.2. Transição pessoal

A transição que ocorre entre as situações de aluno(a) do ensino secundário e de estudante do ensino superior universitário não é, simplesmente, uma questão do foro estritamente formal, nem se circunscreve somente ao âmbito do projecto académico de cada indivíduo. Envolve um conjunto vasto de variáveis intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo, que afectarão, certamente, todas as valências da sua vida (Nico, 1998a:492). Este conjunto de mudanças coincide, em muitos indivíduos, com um período de alguma vulnerabilidade (Bastos & Gonçalves, 1996:195), o que pode despoletar ou potenciar as, eventuais, crises de desenvolvimento e de identidade (Erikson, 1980, cit. por Pereira, 1997b:51), que ocorrem nesta época vital dos indivíduos.

Uma das alterações que se verificam, aquando do ingresso no ensino universitário, resulta da necessidade do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano reconhecer e incorporar os valores da nova comunidade a que irá pertencer, num processo que pressupõe a necessidade de negociar e equilibrar, intrinsecamente, os valores pessoais, os factores de personalidade e o conjunto de valores assumido pela instituição (Nico, 1995a:30). Nesta **transição axiológica** – ^{de valores,} em que os horizontes se alargam, se contactam novas ideias e sentimentos, ocorre a abertura à diversidade dos indivíduos e dos grupos e surge a oportunidade de conhecer e experimentar novas práticas axiológicas (Snyders, 1993:41) –, os contactos com responsáveis institucionais e os rituais de iniciação discentes assumem grande importância, pois podem facilitar os mecanismos de afiliação institucional e a necessária identificação do indivíduo com o sistema de valores da comunidade que o acolhe. Se, como afirma Durkheim (cit. por Galland, 1995c:186), a integração só se efectivar quando ocorrer uma verdadeira partilha de valores comuns – pressuposto fundamental para que ocorra o sentimento de pertença a uma comunidade –, então aquilo a que chamámos transição axiológica é condição fundamental para uma transição pessoal bem sucedida.

Com a entrada na Universidade surgem novos contornos e novas responsabilidades em novas dimensões da vida. O rompimento com o passado recente, como refere Coulon (1997:105), ou a incompatibilidade do passado recente com a realidade presente e com o futuro desejado são, muitas vezes, realidades de uma etapa necessária para se poder construir um projecto de futuro. Um projecto

que deverá ser compatível com a realidade presente, tornando eficaz e rentável o investimento familiar – que foi realizado, de uma forma planificada e longamente sustentada (Cermakova & Holda, 1992:304) – e os longos anos de empenhamento pessoal, de estudo e de sacrifício, tendo em vista a consecução de um importante projecto pessoal.

Quando, concomitantemente com a transição para a Universidade, ocorre aquilo a que Pereira (1997b:39) denomina de *migração* – quando esta autora considera que a transição de casa para a Universidade produz alguns efeitos semelhantes aos das migrações demográficas – começa a diluir-se o sistema tutelar que o indivíduo mantinha com a respectiva família (Snyders, 1993:30), uma vez que este vê terminada a vigilância de proximidade, a necessidade de explicar e justificar os comportamentos e as decisões, num processo de crescente liberdade e autonomia pessoais. No entanto, como mais à frente referiremos (cf. 2.3.), este aumento de liberdade e autonomia são acompanhados por sentimentos antagónicos e contraditórios e por alguma perplexidade, o que faz com que estas, eventuais, vantagens pessoais se viam, por vezes, contra o(a) próprio(a) estudante (Coulon, 1997:55)

Esta transição na autonomia torna-se particularmente visível nas decisões que os indivíduos têm que tomar, relativamente à definição dos seus projectos de vida e de aprendizagem e nos comportamentos consequentes. De facto, para alguns estudantes, o acesso ao ensino superior universitário representa a assunção de

compromissos, muitas vezes definitivos, que provocam a redefinição ou abandono dos respectivos projectos pessoais e a concepção de novos projectos consentâneos com a realidade (Nico, 1996b:216). De facto, ser-se caloiro é, cada vez mais, um projecto em início e, cada vez menos, um fim de projecto.

2.2.3. Transição Relacional

Se partirmos do pressuposto de que a impossibilidade de não haver qualquer relação, em contexto educativo, é o primeiro axioma de qualquer teoria que explique a relação pedagógica (Nico, 1995a:43), então, a relação pedagógica – assente nas dimensões motivacionais da segurança, amizade, responsabilidade e maturidade (Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989:61) –, que é protagonizada pelos(as) estudantes universitários(as), poderá ser o principal catalisador de um adequado e integrado desenvolvimento global, nas dimensões intelectual, vocacional, emocional e social. A relação é, por definição, uma realidade em contínua mudança. Neste processo evolutivo, o sistema relacional do(a) estudante universitário(a) caloiro(a) não revelará grande estabilidade e não obedecerá a um padrão muito uniforme. Ao ingressar na Universidade, o indivíduo encontra um clima relacional bastante diferente daquele a que estava habituado, assente em pilares desconhecidos e bem mais complexos que aqueles onde, até então, se ancorava o seu sistema relacional.

O primeiro desses novos pilares relacionais que o(a) estudante encontra, ao aceder à Universidade, é o conteúdo predominantemente cognoscitivo da relação e que consiste na constatação de que existe uma base intelectual predominante na relação pedagógica que se vive nos primeiros tempos de Universidade. Uma realidade bem diferente da dimensão afectiva preponderante da rede relacional, que se vivia no ensino secundário, ou se continua a viver naquilo a que Le Bart & Merle (1997:50) chamaram de *segundo mundo do(a) estudante* e que se estrutura em torno da família, do grupo de amigos de infância, do clube ou da escola secundária, numa vivência que Oberti (1995:29) denomina de *dupla vida*.

O segundo pilar da nova relação pedagógica experienciada consiste na **nova distância relacional na Universidade**. Na realidade, na instituição universitária verifica-se uma maior distância relacional entre o(a) estudante, os seus professores, a própria instituição e os seus colegas. Este facto reduzirá, significativamente, pelo menos nos primeiros tempos, as probabilidades de ocorrerem interacções relacionais com algum significado, o que explica alguma da solidão por que passam alguns dos(as) caloiros(as) universitários(as) (Coulon, 1997:41). Perante esta diminuição da frequência de episódios relacionais, estes aumentam a sua importância no percurso académico do(a) estudante e começam a ser cuidadosamente preparados. Nestas circunstâncias, aspectos até aí pouco significativos, como a linguagem a utilizar, o posicionamento geográfico nas salas de aula, os cumprimentos sociais e até os pronomes académicos a utilizar (Borna, 1989:369) assumem-se como factores que convém dominar, pois deles pode

depende, em grande medida, a qualidade e frequência das interações que se protagonizarão no futuro.

O terceiro pilar da relação pedagógica que se vive nos primeiros tempos de Universidade, será, eventualmente, a constatação da **natureza reticular da relação**. Tal como refere Espírito Santo (1997:117), ao entrar para Universidade, o(a) estudante vai sentir a necessidade de estabelecer novas redes de relacionamento e desempenhar novos papéis, que lhe são exigidos pelas novas tarefas com que se irá confrontar, em cada um desses novos pólos de interação em que se irá movimentar. A própria estrutura física e a geografia intelectual das Universidades (a existência de Faculdades ou de Departamentos, como é o caso da Universidade de Évora), que muitas vezes se assumem como autênticos compartimentos estanques, favorecem o nascimento de uma percepção da instituição como uma rede multipolar, onde, cada um dos nós existentes é uma realidade institucional específica, com um cortejo relacional próprio e que, na maioria dos casos, é diferente daquele que existe nos restantes pólos da instituição. Esta natureza relacional diversa obriga o(a) estudante universitário(a) de primeiro ano a uma aprendizagem difícil, porque multifacetada, da nova relação pedagógica.

O quarto pilar do novo sistema relacional, que se vive no primeiro ano de Universidade, prende-se com o **carácter instrumental da relação**. Ao iniciar o seu percurso académico, na Universidade, o(a) estudante não possui um sistema relacional de referência, uma vez que a aprendizagem relacional efectuada no

ensino secundário é ineficaz no novo contexto. No entanto, essa ignorância relacional não impede os indivíduos de já terem a percepção de que a quantidade e qualidade do relacionamento na Universidade são factores decisivos na qualidade da **aprendizagem burocrática** – que ocorre quando o indivíduo tenta assegurar a sua sobrevivência académica, privilegiando o recurso a abordagens à aprendizagem mais estratégicas que profundas (cf. pág. 238) – que irão realizar, enquanto estudantes. Nestas condições, os discentes universitários de primeiro ano recorrem a estratégias de aprendizagem relacional extremamente eficazes, como por exemplo, a *aprendizagem por procuração* (Berbaum, 1993a:47) ou a *observação metódica* (Postic, 1984:140) – que consistem na observação e utilização das experiências alheias e respectivas consequências – e naquilo a que apelidámos de **mimetismo pedagógico** (Nico, 1995a:58) e que consiste na utilização, de forma necessariamente adaptada, das estratégias de relacionamento já utilizadas com êxito por colegas, em circunstâncias e com interlocutores semelhantes.

A reticularidade, cognoscitividade e instrumentalidade que, em nosso entender, caracterizam o tecido relacional universitário são realidades novas e extraordinariamente complexas, para o(a) estudante universitário(a) caloiro(a). A aprendizagem desta sistémica realidade – e a preservação, na medida do possível, do sistema relacional anterior à entrada na Universidade – é uma condição fundamental para a sobrevivência na instituição. Apesar de, muitas vezes, podermos assistir a uma predominância de situações onde o *conformismo estratégico* (Zeichener & Gore, 1990, cit. por Moreira, 1993:101) ou o *sucesso conformista*

(Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989:60) são evidentes, por parte dos(as) estudantes, numa tentativa de assegurar um equilíbrio saudável entre aquilo que o indivíduo deseja ser e aquilo que pode e deve ser, entendemos que é fundamental criar as oportunidades, na instituição universitária, para que a pessoa que habita em cada estudante possa continuar a ser ela própria. É que, por vezes, como refere Nico (1995a), corremos demasiados riscos, pois:

para se ser não bastará, eventualmente, ser-se relativamente aos outros. Necessitamos de continuar a ser nós próprios, apesar dos frequentes convites que nos chegam, no sentido de nos demitirmos de ser aquilo que somos (...) uma das principais enfermidades que todos detectamos e sentimos consiste na crescente tendência de não comunicarmos, de nos isolarmos, de estarmos sós no meio da multidão (...) um dos maiores perigos da relação humana: somos, porque nos posicionamos em relação a algo, sem que, no entanto, sejamos realmente nós próprios.(p.48)

2.2.4. Transição periescolar

O acesso à Universidade é acompanhado, muitas vezes, pela necessidade do(a) estudante deixar a sua família e ir residir, ainda que apenas durante os períodos lectivos, na localidade onde se situa a instituição que o acolheu. Tal significa que o indivíduo se irá inserir num novo espaço de vida que é composto pelos novos locais de trabalho, de eventual actividade profissional, de consumo de

bens e serviços, de participação cívica, cultural e política, num conjunto ambiental a que chamámos de **meio periescolar** (Nico, 1995a:22; 1998a:493).

Em determinados contextos universitários localizados em cidades de média dimensão – de que a Universidade de Évora é um exemplo concreto – o meio periescolar assume uma importância vital na qualidade do processo de transição experimentado pelos(as) estudantes caloiros(as). Nestes ambientes urbanos, os(as) estudantes existem como uma comunidade perfeitamente identificada e apropriam-se dos espaços urbanos, mantendo uma ligação muito estreita com a comunidade local, como mais à frente referiremos (cf. 4.2.4.). Aliás, como referem Oberti & Le Gallès (1995:166), a comunidade de estudantes universitários(as) constitui, actualmente, uma variável de fundamental importância na concepção e implementação de políticas de desenvolvimento urbano e económico, de natureza local.

Noutras dimensões, no entanto, o meio periescolar poderá influenciar a qualidade do período de transição vivido pelos estudantes debutantes:

- **condições físico-ambientais**

Algumas condições climáticas (temperatura e humidade), particularmente quando em situações extremas – como é o caso das temperaturas elevadas que Évora, por vezes regista, durante o Verão –, poderão exercer uma acção nefasta sobre algumas capacidades cognitivas e disposições afectivas dos(as) estudantes.

Casos há em que não se consegue verificar um adequado processo de transição do indivíduo, uma vez que o sistema fisiológico não se consegue adaptar, convenientemente, às condições climáticas características de uma determinada região.

- **geografia urbana**

As dimensões, física e humana, da malha urbana onde se localiza a instituição universitária são factores que podem influenciar a qualidade do percurso de transição dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano. Nas academias localizadas em cidades de média dimensão (por exemplo, Évora, Faro e Aveiro), as questões que respeitam aos transportes, ao alojamento, à fruição cultural, entre outras facetas da vida, assumem uma dimensão diferente daquela que registam em instituições sediadas em grandes metrópoles (por exemplo, Lisboa ou Porto). No que respeita à Universidade de Évora, Chaleta (1996:319) refere alguns aspectos negativos, na perspectiva discente, resultantes da dispersão geográfica da instituição na malha urbana.

- **contexto de proximidade**

Com a inserção num novo meio periescolar, o indivíduo começa a estabelecer um novo sistema de relações de proximidade – novos vizinhos, frequência de novos estabelecimentos comerciais, culturais e de prestação de serviços – e de novos laços institucionais e burocráticos com os diferentes sistemas públicos – sistemas de saúde, segurança e justiça –, no contexto de proximidade em

que começa a viver. A qualidade deste novo sistema de relacionamento com o contexto de proximidade contribuirá, certamente, para uma mais fácil transição entre o ensino secundário e o ensino universitário, por parte daquele importante segmento de estudantes que iniciam a sua vida longe das respectivas famílias.

- **rotinas quotidianas**

Uma vida mais independente e autónoma, como aquela que empreendem alguns estudantes, aquando do acesso à Universidade, pressupõe a necessidade de assegurar o cumprimento de novas tarefas, de natureza doméstica – por exemplo, a alimentação e a higiene pessoal, de vestuário e de aposentos – e o estabelecimento de novos horários, em virtude de uma necessidade imperiosa de gerir bem o escasso tempo que, normalmente, os discentes universitários dispõem para todas as suas tarefas (cf. 5.2.1.5.)

- **gestão financeira**

Uma das principais dimensões em que a assunção de uma vida mais autónoma, relativamente à família, se pode tornar mais problemática, é a que se relaciona com a gestão financeira dos recursos económicos disponíveis. A autonomia financeira pressupõe uma fonte de rendimentos suficiente e estável, facto que nem sempre acontece com todos(as) os(as) estudantes. O nosso próprio caso pessoal (cf. Introdução) é um exemplo real de como uma inadequada gestão financeira (devido à ausência de uma fonte suficiente de rendimentos) tornou

impossível a efectivação de uma transição e adaptação adequadas ao novo contexto periescolar.

- **plataforma de intimidade**

Com a integração num novo contexto social, ocorrem, em situações normais de convívio e relacionamento humano, novas ligações afectivas, que originam novas amizades e, eventualmente, novas intimidades. Esta nova moldura afectiva concorre, por vezes, com o antigo sistema relacional, podendo provocar algumas tensões desequilibradoras e fracturantes, no indivíduo.

2.2.5. Transição Pedagógica

Se parece evidente que a entrada formal de um indivíduo na Universidade envolverá complexos itinerários individuais de transição, nas dimensões institucional, pessoal, relacional e periescolar, será, em nossa opinião, na componente pedagógica desse sistema global de mudanças, que se registarão, eventualmente, algumas das dificuldades mais sentidas e verbalizadas pelos(as) estudantes (Nico, 1995a:160; Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:109). É também nesta dimensão pedagógica que, através de uma cuidada intervenção curricular – a essência desta investigação –, se poderão atenuar os efeitos perturbadores resultantes do **impacto didáctico** que o(a) estudante vive no início do seu percurso académico universitário, adaptando os conceitos em que se ancoram os modelos de impacto à Universidade de Pascarella & Terenzini (1991:50).

A transição pedagógica apresenta efeitos mais visíveis em três vectores distintos: a descoberta de uma **nova arquitectura curricular**, onde muita coisa é diferente da realidade curricular do ensino secundário; o encontro com **novos comportamentos didácticos docentes**, que torna, muitas vezes, inoperacional a metodologia de trabalho que permitiu o sucesso no ensino secundário; a necessidade de conceber **novos comportamentos didácticos discentes**, que permita ao indivíduo adaptar-se, eficazmente, às novas circunstâncias que condicionam a sua aprendizagem.

- **nova arquitectura curricular**

Numa opinião que decorre da nossa experiência pessoal, como discente e como docente, esta é uma área onde o processo de transição mais difícil se revelará para os(as) estudantes caloiros(as). O design curricular universitário é bastante mais complexo que aquele que se verificava no ensino secundário, envolvendo um novo e extenso conjunto de regras e normas, que, apesar de se apresentarem, aparentemente, de forma bastante rígida, na realidade, possibilita aos indivíduos uma grande **latitude curricular**, em termos de decisão na construção dos percursos académicos individuais. No entanto, esta maior liberdade existente no currículo universitário poderá ser, mais um, factor de perturbação para quem se encontra num período de transição.

A **nova organização lectiva** é uma novidade, para muitos dos(as) estudantes, os(as) quais participam, pela primeira, vez em aulas teóricas, práticas, práticas-

laboratoriais, teórico-práticas, de campo, entre outras situações consideradas lectivas (cf. Anexo VI). Algumas destas aulas são de frequência obrigatória, à semelhança do que acontecia no ensino secundário, enquanto que outras são de frequência facultativa, o que concede ao indivíduo uma gestão muito pessoal do seu plano individual de assistências a aulas.

Uma outra dimensão desta nova arquitectura curricular é a que se prende com o novo sistema de avaliação, no qual existem imensas regras – extremamente confusas nos primeiros tempos – e onde o(a) estudante tem uma ampla margem de liberdade, o que lhe permitirá, na prática, decidir qual o percurso avaliativo que mais lhe convém. Um dos aspectos que maior novidade causa junto dos(as) caloiros(as), consiste na ausência do processo de devolução sistemática das provas de avaliação, algo que inviabiliza a observação imediata dos erros cometidos, o que não acontecia nos ensinos básico e secundário.

Como veremos mais à frente neste trabalho (cf. pág. 238), uma das principais aprendizagens do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano consiste naquilo a que chamamos **aprendizagem burocrática** e que mais não é do que o processo de transição e adaptação, através do qual, o indivíduo conhece, compreende e utiliza, em seu benefício, o complexo conjunto de regras que constituem grande parte da arquitectura curricular na Universidade.

▪ Os novos comportamentos didácticos docentes

Se nem sempre os(as) professores(as) universitários(as) ensinam a ciência feita e a ciência que eles próprios criam, como defende Coelho (1965:39), deixando transparecer as suas contribuições individuais, em algumas das áreas do saber que ensinam – em parte, devido ao dilema da secundarização, que já tivemos oportunidade de referir (cf. 1.3.) – e se existe uma certa continuidade na representação que é feita, pelos(as) estudantes, da figura do(a) professor(a) (Le Bart & Merle, 1997:127), a verdade é que, na Universidade, o(a) estudante se vê confrontado(a) com um repertório didáctico docente algo diferente daquele a que se encontrava habituado(a) e com o qual conseguiu concretizar, com sucesso, o objectivo de ingressar na Universidade.

Frequentemente, os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano se deparam com uma nova linguagem docente, que se alicerça em códigos de natureza mais técnica e de contornos mais elaborados, o que poderá originar, eventualmente, algumas dificuldades de comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem. O carácter permanentemente incompleto do conhecimento disponibilizado nas aulas, suscitando o recurso, também constante, a outras fontes de informação - que abundam e «asfixiam» -, a maior rapidez e conseqüente ansiedade com que todo este processo se passa, assumir-se-ão como alguns dos aspectos mais difíceis que se deverão considerar na transição existente entre a realidade didáctica dos(as) professores(as) do ensino secundário e do ensino

universitário (Estrela *et al*, 1999:93) e de que falaremos noutra parte deste trabalho (cf. 5.2.1.8.).

- **novos comportamentos didácticos discentes**

O conjunto de novidades de natureza pedagógica, que se manifestam na transição entre os ensinos secundário e universitário, provocam, necessariamente, nos(as) estudantes caloiros(as), o aparecimento de respostas didácticas adequadas às novas solicitações, de forma a aumentarem a eficácia do seu processo de aprendizagem e a rentabilidade do investimento de tempo e de trabalho que irão efectuar.

A **gestão eficaz do tempo**, que Coulon (1997:55) considera ser uma verdadeira tarefa de cruzamento de dados e de avaliação de prioridades, é uma das primeiras preocupações dos(as) estudantes caloiros(as). A **maior autonomia no acesso à informação**, o **maior ritmo de trabalho** e a necessidade de implementar, mais frequentemente, **estratégias de investigação**, levam a que determinados recursos cognitivos, pouco utilizados durante o ensino secundário, sejam mobilizados de forma contínua e com grande intensidade, provocando o **desequilíbrio do centro de gravidade cognitivo** das dimensões mais ligadas à memória e compreensão, para zonas de maior complexidade e exigência intelectual, onde as capacidades de análise, síntese e avaliação se começam a revelar fundamentais, adaptando a este contexto as taxonomias de objectivos educacionais de Bloom, Kratwohl *et al* (1979, 1974).

Um outro aspecto de grande importância, no novo conjunto de comportamentos didáticos discentes, é o que decorre da necessidade do(a) estudante universitário(a) assumir a necessidade de existência do trabalho em equipa como uma boa forma de estabelecer **parcerias de aprendizagem** (cf. 1.3.) – as quais, quando fundadas num verdadeiro espírito de cooperação e co-responsabilização, são fundamentais para uma adequada aprendizagem no contexto universitário – complementando o trabalho individual que também é necessário e muitas vezes desejado.

A transição pedagógica representa, para alguns estudantes universitários de primeiro ano, um autêntico desmantelamento didático do repertório que construíram no ensino secundário (cf. 5.2.1.8.2.). Este processo, em que o esquecimento da *cultura liceal* anterior e sua substituição por uma *nova cultura* mais complexa, mais sofisticada, mais difícil de decifrar e, por isso mesmo, mais difícil de adquirir (Coulon, 1997:11), traduz-se numa mudança didática que se concretiza na alteração de uma representação do saber como sendo um *conhecimento a retalho* para o *faça você mesmo* (Wankovski, 1989, cit. por Eikland & Manger, 1992:490).

2.3. Paradoxos da transição

A transição entre duas situações distintas envolve complexos mecanismos de adaptação à nova situação, durante os quais se experimentam dilemas e sentimentos

de natureza contraditória. Estas circunstâncias provocam, nos indivíduos, tensões antagónicas e relações desarmónicas com a nova situação (Hoirisch, Barros & Sousa, 1993:18), que os poderão conduzir a potenciais situações de bloqueio decisional, comportamental ou volitivo, a que chamaremos **paradoxos da transição**.

2.3.1. Paradoxo do início

A entrada na Universidade significa, para muitos(as) estudantes, a conclusão, bem sucedida, de um ambicioso projecto pessoal e familiar. Muitas das decisões tomadas e dos investimentos feitos pelo indivíduo ou pela respectiva família, até ao final da frequência dos estudos, ao nível do ensino secundário, estavam condicionados à consecução da importante finalidade, que consistia em ingressar no ensino superior universitário. O prosseguimento dos estudos, no ensino superior é, aliás, o maior projecto académico e de vida da maior parte dos(as) estudantes do ensino secundário, particularmente dos(as) que frequentam o segmento final (Abreu, Leitão *et al*, 1996:21).

No entanto, para o(a) estudante, a transição para a Universidade não representará unicamente a conclusão de um ambicioso projecto académico, mas significa, concomitantemente, o início de um, talvez ainda mais ambicioso, projecto: «tirar um curso».

A ambivalência sentida nos momentos iniciais pode, por vezes, traduzir-se na existência simultânea de duas posturas desarmónicas. Por um lado, a satisfação e a celebração que decorrem naturalmente da concretização do projecto antigo (Coulon, 1997:44). Por outro lado, a necessidade de não se perder qualquer tempo ou energia, de forma a consolidar adequadamente as bases do projecto novo (Hoirisch, Barros & Sousa, 1993:24). Esta dissonância provoca, por vezes, um certo relaxamento no empenhamento e na concentração, nos momentos iniciais da vida académica e nos primeiros passos do percurso curricular de formação. Isto pode acarretar graves consequências ao nível da qualidade da aprendizagem e do aproveitamento, que se farão sentir até bastante tarde na frequência universitária, como teremos oportunidade de verificar mais à frente (cf. 7.6.2.).

2.3.2. Paradoxo da experiência

Quando sujeitos a transições, nas quais as circunstâncias se alteram, os indivíduos recorrem, na situação nova e em primeiro lugar, ao conjunto de abordagens tradicionais que, na situação anterior, se havia revelado eficaz. No entanto, em alguns casos, essas respostas revelam-se ineficazes face à nova conjuntura que se vive, obrigando o indivíduo a procurar, através de processos mais ou menos estruturados e conscientes, um novo conjunto de respostas que lhe possibilite uma transição tranquila entre as duas situações. O(a) estudante universitário(a) encontra-se, muitas vezes, nesta charneira onde chegou devido a um conjunto de aprendizagens bem sucedidas – que o tornaram, entretanto, num

experiente estudante do ensino secundário – mas de onde lhe é difícil avançar, devido à inexperiência que vai revelando e de que começa a tomar consciência.

Como referem Walter *et al* (1989:109) verifica-se este paradoxo da «experiência inexperiente», em estudantes, cujas competências académicas lhes garantiram, no passado recente, bons resultados, mas que, na situação presente, se revelam inadequadas. Alguns destes estudantes, como indicam aqueles autores, não conseguindo tomar consciência desta situação, optam por aumentar a quantidade da carga de estudo, não retirando desse facto qualquer benefício, chegando mesmo a situações limites como o abandono. Algo semelhante nos refere Snyders (1993:69) quando afirma que, ao entrar na Universidade, o(a) estudante vive uma dúvida constante sobre o seu próprio valor e as suas condições pessoais para obter sucesso, correndo o risco de fragilizar as suas competências.

É neste paradoxo que assentaremos uma das mais importantes bases do **Programa das Janelas Curriculares de Apoio**, que proporemos mais à frente (cf. 5.3 e 6.5.1.).

2.3.3. Paradoxo da liberdade

A transição para a Universidade é também uma mudança, muitas vezes radical, na liberdade do indivíduo (Romainville, 1997:81), para o qual, com o início da vida universitária, começa também uma nova vida pessoal, com mais

independência e maior latitude decisional na escolha do rumo a seguir (Pereira, 1997b:76). No entanto, a relativa liberdade que é concedida ao estudante universitário pode gerar, em determinadas circunstâncias, algumas dificuldades (Bell, 1996, cit. por Azevedo, 1999:3; Felouzis, 1997:94; Coulon, 1997:55) que nem sempre são fáceis de equacionar e superar.

De facto, a maior liberdade sentida pelos(as) estudantes, no início do seu percurso académico universitário, que é imediatamente percebida nas dimensões relacional e periescolar, manifesta-se igualmente noutras vertentes bem mais pessoais, nas quais os efeitos são, por vezes, contraditórios. Como refere Zarka (1977:337), a entrada na Universidade é a primeira prova duma orientação que, até aí, não era mais do que o estado de simples projecto e é, também, o momento em que a consistência das escolhas se revela. No ambiente de grande latitude decisional, que caracteriza o estado de relativa liberdade vivido pelo(a) estudante – tantas vezes pela primeira vez –, a falta de enquadramento é um dos sentimentos mais comuns nos(as) caloiros(as) (Oberti, 1995:34). É precisamente neste clima de alguma volatilidade pessoal, que alguns estudantes concebem ou redefinem os seus projectos vitais (Nico, 1995a:17; 1996:114), numa atitude de risco (Duru-Bellat, 1989:64) muitas vezes pouco consciente e assumida com base em factores pouco racionais.

A liberdade assume-se, naquelas condições, uma realidade ambivalente: se, por um lado, permite ao estudante uma maior autonomia e independência nas

decisões que toma, nas opiniões que emite e nos comportamentos que exhibe, por outro lado, ao proporcionar maiores possibilidades de escolha, pode conduzir o(a) estudante caloiro(a) a situações de incerteza, as quais, segundo Coulon (1997:51) e Mainier (1999:293), o(a) podem conduzir à desestabilização e desorientação totais. Nestas condições, a uma estratégia mais ou menos definida e ancorada a um projecto mais ou menos preciso, pode suceder um conjunto de respostas pontuais a situações discretas, numa sucessão de pequenos acontecimentos desestruturantes, numa lógica de *aceitação do destino, sem discussão*, como referia Ortega y Gasset (cit. por Soares, 1998:644).

2.3.4. Paradoxo da felicidade

Ao sentimento de felicidade, que se experimenta após a consecução do objectivo de aceder à Universidade – e que corresponde a uma validação pública dos conhecimentos e capacidades adquiridos e a uma aquisição considerável de autonomia e liberdade pessoais – sucede, em alguns indivíduos, um sentimento de infelicidade oriundo na necessidade de adaptar a representação do futuro à realidade presente, na consciência da ineficácia das experiências adquiridas e na desorientação crescente, que surge devido às inúmeras decisões que se têm de tomar e à grande latitude decisional de que se dispõe.

Como indica Snyders (1993:55), o(a) estudante alterna momentos de confiança ilimitada nas suas próprias possibilidades de progredir, com períodos de

inércia e frustração, em que todos os caminhos parecem fechar-se. À imagem mítica que os(as) caloiros(as) têm da Universidade nos primeiros dias, sucede-se, por vezes, uma realidade horrível (Coulon, 1997:49), numa alternância de estados, onde, ao êxito que se sente aquando do acesso à Universidade, se sobrepõem, em plano de concomitância, os sentimentos de frustração e de desolação (Nico, 1998a:488).

Nestas condições, é difícil conciliar os princípios do prazer e da realidade – o que, a acontecer, proporcionaria as condições necessárias para o(a) estudante caloiro(a) experimentar um sentimento de felicidade, de acordo com Le Bart & Merle (1997:91) – o que poderá suscitar o aparecimento de grandes índices de stress (Pereira, 1997b:48).

2.4. Consequências da transição

Muitas causas contribuirão para a maior ou menor qualidade do processo de transição. No entanto, do ponto de vista das consequências, com o culminar do percurso de transição, poderão ocorrer três situações possíveis: a **adaptação**, a **inadaptação** ou a **adaptação parcial** – que se verifica quando ocorre algum sucesso escolar mas alguma infelicidade pessoal e sofrimento psicológico –. É sobre as duas primeiras dimensões que nos debruçaremos, em seguida.

2.4.1. A adaptação

Considerando a adaptação como uma capacidade de compensar e equilibrar, de forma adequada e individual, as perturbações suscitadas pelo relacionamento com o meio, esta capacidade humana parece depender bastante do conteúdo afectivo ou emocional das relações, que o indivíduo estabelece com as circunstâncias do meio onde se encontra. De facto, como referem O'Meara, Shirley & Walshe (1993:14), tem sido impossível encontrar uma parte do cérebro a que se possa chamar *inteligência*, apenas se conseguindo inferir e medir o grau de *adaptabilidade* que um indivíduo consegue mobilizar para resolver problemas. Por outro lado, parece cada vez mais assente, que a capacidade de sentir e compreender os estados emocionais – por vezes simultâneos e bastante contraditórios, como já vimos (cf. 2.3.) – proporciona alguma flexibilidade na construção de respostas racionais adequadas aos condicionalismos com que nos deparamos (Damásio, 1995:148). Neste contexto, uma transição bem sucedida conduzirá o indivíduo à construção de uma **estrutura pessoal de adaptação**, que lhe permita levar em conta o maior número possível de parâmetros da realidade, coordenando-os adequadamente e possibilitando-lhe uma interacção com as circunstâncias do seu meio, com um nível aceitável de perturbações desequilibradoras.

Um adequado processo de transição para a Universidade, que garanta uma adaptação eficaz, caracterizar-se-á ainda pelo aparecimento ou reforço de certas capacidades académicas individuais e pessoais, de que destacamos a ^{resistência} *resiliência* e a *capacidade de coping com a mudança* – o conjunto de capacidades cognitivas e

comportamentais que permitem ao indivíduo lidar e superar exigências de mudança dos seus contextos extrínseco e intrínseco, em situações em que os limites parecem estar atingidos e nas quais sentem algum receio (Fine & Zeitlin, 1984, cit. por Cowen, 1988:161; Tavares, 1993, 1995, cit. por Pereira, 1997b:10; Pereira, 1997b:34) –. Ao empreender uma mudança de si próprio, construindo novas estruturas interiores (Simondon, 1964, cit. por Pineau, 1988:66) e novas representações da realidade exterior, o indivíduo vai promovendo a sua adaptação, sabendo que, desse percurso pessoal, resultarão respostas que se revelarão convenientes para as situações presente (Postic, 1984:167) e futura.

Como já dissemos anteriormente (cf. 2.1.), não existe um limite claro e uniforme para a localização dos momentos mais críticos dos processos de transição. Nestas condições, nunca poderíamos considerar o indivíduo como perfeitamente adaptado à Universidade. Como indica Schlossberg (1981, cit. por Espírito Santo, 1997:115), os indivíduos reagem e adaptam-se de forma diferente à transição e a própria pessoa pode adaptar-se de forma diferente nos diferentes períodos da vida. No entanto, na transição dos(as) estudantes para a Universidade, existirão, de forma mais ou menos clara, dois momentos distintos: um estágio, onde prevalecem mais as preocupações; outro, confinante, onde se verificará uma maior tranquilidade e identificação com a realidade. O período mínimo que cada indivíduo necessita para efectuar o percurso entre estes dois momentos – uma vez que, de acordo com Moreira (1993:29), existe um tempo mínimo para a aquisição e consolidação adequadas das características de cada estágio de adaptação – depende das suas

características idiossincráticas e das representações que elabora do meio onde vive e aprende.

Segundo Ferreira & Hood (1990:402), existirão quatro fases no processo de adaptação:

1. **fase de desorganização**, que acontece imediatamente após o contacto com a nova realidade [e quando, em nossa opinião, surgem, de forma dramática, os **paradoxos da transição** a que já aludimos (cf. 2.3.)];
2. **fase da simbolização**, que ocorre quando o indivíduo tenta conceptualizar e equacionar as suas novas experiências com os valores que sempre defendeu, reflectindo sobre o que poderá estar errado e a razão das, eventuais, dificuldades que está vivendo;
3. **fase alocêntrica**, que se origina quando o indivíduo se abre às opiniões dos outros colegas, dos(as) professores(as) e de outros elementos relacionais, começando a perceber a representação que dele têm;
4. **fase integrativa**, que implica o refazer do sistema axiológico, mesmo que ancorado ainda a concepções antigas, numa atitude de crescente aceitação e validação dos valores alheios. À medida que o(a) estudante vai entrando

nesta última fase, concomitantemente, vai experimentando uma maior autonomia e estabilidade.

A nossa perspectiva (Nico, 1995a:29), relativamente aos diferentes momentos dos percursos individuais, assenta na existência de dois vectores estruturantes que determinarão as principais características dos **ciclos de adaptação**, os quais revelarão as seguintes particularidades:

- **Diferenciados**, uma vez que, embora se sucedam cronologicamente, são independentes da idade dos(as) estudantes e nem todos os indivíduos passam obrigatoriamente pelos mesmos estádios de transição, da mesma maneira e no mesmo período de tempo;
- **Conformistas**, em virtude de, na nossa opinião, o(a) estudante optar, na maioria das situações, pelas respostas estratégicas que lhe causarão, eventualmente, menores perturbações.

Ao longo desta caminhada adaptativa, os(as) estudantes utilizam diferentes estratégias que lhes permitem fazer face aos problemas decorrentes dos processos de transição, das quais destacaremos as seguintes:

- i) **observação metódica**: observação atenta e pormenorizada das estruturas de comunicação, com o intuito de tentar interpretar correctamente o

modelo pedagógico que lhe está subjacente e no qual o(a) estudante está inserido(a), nomeadamente a influência docente, suas normas e margem de liberdade concedida (Postic, 1984:140);

ii) experiência por procuração: consiste em utilizar as experiências alheias, nomeadamente as dos colegas, observando os seus comportamentos e as consequências deles resultantes (Berbaum, 1993a:47);

iii) socialização antecipadora: estratégia utilizada, quando o(a) futuro(a) estudante universitário(a) adota, antecipadamente, as atitudes e o estilo de vida de determinado grupo, antes de a ele pertencer, como membro (Korte & Sylvester, 1982:188);

iv) sucesso conformista estratégico: quando o indivíduo tenta obter sucesso pessoal, mas dentro de padrões socialmente aceitáveis e valorizados. Embora exista a aspiração de êxito individual e de consecução do projecto vital, deseja-se concretizar esse propósito num contexto de adesão a preceitos sociais e vocacionais caracterizados por um certo conformismo (Zeichner & Gore, cit. por Moreira, 1993:100; Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989:60);

- v) **mimetismo pedagógico**: quando se recorre a um repertório comportamental pessoal, de natureza pedagógica e relacional, construído com base em exemplos de sucesso observados ou conhecidos (Nico, 1995a:58) ou na existência de *auto-profecias* (Hargreaves, 1979:65);
- vi) **construção de rotinas individuais**: quando o(a) estudante instala procedimentos intelectuais organizados e regulares, que lhe permitem começar a aprender as novas características do seu próprio funcionamento, nas novas arquitecturas curricular e organizacional.
- vii) **restabelecimento de prioridades**: que pode, por vezes, ocorrer quando o indivíduo repensa as suas prioridades e reorganiza os seus equilíbrios (por exemplo, a distribuição do tempo, a organização do trabalho, a seriação de projectos e actividades vitais), no sentido de promover um maior investimento onde exista maior probabilidade de retorno. Tal começa a verificar-se em certos(as) estudantes que optam por investir mais tempo em actividades de cariz mais profissional ou familiar, para compensarem a decrescente instrumentalidade do ensino universitário (Jarousse, 1984:193).

Para lá de ter reflexos imediatos na saúde (dimensões física, psicológica e social) dos indivíduos (Rocha, 1988:156; Molinari, 1992:106), uma adequada adaptação à Universidade promove uma atitude positiva face à instituição

universitária, menores dificuldades escolares, um maior sentimento de pertença e uma maior capacidade de conciliar as antiga e nova redes relacionais (Oberti, 1995:42). Em nossa opinião, tornará, também, os(as) estudantes mais felizes e confortáveis com a sua nova situação circunstancial. No entanto, nem sempre os difíceis e complexos processos de transição entre o ensino secundário e o ensino superior, terminam de forma positiva. São, infelizmente, cada vez mais frequentes, as situações em que a transição conduz à inadaptação.

2.4.2. A inadaptação

Muitas vezes, o verdadeiro fosso existente entre os ensinos secundário e universitário – que Tavares, Santiago & Lencastre (1999:110) apelidam de *descontinuidade* – é demasiado largo e fundo para que alguns indivíduos consigam negociar, com sucesso, a sua transposição adequada.

Os *pedidos de socorro*, que alguns estudantes emitem, nem sempre se apresentam com a clareza cristalina de quem sofre (Hoirisch, Barros & Souza, 1993:26), levando a que a ausência de respostas satisfatórias, remeta, muitas vezes, o indivíduo para uma decisão de abandono. O **abandono**, ou o fracasso escolar sem a ocorrência de abandono – muitas vezes precoce, uma vez que se verifica sobretudo nos primeiros três meses, segundo Coulon, 1997: 123) – representa não só a perda de uma oportunidade para o indivíduo, como provoca um rombo extraordinário na sua dimensão atitudinal (atitude face à educação e face a si

próprio) e traduz uma grande ineficácia na gestão dos recursos, por parte da Universidade (Pereira, 1997b:3).

Por outras palavras, bem mais fortes, diremos que, por vezes, durante o período de transição para a Universidade, a pessoa vive momentos de grande angústia e desorientação, que podem impedir a sobrevivência do estudante que existe dentro de cada pessoa. A última resposta consiste, muitas vezes, em **deixar morrer o estudante para salvar a pessoa**, naquilo a que poderíamos chamar – adaptando a terminologia de Molinari (1992:32) – um fenómeno de *necrologia do estudante*.

CAPÍTULO 3:

TORNAR-SE ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO(A)

Em alguns contextos, quando chega à Universidade, o(a) aluno(a) ainda não é estudante (Coulon, 1997:29). Só se considera estudante aquele(a) que estuda no ensino superior (Molinari, 1992:7). Adoptando as definições atrás enunciadas, entendemos que, ao tornar-se estudante universitário, o indivíduo efectua um percurso de aprendizagem evolutivo e pessoal, ao longo do qual, por vezes, necessita de desaprender o que lhe é obsoleto e bloqueador, para que possa aprender o que lhe é útil e lhe permite sobreviver com sucesso no contexto académico (cf. págs.234-240).

3.1. O(a) estudante universitário(a)

Apesar do conceito de estudante ter sido inventado em 1877, de acordo com Proust (1968, cit. por Molinari, 1992:8) e dessa representação se ter mantido constante durante bastante tempo, a realidade é que, nas últimas décadas, o perfil do(a) estudante universitário(a) conheceu profundas alterações que resultaram do acesso à Universidade de indivíduos de todas as idades e oriundos de todos os estratos socio-económicos. Em Portugal, esta modificação, apesar de mais recente, foi também profunda e as respectivas consequências ainda hoje se fazem sentir.

O conceito de estudante universitário(a) é uma realidade polissémica. Numa acepção mais global, o(a) estudante pode ser considerado(a) como “*um indivíduo*

com necessidades específicas, determinadas competências, uma saúde física e psicológica e actividades diárias, onde os acontecimentos da vida adquirem um enfoque especial no contexto académico” (Pereira, 1997b:90), assumindo a aprendizagem como um elemento estruturante, uma vez que também é *“quem se dispõe a formar um conceito reflectido sobre os factos interiores ou exteriores que o impressionaram, procurando orientar-se por princípios científicos e sócio-morais, conscientemente assimilados”* (Nérici, 1967:55).

Apesar de estar directamente ligado a uma determinada época da vida, uma vez que ser estudante *“significa, implicitamente, para os próprios ou para o exterior, pertencer à juventude”* (Molinari, 1992:72), à representação de estudante encontra-se sempre associada uma imagem de transitoriedade. Erikson (1985:80) afirma mesmo que ser estudante significa pertencer-se a um *grupo transitório* – eventualmente, atomizado e caracterizado pelo individualismo e egoísmo (Le Bart & Merle 1997:11) – com uma instabilidade essencial, uma metamorfose contínua, um descentramento e distanciamento em relação ao meio familiar. Também Baudelot *et al* (1981, cit. por Molinari, 1992:81) se referem à representação de estudante como sendo um *grupo social temporário e dividido pelos estudos, o meio familiar e as perspectivas profissionais*.

Outra dimensão da concepção de estudante, mais relacionada com o conteúdo funcional da actividade discente, decorre das representações de Le Bart & Merle (1997), segundo os quais, ser-se estudante universitário(a) *“significa*

aprender o ofício de estudante e fazer os seus estudos” (p.47), ou, de acordo com Snyders (1993), “*um ofício a tempo completo e durante muitos anos*”(p.23), durante o qual a principal aprendizagem a realizar parece ser a aprendizagem dos *etnométodos locais* (Coulon, 1997:81) ou do *ofício de estudante* (Felouzis, 1997:93). Aprendizagens, através das quais, o indivíduo se possa reconhecer e ser reconhecido como alguém capaz de usar uma linguagem comum ao grupo ou à instituição.

A transitoriedade constitui, em nossa opinião, um dos traços mais importantes da representação de estudante universitário(a). Ser-se estudante, independentemente da idade em que tal se verifique, é sempre uma situação transitória, dinâmica e em constante modificação. No tempo em que se é estudante, a principal tarefa do indivíduo consiste em, como referem Bourdieu & Passeron (1964, cit. por Molinari, 1992:29), trabalhar no seu próprio desaparecimento, enquanto estudante. Não deixando de constituir um aparente paradoxo, esta constatação é, em nossa opinião, extraordinariamente importante, pois permite, eventualmente, compreender os sentimentos, tantas vezes contraditórios, que a pessoa do(a) estudante vai experimentando ao longo da sua vida académica. De facto, tem toda a razão Coulon (1997), quando afirma que *aquele que estuda não é estudante, mas está estudante*(p.6).

O estado de estudante tem vindo a conhecer uma duração diferente e a abranger um maior número de indivíduos. De facto, com os alargamentos

sucessivos da escolaridade obrigatória e com a substituição do “*estudante das faculdades pelo estudante de massas e das grandes Universidades*” (Galland, 1995b:187), a condição de estudante universitário(a) alargou a sua base demográfica e a sua extensão temporal e é, actualmente, um estádio com características mais ou menos determinadas, no qual se pode incluir uma faixa, cada vez maior, de adolescentes e de jovens adultos, o que veio alterar as balizas tradicionais com que eram construídas as representações de estudante universitário(a), até há bem pouco tempo. No caso português, este *aumento da esperança de vida escolar*, como lhe chama Arroteia (1996:31), tem vindo a promover algumas alterações consideráveis na estrutura social e familiar, bem como noutros níveis menos directamente conectados.

Assistimos, actualmente, ao aparecimento de contornos, cada vez mais evidentes, de um novo estádio da vida, uma nova fase de transição vital, na qual os modos de existência pessoal, familiar e profissional parecem ser intermédios entre o adolescente e o adulto. Galland (1990, cit. por Molinari, 1992:85) denomina este novo estádio de *pós-adolescência*. Com uma experiência de vida ainda limitada e com todas as contradições inerentes às crises de identidade por que passam, neste período das suas vidas (Erickson, 1980, cit. por Pereira, 1997b:51), o caminho trilhado pelos(as) jovens, na sua transição para a vida adulta – percurso, no qual, a Universidade está presente, para quem está estudante – é “*um caminho pouco claro e cheio de escolhos*” (Pais, 1997:118). O autor atrás referido acrescenta ainda que, não só é um caminho escuro, como também se revela longo. Como longos são, cada

vez mais, os percursos da procura de estabilidade académica, familiar e profissional. Este prolongamento da juventude – ou adiamento da fase adulta – em que se encontram muitos(as) estudantes, é uma realidade no contexto actual das instituições universitárias portuguesas. No entanto, a forte estrutura escolarizada da vida universitária (Saint Bonne, 1991:140) – que ainda hoje caracteriza a Universidade portuguesa – parece não contemplar o(a) estudante como sendo um(a) adulto(a) capaz de assumir as suas decisões e de se auto-dirigir. Adaptando os conceitos de Patrício (1997:29), diremos que, à Universidade, ainda preside o princípio da *heterodeterminação educativa* e pouco espaço resta para a *autodeterminação*, entendida como o exercício da liberdade da pessoa do(a) estudante em explorar e escolher o itinerário educativo que entender, como defende Snyders (1993:127).

Se Chickering & Reisser (1993:50) definem o(a) estudante universitário(a) como sendo um indivíduo com um presente cheio de energia, mas com um futuro e um destino incertos, já Dionísio Fuertes (s/d, cit. por Nérici, 1967) o caracterizou, genericamente, da seguinte forma:

jovem que se situa, na sua maioria, na faixa de idade entre os 18 e 25 anos e que, nas suas linhas gerais, é o seguinte:

- 1. emocionalmente imaturo e inseguro, mas sumamente cioso de todas as prerrogativas do homem completo que ele aspira ser;*

2. *Extraordinariamente susceptível e com reacções violentas contra quem intente roubar-lhe essas prerrogativas.*
3. *Mostra-se, ao contrário, generoso e franco para quem demonstrar respeito por elas*
4. *Grande capacidade de entusiasmo, que pode tomar dois rumos:*
 - a) *pode aplicar-se aos estudos;*
 - b) *desviar-se para outros problemas de maior ou menor importância.*(p.58)

Nérici (1967:58), por seu lado, propôs uma representação de estudante universitário(a) à qual recorreremos anteriormente (Nico, 1995a:12), uma vez que entendemos que, em muitos aspectos da vida pessoal e social, continua a retratar adequadamente algumas das características dos(as) actuais estudantes universitários(as).

- 1- *Amadurecimento mais rápido para uma série de funções sociais pois, enquanto o estudante de ontem fugia ou não tinha consciência de várias situações, hoje, ele vai ao encontro delas(...);*
- 2- *Abandono do formal pelo funcional. O jovem de ontem procurava a universidade mais para ganhar um título, mas hoje ele procura uma profissão pela qual possa realizar-se pessoal e socialmente;*
- 3- *Espírito mais desenvolvido, como fruto de maior escolaridade e maior democratização na vida familiar e social e também como consequência da aplicação de novos métodos de ensino que fazem ênfase ao educando;*

4- *Aspirações para participar na vida social e no futuro da sua própria vida.*

Assim, aspira a ser participante e não espectador na sociedade(...);

5- *Fortes preocupações económicas, profissionais e político-sociais(...);*

6- *Sente a sociedade como um todo e não mais pela sua classe social ou pelas suas conveniências (...);*

7- *Desejo de realização(...) criar e não somente copiar ou imitar(...);*

8- *Aspira à compreensão científica dos fenómenos, para neles poder intervir;*

(...)

10- *Desejo de melhores relações com os seus professores, com que possam discutir seus problemas, suas inquietudes, suas ambições, mas em plano elevado. Espera, na verdade receber orientação. Daí a necessidade de o professor mudar de atitude para com o novo estudante, passando a dialogar e conviver com ele, porque, apesar de toda a aparente auto-suficiência, o jovem está dominado pelas dívidas e preocupações esperando por quem o compreenda e o oriente, mas com espírito de cooperação e bondade.(Nérici, 1967:58).*

Na tentativa de sistematizar uma proposta de tipologia do(a) estudante universitário(a), encontramos, em alguma da bibliografia que compulsámos, algumas nomenclaturas discentes interessantes. Gordon (s.d., cit. por Nérici, 1967) afirma existirem os seguintes tipos de estudantes universitários, usando como critério a respectiva motivação:

Estudante sem motivo – caracterizado pelo facto de não responder com entusiasmo a nenhuma forma de ensino(...) é quase sempre estudante que ingressa

na universidade por empenho dos pais, não sentindo, ele mesmo, nenhum interesse nos estudos(...);

Estudante bem dotado – Caracteriza-se por muita capacidade unida a muita motivação(...);

Estudante autoritário – Aquele que parece preferir a repetição, a memorização em lugar da discussão. Crê (...) que ser bom é ser obediente (...) (p.60)

Nérici (1967), numa perspectiva em que a componente vocacional é utilizada como critério de classificação, apresenta a proposta de tipologia, que apresentamos em seguida, à qual também já havíamos recorrido, anteriormente, em investigação que realizámos no mesmo contexto (Nico, 1995a:13):

1- Estudante com capacidade, mas sem interesse universitário, uma vez que a sua motivação primordial se encontra fora da universidade;

2- Estudantes sem maturidade sócio-emocional, fazendo da universidade uma continuação do colégio, por isso mesmo mais preocupados com os pontos da matéria e os pontos das notas de que com o conteúdo da matéria ou com as habilidades específicas necessárias para um bom desempenho profissional;

3- Estudantes idosos – sem interesses sociais, científicos ou profissionais, maiores, a não ser a satisfação de realizarem um sonho acalentado na juventude, de darem exemplo de tenacidade aos filhos ou mesmo, em atitude de afirmação, para mostrarem que ainda são capazes;

4- Estudantes desajustados dos cursos que escolheram e que não os deixam para não perderem o tempo já empatado (...);

5- Estudantes não capazes, mas teimando em se formar, porque acham que o curso que estão fazendo corresponde à sua vocação;

6- Estudantes com capacidade e ajustados aos seus cursos e almejando a uma formação profissional eficiente, a fim de, eficientemente, actuarem na sociedade.(Nérici, 1967:61).

Ribeiro (1975:159) apresentou a seguinte proposta de classificação da postura discente face à Universidade, baseada em três tipos de estudantes universitários(as):

1 – Estudante Consumidor – indivíduo que procura um certo grau de ilustração intelectual ou certo tipo de convivência social;

2 – Estudante Profissionalista – quando a frequência da Universidade assenta na procura de uma habilitação formal para o exercício de uma profissão liberal:

3 – Estudante Académico – que acontece quando o indivíduo tem um interesse superior pelos estudos e uma capacidade intelectual acima do comum, aspirando alcançar um nível proeminente, como futuro profissional ou como futuro académico.

Galland (1995b:187) recorre a uma proposta de classificação mais simples, no que se refere à integração dos indivíduos na Universidade, baseada na existência de dois arquétipos de estudante que passamos a descrever:

- i) **Estudantes bem integrados** – os indivíduos que têm sucesso no posicionamento entre as dimensões da integração profissional e da qualidade de vida estudante, em que a clareza na definição dos objectivos e projectos profissionais, bem como a organização estruturada dos estudos contribuem, de forma significativa, para o estabelecimento de um equilíbrio adequado;

- ii) **“Estudante de Massas”** – quando o indivíduo utiliza, de forma instrumental, a Universidade, tendo como único objectivo conseguir um título académico, que possa facilitar uma integração profissional situada, ela própria, num nível modesto.

Rojewski (1994, cit. por Santos & Coimbra, 1997:537), partindo de uma abordagem decisional, indica a existência de três famílias de estudantes, no ensino universitário:

- 1 – Estudantes decididos** – quando os indivíduos apresentam, claramente, as suas preferências já assumidas e os seus projectos definidos;

- 2 – Estudantes provisoriamente indecisos** – quando os indivíduos se encontram num processo de transição decisional;

3 – Estudantes cronicamente indecisos – quando ocorrem fenómenos de indecisão crónica e algum bloqueamento do processo de desenvolvimento.

Existe, no entanto, uma outra mudança em curso nas características da população que vem acedendo ao ensino superior universitário resultante da, cada vez maior, percentagem de estudantes adultos que frequentam a Universidade. Nos estudantes adultos, a maior idade e as experiências profissionais, familiares, políticas e cívicas, promovem uma forma diferente de se estar estudante, uma vez que as atitudes, os projectos e a capacidade de lidar com situações educativas (cf. 5.3.) assumem novos contornos, eventualmente, bem mais precisos. Como refere Copland (1989:305), o estudante adulto possui, inclusivamente, um estatuto diferente, prioridades extra-institucionais e uma frequência a tempo parcial.

Qualquer que seja a abordagem utilizada, parece certo que longe vão os tempos do estudante clássico, o qual, segundo Snyders (1993:23), era o indivíduo que iniciava os estudos superiores, à saída do secundário, não tendo ainda família constituída e dispendo de todo o seu tempo para estudar, numa ocupação exclusiva na sua formação. Nestes novos públicos da Universidade (cf. 1.3.), para lá de continuar a existir aquela que foi, durante muito tempo, a única família de estudantes com características e estatuto diferente – os(as) **estudantes trabalhadores(as)** – começam a surgir os contornos de novas dimensões nas, eventuais, tipologias discentes. Os *estudantes a tempo parcial* (Knapper & Cropley, 1991:48; Hodkinson, 1994b:21) ou os *estudantes intermitentes* (El-

Khawas, 1996:66) são já hoje uma realidade em franca expansão no contexto universitário. Esta realidade tem vindo a imprimir a necessidade institucional de assegurar respostas adequadas e compatíveis às novas exigências destes novos estudantes, que procuram, muitas vezes, na formação académica, uma forma de progressão na carreira profissional, de onde são originários, contrariando um pouco a classificação proposta por Nérici (1967:61) apresentada anteriormente.

Também importante começa a ser a faixa, também crescente, de **estudantes internacionais**, que começa a caracterizar o quotidiano de muitas universidades europeias, em virtude da extraordinária mobilidade proporcionada pelos programas de intercâmbio de estudantes financiados pela União Europeia e pelas redes de parceria e cooperação que se começam a estabelecer entre as próprias universidades. Por último, na realidade universitária portuguesa, os(as) **estudantes dos países de língua oficial portuguesa** constituem hoje uma importante comunidade em todas as instituições, sendo um elo extraordinário de ligação política e social entre povos lusófonos de diferentes continentes. Nesta área, algumas investigações têm sido levadas a cabo, das quais destacamos, pela sua actualidade e contexto institucional, as realizadas por Samutelela (1993; 1996).

Em todo este panorama, o(a) **estudante caloiro(a)** é uma realidade transversal a todos os sistemas tipológicos que se possam considerar. Todas as felicidades e infelicidades existentes em fases posteriores da vida do(a) estudante universitário(a) radicação, em grande medida, nos primeiros momentos de contacto

com a Universidade. É neste momento vital que se desenvolve a nossa investigação e que se concentram as nossas preocupações.

3.1.1. Algumas dimensões da vida do(a) estudante universitário(a)

Com percursos académicos diversos, um largo espectro de origens socio-económicas, encerrando projectos pessoais diferentes e recorrendo a formas idiossincráticas de perceber e resolver os problemas colocados pela transição entre o mundo do ensino secundário e o universo do ensino superior universitário, é natural que, na Universidade do presente, coexistam formas diferentes de viver a experiência académica. Tentando iniciar, no presente, a concretização da imagem de futuro que tem de si próprio, o(a) estudante universitário(a) mobiliza-se em toda a sua plenitude e globalidade, tentando realizar-se em todas as suas vertentes de ser humano. Nesta perspectiva, é fundamental encarar o(a) estudante universitário(a) em todas as suas dimensões – como defendem Lopes & Ferro (1997:172) –, nas quais, a pedagógica é apenas um fragmento desse mosaico sistémico que é cada estudante e onde, segundo a nossa opinião, a dimensão psicológica – e respectiva intervenção – deveria ganhar preponderância, apenas quando se encontrassem esgotadas todas as restantes abordagens de índole mais curricular e pedagógica. Infelizmente, não é esse o panorama actual, no qual, na nossa opinião, se verifica uma excessiva preocupação em privilegiar as abordagens de natureza psicológica – necessárias, sem dúvida, em situações específicas – e uma ausência preocupante de

respostas de natureza curricular e pedagógica, por parte das instituições e dos docentes universitários.

Na abordagem que estamos a propor, iremos centrar a nossa atenção em seis dimensões, que considerámos as mais importantes na transição vivida pelos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano: as dimensões vocacional, axiológica, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica.

i) Dimensão axiológica

Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente (Nico, 1995a:15; 1997a:106; 1998a:489; 1999:349), a entrada na Universidade é uma tripla realidade: significa, muitas vezes, a aquisição de um certo estatuto social; é, cada vez menos, sinónimo de garantia de sucesso profissional; representa, sempre, a conclusão bem sucedida de um projecto de vida pessoal e familiar. A conjugação destes três factores parece contribuir, em nossa opinião, para algum, eventual, desinteresse (Soares, 1998:638) e alheamento pela aprendizagem na Universidade (Snyders, 1993:88), que hoje se verifica em faixas significativas da população de estudantes universitários(as) de primeiro ano, promovendo, junto destes indivíduos, um crescente *hedonismo* (Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989: 58; Pais, 1997: 125). Conseguir tornar-se estudante universitário(a) parece significar, para um número crescente de indivíduos, a consecução de uma finalidade vital que se deve celebrar bastante, eventualmente, durante parte significativa do primeiro ano. Ser-se caloiro(a) é uma imagem de sucesso que convém ser desfrutada ao máximo. Os

valores juvenis, tipicamente marcados por uma ética orientada por desfrutes de lazer (Pais, 1997:122), são perfeitamente visíveis no primeiro ano de frequência universitária, muitas vezes assentes numa lógica desestruturante e bloqueadora das condições necessárias a uma adequada aprendizagem.

O **conformismo** parece ser outro dos vectores axiológicos característicos dos(as) estudantes universitários(as) da actualidade. Galland (1995a:15) refere-se à *conduta conformista*, Snyders (1993:170) indica-nos o *conformismo da revolta* e o *conformismo da submissão*, enquanto Menezes, Costa & Paiva Campos (1989:53) apontam o *sucesso conformista* como um dos valores identificados na classe discente universitária. Um conformismo, que também encontrará grande parte das suas causas em alguns fenómenos de estrangulamento vocacional (cf. págs. 112 e 113) e na conseqüente amenização das expectativas.

Um outro traço axiológico característico do sistema de valores do(a) estudante caloiro(a) prende-se com a **instrumentalização** das atitudes e dos comportamentos discentes na Universidade (Williamson, 1984:253). Se a profissão e conseqüente nível remuneratório parecem ser das principais dimensões simbólicas da vida estudantil relativamente ao futuro (Braga da Cruz & Cruzeiro, 1995:42), então para muitos(as) estudantes, o objectivo da vida universitária é claro: procura-se um título universitário qualquer (Oberti, 1995:53).

O **individualismo** parece ser, numa instituição universitária massificada, uma das consequências mais esperadas e mais visíveis. Em momentos anteriores, já nos havíamos referido a este aspecto (Nico, 1995a:16), o qual foi também identificado por Lapeyronnie & Marie (1992, cit. por Galland, 1995a:15). No primeiro ano de Universidade, em nossa opinião, esta realidade assume maiores proporções, que resultam das dificuldades relacionais que se experimentam, nos primeiros momentos.

ii) Dimensão pessoal

As escolas esquecem, em geral, que um adolescente não é um aluno vinte e quatro horas por dia e que, portanto, não deve ser tratado simplesmente como um cérebro e uma avaliação escolar. É um corpo e roupas, é carne e osso, é pitoresco e intrigante, é sucesso e fracasso, é riso, é preguiça, é vida e, às vezes, morte... (Mialaret, 1984:9)

A força extraordinária da expressão do Professor Gaston Mialaret – que retirámos de uma obra sua intitulada *La Pédagogie Expérimentale* – ilustra bem aquilo que também nós pensamos acerca do(a) estudante universitário(a) e muitas das razões que explicam o nascimento desta linha de investigação em que nos encontramos.

No percurso educativo geral de busca de autonomia, a frequência universitária, particularmente durante o primeiro ano, torna-se, muitas vezes, ao

longo dos anos de carreira académica, um dos principais suportes, com a ajuda do qual se vai construindo e consolidando a expressão de cada um (Dominicé, 1985:122; 1988:53). O período em que se está estudante, sendo um período de transição e de preparação para uma futura existência profissional e pessoal é, de acordo com Snyders (1993), um momento em que ocorrem algumas contradições entre as *“experiências de vida do passado recente, a realidade do presente e as expectativas do futuro”* (p.6). Da união dos três vértices deste **triângulo vital do(a) estudante universitário(a)** nascerá um polígono individualizado e único, consoante a preponderância de cada um dos vértices na vida do(a) estudante universitário(a).

Se existem estudantes, para quem as experiências do passado continuam preponderantes na sua vida, dificultando, tantas vezes, uma adequada transição, outros colegas haverá, nos quais, a negociação quotidiana das circunstâncias da vida, lhes consome todo o tempo e energia, numa tentativa constante de encontrar um equilíbrio confortável. As preocupações com a concretização dos projectos pessoal e profissional, projectando no presente uma imagem já bem definida do futuro, são o traço dominante de uma terceira categoria de estudantes universitários(as), nos quais a dimensão pessoal estará, eventualmente, mais estabilizada.

Qualquer que seja a perspectiva em que se encare a dimensão pessoal do(a) estudante universitário(a), aquando da transição inicial, verificar-se-ão sempre mudanças pessoais, resultantes de mecanismos individuais de adaptação e

equilíbrio, sendo no plano comportamental que ocorrerão mudanças mais facilmente observáveis. Korte & Sylvester (1982:188) referem mesmo que a principal mudança pessoal, que ocorre nos(as) estudantes universitários(as) caloiros(as), se verifica nos respectivos hábitos sociais.

Um dos cenários em que a dimensão pessoal da vida do(a) estudante universitário(a) se poderá revelar alterada, com a sua entrada na instituição universitária, é o que se prende com a sua relação consigo próprio. Como afirma Coelho (1965), o estudante universitário deverá ser o *“homem da vanguarda, mas com os pés bem assentes no chão”* (p.115), ou, como o próprio autor refere, como analogia, o estudante deverá ser *“Quixote, mas há-de ter o bom senso de Sancho”* (p.115). Estas analogias retratam, no fundo, a dificuldade que muitos(as) dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano revelam em relacionarem-se com eles próprios. Por vezes, é duro para os indivíduos iniciarem-se na autonomia e na originalidade. Se, por um lado, existem momentos em que os(as) estudantes têm confiança nas suas capacidades e experimentam algum **conforto académico** (cf. capítulo 4), outros períodos ocorrem em que tal não acontece e, devido a isso, muitas vezes tudo se coloca em causa, de tal forma que, como refere Soares (1998), *“nos dias de hoje, a relação interior connosco próprios parece tornar-se das coisas mais difíceis”*(p.641).

Muitas das dificuldades na relação do(a) estudante caloiro(a) consigo próprio(a) poderão, eventualmente, residir na dificuldade que este(a) experimenta

na relação que tenta estabelecer, de forma individual e confortável, entre o presente e o futuro. A **colonização do futuro** (Braga da Cruz & Cruzeiro, 1995:146) é um fenómeno que muitas vezes perturbará a dimensão pessoal da vida do(a) estudante, constituindo-se a imagem do futuro como uma preocupação simbólica quase exclusiva do(a) estudante.

Na dimensão pessoal deverão ainda ser considerados os importantes aspectos que se relacionam com as vertentes física, psicológica e moral dos indivíduos, os quais condicionarão também a qualidade da vida discente nos primeiros momentos do percurso académico.

iii) Dimensão vocacional

De todas as dimensões do indivíduo, que estamos a contemplar nesta breve reflexão, a dimensão vocacional será, em nossa opinião, aquela em que a entrada na Universidade se pode revelar de forma mais evidente. Como sabemos, apesar do aumento da oferta de alternativas curriculares, por parte das instituições universitárias portuguesas, nem sempre os(as) estudantes encontram, no primeiro ano de frequência universitária, o prolongamento procurado e consciente dos respectivos projectos académicos. Aliás, se a entrada na Universidade, para muitos(as) estudantes, não significa uma nova etapa académica, num percurso já delineado, para outros(as) nem significará, no primeiro ano, o início de um novo projecto. Tratar-se-á, somente, da consecução, com sucesso, de uma grande finalidade, que consistia em entrar na Universidade, como já havíamos dito

anteriormente (cf. pág. 49). Nestas condições, a dimensão vocacional dos(as) estudantes universitários(as), durante o primeiro ano da respectiva caminhada académica, poderá apresentar as diferentes perspectivas – adaptando parte das propostas que já apresentámos anteriormente (Nico, 1995a:17; 1996:114) –, que passamos a apresentar:

- **Reforço vocacional**, que ocorre quando o indivíduo ingressa e inicia a frequência de um curso desejado, que é compatível com a sua circunstância presente e com a sua auto-representação futura; situação em que o projecto académico discente entronca adequadamente no projecto profissional e este encontra o seu lugar certo no projecto pessoal, fazendo com que *presente e futuro se apresentem conciliáveis*;
- **Estrangulamento vocacional**, que se verifica em situações, nas quais, o(a) estudante universitário(a) de primeiro ano ingressa e inicia a frequência de um curso pouco desejado e nada compatível com a sua auto-representação futura ou com as suas circunstâncias presentes. Nestas condições, as situações de aprendizagem, que se irão viver, não contribuirão, eventualmente, para os projectos profissional e pessoal, tornando pouco significativas essas situações pedagógicas, numa *realidade presente incompatível com um futuro sonhado*;

- **Descoberta vocacional**, que acontece quando o indivíduo acede e inicia a frequência de um curso não desejado, desenvolvendo, no entanto, uma atitude positiva face às experiências de aprendizagem que vai vivendo. Dessa forma, em alguns casos, assiste-se ao início da construção de novos projectos profissionais e de novas trajectórias pessoais, ocorrendo uma adaptação adequada da dimensão vocacional à realidade, *adaptando o futuro a um presente agradável*, como foi o nosso próprio caso pessoal (cf. Introdução);

- **Resiliência vocacional**, que se manifesta em determinadas situações, nas quais se verifica a necessidade do indivíduo, não abdicando dos seus projectos vitais, encontrar as respostas mais adequadas às circunstâncias presentes, de forma a torná-las instrumentais para os seus objectivos a médio e longo-prazo, tentando *adaptar o presente ao futuro de que não quer abdicar*.

- **Conformismo vocacional**, que poderá verificar-se quando alguns indivíduos, na ausência de projectos vitais bem definidos, ou confrontados com um sentimento de incapacidade, relativamente à alteração das circunstâncias presentes, optam por uma amenização das suas perspectivas (Jarousse, 1984:207) e se conformam com a situação que vivem, num equilíbrio, relativamente estável, entre uma *ausência de futuro num presente qualquer*.

- **Cristalização vocacional**, que se torna evidente em todos(as) aqueles(as) estudantes que suspendem, temporariamente, a concretização dos seus projectos vitais mais profundos, aproveitando, de forma instrumental, as circunstâncias do presente, assegurando, dessa forma, a respectiva sobrevivência académica e profissional, numa estratégia de *deixar passar o presente para cumprir, no futuro, os projectos do passado*.

Estas diferentes realidades contrastam com o panorama vocacional dos(as) estudantes universitários(as) portugueses(as), num passado ainda recente. A estabilidade vocacional implica, para o indivíduo, a assunção do papel de adulto e a posse de um conhecimento ajustado e realista de si mesmo e das oportunidades proporcionadas pelas circunstâncias, num determinado momento, como referem Quesada & Pereira (1991:95). Mas, de facto, a estrutura bastante escolarizada da vida académica, que ainda hoje se verifica na instituição universitária portuguesa, faz com que, muitas vezes, o(a) estudante não seja considerado(a) um(a) adulto(a) capaz de decidir e de se auto-dirigir.

Esta dimensão vocacional no ensino superior universitário, muito recente no panorama português, está presente, há bastante mais tempo no contexto universitário europeu (Unesco, 1996). A dimensão vocacional é, em nossa opinião, uma área fundamental para, através de respostas institucionais personalizadas (Incyan, 1988:60; Garin, 1988:66; Stern, 1992:20) e adequadas ao perfil vocacional

de cada indivíduo, se justificarem os crescentes investimentos que as instituições, os(as) jovens e as respectivas famílias efectuam e se criem as condições de um, também crescente, conforto académico nas universidades. Por outro lado, poderia, concomitantemente, reduzir-se a existência e visibilidade de padrões axiológicos e comportamentais tantas vezes baseados no *conformismo estratégico* (Zeichner & Gore, cit. por Moreira, 1993:101), no *sucesso conformista* (Menezes, Costa & Paiva Campos, 1989:60) ou no *conformismo realista* (Nico, 1995a:25).

iv) Dimensão relacional

O estudo da dinâmica relacional, no contexto do ensino superior universitário português, continua, praticamente, por realizar. No entanto, este é um objecto de pesquisa extraordinariamente rico, uma vez que, com o acesso à Universidade, a plataforma relacional dos(as) estudantes sofre alterações profundas, nomeadamente nas dimensões discente-docente, discente-discente e discente-instituição. Se considerarmos estas três dimensões como os três planos em que assenta a relação pedagógica na Universidade, então concordaremos com Yzaguirre & Monge (1991:88), quando estes referem que se verifica uma radical alteração da relação pedagógica, com a entrada no ensino superior universitário.

O(a) estudante universitário(a) de primeiro ano necessita de aprender a movimentar-se numa organização, na qual o saber assume um papel decisivo em todos os planos da vida institucional e em todas as dimensões da realidade

relacional. Assumindo uma autoridade de natureza funcional (Postic, 1984:179), o saber deixa de ser o produto acabado com que o aluno do ensino secundário era servido, começando a assumir-se como o farol, ao qual o(a) estudante do ensino universitário deverá chegar, de preferência através dos seus próprios meios. Esta diferente representação do saber, numa arquitectura relacional onde assume o papel de juiz (Santos, 1986, cit. por Leitão, 1988:4) faz com que no *“ensino universitário, a relação pedagógica revele uma natureza intelectual mais predominante, ao contrário do que se verifica no ensino secundário, onde é prevaiente a dimensão afectiva”* (Nico, 1995a:69).

Com o surgimento de novos protagonistas, os espaços e os tempos da relação adquirem novos contornos ainda desconhecidos e dificilmente decifráveis pelos(as) estudantes caloiros(as). A distância relacional, relativamente à dimensão discente-docente, surge, à primeira vista, bastante maior do que era no secundário (Nico, 1995a:171) As possibilidades de interacção relacional são menos frequentes, o conteúdo das próprias relações assume uma natureza diferente e os próprios rituais específicos das interacções relacionais, nesta dimensão, ganham uma nova importância e significado (Borna, 1989:369).

Nos primeiros momentos de vivência académica, em que as estratégias de relacionamento, a que o discente recorre, parecem estar condicionadas pelo temor – o medo de desagradar, de dizer o inconveniente, de ser objecto de sarcasmo, da desaprovação e da punição (Hargreaves, 1979:176) –, no conjunto de interacções

pedagógicas, que se concretiza entre professor(a) e estudante, estabelece-se, frequentemente, uma *relação de dominação-submissão*. Esta relação é sustentada pela diferente localização hierárquica dos estatutos dos protagonistas, numa assunção clara de uma, aparente mas funcional, menoridade do discente (Estrela, 1992:7). Nestas condições, por vezes, os(as) estudantes são levados a exibir uma **estratégia de dependência aparente**, através da qual, o indivíduo se coloca dependente do docente, uma vez que a sua necessidade mais básica – sobreviver – é satisfeita por este último (Mucchielli, 1978:9). Com a aprendizagem relacional, o(a) estudante vai ganhando autonomia e, através desta, reduz a sua dependência (Fernandes, 1990:204). Este conformismo aparente, através do qual, o(a) estudante exerce um controlo consciente e deliberado sobre os seus comportamentos, decisões e opiniões – que são as manifestações exteriores das suas atitudes e valores, de acordo com Trindade (1996:25) – parece ser uma estratégia discente, extraordinariamente elaborada e que é exibida sempre que existe a necessidade básica de garantir o sucesso relacional, entendendo-se este como um pressuposto essencial do sucesso académico.

O **conflito** é uma situação extrema, que se revela potencialmente perigosa para o(a) estudante universitário(a). O grande receio das consequências futuras da competição, que pode surgir entre as necessidades individuais e as que decorrem da autoridade da figura do(a) docente (Curwin, 1980:17), faz com que o(a) estudante, nomeadamente o(a) caloiro(a), das três formas de lidar com um conflito – evitá-lo, desactivá-lo ou enfrentá-lo, de acordo com Blake & Morton (cit. por Fachada,

1991:319) – opte por aquelas que lhe permitam não o experimentar (Nico, 1995a:195).

Se a fuga ao conflito com os docentes e o conformismo aparente são dois objectivos conscientes e instrumentais, que os(as) estudantes universitários(as) operacionalizam, nomeadamente durante o primeiro ano, não surpreende que, em investigação anterior, que realizámos junto de estudantes caloiros(as) (Nico, 1995a:200), as estratégias de relacionamento mais utilizadas, que identificámos, já fossem as que eram baseadas na lisonja (Henry, 1955; Bruner, 1969, ambos citados por Hargreaves, 1979: 168-169), anonimato e numa adequada gestão da imagem pessoal.

No âmbito da relação discente-instituição, o panorama não será muito diferente daquele que diz respeito à relação discente-docente. Dada a preocupação prevalecente dos(as) estudantes universitários(as) em evitar todo o tipo de circunstâncias geradoras de perturbações e atendendo à arquitectura organizacional e curricular das próprias instituições – que apresenta um quadro normativo pouco favorável à participação discente e de difícil descodificação, para o(a) caloiro(a) –, o anonimato e a estratégia conformista parecem caracterizar, também nesta dimensão da relação pedagógica, o comportamento discente. O reduzido envolvimento em assuntos relacionados com o associativismo académico e a fraca participação em actividades de *natureza extra-curricular* são, eventualmente,

sintomas desta pequena dinâmica relacional que se estabelece entre o(a) estudante e a Universidade.

A relação com os(as) colegas é outro dos factores que influencia a vida dos(as) estudantes universitários(as), particularmente os que frequentam o primeiro ano. Os grupos coesos, onde o indivíduo pode encontrar um espaço confortável de comunicação, cooperação e afectividade, facilitam o processo de transição, potenciando a expressão das capacidades discentes e promovendo o relacionamento discente-discente (Adir, 1988:34). No entanto, o relacionamento entre estudantes, assenta, em nossa opinião, em estratégias que adoptam dois princípios fundamentais: a necessidade de se estabelecer um quadro relacional com alguma estabilidade e, concomitantemente, a preocupação em garantir as necessárias cautelas nesse sistema relacional. A amizade entre colegas aparecerá como a consequência natural da indispensabilidade de se possuir um equilíbrio afectivo e relacional, preferentemente com colegas de bom nível intelectual, com os quais possa ocorrer aquilo a que chamamos de **mais valia relacional de natureza intelectual**, muitas vezes baseada no *mimetismo pedagógico* a que já nos referimos anteriormente (cf. pág. 88).

v) Dimensão pedagógica

Como já referimos anteriormente, (cf. 2.2.5.), a componente pedagógica é vital, na vida do(a) estudante universitário(a). Dada a importância que lhe conferimos, optámos por efectuar a abordagem, detalhada, desta dimensão, em

momento posterior e de forma devidamente contextualizada, de acordo com as reflexões que, entretanto faremos acerca do conforto pedagógico e do currículo universitário, no primeiro ano do percurso académico (cf. 4.2.5. e 5.2.1.8.).

3.2. Algumas considerações acerca do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)

Não constituindo propriamente o cerne da presente investigação, o desenvolvimento do(a) estudante universitário(a) é uma temática de grande importância e de contributo fundamental para o enquadramento teórico da pesquisa realizada. Neste pressuposto, optámos por efectuar uma, necessariamente breve, reflexão acerca dos mecanismos através dos quais o indivíduo se torna mais complexo, construindo um sistema de identidade, cognição e valores próprio (McEwen, 1996:192).

Ao longo do respectivo percurso académico, no ensino superior universitário, o(a) estudante vai conhecendo diversas experiências de vida – em todas as dimensões já consideradas (cf. 2.2. e 3.1.1.) –, as quais vão condicionando o seu processo, dinâmico e irreversível, de construção pessoal.

Estar estudante universitário(a), significa viver, de forma contínua, uma sucessão de metamorfoses culturais, estatutárias, sociais e emocionais, que tornam o indivíduo naquilo a que Molinari (1992:29) apelidou de *mutante*. Todo este

complexo sistema de crescimento pessoal afectará o indivíduo na sua globalidade, assumindo-se a dimensão académica – de fundamental importância, mas de duração limitada – apenas como uma das múltiplas dimensões dessa realidade sistémica (Gatica, 1983:27; Elwood, 1992, cit. por Lima, 1997:203).

As mudanças que se verificam nos comportamentos, opiniões e decisões característicos do indivíduo serão, eventualmente, o núcleo dinâmico dos processos individuais de desenvolvimento humano (Nico, 1995a:32), que assentarão em três princípios basilares: a existência de estádios qualitativamente diferenciados; uma evolução de sentido tendencialmente positivo; uma relação estreita com o tempo (Moreira, 1993:89).

A sequência de estádios – entendendo-se como estádio o intervalo de tempo, durante o qual um indivíduo resolve, adequada ou inadequadamente, uma determinada crise de desenvolvimento, concretizando as tarefas que lhe estão associadas (Ferreira & Hood, 1990:392) –, em que parece radicar a dinâmica sistémica dos processos de desenvolvimento, particularmente no caso dos(as) estudantes universitários(as), apresenta uma hierarquia determinada por níveis de crescente adaptação às novas circunstâncias induzidas pelas alterações endógenas ou exógenas. A mudança aparece, frequentemente, associada à idade dos indivíduos (Kessen, 1960; Wohlwill, 1973; Levison *et al*, 1979; Baltes *et al*, 1980; Baltes, 1987, todos citados por Moreira, 1993:8). No entanto, apesar desta conexão indissociável à idade, existirão, no caso particular dos(as) estudantes

universitários(as), outros factores que condicionarão o ritmo e a qualidade dos processos individuais de desenvolvimento:

- **«portfólio» existencial**, que resultará das experiências de vida que cada indivíduo vai colecionando ao longo da sua existência e que poderão fornecer-lhe um repertório conceptual integrador e defensivo das mudanças a que vai estando sujeito;
- **estimulação intrínseca**, resultante da consistência dos projectos vitais de cada indivíduo e da relevância que a realidade presente assume face ao futuro;
- **estimulação extrínseca**, decorrente da natureza do contexto ambiental em que o indivíduo se encontra. Os ambientes institucional, periescolar e relacional assumem aqui uma grande importância;
- **irreversibilidade desenvolvimental**, pressupondo que o desenvolvimento conduz sempre à construção de estruturas pessoais de crescente potencial adaptativo. A aparente reversibilidade desenvolvimental, que alguns estudantes mais experientes parecem exibir, mais não é do que uma estratégia refinada e evoluída de relacionamento discente, através da qual, o indivíduo obtém algum benefício académico significativo (Nico, 1995a:33).

Todos estes factores – que revelam importâncias distintas em diferentes indivíduos – assumir-se-ão como variáveis incontornáveis na forma como o(a) estudante negociará as mudanças inerentes aos seus processos de transição e aos respectivos mecanismos de desenvolvimento. Haverá, desta forma, na população universitária que frequenta o primeiro ano, múltiplos e simultâneos comportamentos, qualitativamente diferentes, evidenciando necessidades distintas e perspectivando percursos mais fáceis ou mais difíceis. Este universo de situações pessoais – a que Coulon (1997:25) se reporta, ao referir a existência de *estudantes com distintos pesos específicos* – exige da instituição universitária a necessária flexibilidade curricular, no primeiro ano, que, até hoje, não foi capaz de exhibir.

Apesar de considerarmos que a abordagem ao desenvolvimento discente, na Universidade, deverá radicar numa perspectiva personalizada, consideramos ser fundamental a este estudo a abordagem proposta por Sprinthall & Sprinthall (1990, cit. por Moreira, 1993:37), segundo a qual, no desenvolvimento discente, se verificará a existência dos três estádios, de natureza conceptual, que apresentamos seguidamente:

Estádio A: *Nível Conceptual Baixo* – Em termos gerais, o pensamento é concreto e estereotipado. Existe uma única maneira «certa» de aprender. As regras são fixas e imutáveis. A obediência à autoridade não é questionada. A resolução de problemas tende a ser rígida. A desejabilidade social e o desejo de agradar aos outros são fortes. Os alunos desejam ansiosamente chegar a

uma conclusão e procuram actividades de aprendizagem fortemente estruturadas.

Estádio B: *Nível Conceptual Moderado* – Os alunos demonstram alguma tolerância em relação à incerteza e ambiguidade e alguma tomada de consciência da existência de alternativas. Há alguma abertura a novas ideias, maior independência no pensamento (orientação interna) consciência das emoções e um aumento de pesquisa indutiva.

Estádio C: *Nível Conceptual Elevado* – Os alunos demonstram capacidade de integração e síntese em domínios intelectuais e interpessoais complexos. Ponderam as alternativas e conseguem simultaneamente processar a sua própria perspectiva e a dos outros. As conclusões são temporárias. Utilizam aproximações sucessivas e princípios na tomada de decisão e não cedem em relação a estes. Aceitam plenamente a responsabilidade pelas consequências do seu comportamento.

O desenvolvimento discente, no ensino superior universitário, traduz-se no planeamento da vida, com um carácter mais ou menos definitivo e na integração dos aspectos relevantes nas dimensões profissional, interpessoal e lúdica (Teixeira, 1997:234). Arkoff & Jurick (1993, cit. por Pereira, 1997b:105) identificaram as seguintes dimensões onde ocorrem mudanças pessoais, aquando da entrada na Universidade:

- **Dimensão intelectual, conhecimento e aprendizagem:** durante o período de vida universitária, o indivíduo adquire um complexo, alargado e transferível conjunto de novas capacidades (escrever, avaliar criticamente, gerir o tempo, falar em público, etc.);
- **Autonomia e responsabilidade:** no processo de transição e adaptação à Universidade, os indivíduos adquirem alguma independência, ganhando um maior controlo e responsabilidade internas pela condução das suas vidas;
- **Intra e inter-relacionamento:** a necessidade de se aprender de forma mais auto-suficiente incrementa a auto-estima, mas não dispensa a parceria e a relação produtiva no trabalho com os outros;
- **Raciocínio moral e ético:** a diversidade de experiências com que os(as) estudantes se vão deparando e os diferentes pontos de vista que aí emergem fazem com que se desenvolva uma atitude mais tolerante e menos convencional e conformista;
- **Autoritarismo e dogmatismo:** como consequência da necessidade de serem mais flexíveis e tolerantes, os(as) estudantes tornam-se mais liberais nas suas atitudes políticas e sociais;

- **Preconceitos:** os(as) estudantes mais expostos(as) a diferentes experiências sociais e de aprendizagem tendem a reduzir os seus preconceitos.

Reportando-se também aos discentes universitários, Chickering & Reisser (1993:38) referem sete dimensões, nas quais se poderão observar os efeitos do desenvolvimento:

- Desenvolvimento de competências;
- Aumento da capacidade de gestão das emoções;
- Promoção da autonomia num sistema relacional de interdependência;
- Incremento de relações interpessoais maduras, caracterizadas pela tolerância e apreço pelas diferenças;
- Estabelecimento de uma identidade que promova o conforto consigo próprio;
- Definição de objectivos e compromissos claros;
- Desenvolvimento de um sentimento de integridade, assente na congruência e autenticidade.

Como é referido atrás, a construção ou o reforço de uma **identidade** é um dos principais marcos do desenvolvimento discente na Universidade, entendendo-se por identidade, de acordo com Ferreira & Hood (1990:393), o processo interno de relacionamento consigo mesmo e com o mundo (a pessoa do(a) estudante) e

também o processo externo de escolha dos papéis sociais (o(a) estudante). Ao aceder ao ensino superior universitário, o indivíduo descobre novas formas de viver, novos valores, novas emoções, novas felicidades e novas infelicidades, ingredientes mais do que suficientes para confirmar ou ajustar as suas expectativas, (re)definir os seus projectos e escolher novos caminhos. Com as mudanças suscitadas pela transição, a Universidade contribui, muitas vezes, para formar uma identidade (Le Gallès, 1995a:105).

As escolhas do curso e de uma carreira parecem contribuir, de forma decisiva, para a consolidação da identidade. De facto, a escolha de um curso não se resume à escolha racional de uma futura profissão, mas associa-se mais à assunção vital de uma forma de vida, com as respectivas consequências de natureza emocional e ideológica, naquele que é, de acordo com Chickering & Havighurst (1981:32), o maior desafio desenvolvimental para todos os que se encontram nas fases final da adolescência e inicial da vida adulta. Aliás, a importância deste conjunto de decisões pode depreender-se da perspectiva de Molinari (1992:43), segundo a qual, a hierarquização, que se verifica nos diferentes estatutos académicos dos(as) estudantes, é mais baseada naquilo que estes(as) virão a ser, do que nas respectivas origens familiar e social. A nossa própria experiência pessoal confirma também este aspecto. Na realidade, **ao aceder a um determinado curso, o(a) estudante despe a sua origem, tornando-se igual aos seus colegas de opção curricular e diferente dos(as) que tomaram opções curriculares distintas. É no**

momento do acesso, que nasce a hierarquia e se funda, muitas vezes, uma identidade.

A condição de estudante universitário(a) pressupõe, para a maioria dos indivíduos, a transição entre a adolescência e a vida adulta, o que explicará a proximidade entre a noção de desenvolvimento do(a) estudante universitário(a) e o desenvolvimento do jovem adulto (Squires, 1990:123). Muitas vezes, entra-se para a Universidade adolescente e sai-se adulto. Esta fase intermédia, em que o(a) estudante universitário(a) – à medida que vai envelhecendo e encontrando alguma consistência e estabilidade nos seus projectos vitais – inicia uma caminhada de distanciamento da tutela familiar, começando a assumir novos compromissos. É um período muito delicado da sua vida. Na realidade, não será fácil para todos os indivíduos realizar, confortavelmente, esta transição. Daí que, muitos(as) dos(as) jovens universitários(as) adoptem um padrão comportamental e decisional, através do qual conseguem assegurar uma certa dependência, relativamente à família, enquanto vão experimentando, de forma mais ou menos pontual, algumas formas de autonomia. Le Gallès (1995a:108) propõe mesmo uma tipologia caracterizadora dos(as) estudantes nesta fase da vida:

1. **Adultos Precoces:** os que se pretendem instalar, rapidamente, como adultos, encontrando-se razoavelmente integrados na comunidade estudantil;

2. **Adultos Retardatários:** os indivíduos que pretendem prolongar a vida de estudante;
3. **Adolescentes Precoces:** estudantes que não se definem como adultos, mas que se sentem pressionados a aceder a esse estatuto; não se encontram razoavelmente integrados na Universidade;
4. **Adolescentes retardatários:** indivíduos que não se definem como adultos e declaram querer prolongar a vida de estudante.

3.2.1. Breve olhar sobre os modelos e teorias do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a)

As pesquisas relativas aos estudantes universitários(as) e respectivo desenvolvimento iniciaram-se nas décadas de cinquenta e sessenta. Primeiro com Nevitt Sanford, seus colaboradores e colegas do Vassar College (Cannon, 1988, cit. por Mcwen, 1996:153) e, seguidamente, com William Perry, que, nas Universidades de Harvard e de Radcliffe, entre 1954 e 1963, levou a cabo um estudo longitudinal com estudantes universitários(as) (Evans, 1992:174). Na década de sessenta, investigadores como Roy Heath, Stanley King, Arthur Chickering e os próprios Nevitt Sanford e William Perry tornavam claros os contornos do novo objecto de investigação: o(a) estudante universitário(a). Desde essa época até ao presente, têm vindo a aumentar o tipo de abordagens a esta nova realidade, bem

como os modelos e teorias que tentam compreender e explicar o desenvolvimento do(a) estudante universitário(a).

Como já referimos, devem-se a Nevitt Sanford e a William Perry as primeiras referências ao desenvolvimento do(a) estudante universitário(a). Segundo o modelo de desenvolvimento do primeiro autor (Sanford, 1962, cit. por Ferreira & Hood, 1990:393), ocorrerão três alterações principais, no desenvolvimento da personalidade do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano:

- 1. Libertação dos impulsos:** atendendo a que a vida do(a) caloiro(a) se encontra limitada e constrangida, devido à estrutura, ainda básica, da personalidade, à ignorância acerca do modo de expressão dos sentimentos e à persistência de modos de expressão infantis, os indivíduos, nos primeiros momentos de vivência académica, tenderão a inibir os seus impulsos. À medida que ocorre o desenvolvimento, os indivíduos vão experimentar formas mais aceitáveis e confortáveis de expressarem o que sentem;
- 2. Esclarecimento da consciência:** chegado(a) à Universidade e portador(a) de um determinado enquadramento axiológico formado nas circunstâncias de origem, o(a) caloiro(a), quando confrontado(a) com um novo referencial de valores, poderá experimentar sentimentos de culpabilização contraditórios. À medida que percorre a sua trajectória

académica, o indivíduo irá esclarecendo e arquitectando, de forma consciente, novos padrões morais;

3. **Diferenciação e integração do Ego:** com a decrescente necessidade de manter as suas defesas, em virtude da descoberta de formas mais confortáveis de expressão pessoal, as energias do(a) estudante universitário(a) podem ser direccionadas para outras dimensões.

Ainda segundo Sanford (1966, cit. por Evans, 1992: 166), deverão existir, concomitantemente, um desafio de mudança e uma determinada estabilidade mínima. De facto, se a mudança for de pequena magnitude, o indivíduo poderá sentir algum conforto, mas as probabilidades de ocorrer o desenvolvimento são reduzidas. Ao invés, uma grande magnitude da mudança, acompanhada por um apoio insuficiente, poderá provocar respostas desadaptativas e desestruturantes, não promotoras de desenvolvimento.

Perry (1968, cit. por Evans, 1992:174), por seu lado, desenvolveu um esquema, de natureza cognitivo-estrutural, que descreve a progressão dos(as) estudantes universitários(as) e que é composto por nove estádios agrupados em três grandes grupos: o **dualismo** (quando os(as) estudantes encaram a realidade numa perspectiva binária de certo-errado), a **realização ou relativismo** (a incerteza é já encarada pelos(as) estudantes, mas apenas de forma temporária; o conhecimento começa a ser encarado como uma realidade contextual e relativa) e o **envolvimento**

ou compromisso (quando os indivíduos desenvolvem um sistema personalizado de valores, de identidade e de estilo de vida). Mais recentemente, este modelo foi melhorado pelo próprio autor (Perry, 1970, 1981, cit. por Pascarella & Terenzini, 1991:18) e por outros investigadores como Stanley King (Evans, 1992:174).

Baseando-se nos estádios de identidade e intimidade de Erickson, Chickering (1969, cit. por Ferreira & Hood, 1990: 396-398 e por Evans, 1992:166) e Chickering & Reisser (1993, cit. por Evans, 1992:166) propõem uma teoria de desenvolvimento do(a) estudante universitário(a) – que se pode enquadrar nas teorias psicossociais, que explicam o desenvolvimento do(a) estudante universitário(a), de acordo com Pascarella & Terenzini (1991:18-49) – assente no pressuposto de que o desenvolvimento da identidade é o principal desenvolvimento, durante a época de estudante, assentando em sete vectores principais:

1. **Desenvolvimento das competências**, que foca as tarefas de desenvolvimento das competências intelectual, física e interpessoal e do estabelecimento de confiança nestas dimensões;
2. **Gestão das emoções**, que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades de reconhecer e aceitar as emoções;

3. **Independência**, que se refere à promoção das capacidade de auto-direcção e de resolução de problemas, bem como do reconhecimento da interdependência;
4. **Desenvolvimento das relações interpessoais**, baseado nas experiências relacionais que contribuam para o desenvolvimento do sentido de si e da capacidade de aceitar e apreciar as diferenças;
5. **Estabelecimento da identidade**, que inclui o conforto consigo próprio (corpo e aparência), com a herança cultural, com os papéis e estilo de vida e com a sua concepção de si, bem como o sentimento de segurança em relação aos outros e a sua auto-estima;
6. **Desenvolvimento de objectivos**, baseado numa plataforma vocacional estável e definida;
7. **Desenvolvimento da integridade**, fruto da evolução de um pensamento mais rígido para uma perspectiva mais humanizada.

Também Heath (1968, 1978, cit. por Pascarella & Terenzini, 1991:18 e por Ferreira & Hood, 1990:399) propõe uma abordagem psicossocial ao desenvolvimento da maturidade do(a) estudante universitário(a) assente em cinco dimensões da maturidade: a *simbolização das próprias experiências e crenças*;

aumento do alocentrismo; aumento da integração; aumento da estabilidade; aumento da autonomia.

Outros modelos e teorias têm contribuído para a compreensão do desenvolvimento do(a) estudante universitário(a), sendo de realçar, entre outros, os estudos de Gilligan (1980, cit. por Pascarella & Terenzini, 1991:18), Chickering & Havighurst (1981), Levine (1989), Upcraft (1989), Levitz & Noel (1989).

Em investigação realizada anteriormente (Nico, 1995a:34) baseámos a nossa abordagem a esta temática socorrendo-nos, na altura, dos modelos explicativos do desenvolvimento docente, de forma necessariamente adaptada, tendo realizado um paralelismo muito pessoal entre os pressupostos teóricos dos desenvolvimentos docente e discente. Com todas as cautelas e reservas que este tipo de intersecção deverá pressupor, propomos, neste estudo, uma reformulação daquilo que, anteriormente, propusemos. Assim sendo, caldeando as informações proporcionadas pelas teorias e modelos que explicam o desenvolvimento do(a) estudante universitário(a), a nossa própria experiência pessoal e as vivências que temos vindo a ter com estudantes universitários(as), pensamos que o desenvolvimento do(a) estudante universitário(a) ocorrerá balizado pelos seguintes vértices:

- 1. Natureza cognitivo-estrutural do desenvolvimento:** partindo do princípio de que o desenvolvimento dos(as) estudantes universitários(as), particularmente no primeiro ano, pressupõe a existência de estádios

qualitativa e estruturalmente diferenciados, apresentando uma hierarquia personalizada e um tempo médio de existência muito pessoal e uma relação muito estreita com a qualidade das experiências acadêmicas;

2. Mudança das preocupações: aceitando o pressuposto de que as mudanças entre estádios decorrem directamente da alteração das preocupações prevalecentes, em todas as dimensões do indivíduo, assumindo as dimensões relacional e periescolar uma grande importância;

3. Existência de um ciclo vital do(a) estudante universitário(a): considerando que o primeiro ano de frequência universitária é um momento decisivo, no qual se ancorarão a maioria das vivências dos estádios que se sucedem, ao longo da vida do(a) estudante;

CAPÍTULO 4:

**O CONFORTO ACADÊMICO NO MOMENTO INICIAL DA
VIDA ACADÊMICA UNIVERSITÁRIA**

Com a entrada na Universidade, poderão ocorrer sentimentos antagónicos, que poderão direccionar, de forma diversa, o comportamento dos indivíduos, numa realidade existencial que, de acordo com Nico (1998a), poderá comportar as quatro dimensões seguintes:

- 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 decrésciente 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. (p.492)*

É no pressuposto que, ao(a) estudante universitário(a) de primeiro ano, se devem proporcionar circunstâncias curriculares e organizacionais potenciadoras de alguma estabilidade emocional e facilitadoras da construção, consciente e racional, de um futuro profissional e pessoal, que tomámos este caminho, nesta investigação: um caminho pelos sentimentos e pelas veredas da emoção, profundamente

convictos que é naquilo que sentimos, que assenta grande parte do que pensamos, decidimos ou agimos. Se quisermos, será também um caminho que revisitará o nosso passado de caloiro e tentará descrever, através das palavras, as emoções e os sentimentos que nos tornaram naquilo que hoje somos.

4.1. O nevoeiro académico inicial

Como temos vindo a referir, as dificuldades percebidas pelos(as) estudantes, no momento inicial da frequência académica, são um dos principais obstáculos à sua adaptação e conseqüente integração na Universidade. Em alguns casos - mais frequentes do que seria desejável -, os percursos académicos seguidos por alguns discentes poderão ser caracterizados pela existência de uma sensação de confusão, em diferentes dimensões das suas vidas, a que chamaremos, adaptando uma expressão de Bourdieu & Passeron (s.d.:145) de **nevoeiro académico**. Esta sensação inicial decorrente de um ambiente desconfortável – que é, normalmente, factor de desmotivação (Carolyin & Graham, 1995:10) – é acompanhada e potenciada pelo carácter atomizado, individualista, pouco solidário e pouco integrador com que a instituição universitária se apresenta ao discente caloiro, como refere Oberti (1995:41). Também Soares (1998) se refere a este *nevoeiro inicial* do(a) estudante universitário(a), da seguinte forma:

quando alguém se encontra exposto a um grande número de estímulos, não chega a descobrir, a explorar as riquezas e as possibilidades de um domínio artístico,

científico ou artesanal, quer dizer a encontrar, através de uma actividade, um meio de expressão adequado e pessoal. Falta-lhe um espaço de liberdade e de seriedade onde possa fazer tentativas (...).(p.639)

Nestas circunstâncias de grande indefinição e volatilidade – em que tudo acontece a um ritmo muito rápido, em ambientes e com pessoas que não se conhecem –, que caracterizam o momento inicial da vivência académica, são frequentes sensações e emoções geradoras de ansiedade e bloqueadoras da vontade e da concentração. Estas *emoções negativas*, que aparecem, por vezes, de forma inesperada e que podem confundir o(a) estudante universitário(a) (Chickering & Reisser, 1993:84), são emoções que necessitam de ser adequadamente geridas pelo indivíduo, de forma a que este encontre canais apropriados para diminuir os seus níveis de desconforto. O medo, a ansiedade, a ira, a agressividade, a depressão, a culpa e a vergonha são alguns dos *sentimentos tóxicos*, que Chickering & Reisser (1993:90) afirmam existir neste momento inicial.

A existência de situações de insatisfação e de desconforto, nos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, poderá provocar, no momento inicial das respectivas carreiras académicas, o aparecimento de *stress* (Liebau, 1984:277; Selye, 1979, cit. por Pereira, 1997a:219), o qual pode ter origens diversas e acarretar consequências também diferentes. De acordo com Gmelch (1993:3) e Selye (1979, cit. por Pereira, 1997a:219) existirão três tipos de stress:

1. **Stress negativo:** provocado por experiências desagradáveis e originando sentimentos como o medo, o descontentamento, a confusão, a frustração, a tensão, etc.;
2. **Stress neutro:** provocado pela surpresa e pela novidade e podendo originar sentimentos de ambiguidade e de expectativa;
3. **Stress positivo:** provocado por experiências e acontecimentos agradáveis e desencadeando atitudes positivas face à mudança.

Baseando-nos nesta classificação dos tipos de stress e na proposta de Shand (1920, citado por Heider, 1970:163) para os ciclos de vida do(a) caloiro(a), poderíamos descrever os momentos iniciais de alguns discentes universitários, particularmente aqueles para quem a transição é mais difícil, como uma sucessão de seis possíveis estádios, que se caracterizarão da seguinte maneira:

- a **esperança**, que o(a) estudante sente antes da sua entrada na Universidade, proporcionando-lhe um período em que experimenta um stress positivo;
- a **confiança**, que se sente quando se tem a certeza de que se é, de facto, estudante universitário(a), continuando a viver debaixo de um determinado stress positivo;

- a **ansiedade**, que se vive nos momentos mais difíceis do período inicial da sua vida de estudante universitário(a), onde factores como os rituais iniciáticos, a separação da família, as primeiras provas de avaliação e respectivas classificações, entre outros, poderão estar na base de alguns momentos de grande ansiedade, que caracterizarão uma possível mudança gradual da qualidade do stress;
- a **decepção**, quando se verifica que a Universidade não será aquilo que se esperava, revelando-se, muitas vezes, uma realidade hostil nos níveis físico, psicológico, afectivo, ambiental e relacional, originando a vivência de situações desagradáveis e o aparecimento de sentimentos característicos de stress negativo;
- o **desânimo**, que ocorre quando não se consegue progredir, quando se colocam em causa as opções que se tomaram e quando a capacidade de resistência se aproxima do limite, num claro quadro de stress muito negativo;
- o **desespero**, que desponta quando a esperança atinge o seu final e quando o indivíduo constata que os seus projectos académico e de vida são irrealizáveis nas circunstâncias em que se encontra.

Apesar do sofrimento e da dor constituírem, de acordo com Damásio (1995:268), uma melhor protecção para a sobrevivência e uma alavanca para um

desenvolvimento apropriado de estratégias eficazes de tomada de decisão, o stress, que se verifica no caso específico dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, não apresentará, infelizmente, em todas as situações, este carácter positivo, promotor da adaptação e do desenvolvimento. De facto, atendendo aos seis estádios propostos atrás, se ocorrer a passagem para uma situação de decepção – que se efectiva quando o(a) estudante realiza uma comparação desfavorável entre as suas expectativas iniciais e as suas circunstâncias reais – poderá aparecer, em determinados(as) estudantes e em circunstâncias específicas, um novo sentimento a que chamamos **desconforto académico** (Nico, 1998a:493), que se pode caracterizar pela existência de um desequilíbrio, pessoalmente perturbador, do(a) estudante, nas suas dimensões vitais básicas (física, psicológica, vocacional, axiológica, relacional, social, periescolar e pedagógica) e que se traduz numa fraca produtividade no trabalho académico e num sentimento de infelicidade.

Na mesma linha de abordagem aos efeitos menos positivos da transição para a Universidade, Lima (1997:206) refere a existência de *insatisfação* por parte daqueles(as) estudantes que não conseguem ingressar nos cursos da sua preferência ou para aqueles(as) que não se adaptam, de forma adequada, aos novos métodos de ensino, à nova organização institucional ou ao novo quadro relacional. Pereira (1997b:94) define mesmo uma *taxonomia das necessidades do estudante universitário*, a qual inclui necessidades inter-individuais e intra-pessoais de curto e longo prazo, a nível das vidas pessoal e académica.

Na maioria dos casos, o sentimento de desconforto que ocorre durante os primeiros momentos de frequência universitária – e que induz, nos(as) estudantes um comportamento passivo (Perrenoud & Montandon, 1988, cit. por Le Bart & Merle, 1997:57) – contrasta com a alegria e a satisfação que se experimentaram com a conclusão do ensino secundário e com o acesso ao ensino superior universitário. De facto, a Universidade foi assumida, durante muito tempo, por praticamente todos os(as) estudantes terminais do ensino secundário, como uma autêntica paixão, que determinou o valor e a orientação da maioria dos acontecimentos da vida, no sentido de evitar todas as possíveis distrações (Soares, 1998:639).

Durante os períodos final do ensino secundário e inicial do ensino universitário, a instituição universitária é encarada com base numa concepção festiva – adoptando o conceito de *modelo festivo* de Santos & Chouriço (1997:354), segundo o qual, o tempo que os(as) estudantes passam nas escolas devia valer por si só – num registo emocional em que a maior parte das decisões, que se tomam, se alicerçam numa base muito afectiva. Não só o próprio curso, que se escolheu, reflecte, muitas vezes, uma opção radicada no prazer (Mainier, 1999:294), como, de acordo com Leafgren (1989:156), a generalidade das opções efectuadas pelos(as) caloiros(as), nos momentos iniciais da sua vida na academia universitária, pressupõem uma preocupação com o seu bem-estar, que será, em alguns casos, o seu maior cuidado.

Esta simbiose, entre as dimensões afectiva e racional, revela-se de extraordinária importância no(a) estudante universitário(a) de primeiro ano, uma vez que, não só estas duas dimensões não se opõem (Snyders, 1993:153; Andrade, 1991:27), como se complementam e afectam mutuamente. De facto, o(a) caloiro(a) não experimentará estabilidade cognitiva, com o conseqüente reforço das capacidades de trabalho e de concentração – promotoras de um adequado rendimento académico – enquanto a sua dimensão emocional não conhecer também alguma estabilidade, numa perspectiva que decorre do modelo de Damásio (1995:173), o qual refere que os sentimentos têm sempre uma palavra a dizer sobre o modo de funcionamento da cognição, sendo a percepção afectiva uma componente tão cognitiva como qualquer outra imagem perceptual.

O inverso também será verdadeiro: a uma instabilidade cognitiva, resultante de um trabalho produtivo e revelador de fracos índices de retorno académico, corresponderá uma instabilidade emocional. Nestas condições, o(a) estudante caloiro(a) é um indivíduo extremamente frágil, uma vez que pode entrar, com alguma facilidade, num autêntico **ciclo académico negativo**, o qual poderá ser agravado pelas circunstâncias de grande insegurança que caracterizam os primeiros momentos na Universidade.

4.2. O Conforto Académico do(a) estudante universitário(a)caloiro(a)

Se o bem-estar é uma condição individual e indispensável para um adequado e produtivo envolvimento na vida e no trabalho (Williams, 1922, cit. por Leafgren,

1989:156), no caso específico dos(as) discentes universitários(as) de primeiro ano, a vivência de emoções positivas parece potencializar a integração na vida acadêmica (Chickering & Reisser, 1993:110; Le Bart & Merle, 1997:33) e permitir uma maior capacidade de trabalho.

As preocupações com o bem-estar e a satisfação discentes nas universidades têm suscitado o aparecimento de uma importante linha de investigação, onde se salienta, em alguns trabalhos de investigação (Otero, González & Beirute, 1973, cit. por Vega, 1993:76; Leafgren & Elsanrath, 1986; Hettler, 1976, ambos citados por Leafgren, 1989:157; Edelman & Hardwick, 1986; Mierzna, 1984; Kuhlman, 1982; Spur & Stevens, 1980; Koapp & Mierzna, 1984, todos citados por Chickering & Reisser, 1993:108; Astin, 1993; Pereira, 1997a, 1997b), a preocupação em incluir esta dimensão mais afectiva e emocional da vida dos(as) estudantes universitários(as), como uma das preocupações e finalidades da educação superior (Astin, 1993:273). Snyders (1993:8) refere mesmo que uma das funções da Universidade consiste em proporcionar *felicidade* aos seus estudantes e que um dos deveres destes subsiste em exigir um *ensino de felicidade*. No fundo, trata-se de assumir que o nível de conforto académico que os(as) estudantes experimentam, durante os momentos iniciais da sua frequência universitária, é um factor fundamental na qualidade das aprendizagens, um indicador cada vez mais importante da qualidade institucional (Harnqvist, 1992:1589; Lewy, 1979:26) e uma variável decisiva nas opções que estudantes e respectivas famílias tomam, no

momento de escolherem a instituição com a qual irão estabelecer uma parceria de aprendizagem, que se pretende seja duradoura de uma vida inteira (cf.1.3.).

Nesta perspectiva, pensamos ser fundamental que as instituições de ensino superior universitário – eventualmente adoptando o *Princípio da Utilidade* utilizado por Jeremy Bentham, na sua Teoria da Legislação (Kelly, 1986:59), de acordo com o qual *o objectivo do legislador deve ser a felicidade* – proporcionem, aos seus estudantes universitários(as), as condições necessárias para que estes experimentem uma adequada e satisfatória sensação de **Conforto Académico**, conceito que – adaptando as propostas que apresentámos anteriormente (Nico, 1998a:490; 1999:352; 2000a:165) – definimos da seguinte forma:

equilíbrio físico, psíquico e emocional do(a) estudante (nas suas dimensões fisiológica, psicológica, vocacional, axiológica, relacional, social, periescolar e pedagógica) que se reflecta num trabalho académico bem sucedido e num sentimento de satisfação e felicidade.

O **Conforto Académico**, como se depreende da conceptualização atrás proposta – de acordo com as dimensões da transição identificadas e caracterizadas anteriormente (cf. 2.2.) e com os resultados de investigação anterior por nós realizada, no mesmo contexto institucional (Nico, 1995a) –, assentará, eventualmente e na nossa opinião, em cinco dimensões fundamentais: as dimensões **institucional, relacional, pedagógica, periescolar e pessoal**. Em cada uma destas cinco dimensões ocorrerão, nos momentos iniciais da frequência universitária do(a)

estudante caloiro(a), um conjunto de experiências que marcarão, de forma mais ou menos permanente e com maior ou menor intensidade, o seu percurso académico no presente e no futuro.

Acreditamos que as instituições universitárias poderiam preparar – numa perspectiva curricular e organizacional –, de forma mais adequada e ponderada, os momentos iniciais dos(as) seus(suas) estudantes debutantes. As universidades, não suprimindo por completo os necessários desequilíbrios potenciadores de um bom desenvolvimento pessoal, poderiam criar as condições adequadas para que a probabilidade de ocorrência de situações desconfortáveis fosse controlada, promovendo, dessa forma, o conforto académico e, conseqüentemente, um clima de maior confiança, empenho e rendimento, por parte dos(as) estudantes.

Em seguida, iremos reflectir sobre cada uma das dimensões do **Conforto Académico**, não na perspectiva de identificar as eventuais fontes de desconforto académico – uma vez que, em nossa opinião, esse diagnóstico já foi realizado neste trabalho, em momento anterior (cf. 2.2.) –, mas adiantando algumas reflexões e, eventuais, propostas no sentido de conferir maior conforto académico aos momentos iniciais do percurso académico do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano.

4.2.1. A dimensão institucional do Conforto Académico

Nesta dimensão, em nossa opinião, parece ser fundamental não deixar *arrefercer* os sentimentos e emoções positivos que foram criados e reforçados com a conclusão, bem sucedida, do ensino secundário e com o êxito que constituiu o acesso à Universidade. Tal permitirá que todo esse entusiasmo e consequente atitude positiva sejam investidos na estabilização vocacional do indivíduo, na definição do seu projecto de aprendizagem e no trabalho académico. Existem, no entanto, alguns perigos, que resultam do facto do(a) estudante universitário(a) necessitar de se adaptar, rapidamente, a uma nova instituição, com um novo estatuto, novas regras e num novo sistema organizacional.

Os rituais de iniciação serão das primeiras experiências que poderão influenciar, positiva ou negativamente, a vida do(a) estudante nos primeiros momentos de Universidade, como já tivemos oportunidade de referir (cf. pág.57). Rituais que, frequentemente, contemplam violência física ou psicológica exagerada e desencadeiam um sentimento de profundo desconforto académico. Pelo contrário, quando a praxe consegue realizar a sua verdadeira função de integração – através de rituais adequados e reveladores ao(a) caloiro(a), de novos comportamentos, novos padrões axiológicos e do quadro normativo implícito da instituição – contribui para aumentar o nível de conforto académico.

A disponibilização de informação adequada acerca do funcionamento da própria instituição, particularmente acerca do curso frequentado (Le Bart & Merle,

1997:38), a existência de oportunidades de participação na vida institucional (Astin, 1993:310; Bento & Ferreira, 1997:160; Pascarella & Terenzini, 1991:18) e a preocupação em assegurar um clima de compreensão (Coelho, 1965:107), parecem contribuir também para o sentimento de conforto institucional percebido pelos(as) estudantes universitários(as). A **recepção institucional** ao caloiro assume, nestas circunstâncias, uma importância decisiva, tal como a necessidade de promover uma adequada **comunicação**, que permita aquele conhecer a instituição, axiológica e organizacionalmente, de forma que a natureza do seu vínculo institucional não constitua um factor perturbador do seu trabalho ou do seu percurso académico e se assuma como uma autêntica parceria de aprendizagem de longa duração. Neste contexto, é fundamental que as instituições universitárias se esforcem por diminuir os efeitos perversos daquilo a que Bourdieu & Passeron (s.d.: 145) denominam de *nevoeiro semântico*.

4.2.2.- A dimensão pessoal do Conforto Académico

A entrada na Universidade significa, para muitos(as) estudantes, a assunção de novos contornos na vida – a que já fizemos referência (cf. 2.2.2.) – num processo de profundas e contínuas metamorfoses, durante as quais, o(a) estudante necessita, muitas vezes, de aprender a ser de forma diferente daquela que até aí tinha sido. A estabilização pessoal, que se começa a ensaiar através da procura da definição e compreensão da **nova geometria da vida** e do novo alcance que as decisões têm sobre o presente e o futuro. É uma tarefa que deve ser empreendida com um mínimo

de conforto e racionalidade, apesar dos múltiplos sinais emotivos que são sentidos, de forma contínua e muitas vezes contraditória, nos momentos iniciais desta nova vida.

O equilíbrio entre o futuro e o presente, entre o projecto e a realidade, entre o sonho e a circunstância, é um factor vital na estabilidade emotiva e racional do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano. De facto, apesar de existir alguma relação entre uma boa capacidade de projectar o futuro e o bem-estar experimentado pelos discentes universitários (Dias & Fontaine, 1997:175; Le Bart & Merle, 1997:46), a Universidade não pode, nem deve, ser encarada como uma antecâmara profissional, na qual, o(a) estudante universitário(a) permanece em *estado larvar*, durante mais ou menos tempo, esperando por um futuro brilhante de *insecto* (Snyders, 1993:7). A Universidade deve ser um espaço e um tempo de vida, onde tudo o que acontece não deverá ser só importante no futuro, mas valer por aquilo que significa no presente.

A existência de condições adequadas para que o indivíduo se sinta bem com a sua nova vida e consiga um equilíbrio satisfatório, entre a sua realidade presente e a sua representação no futuro, é, em nossa opinião, uma condição necessária para uma adequada transição e um empenho no trabalho que garanta ao indivíduo um mínimo de rendimento e conforto académicos.

4.2.3. A dimensão relacional do Conforto Académico

Como já tivemos oportunidade de referir (cf. 2.2.3.), uma das maiores mudanças relacionais, que ocorrem com a entrada no ensino superior universitário, decorre dos novos contornos relacionais, que se começam a descobrir e a compreender, nos primeiros momentos. A base mais cognoscitiva, a maior distância e o carácter mais instrumental do sistema relacional, na Universidade (cf. pág. 64), são factores que poderão causar alguma perturbação nos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano. Neste aspecto, a instituição e os seus membros poderão ter um papel importante, durante os momentos iniciais da carreira académica dos discentes debutantes.

Uma boa relação com os(as) professores(as) e com os(as) colegas, para muitos(as) estudantes de primeiro ano, pode assumir-se como um aspecto de grande importância no seu sentimento de conforto académico.

As experiências de tutoria, que se verificam em algumas instituições universitárias, nas quais, o(a) caloiro(a) sabe que pode contar com o apoio de um(a) professor(a) tutor(a) ou de um(a) colega de ano posterior – o padrinho ou a madrinha, no caso específico da Universidade de Évora – em áreas tão diversas como o apoio ao estudo ou o acesso à informação institucional, revelam a importância de um adequado e confortável sistema relacional, numa tranquila transição e adaptação do indivíduo à instituição universitária.

4.2.4. A dimensão periescolar do Conforto Académico

Aprender a ser estudante universitário(a) pressupõe, como referenciámos anteriormente (cf. 2.2.4.), aprender uma nova gestão de algumas dimensões da vida que, até esse momento inicial da frequência universitária, não terão suscitado grandes preocupações. As novas condições físico-ambientais, a nova geografia urbana, o novo contexto de proximidade, as novas rotinas quotidianas, a nova plataforma de intimidades e a necessidade de implementar uma nova e eficaz gestão financeira, são factores fundamentais na vida de muitos(as) caloiros(as), que, a não serem devidamente equacionados, poderão originar um acentuado desconforto de natureza periescolar, perturbando outras dimensões da vida do(a) estudante.

Como refere Coulon (1997:19), a vida dos(as) estudantes dispersa-se entre as actividades estudiosas, propriamente ditas, e as actividades profissional (quando existem), de lazer, domésticas e de consumo de bens e serviços, entre outras, as quais se realizam em espaços e momentos diferentes. Esta mistura de diferentes espaços e tempos deve ser convenientemente gerida, de forma a não criar dificuldades à dimensão mais pedagógica da vida académica.

4.2.5. A dimensão pedagógica do Conforto Académico

De acordo com o que enunciámos anteriormente (cf. 2.2.5), o impacto didáctico – resultante da nova arquitectura curricular, do novo repertório didáctico docente, da maior autonomia no acesso à informação, do desequilíbrio do centro de

gravidade cognitivo para zonas de maior complexidade e exigência intelectual, com que o(a) estudante universitário(a) de primeiro ano se depara, nos momentos iniciais da sua carreira académica – pode originar uma incapacidade de reacção, bloqueadora da concentração e inibidora das indispensáveis atitudes positivas face à aprendizagem, provocando uma sensação generalizada de profundo desconforto académico.

Ao contrário, uma adequada resposta individual à nova estrutura pedagógica universitária, que possibilite ao estudante caloiro níveis satisfatórios de rendimento e de aproveitamento académicos, poderá estimular, de forma positiva, as atitudes face a si próprio e face à aprendizagem. Irá promover uma sensação de conforto pedagógico, que é, na nossa opinião, um dos factores mais importantes para uma adequada adaptação do indivíduo ao contexto universitário.

4.2.6. O «Efeito do Conforto Mínimo» do(a) estudante universitário(a) caloiro(a)

Uma das primeiras prioridades do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano consiste numa tarefa de aprendizagem absolutamente essencial: **aprender a aprender a ser estudante universitário(a)**. Ajudar a aprender a aprender a ser estudante universitário(a), no primeiro ano de frequência académica, mais do que uma preocupação dos(as) próprios(as) estudantes, deverá constituir um objectivo estratégico fundamental das instituições universitárias.

Nestas condições, não só as balizas do conceito de aprendizagem, no momento inicial da vida na Universidade, assumirão uma nova amplitude – a que dedicaremos uma atenção mais pormenorizada, em momento posterior (cf. 5.2.1.8.) –, como também as diferentes dimensões da vida do(a) estudante universitário(a) deverão ser contempladas na equação curricular, que determinará o projecto de aprendizagem a disponibilizar, pela instituição, aos discentes debutantes.

Ao entrar para o ensino superior universitário, o indivíduo percepção alterações, mais ou menos significativas, na sua vida, em todas as dimensões que atrás considerámos: institucional, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica. Estes cinco vértices vitais configurarão **cartografias individuais de aprendizagem** diferentes, nas quais serão mais relevantes determinadas dimensões, de acordo com a idiosincrasia de cada pessoa e de cada estudante e com as circunstâncias ambientais em que estas se inscrevem. No entanto, todas as dimensões se encontram presentes, simultaneamente, em qualquer instante e em qualquer situação da vida do(a) estudante universitário(a).

Aprender a aprender a ser estudante universitário(a), pressupõe uma aprendizagem multidimensional, que não descure nenhuma das dimensões do conforto académico, no pressuposto de que, **uma ineficaz aprendizagem e consequente inexistência de um nível mínimo de conforto, em qualquer uma das dimensões vitais do(a) estudante universitário(a), impossibilitará um adequado investimento e uma correcta abordagem à aprendizagem nas**

restantes dimensões, daí resultando um desconforto académico generalizado, bloqueador de qualquer aprendizagem.

Este pressuposto, que acabámos de enunciar e a que chamamos «**Efeito do Conforto Mínimo**» do(a) estudante universitário(a) caloiro(a) implica uma nova postura curricular e organizacional das instituições de ensino superior universitário. O currículo deverá sair da sala de aula, ganhando novos contornos, novas finalidades e uma nova dimensão: a dimensão da pessoa a quem se destina. É essa perspectiva curricular que abordaremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5:

O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO NO PRIMEIRO ANO

5.1. Algumas reflexões em torno do currículo

5.1.1 Alguns aspectos da evolução do conceito e das teorias do currículo

O currículo é um conceito extraordinariamente polissêmico. Tantas são as suas definições, que a sua multidimensionalidade conceptual e as teorias que a originaram não deixarão de se ancorar em espaços, tempos e contextos geográficos, históricos, culturais, sociais, económicos e políticos muito distintos. Dificilmente encontraremos, no mundo conceptual da educação “*um artefacto plurissignificacional*” (Pacheco, 2000:400) tão dinâmico, evolutivo e plástico, apesar de, como afirma Roldão (1999b:13), as áreas curriculares terem menos visibilidade, quando comparadas com outras realidades das Ciências da Educação.

O currículo será, eventualmente, uma das expressões que maior protagonismo tem vindo a assumir na linguagem educacional. No entanto, paralelamente a esta crescente relevância educativa, o currículo tem provocado, de acordo com Pacheco (1996), “*uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular*”(p.15). De facto, como nos refere Ribeiro (1995), “*o termo «currículo» não possui um sentido unívoco; existe, antes, uma diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam (...) o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo*”(p.11). Ainda relativamente a esta questão e adoptando

uma perspectiva do que terá sido a evolução conceptual do currículo, Varela de Freitas (1998:14) defende o seguinte:

como acontece com outros aspectos dos temas de educação, não há consenso em relação ao conceito. Para muitos, o curriculum é ainda o conjunto de disciplinas oferecidas pela escola; para outros, em muito menor número, o curriculum é tudo o que a escola proporciona aos seus alunos, tendo em vista o seu completo desenvolvimento pessoal, a integração social, a adaptação necessária à vida que os espera. Existem ainda os que pensam que o curriculum tem apenas a ver com aquilo que para a generalidade dos teóricos da educação é considerado como um dos seus aspectos – o chamado desenvolvimento curricular – confundindo-se então com o conjunto de problemas postos pelas metodologias de ensino-aprendizagem.

Podemos identificar duas grandes tradições curriculares: a latino-europeia e a anglo-americana, de acordo com Cardoso (1997), segundo o qual:

na tradição latino-europeia, currículo tem como referente central o plano de estudos, o correspondente à “ratio studiorum” dos jesuítas. Para a tradição anglo-americana, a palavra atinge camadas mais fundas na espessura da vida das escolas e quer dizer, dentro da aceção mais corrente, «conjunto de aprendizagens e experiências visadas e alcançadas pela escola» (...). Para a tradição latino-europeia, currículo singulariza a função estritamente académica da escola (...) para a tradição anglo-americana, tanto o estritamente «académico» como o «formativo» são abrangidos pelo currículo.(p.136)

Reconheceremos, nestas duas maneiras de olhar e de pensar o currículo, uma maior latitude conceptual nas correntes teóricas de inspiração anglo-americana, utilizando o critério de classificação contido na citação anterior. Esta maior amplitude levou Cardoso (1997) a afirmar ainda que:

currículo tem mais amplitude que «plano» ou «programa»; é mais exigente que «ensino» ou «instrução»; é mais simples que «processo de ensino-aprendizagem»; é mais pragmático que «sistema escolar»; tem estatuto epistemológico mais preciso que «educação»; é mais evocador de práticas que «saberes organizados sobre educação»; tem mais inovador alcance científico que «pedagogia» ou «didáctica».(p.140)

Do ponto de vista epistemológico, o currículo tem sido um objecto cultural de interface entre os sistemas social e educativo em que se têm entrecruzado múltiplos entendimentos das finalidades e processos da educação. Identificar o complexo conjunto de relações e de territórios de autonomia no sistema curricular, tem-se vindo a assumir como uma das tarefas básicas – e continuamente inacabadas – em qualquer processo de construção conceptual, neste âmbito.

Mais do que uma questão educacional puramente técnica decorrente dos procedimentos organizacionais e estruturantes do ensino e da aprendizagem, o núcleo de qualquer entendimento curricular assentou sempre no incontornável facto de que conceber, gerir e avaliar o currículo é sempre um processo decisional.

Decide-se, entre outras coisas, qual o conhecimento que deverá ser disponibilizado. Neste pressuposto, reflectir sobre as questões curriculares é também pensar sobre as questões de poder, que se encontram indissociavelmente ligadas à natureza, origem e validade do conhecimento. Não só as relações de poder que existem em cada sociedade possuem ramificações nos respectivos sistemas educativos (Santomé, 1995:13), como ainda, como refere Fontoura (1999), “*todo o currículo se inscreve num jogo de forças, que leva a um determinado equilíbrio de divisão de poderes de decisão e determinação dos seus conteúdos e formas*” (p.68). De facto, como afirmam Moreira & Tadeu da Silva (1995):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica (...). Embora questões relativas ao «como» do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo «por quê» das formas de organização do conhecimento escolar. (p.7).

É neste enquadramento que iremos reflectir acerca da evolução do conceito de currículo e das teorias curriculares.

O aparecimento do currículo, identificado como objecto de estudo e de pesquisa, terá eventualmente acompanhado, paralelamente e ainda durante a última metade do século XIX, o despontar do processo de industrialização e as consequências sociais dele decorrentes, nomeadamente as que se prendiam com a

necessidade de massificação da escolarização. No entanto, como refere Pacheco (1996:21), é no século XX que o currículo atinge a sua *cidadania epistemológica*, através de autores como Bobbitt e Tyler – autores com grande influência nos modelos curriculares de cariz mais «mecanicista» e destinados a garantir a eficácia – ou Dewey – cujo entendimento acerca das funções do currículo radicava em questões como a cidadania e a democracia – . De acordo com Curzon (1996:143), terá sido Bobbitt o pioneiro do currículo, quando, em 1918, publica a sua obra “*The Curriculum*”, tendo-se seguido, em 1924, a publicação, pelo mesmo autor, de “*How to Make a Curriculum*”, obra em que já eram enumerados mais de uma centena e meia de objectivos educacionais e onde se encontram adaptados aos contextos educativos os modelos de cariz económico, numa clara percepção segmentada e rectilínea da educação.

As primeiras representações de currículo deixavam transparecer um paradigma da educação em que se assumia o currículo como uma trajectória unilinear, no seio da qual, os(as) estudantes estariam sujeitos a um processo sistemático e «industrial» de formação. Obviamente, todo este percurso educacional estava determinado antecipadamente e sujeito a um controlo de qualidade do «produto final». O currículo era entendido como uma forma de tornar o sistema educativo tão eficiente quanto qualquer sistema económico.

Na edificação da teoria curricular esteve, durante muito tempo, uma relação biunívoca de extraordinária durabilidade e actualidade: a relação «necessidade-

objectivo». Entendida como a diferença existente entre uma condição presente e um estado futuro desejado (Tyler, 1976:6), a necessidade e a respectiva satisfação serviram, durante largo período, de alicerce à esmagadora maioria dos entendimentos acerca das funções da educação.

A relação quase indestrutível «**necessidade-objectivo**» dominou durante bastante tempo a forma como se pensou, desenhou, organizou, concretizou e avaliou o currículo. Os estudos que identificavam as «falhas» ou «carências» educativas eram entendidos como estudos indispensáveis, num momento considerado de diagnóstico. A este sucedia, normalmente, uma prescrição de objectivos e de conteúdos, em dosagem a caldear pelo tempo e circunstâncias materiais e sociais, num processo de inspiração claramente clínica, que culminava com a avaliação do produto final, entretanto obtido, num processo de simples comparação entre o ideal e o real. Os entendimentos tylerianos de currículo, ao proporem a definição de objectivos e a escolha consequente de oportunidades de aprendizagem e respectiva avaliação dos resultados obtidos, organizam, metódica e pioneiramente, a base do currículo. No âmago de todo este processo radicam os objectivos, como podemos depreender das palavras de Tyler (1976):

os objectivos educacionais tornam-se os critérios pelos quais são seleccionados os materiais, se esboça o conteúdo, se desenvolvem procedimentos de ensino e se preparam testes e exames. Todos os aspectos do progresso educacional são, em realidade, meios de realizar objectivos educacionais básicos (...) a fim de estudar

de maneira sistemática e inteligente um programa educacional, devemos começar por determinar exactamente quais são os objectivos educacionais perseguidos.(p.3)

Schwab, Stenhouse, Kemmis – de acordo com Pacheco (1996:17) – são os principais responsáveis pela abertura conceptual do currículo. Embora não abandonando as concepções mais prescritivas, o campo curricular deslocou-se para a questão das experiências de aprendizagem suscitadas pelas instituições escolares e sujeitou-se aos condicionalismos resultantes da sua operacionalização. Contribuíram também para esta perspectiva, menos dependente do par «necessidade-objectivo» e mais resultante dos contextos em que ocorre a aprendizagem escolar, os trabalhos de autores como Bobbitt (1972, citado por Jackson, 1992:7), Ochs (1974, citado por Lewy, 1979:6), Doll (1982:5), Tanner & Tanner (1980:15), Perrenoud (1995:51), Goodlad & Su (1992:328), Sacristán (1995:14).

No entanto, apesar de toda a eficiência que se possa assegurar na organização e concretização técnica e prescritiva das experiências de aprendizagem, nunca se consegue a neutralidade curricular (Fontoura, 1999:68; Pacheco, 1996:18). Kelly (1986) reconhece esta questão quando afirma:

De um lado, parece que todas as actividades racionais deveriam caracterizar-se por ter propósitos claros; de outro, se o que planejamos para os nossos alunos nas escolas tiver propósitos e intenções claros, provavelmente não chegará a ser

educacional, no verdadeiro sentido da palavra e até pode parecer algo sinistro. Então, qual é a solução? (...) o primeiro ponto a assinalar ao responder a essa questão é que não deve haver nenhuma contradição fundamental entre a ideia do planejamento curricular racional e a de promover o processo da educação...(p.31).

Se autores como Tyler e Bobbitt ajudaram a conceber o currículo como uma realidade estruturada e organizada, tendo como pressuposto a existência de objectivos educacionais e assumindo uma clara preocupação em conferir à educação o rigor técnico, a eficácia económica e uma pretensa neutralidade política necessárias à formação de indivíduos devidamente ajustados e adaptados às circunstâncias anteriormente previstas e acauteladas pela sociedade, outros entendimentos acerca dos papéis – politicamente menos neutrais e mais interventivos – do conhecimento e da educação nas sociedades vieram alargar o âmbito do conceito de currículo. No fundo, como Apple (1995) afirma, “*nunca agimos no vácuo*”(p.42). É neste entendimento abrangente do que se entende por currículo que se irá fundar, naturalmente, a própria génese dos pilares mais sociais e culturais dos processos de desenvolvimento e investigação curriculares, aspecto devidamente realçado por Stenhouse (1970:80).

Se o currículo é o resultado de diferentes processos educativos, formais e informais – que se desenrolam em determinados contextos de aprendizagem caracterizados pela diversidade de circunstâncias – reflectirá, necessariamente, as diferenças sociais, históricas e culturais e o equilíbrio de interesses e forças que

pressionam os sistemas educativos, nos espaços e tempos em que ocorre a sua construção. Assim sendo, concordamos inteiramente com Sacristán (1995:43), quando este afirma que o currículo atesta a dimensão cultural que as instituições escolares materializam num determinado momento. Grundy (1993) reitera esta perspectiva, quando afirma que:

Curriculum, however, is not a concept; it is a cultural construction: That is not an abstract concept which has some existence outside and prior to human experience. Rather, it is a way of organizing a set of human educational practices” (p.5)

Também Neto & Almeida (1990) se referem às multidependências a que o currículo se encontra «exposto», quando referem que:

este [o currículo] (supondo mesmo ultrapassados os problemas de delimitação conceptual que o termo «currículo» traz consigo, nalguns usos) depende claramente das circunstâncias sociais, políticas, científicas e tecnológicas, etc., que marcam o que há de singular de umas para outras situações históricas e às quais vemos corresponderem: diferentes concepções de escola, como instrumentos de consolidação e ampliação do saber; diferentes directrizes a respeito do que se deve ensinar e, conseqüentemente, diferentes currículos. (p.42).

Sendo uma construção social, o currículo tende a ser um palco privilegiado, no qual se exercem múltiplas influências e onde a conflitualidade social e política é um facto natural. Michael Apple, um dos maiores especialistas contemporâneos na área do currículo e da sociologia educacional, afirma mesmo que são, actualmente,

perfeitamente visíveis as tentativas de transmissão de mensagens ideológicas através do currículo, que interesses económicos, políticos e culturais pretendem disseminar (Apple, 1997:43). No fundo, qualquer proposta curricular é o resultado inevitável de um equilíbrio entre forças e poderes influentes nas sociedades a que dizem respeito.

As profundas transformações sociais, políticas e económicas que nasceram na década de sessenta, imprimiram uma necessidade de questionar constantemente alguns dos «*porquês*» da educação – autores como Veiga-Neto (1997:62) e Roldão (1999c:45) indicam mesmo que as novas teorias do currículo sugerem que a melhor questão a colocar será a seguinte: *ao serviço de quem está o conhecimento ou o currículo escolar?* – e fizeram com que se operasse uma profunda transformação nas concepções curriculares mais tradicionais. A renovação teórica do currículo assume-se como um movimento que surge, simultaneamente, em diferentes latitudes – de acordo com Tadeu da Silva (2000) – envolvendo protagonistas como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, William Pinar, Michael Young, Paulo Freire, Henry Giroux, Basil Bernstein ou Michael Apple e encerrando designações como «*movimento da reconceptualização*» ou «*teoria crítica*» (Moreira & Tadeu da Silva, 1995:14; Pacheco, 1996:44; Fontoura, 1999:74), nos quais se rejeita o conceito de currículo como um simples exercício técnico e se incorporam alguns dos princípios de teorias como a fenomenologia, a hermenêutica e das correntes de pensamento pós-moderno.

Se Bourdieu & Passeron (1970) concluem que o conhecimento e a educação escolares promovem um fenómeno de *reprodução cultural*, através do qual se cristalizam as diferenças sociais existentes, parecerá evidente que, desta forma, o conhecimento corporizado no currículo, sendo uma realidade específica e consequente da influência dos interesses das classes dominantes, favorecerá uns em desfavor de outros (Apple, 1997:17). É neste pressuposto que Young (1971:19) defende um currículo que reflecta as diferentes especificidades culturais e epistemológicas dos grupos dominantes e dominados. Concomitantemente, Paulo Freire (1970:25) critica aquilo que considera ser a *concepção bancária* da educação e introduz, no léxico educacional, novos conceitos como a injustiça, a esperança, a humildade e o amor. Snyders (1986:13; 1993:14), por seu lado, afirma que a felicidade é o objectivo mais importante a atingir na educação. Os conteúdos curriculares deixam de ser uma prescrição e começam a revelar-se uma pesquisa participada ao universo experiencial de quem aprende.

Com o advento do movimento crítico, o currículo abandona o seu carácter neutro, desinteressado e eminentemente técnico e invade, decisivamente, o universo das questões sociais do poder. As palavras-chave como objectivo, planeamento, organização, metodologia e avaliação, sucedem termos como ideologia, classe social, poder e libertação (Tadeu da Silva, 2000). No entanto, outras mudanças se verificariam.

Nas últimas décadas, conceitos como a identidade, o género, a raça e a sexualidade, entre outros, têm induzido uma profunda reflexão em torno do currículo. Na realidade, se as relações entre educação e poder não se resumem apenas às questões decorrentes das diferentes origens sociais, é hoje um dado adquirido que a igualdade não se obtém unicamente através de iguais condições de acesso ao mesmo currículo. O cerne das reflexões mais actuais acerca do currículo remetem-nos para o seu próprio interior. É o próprio conhecimento que corporiza o currículo que é colocado em causa.

Vivemos uma época em que as correntes interculturais e multiculturais (Hirsch, 1997:55; Santos & Lopes, 1997:34; Marques, 1999:68) ganham um crescente protagonismo, devido a uma geografia humana e social cada vez mais esbatida; em que se reflecte, cada vez mais, acerca do papel da instituição escolar na aprendizagem e transmissão dos estereótipos de género e conseqüente produção de desigualdades (Noddings, 1992:666; Santomé, 1995: 155; Neto *et al* 1999:194; Colmenares, 1999:117); em que os pós-modernistas alertam para a necessidade de se perceber o mundo tal como ele é, ou seja, fragmentado, contingente e incerto; em que os pós-estruturalistas defendem o fim dos binarismos sociais básicos; em que o local e o popular se assumem como alternativa curricular ao global e elitista (Giroux & Simon, 1995:108), apesar de autores como Meyer (2000:25) se referirem ao *mundo educativo globalizado*, onde começa a pontificar o *estudante globalizado*, como sendo a realidade para onde se parece estar a caminhar . É a época em que o conhecimento deixou de ser um conjunto de verdades para se assumir, cada vez

mais, como uma realidade instável, perplexa e particular. É a época em que se reconhecem as insuficiências dos modelos de causa-efeito, de natureza cartesiana e inspiração determinística newtoniana e se aceita que a realidade educativa é, cada vez mais, uma realidade sistémica, incerta, caracterizada pela relatividade dos espaços e dos tempos que cada indivíduo vive, enquanto aprende e onde a única certeza é a que decorre da liberdade e autonomia de cada pessoa.

Nestas circunstâncias, o currículo deixou de ser a estrada para passar a ser a caminhada, num processo de produção cultural e social dos significados que o conhecimento vai revelando. Roldão (1999a) traduz, de forma interessante, aquilo que se espera, actualmente, do currículo, quando afirma o seguinte:

Tomando currículo no sentido de “conjunto de aprendizagens socialmente necessárias que à escola cabe garantir” (...) estas aprendizagens incluem certamente o domínio de competências de organização e formulação do conhecimento. Ou seja, os processos também são conteúdos curriculares(...) se o cidadão de hoje é um “mestiço” cultural, a escola é a instituição que melhor pode torná-lo “fluyente” no entendimento das várias culturas e competente na articulação e uso das respectivas ferramentas. (p.23)

Tal como se depreenderá da perspectiva que acabámos de partilhar, não só concordamos inteiramente com Doll (1982:6), quando este refere que o *currículo acontece*, como nos identificamos com as representações marcadamente

fenomenológicas de Squires (1990:7) e de Aoki (1983, cit. por Fontoura, 1999:84), segundo os quais, o currículo não é um plano, mas sim uma *experiência*; não é um roteiro, mas sim uma *caminhada*. Uma *caminhada que se faz caminhando*, numa **experiência curricular singular e idiossincrática**.

Toda esta evolução conceptual do currículo – com todos os entendimentos que dela resultaram – encontra-se, em nossa opinião, claramente traduzida na classificação que Sacristán (1995:15) propõe, segundo a qual, o currículo assume cinco dimensões diferentes mas, concomitantemente, fundamentais:

1. entendido como **projecto ou plano educativo** pretendido ou real, composto de distintos aspectos, experiências, conteúdos, etc.;
2. interpretado como uma **expressão formal e material de um projecto** que apresenta, de forma organizada, os seus conteúdos, orientações, sequências de abordagem e mecanismos de avaliação;
3. percebido através da sua **função social**, em torno da qual também se estrutura a ligação entre a sociedade e os sistemas educativos;
4. referido como um **campo prático**;

5. assumindo-se como um tipo de **actividade discursiva académica e investigadora.**

Numa tentativa de elaborar uma síntese das teorias do currículo, Kemmis (1988:134) propõe três classes de teorias:

1. **Teoria Técnica:** onde radicam todas as propostas teóricas que assentam numa organização puramente técnica, racional e burocrática, tendo em vista a consecução da eficiência e eficácia. Shiro (1980:85) chama a este conjunto de entendimentos a *Ideologia da Eficiência Social*;
2. **Teoria Prática:** em que se incluem todas as teorizações que assumem os *actores* das situações educacionais também como *autores* desses contextos, numa perspectiva menos prescritiva e mais participativa e negocial;
3. **Teoria Crítica:** no âmbito da qual se enquadram as correntes teóricas que apelam à emancipação, através de uma lógica organizacional participada, interpessoal e democrática.

Sendo tanta coisa ao mesmo tempo e necessitando, simultaneamente, de manter, na sua essência educativa, as perguntas fundamentais que despoletarão, em cada indivíduo, as respostas vitais, talvez o currículo deva reduzir-se à sua

expressão mais simples, ou, de acordo com Pinar & Grumet (1976, cit. por Varela de Freitas (1998:19), a uma *pobreza* que o despoje de tudo o que possa provocar distrações – a que Taba (1962) chamou, curiosamente, de “*produto amorfo de gerações de remendões*” (p.9) – de forma a que se continue a conferir uma fundamental importância ao *encontro* entre professor(a) e estudante. Até porque, como nos refere Avanzini (1984), “*o ensino é, antes de mais, um encontro*” (p.70).

Assim sendo, parece-nos evidente que, não se resumindo aos limites dos conceitos que temos vindo a apresentar, uma vez que, em nossa opinião, os extravasa claramente, o currículo assenta numa concepção multidimensional e permanente da educação. Colocamo-nos, pois, inteiramente identificados com a perspectiva de Simões (1992), quando este se refere ao currículo, da seguinte forma:

uma concepção alargada e flexível de um currículo parece mais consentânea com a teoria da educação permanente. Primeiro, porque, segundo esta perspectiva, é a própria noção de conteúdos, que é inadequada, se apenas se referir aos de natureza formal (escolar), e não se estender aos de índole informal (da escola paralela) e não formal (extra-escolar). Em segundo lugar, porque, se sublinha que as influências educativas se exercem, inconscientemente, não menos que intencionalmente, necessário se torna considerar os «conteúdos latentes» ou implícitos da educação (aqueles que são comunicados pela própria qualidade da vida escolar). Finalmente, porque, se os aspectos substantivos do ensino não devem sobrepor-se aos aspectos metodológicos (aprendizagem de metodologias de acesso ao conhecimento, sejam elas explícitas transmitidas formalmente – ou implícitas –

baseadas no modelo de ensino), então, a consideração dos métodos deverá ser integrada, na própria noção de currículo.(p.337)

5.1.2. Alguns aspectos do processo de desenvolvimento curricular

De acordo com Ribeiro (1995:7), o currículo encontra-se em *permanente desenvolvimento*, num processo de fundamentação, concepção, elaboração e avaliação – Stenhouse (1975:21) e Nasta (1994:9) entendem mesmo que a *avaliação* deveria liderar o processo de desenvolvimento do currículo – de planos de estudo e programas de ensino. Um processo contínuo, não linear, constantemente incompleto, necessariamente sistémico e repleto de situações humanas e sociais peculiares e irrepetíveis (Mialaret, 1997:43). Assim sendo, é natural que o primeiro autor referenciado neste parágrafo defina o conceito de **desenvolvimento curricular** da seguinte forma:

Numa acepção alargada, o desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até à sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção-elaboração e de implementação. (Ribeiro, 1995:6)

Alargando o conceito, Cardoso (1987:224) refere que, ao desenvolvimento curricular, para além das definições mais tradicionais – relacionadas directamente com o processo de elaboração, implementação e avaliação educacionais –, se atribui uma nova interpretação: a que o identifica com a *inovação pedagógica*.

Os componentes estruturantes do desenvolvimento curricular situam-se, em nossa opinião, em seis níveis confluentes:

- **O nível social**, resultante do facto do processo de desenvolvimento curricular ocorrer em contextos sociais, ideológica, axiológica e cronologicamente determinados;
- **O nível político**, que decorre da natureza dos equilíbrios que se estabelecem entre os diferentes poderes que concorrem para as decisões que o processo encerra, quer nos âmbitos do macro como do micro-curriculo (Tanner & Tanner, 1980:55);
- **O nível institucional**, uma vez que os níveis do planeamento, implementação e avaliação curriculares sofrem a influência dos contextos institucionais e dos «micro-climas» sociais específicos de cada organização, os quais determinam grandemente as decisões que se tomam e a qualidade da gestão que se operacionaliza;
- **O nível da gestão burocrática**, uma consequência do processo de desenvolvimento curricular envolver um considerável conjunto de procedimentos de natureza administrativa, organizacional, jurisdicional e funcional, de cariz claramente normativa e fundamento jurídico-legal;

- **O nível da gestão pedagógica**, dado que o desenvolvimento curricular pressupõe uma série de decisões eminentemente pedagógicas, directamente decorrentes da necessidade de ajustar «*in time*» e «*in situ*» (cf. pág. 38) os planos, conteúdos e tempos de intervenção, os métodos, as técnicas, os procedimentos de avaliação e a quantidade e qualidade dos recursos, às circunstâncias peculiares, dinâmicas e imprevisíveis das situações pedagógicas;

- **O nível pessoal**, fruto da idiosincrasia própria de cada indivíduo e de como tal realidade condiciona a forma como este concebe o processo de desenvolvimento curricular, da latitude decisional que atribui a si próprio e do nível de responsabilidade que assume.

Independentemente das distintas representações conceptuais do termo currículo, o desenvolvimento curricular assume-se, de acordo com Pacheco (1996:64), como um sistema de construção, no qual se envolvem pessoas e materializam determinadas acções ao nível das decisões. Roldão (1999a:39) propõe mesmo os quatro passos fundamentais do processo de desenvolvimento curricular: *decidir, desenvolver, avaliar e redefinir*. A decisão é, pois, uma realidade incontornável em todos os níveis e momentos do processo de desenvolvimento curricular, no sentido de, a cada momento e em cada caso, se encontrar a *dieta* ou a *rota educacional* adequada (utilizando duas expressões de Kelly, 1986:150).

De acordo com Trindade (1998:528), tomam-se decisões nos seguintes aspectos do processo de desenvolvimento curricular:

1. Finalidades e objectivos do plano de estudos;
2. O elenco disciplinar e respectivos conteúdos;
3. As actividades dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes;
4. Os ambientes de aprendizagem;
5. Os recursos humanos, físicos e financeiros;
6. Os tipos, modos e procedimentos de avaliação a praticar;
7. O tempo de implementação do plano de estudos;
8. Parâmetros e critérios a utilizar na avaliação curricular.

Acrescentaremos nós que a decisão ocorre também e principalmente naquele que aprende. Na realidade, é nosso entendimento de que existirão quatro grandes dimensões no processo de decisão curricular: a **dimensão socio-política**, da responsabilidade da sociedade; a **dimensão institucional**, no âmbito do contexto específico de cada instituição e respectivas circunstâncias; a **dimensão pedagógica**, da competência docente; a **dimensão pessoal**, da iniciativa discente.

O tipo e natureza das decisões, que se assumem no desenvolvimento do currículo, constituem-se como o principal critério utilizado por Zabalza (1992:29), quando este autor define os **Princípios Básicos para o Desenvolvimento Curricular** que se apresentam em seguida:

1. **Princípio da Realidade**, onde se defende a ideia de que a riqueza da diversidade e do local, deve sobrepor-se à lógica burocrática e jurídicista do currículo;
2. **Princípio da Racionalidade**, em que se pugna pela necessidade do currículo possibilitar aos indivíduos a passagem da gestão rotineira do ensino para um fazer consciente, auto-regulado.;
3. **Princípio da Sociabilidade**, assente numa concepção de currículo como um espaço de comunicação, negociação e de consenso;
4. **Princípio da Publicidade**, uma vez que o currículo, tornando explícitos os princípios e as intenções da proposta educativa, converte-se numa realidade previsível e avaliável;
5. **Princípio da Intencionalidade**, decorrente do facto do processo de desenvolvimento curricular permitir a monitorização constante;
6. **Princípio da Selectividade**, atendendo a que, no mundo contemporâneo, a preocupação de quem decide não será tanto de identificação, mas mais de selecção do conhecimento a aprender e das actividades a concretizar;
7. **Princípio da Decisibilidade**, dado que todo o arco didáctico constitui um sistémico campo decisional;
8. **Princípio da Hipoteticidade**, em virtude do currículo ser sempre e apenas um conjunto de orientações abertas, provisórias e expostas às circunstâncias da realidade.

Também o aparecimento de novos actores, no âmbito da decisão, concepção, concretização e avaliação curriculares, tem vindo a alterar, de forma irreversível, os rígidos contornos, no interior dos quais se construía a definição de currículo. Mialaret (1997:44) indica mesmo quatro famílias de actores, com influência decisiva na natureza e âmbito do currículo: o *sujeito que aprende*; a *equipa pedagógica*; os *centros e fontes de informação*; os *restantes parceiros da situação educativa*.

Relativamente ao sujeito que aprende, sabe-se hoje, cada vez mais, acerca das características bio-psicológicas e, num campo de investigação bastante actual, das dimensões emocionais directamente envolvidas nos processos de aprendizagem, como também se têm vindo a revelar de fundamental importância as questões axiológicas e éticas directamente decorrentes da autonomia e autodeterminação educativas (Patrício, 1993:29) daquele que aprende. De facto, à determinação exógena das trajectórias curriculares, tem vindo a assumir-se, como alternativa, uma determinação endógena dos percursos educacionais pessoais.

Uma outra família de actores curriculares, com um papel crescentemente decisivo, é a que se congrega em torno do aumento explosivo das fontes de informação disponíveis. Com o desenvolvimento exponencial das novas tecnologias de informação, tem vindo a verificar-se, nitidamente e em nossa opinião, uma translação do centro de gravidade do currículo, no sentido da crescente aproximação à aprendizagem – numa perspectiva de autodireccionamento, por parte do

indivíduo, do seu processo de aprendizagem – e, conseqüentemente, de crescente afastamento do ensino.

Uma terceira família de actores curriculares, com um papel relevante, actualmente, em todos os momentos do processo de desenvolvimento curricular, é aquela a que poderíamos apelar de **novos parceiros curriculares**. É hoje aceite, de forma pacífica, que, em torno do acto educativo – considerando a sua essência básica – existem todo um conjunto de serviços e instituições que poderão determinar, em grande medida, a qualidade do conjunto de experiências de aprendizagem. As famílias, os serviços de apoio médico, psicológico, administrativo e social, as actividades de extensão comunitária, a indústria e o comércio escolar e as instituições políticas, entre outros exemplos, são, actualmente, vértices importantes desse polígono multifacetado que é o currículo.

Outras mudanças, no entanto, se têm vindo a concretizar, no âmbito dos objectos curriculares. Realidades como as dimensões atitudinal, emocional, decisional e axiológica dos indivíduos, entre outras, têm vindo a assumir-se como conteúdos curriculares e como grandes finalidades da acção educativa, numa nova dinâmica de desenvolvimento do ser humano em que, ao conhecimento construído numa plataforma exclusivamente cognitiva, se têm vindo a acrescentar novas formas de saber, de ser e de sentir.

Retomando a nossa analogia com a Física, diremos que o currículo se apresenta, actualmente, como um espaço e um tempo onde a maior certeza que se pode ter é a própria incerteza. A incerteza que teremos em saber se existe um verdadeiro significado ausubeliano dos objectivos, uma validade, pessoalmente instrumental, dos conteúdos, uma adequação das estratégias e do tempo à **cartografia individual de cada estudante** e, principalmente, a incerteza da existência da própria aprendizagem, independentemente dos resultados da avaliação

Naquelas condições, parece ser óbvio que qualquer processo de desenvolvimento curricular conduzirá, inevitavelmente, à existência de percursos curriculares distintos. Este facto contribuirá, decisivamente, para o sucesso de qualquer proposta educacional, dado que, como refere Varela de Freitas (1998:25), não existem condições para tal sucesso na presença de um currículo uniforme, uma vez que estudantes e professores(as) não são todos(as) iguais, bem como se verifica uma variação constante em todas as condições da operacionalização curricular.

O *currículo real* resulta sempre de uma *negociação hora-a-hora* entre determinado(a) professor(a) e determinados(as) estudantes (Eggleston, 1977, cit. por Perrenoud, 1995:52). Nesta perspectiva, concordamos inteiramente com Lewy (1979:26) quando este autor afirma que, como critérios de avaliação curricular, se deveriam utilizar não só os produtos obtidos como também os processos empreendidos, nomeadamente a participação, o interesse e a satisfação dos(as) estudantes – e o **conforto académico**, acrescentaremos nós –, os(as) quais, segundo

Pacheco (1996:196), se assumem como partes integrantes e participativas do próprio desenvolvimento curricular.

O processo de desenvolvimento do currículo pressupõe, em qualquer circunstância, a existência de uma organização dos seus diferentes componentes. Os modelos de **organização curricular** – que representam um modo de apresentar os componentes essenciais do currículo, as respectivas sequências e interdependências (Taba, 1962:8; Skilbeck, 1985:1229; Goodlad & Su, 1992:328) – dependem das diferentes representações de currículo que se assumem e concretizam.

Saylor, Alexander & Lewis (1981:206) propõem cinco tipos de desenhos organizacionais, no âmbito do desenvolvimento curricular:

1. **Matérias/disciplinas:** no qual os *conteúdos a aprender* se assumem como fonte primária para a definição dos objectivos e as *disciplinas* constituem o principal critério de organização da instrução;
2. **Competências específicas/tecnologia:** onde as *competências a adquirir* e a desenvolver estabelecem as metas educacionais e os *desenhos instrucionais* se revelam a forma adequada de organização;

3. **Características humanas/processos:** através do qual se pretendem desenvolver os traços humanos de quem aprende e onde o planeamento dos processos é a característica fundamental da organização curricular;
4. **Funções sociais/actividades:** em que as necessidades sociais são a própria fonte de objectivos curriculares e em que o trabalho colectivo é o fulcro organizacional;
5. **Necessidades e interesses individuais/actividades:** desenhos baseados nas necessidades e interesses de quem aprende e nos quais a organização curricular se estrutura em torno da individualização das actividades de aprendizagem.

Uma outra proposta de desenho organizacional, no âmbito curricular, é o denominado **School-Based Curriculum Development (SBCD)**, proposto por Skilbeck (1984:1). É o próprio autor que define este modelo:

A study of school-based curriculum development is (...) the planning, design, implementation and evaluation of a programme of student's learnings by the educational institution of which those students are members (Skilbeck, 1984:2).

Nos desenhos em que o critério principal de organização do currículo são as disciplinas, merece referência a classificação proposta por Goodlad & Su (1992:335):

- **Single-subject**, em que se destaca a lógica organizacional específica disciplinar e em que cada disciplina é tratada como uma unidade discreta do currículo;
- **Correlated-subject**, em que se integram as experiências de aprendizagem em duas ou mais áreas, mas onde se continua a preservar a identidade de cada disciplina;
- **Fused curriculum**, onde se verificam preocupações de integração das experiências de aprendizagem em duas ou mais áreas, e onde as identidades de cada disciplina tendem a fundir-se;
- **Broad-fields design**, que ocorre quando existe uma organização curricular unificada, num determinado campo do saber. As identidades disciplinares tendem a desaparecer.

Nas perspectivas críticas – e também nas abordagens pós-críticas – a organização curricular deve ser estruturada no sentido de promover as oportunidades relacionais de negociação e discussão, reservando-se a

professores(as) e estudantes uma grande margem decisional, nomeadamente no que se refere à selecção dos conteúdos (Pacheco, 1996: 63). e das próprias estratégias de aprendizagem.

5.2. O currículo universitário no primeiro ano

Apesar de, como referem Beard & Hartley (1984:3), nas últimas três a quatro décadas, ter crescido, consideravelmente, o interesse acerca dos processos de ensino e de aprendizagem no ensino superior, muito devido às mudanças sociais, que emprestaram às instituições universitárias uma nova demografia discente, aos avanços que se têm registado nos domínios do saber mais directamente ligados à aprendizagem e ao aparecimento de uma gama, cada vez mais alargada, de territórios cognitivos, o que é certo é que concordamos parcialmente com Snyders (1993), quando este refere que, nas Universidades, os programas não correspondem nem coincidem com os principais interesses dos(as) estudantes e raramente lhes são úteis, adiantando mesmo que:

les examens, les concours sont trop difficiles, bizarrement difficiles, et on y est mal préparé; on peine, on «galère», études abrutissantes, surcharge des tâches; examens anxio-gènes, angoisse du diplôme à décrocher; au sens fort du terme, une succession d'«épreuves» - dont bien souvent le sens et le but restent sibyllins (...) ce qui oblige à vivre sans cesse en situation de menace, pour ne pas dire de jugement; les études vécues comme une suite d'éliminations, de condamnations.(p.24)

Poderá, eventualmente, esta imagem que Snyders nos oferece, ser apelidada de algo exagerada. No entanto, pela nossa experiência, como discente e como docente universitários, ela é, muitas vezes, a imagem real, que traduz muitas das vidas dos(as) estudantes, particularmente, durante o primeiro ano de frequência universitária. Na realidade, a organização curricular que se verifica nas instituições universitárias continua quase exclusivamente assente numa lógica disciplinar, configurando uma estrutura organizacional do tipo «*matéria/disciplinas*» (Saylor, Alexander & Lewis, 1981:206) ou do tipo «*single-subject*» (Goodlad & Su, 1992:335), de acordo com o que referimos anteriormente (cf. pág.187).

Paradoxalmente, sendo no meio universitário que mais se pensa, reflecte e escreve acerca do currículo, a realidade é que o conhecimento que, hoje, se possui acerca do currículo universitário ainda é, em nossa opinião, extremamente limitado, sendo que as inovações metodológicas resultantes dessa reflexão são, na prática, quase imperceptíveis. Este facto é salientado por um estudo da OCDE (1987a:80), quando refere que, comparativamente, pouco se tem escrito acerca do currículo do ensino superior. Também Sequeira (1991:191) reforça esta ideia, quando afirma que a investigação educacional tem tido pouca influência na prática educativa. Os contornos curriculares na Universidade são, hoje que somos docentes, praticamente os mesmos que eram, quando, há cerca de duas décadas, iniciámos, como discente, a nossa caminhada no ensino superior universitário. Muitas vezes, constatamos que continuam a existir as mesmas disciplinas, os mesmos programas com os mesmos objectivos, as mesmas estratégias, os mesmos procedimentos de avaliação e as

mesmas metodologias de ensino. Toda esta cristalização curricular, depois de vinte anos de evolução no conhecimento, nas tecnologias de comunicação e informação e na produção e divulgação de bibliografia acerca do que é ensinar e aprender nas instituições universitárias, será, eventualmente, uma das poderosas causas da realização desta investigação.

Acreditamos que muitas das dificuldades sentidas pelos(as) estudantes, aquando do processo de transição para a Universidade – a que nos referimos anteriormente (cf. 2.1.) –, decorrerão, provavelmente, de uma excessiva rigidez e insensibilidade curricular às especificidades deste tipo de estudantes. Nas páginas que se seguirão, ao longo de todo este capítulo, tentaremos mostrar algum do conhecimento que existe publicado acerca do currículo universitário, no âmbito específico dos momentos iniciais. Introduziremos, onde entendermos oportuno, o nosso próprio entendimento acerca dessa realidade, que é – ou deveria ser – o currículo universitário no primeiro ano. Iremos apresentar um conjunto de dez questões básicas – que serão, na nossa opinião, as grandes variáveis dessa complexa equação que é o currículo universitário –, às quais iremos tentando responder, na esperança que, desta forma, consigamos chegar a uma delimitação mais precisa de quais serão os desejáveis contornos curriculares, durante o primeiro ano de frequência universitária.

5.2.1. Dez questões básicas acerca do currículo universitário no primeiro ano

5.2.1.1. Primeira questão básica: «Para onde»?

O currículo universitário é o «bilhete de identidade académico» de qualquer Universidade. Roldão (1999a) refere mesmo que “*é o currículo que define a natureza da instituição*”(p.27). Nele se encontram inscritos as principais características académicas da instituição, os seus valores, os seus recursos e, principalmente, o seu projecto. É através do currículo que oferece aos seus estudantes – actuais e futuros – que qualquer Universidade deixa transparecer os seus mais altos designios, as suas finalidades, o seu caminho. Como refere Ratcliff (1992:1576), o currículo universitário é a primeira política educacional de qualquer instituição de ensino superior universitário.

Muitas poderiam ser as respostas à questão que colocámos, eventualmente, resultantes de distintas representações da verdadeira finalidade da Universidade. Algumas destas representações decorrerão, provavelmente, de uma concepção mais tradicional e conservadora do papel e função da educação superior universitária, numa abordagem mais desligada das pessoas que aprendem e mais próxima do papel, socialmente, relevante do conhecimento e da dimensão profissionalizante da educação universitária, como se ilustra nos exemplos que seleccionámos e que, de seguida, apresentamos:

1. Creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, la técnica y la cultura.

2. *La formación de profesionales de nivel superior.*

3. *El apoyo científico y técnico al desarrollo cultural, social y económico.*

(Menoyo,1992: 54);

The purpose of university education is to provide a sound scientific and cultural grounding and technical training which will equip students for the practice of professional and cultural activities and will encourage the development of the faculties of thought, innovation and critical analysis. (Grilo & Rosa,1988:205).

Outra perspectiva acerca das finalidades do currículo universitário contemplará, para lá da componente do conhecimento, algumas preocupações relacionadas com o desenvolvimento adequado de todas as dimensões vitais do indivíduo, como transparece nas seguintes citações:

el fin primordial de la educación superior es promover el desarrollo integral de la persona y no sólo el progreso intelectual. (Gatica,1983:27)

cognitive, affective and behavioral changes in a college student's, ability to examine her or his thoughts and feelings; to think in abstract terms; to understand and use increasingly complex construct; to become a self-sufficient, self-motivated and productive individual; to relate to others as independent human beings; to assume social responsibility for others and to develop positive life habits for work, education and recreation. (Stage & Kuh, s.d., cit. por Morey, 1992: 1530).

Apesar da relativa estabilidade dos padrões curriculares das instituições universitárias, algumas alterações importantes têm vindo a verificar-se, nas últimas décadas, quer pela necessidade de adequar o currículo universitário às exigências e perfis de entrada dos novos discentes, que acederam às universidades, quer também pela necessidade de acompanhar esse inevitável aumento quantitativo da oferta com a manutenção de um adequado patamar de **qualidade**, a qual se deve assumir – de acordo com Gibbs (1992, cit. por Haslum, 1992:111) e com Scott & Watson (1994:34) – como um verdadeiro objectivo na educação universitária. No caso particular do ensino superior universitário português, a questão da qualidade – particularmente da sua falta – tem sido uma questão nuclear na maioria das reflexões que, ultimamente, sobre esta matéria se têm produzido e que estiveram na origem do processo oficial de avaliação das instituições universitárias (Lei nº 113/57, de 16 de Setembro). Como refere Amaral (1993, cit. por Arroiteia, 1996), a falta de qualidade do ensino universitário decorre – entre outros factores, que o autor indica – das seguintes causas:

a falta de adaptação dos métodos de ensino quer ao fenómeno da massificação, quer à emergência das novas tecnologias (...) a falta de condições de estudo (...) o exagero de cargas horárias (...) a ausência de esquemas de acompanhamento dos alunos (...) nada contribuíram para o aumento da eficácia do ensino, tanto mais que existe sempre a desculpa fácil da má preparação anterior. (p.68)

Perante esta realidade, decorrente do aumento exponencial de estudantes, as universidades correm o risco de se tornarem em vastos supermercados do conhecimento científico (Dupont & Ossandon, 1998:62), onde o currículo universitário se resumirá a um, também vasto, menu de conhecimentos compartimentados, acompanhados por sistemas, cada vez mais complexos, de funcionamento, avaliação e certificação. Tal cenário transformará, inevitavelmente, a aprendizagem num processo com contornos administrativos e burocráticos, numa clara abordagem pragmática e instrumental (cf. 5.2.1.8.2.).

i) uma nova geração de finalidades do currículo universitário

Apesar das extraordinárias pressões que o peso dos números e que as dimensões profissionalizantes têm vindo a exercer sobre o currículo universitário – no presente, os(as) próprios(as) estudantes atribuem maior importância aos valores instrumentais da educação universitária (OCDE, 1987a:96) –, uma terceira corrente de representações, acerca do que deverão ser as finalidades do currículo das instituições de ensino superior universitário, parece incorporar uma **nova geração de finalidades**. Uma nova geração de objectivos da educação universitária, em que o centro de gravidade curricular parece deslocar-se das preocupações exclusivas com a quantidade e qualidade do conhecimento, para se direccionar, também, para o desenvolvimento de instrumentos e capacidades cognitivas e afectivas capazes de habilitar os indivíduos a adaptarem-se a uma sociedade em constante mutação, não só na dimensão profissional, como refere Reuchlin (1989), quando este autor afirma que,

la finalité la plus concrète peut-être de l'enseignement universitaire consiste sans doute en la création de «métacompétences» professionnelles, c'est-à-dire de compétences relativement stables permettant d'acquérir celles qui sont directement utilisables professionnellement et qui sont, elles en perpétuelle évolution.(p.86),

como em todas as restantes dimensões da vida daqueles(as) que frequentam o ensino superior universitário, como se pode deprender da afirmação de Robbins (1963, cit. por Squires, 1992):

higher education should aim to develop the 'general powers of the mind', which in modern psychological parlance means general problem-solving, high-level cognitive strategies and transferable skills.(p.204).

Na realidade, a necessidade de considerar a **capacidade de adaptação à mudança** como uma das finalidades de qualquer ciclo de ensino, muito em particular do ensino superior, parece ter induzido, no currículo universitário, de acordo com Coombs (1982, cit. por Knapper & Cropley, 1991:14) novas necessidades de aprendizagem – consequência da existência de mais e diferentes estudantes –, metodologias de ensino mais flexíveis, promotoras da autonomia e mais participadas, novas necessidades na vida quotidiana dos(as) estudantes e uma nova representação do papel do futuro, de acordo com Snyders (1993:104).

Outra profunda alteração a que o currículo universitário deverá responder, é a que se prende com a mudança de paradigma, no que respeita ao conceito de

educação universitária. Como já referimos anteriormente, (cf. 1.3.), a frequência de uma instituição de ensino superior universitária começa a deixar de ser encarada como a formação terminal de um indivíduo, para se começar a perspectivar como sendo, apenas, o momento inicial da formação vital de cada pessoa, numa perspectiva de **educação permanente**, onde a aprendizagem ocorrerá ao longo da vida (Menoyo, 1992:66; Knapper & Cropley, 1991:66).

O início da frequência de um curso universitário deverá deixar de representar o último troço de um percurso curricular, para se assumir como o momento inicial de uma formação global e permanente, numa perspectiva de parceria, como também já defendemos em momento anterior (cf.1.3.). Assim, os princípios das **abordagens emancipatórias e críticas** da educação superior universitária deverão, em nossa opinião, assumir uma maior relevância no desenho e implementação do currículo universitário, privilegiando-se, crescentemente, as finalidades mais relacionadas com a identificação e **resolução de problemas** e, decrescentemente, as que se reportam à transmissão e reprodução da informação (Swartz, 1996:399)

Esta nova finalidade do currículo, não sendo nova – Tyler (1976: 10) defende que uma das funções da educação deve consistir em aumentar o interesse dos(as) estudantes, de forma que estes(as) continuem a sua educação, após o termo das aprendizagens formais –, requer, em contexto universitário, uma nova postura das instituições que, de acordo com Menoyo (1992:66) e Knapper & Cropley (1991:66), radicará numa concepção inovadora das tradicionais funções da Universidade.

Partindo-se do pressuposto que o currículo universitário deverá ser caracterizado pela promoção da autonomia (Coulon, 1997:3), constituir-se-ão verdadeiros objectivos estratégicos de qualquer proposta curricular, no contexto do ensino superior universitário, não só os desenvolvimentos cognitivo, moral e emocional, a aquisição de competências práticas, a satisfação e agradabilidade na vida universitária (Bowen, 1977, cit. por Harnqvist, 1992:1589), como também a promoção da consciência social, cultural e estética (Lenning *et al*, 1974, cit. por Harnqvist, 1992:1589) e a imperiosa necessidade de, como defende Snyders (1993):

*d'ouvrir la culture de l'étudiant sur la vie du monde, non pas seulement au niveau courant, quotidien, de l'un et de l'autre, mais aussi à la hauteur du plus élaboré, de ce qu'il y a de plus important dans les réalisations et les espoirs des hommes (...)
preparer les étudiants à la vie (...) réconciliation entre la culture et la vie.(p.92)*

Concluindo, a Universidade é um contexto muito particular de aprendizagem. Em nenhuma outra circunstância escolar, os(as) estudantes se encontraram tão próximos(as) da génese do conhecimento académico; do contacto humano com aqueles(as) que ajudam a nascer, ininterruptamente, a torrente do saber; da atmosfera própria do estudo.

O interior das fronteiras da instituição universitária é um espaço e um tempo de pesquisa, muitas vezes pessoal, que constituem um dos traços mais originais e marcantes do ensino superior universitário (Snyders, 1993:130). Obviamente que, nestas particulares circunstâncias, a principal finalidade de qualquer proposta

curricular universitária deverá consistir em criar as condições ideais de aprendizagem, para que todos os que a percorrem, possam construir uma melhor compreensão do seu ambiente cultural, social, profissional e familiar, considerando o público a que se dirige e negociando constantemente objectivos e respectivos métodos de aceder e construir o conhecimento (Schwartz, 1975:7), no respeito pelos valores do pluralismo liberal das correntes de pensamento, do primado do desenvolvimento pessoal sobre os objectivos de índole económica e da relação estreita entre a investigação e o ensino (Chevrolet, 1975:34).

É esta relativa liberdade de escolher os caminhos, de decidir quais as portas a abrir, quais as questões a escolher, que deveria constituir o primeiro encanto do currículo universitário. Seria de toda a conveniência transmitir este sentimento a todos(as) os(as) que chegam às universidades, tornando a Universidade num local onde *“o estudo se torne uma aventura alegre, uma fonte de aspiração e uma entrega imediata”* (Soares, 1998: 644).

5.2.1.2. Segunda questão básica: «Onde»?

As aprendizagens, que ocorrem numa instituição universitária, encontram-se profundamente influenciadas pelo ambiente que rodeia a vida académica e que, segundo Strange (1996, cit. por Komives & Woodard, 1996:244), se estruturará em torno de quatro dimensões: o ambiente físico-arquitectónico, o ambiente organizacional e institucional, o ambiente social e os grupos humanos existentes.

Embora estas duas últimas dimensões estejam mais relacionadas com os elementos humanos do ambiente, influenciam, de forma significativa, as abordagens à aprendizagem que os indivíduos privilegiam (Berbaum, 1996a: 40), aspecto a que voltaremos mais tarde (cf. 5.2.1.8.2.).

Esta dimensão ambiental da vida nas universidades pode condicionar o sucesso das aprendizagens, como, inclusivamente, neutralizá-lo, assumindo-se, dessa forma, como um verdadeiro contexto de aprendizagem, na acepção de Dupont & Ossandon (1998:33). Dada a sua importância decisiva na determinação da qualidade das aprendizagens, a dimensão ambiental deve ser encarada como uma componente a considerar em qualquer proposta curricular. De facto, como defende Assman (1998:93), é necessário promover a existência de climas organizacionais que funcionem como *ecologias cognitivas e afectivas*, constituindo as instituições de ensino superior universitário, dada a sua natureza intrínseca, um exemplo evidente desta necessidade.

A dimensão institucional do currículo universitário ou, como refere Coulon (1997:151), as *práticas locais de interpretação epistemológica, pedagógica e administrativa*, parecem assumir um papel importante na qualidade das aprendizagens na Universidade (Badley, 1992:21; Mainier, 1999:295; Entwistle, 1992:1963; Watkins, 1992:1612). Este pressuposto faz com que o modelo de estrutura curricular institucional – que, segundo Ratcliff (1992:1568), representa a natureza e organização dos elementos substantivos do currículo – se apresente como

uma das variáveis que deverão ser consideradas na concepção de qualquer proposta curricular, em qualquer instituição universitária. Confirmando esta importância dos contornos institucionais do currículo, Coulon (1997:151) refere mesmo que a principal tarefa do(a) estudante universitário(a) caloiro(a) consiste em compreender e interpretar as regras do curso, desenvolvendo dispositivos práticos de adaptação, que vai adoptando nas diferentes e sucessivas circunstâncias com que se vai confrontando, à medida que vai progredindo na sua carreira académica na Universidade.

Uma outra faceta – eventualmente, das mais visíveis – das diferentes práticas curriculares, que as instituições universitárias promovem, resulta da quantidade e qualidade das denominadas actividades *extra-curriculares ou co-curriculares* (Coulon, 1997:189; Tézenas du Montcel, 1985:120; Nuss, 1996, cit. por Komives & Woodard, 1996:22; Pinheiro & Ferreira, 1997:228; Berk, 1992:1006). Estas actividades – ocorrendo em contextos tão diversos como a gestão da própria instituição, o desporto, o lazer, a cultura, a intervenção social ou política – incorporam, muitas vezes, necessidades de imaginação e criatividade e promovem o recurso a capacidades no âmbito da resolução de problemas, da organização e gestão de conhecimentos e recursos e do relacionamento humano, envolvendo aprendizagens importantes para o desenvolvimento global do(a) estudante.

Como já referimos anteriormente (cf. 2.2.4), o **contexto periescolar** assume uma grande importância na qualidade de vida dos(as) estudantes universitários(as),

particularmente no caso dos(as) caloiros(as), durante o processo de transição e adaptação à Universidade (Banning, 1989:62; Beard & Hartley, 1984:90). Todas as circunstâncias que determinam a qualidade do meio periescolar – aspectos que já tivemos oportunidade de referir (cf. págs. 67-71) – deverão ser entendidas como elementos susceptíveis de serem considerados num processo de concepção e implementação curricular, no âmbito universitário. Esta necessidade revela-se fundamental em casos como o da própria Universidade de Évora, atendendo à grande simbiose que existe entre a instituição e a cidade que a acolhe, num ambiente académico único em Portugal.

Uma última realidade concorre para esta mudança de percepção acerca da importância determinante do «onde» na qualidade e adequabilidade de um currículo universitário aos novos tempos e aos novos contornos da aprendizagem: o surgimento, de forma verdadeiramente explosiva e irreversível, das novas tecnologias da informação. De forma cada vez mais evidente, os(as) estudantes têm vindo a adquirir uma liberdade espacial até aqui pouco disponível. O fácil acesso, através da Internet, a um conjunto quase ilimitado de fontes de informação – bibliotecas, revistas, livros, grupos de estudo, correio electrónico, etc., etc. – está provocando uma autêntica revolução nas formas mais tradicionais de aprendizagem, particularmente no que respeita à liberdade que os(as) actuais estudantes possuem de, a partir de qualquer local, acederem, virtualmente, a toda a informação de que necessitam para realizarem as respectivas aprendizagens.



Este fenómeno, em rápida expansão, irá, inevitavelmente, promover uma séria reflexão acerca dos contextos espaciais e temporais do currículo universitário, relativizando, eventualmente, o papel tradicional do espaço físico e aumentando a importância do «espaço electrónico», com todas as consequências que daí advirão. Outra consequência deste domínio, cada vez mais evidente, das novas tecnologias no design e concretização curriculares nas universidades, decorre, de acordo com Scott & Watson (1994:35), do aparecimento de um novo corpo académico – os especialistas de software e de comunicação electrónica. Estes tenderão, num futuro muito próximo, a assumir um protagonismo fundamental na transformação gradual do(a) estudante tradicional, como um(a) estudante a tempo inteiro, num(a) estudante a tempo parcial, uma vez que o indivíduo, para aceder à informação, não necessitará de observar, rigidamente, como hoje acontece em muitas situações, um horário determinado, num espaço estabelecido.

Se os contornos espaciais dos contextos de aprendizagem, nas universidades, se confinavam, até há bem pouco tempo, ao interior das próprias instituições e, dentro destas, se limitavam, muitas vezes, às salas de aula e às bibliotecas, assumindo-se os diferentes cursos como unidades discretas de um currículo bastante fechado (Ratcliff, 1992:1566), assistimos, presentemente, à alteração irreversível das fronteiras físicas dos espaços de aprendizagem, no sentido de uma maior fluidez e permeabilidade com outros contextos vitais de aprendizagem (Middlehurst & Barnett, 1994:59). Nesta perspectiva de alargamento progressivo dos ambientes educativos a novas variáveis curriculares, o currículo universitário tende a ser

considerado como um universo com um determinado ambiente e um conjunto de finalidades, localmente característicos (Versey, 1961; Levine, 1981; Ratcliff, 1990; Versey, 1961, todos citados por Ratcliff, 1992:1566). Esse ambiente pode ser considerado e gerido como um elemento curricular (Chickering & Reisser, 1993:279) promotor das aprendizagens e estimulador de um desenvolvimento construtivo dos(as) estudantes (McGuiness, 1983, cit. por Pereira, 1997b:54).

5.2.1.3. Terceira questão básica: «A quem»?»

Como já referimos anteriormente (cf. 3.1.), o perfil do(a) estudante universitário(a) tem vindo a sofrer enormes alterações, sendo, no caso português, uma realidade ainda pouco estudada. De facto, ainda são muito evidentes, nas instituições universitárias portuguesas, algumas dificuldades em disponibilizar ofertas curriculares suficientemente flexíveis e plásticas, de molde a responderem, de forma minimamente adequada e coerente, às novas características discentes, particularmente durante os momentos iniciais dos respectivos percursos curriculares. Face a alguns «desencontros», que se têm vindo a multiplicar entre os(as) estudantes e os percursos curriculares que lhes são disponibilizados, as instituições universitárias têm-se socorrido dos *casualties curriculum* (Gickling & Thompson, 1985, cit. por Simmons, Fuchs & Fuchs, 1991:354), que mais não são que respostas curriculares pontuais a situações extremas.

Estas estratégias, quase terapêuticas e de índole eminentemente remediador, que se têm traduzido na proliferação dos mais diversos serviços de apoio e aconselhamento psicológico, psicopedagógico e de orientação pessoal e profissional, poderiam ser substituídas, em grande medida, por uma outra percepção acerca da natureza e do âmbito de um currículo destinado a estudantes universitários(as) de primeiro ano. Num registo mais preventivo e infusional, poderia privilegiar-se uma abordagem curricular que contemplasse a possibilidade do(a) estudante encontrar grande parte das respostas às suas necessidades e expectativas em espaços e tempos curriculares, numa tese que entra em perfeita contradição com o que propõem Blocher & Rapoza (1981:225), uma vez que estes autores defendem a existência central das actividades de aconselhamento e ajuda e, complementarmente, uma intervenção curricular e organizacional.

No meio universitário português, esta última perspectiva parece encontrar maior número de seguidores, facto que, em nossa opinião, terá negligenciado uma reflexão mais séria acerca das verdadeiras razões que estarão na base da existência de grande número de estudantes com graves dificuldades de adaptação à Universidade, em áreas eminentemente pedagógicas, relacionais e institucionais. As respostas têm surgido numa perspectiva remediativa e não preventiva. Em nossa opinião, a Universidade portuguesa ainda não terá tido a coragem de atacar este problema nas suas verdadeiras causas, optando pela tentativa de atenuar as respectivas consequências, com os fracos resultados que conhecemos.

Se parece ser consensual a ideia de que as práticas curriculares, que se operacionalizam, devem adquirir verdadeiro sentido na biografia de cada indivíduo (Malik, 1996:3), particularmente quando este consegue compatibilizar e integrar as experiências educativas proporcionadas pelo currículo escolar com a projecção futura, que ele próprio efectua, do seu currículo biográfico, também nos parece ainda não se verificar este tipo de preocupações, ao nível das decisões curriculares que as instituições universitárias vão assumindo. O currículo universitário reflecte ainda muito pouco as necessidades, características e potencialidades do público a que se destina, sendo também praticamente incipiente o nível de participação discente no patamar decisional da concepção ou da concretização curriculares, desaproveitando, dessa forma, a experiência e conhecimento que cada estudante possui acerca de si próprio, uma vez que, apesar de ser, normalmente, um jovem numa situação nova, *o jovem estudante é um velho aluno*, numa expressão de Molinari (1992:30).

i) a zona curricular de negociação e compromisso

Sem defendermos uma abordagem curricular centrada exclusivamente no(a) estudante, da forma como Emídio *et al* (1992:22) e Traldi (1987:376) a apresentam, pensamos, no entanto, que qualquer percurso curricular destinado a ser disponibilizado a estudantes universitários(as) caloiros(as) deverá contemplar algumas zonas de compromisso e de negociação, nas quais seja possível ao estudante encontrar algumas respostas às suas necessidades, curiosidades,

expectativas e objectivos pessoais (Boomer, 1992:14). Referindo-se aos objectivos dos estudantes, considerados como jovens adultos, Schaie & Parr (1981:131) apontam cinco áreas fundamentais, que deverão ser contempladas nos processos de design e nas práticas de operacionalização curriculares e que são:

1. compreender as mudanças no seu próprio corpo e comportamento produzidas pela maturação e idade;
2. compreender e lidar com a rápida mudança tecnológica e cultural da sociedade contemporânea;
3. habilitar-se com estratégias pessoais de coping, que lhe permitam fazer face às consequências pessoais das mudanças tecnológicas e socio-culturais;
4. adquirir novas competências para as mudanças, eventuais, na carreira profissional ou para prosseguir novos objectivos;
5. adquirir capacidade de gerar satisfação pessoal com a aprendizagem.

Estas e outras dimensões da vida dos(as) estudantes universitários(as) poderiam encontrar-se contempladas no currículo universitário, na zona de negociação, de forma que, através deste simples mecanismo de diferenciação e

diversificação pessoal das abordagens curriculares, as universidades conseguissem responder, de forma mais adequada e individualizada, à massificação que se verificou, contemplando, dessa forma, o «quem», no seio do próprio currículo que oferecem.

5.2.1.4. Quarta questão básica: «Com o quê?»

Uma das variáveis mais determinantes do grau de qualidade de um currículo universitário consistirá, eventualmente, na quantidade e qualidade dos recursos que as instituições afectam para a sua concepção, concretização e avaliação. No âmbito do ensino superior universitário português, atendendo à grande autonomia financeira, administrativa e pedagógica de que usufruem as universidades, a questão dos recursos curriculares assume-se como um campo, no qual os diferentes contextos em que as instituições se encontram e as diferentes políticas que determinam a sua actividade, poderão imprimir uma apreciável diversificação qualitativa, tomando como base cursos de natureza e duração equivalentes.

Do conjunto de, eventuais, recursos curriculares, salientaremos as infra-estruturas físicas, os meios técnicos e tecnológicos, as disponibilidades financeiras e os recursos humanos docentes e não docentes. A inexistência de um nível mínimo de quantidade e qualidade de qualquer um destes quatro tipos de recursos curriculares afectará, irremediavelmente, a qualidade das experiências de aprendizagem disponibilizadas aos estudantes. Esta é, aliás, uma questão bastante

actual no panorama universitário português, no qual, os procedimentos institucionais de avaliação curricular se encontram em fase de implementação, constituindo-se os recursos curriculares como indicadores de avaliação fundamentais. Numa época em que, como já referimos (cf. 1.3.), as instituições universitárias necessitarão de argumentos convincentes para conquistar o seu público discente, a qualidade dos recursos curriculares poderá assumir uma importância fundamental nas políticas institucionais.

5.2.1.5. Quinta questão básica: «Quando»?

O tempo é uma das principais variáveis intervenientes nos processos de desenvolvimento curricular. No entanto, no âmbito universitário, particularmente no que respeita ao primeiro ano, apenas parece ser privilegiada uma das duas facetas do tempo: a quantidade. Na realidade, as preocupações institucionais, neste aspecto do currículo, têm recaído sobre aspectos quantitativos como a distribuição do tempo dentro das diferentes disciplinas e a repartição destas pelos diferentes dias e semanas que constituem o ano ou o semestre lectivos. O horário continua a ser a face mais visível do tempo, no seio dos currículos universitários.

Existirão, em nossa opinião, outras dimensões do tempo que terão igual importância na determinação de alguns dos restantes elementos curriculares, durante o primeiro ano de frequência universitária: o tempo pessoal e o tempo institucional.

i) o tempo pessoal

Os(as) estudantes, ao acederem às universidades, são confrontados(as) com realidades e exigências que não faziam parte do seu quotidiano (Ferreira & Hood, 1990:405). O surgimento, como já anteriormente referimos (cf. 4.1), de um autêntico nevoeiro académico, que promove o aparecimento de momentos de alguma intranquilidade emocional, indefinição pessoal e volatilidade vocacional, provoca, em alguns indivíduos, um acentuado sentimento de desconforto académico (cf. pág.144). Estes contornos da dimensão qualitativa do tempo pessoal, que vivem alguns(mas) dos(as) estudantes universitários(as), durante o primeiro ano de frequência universitária, deveriam ser variáveis a considerar na definição do currículo universitário para o primeiro ano.

Na realidade, as dificuldades, que caracterizam o tempo pessoal de muitos(as) estudantes caloiros(as) – embora não sejam completamente explicadas pela «herança do ensino secundário» (Mingat, 1977:372) –, resultarão, em grande medida, da transição curricular com que os indivíduos são confrontados, quando entram na Universidade e à insensibilidade que esta instituição ainda continua a exhibir perante tal realidade, tal como é referido por Tavares, Santiago & Lencastre (1999), quando estes autores referem que:

torna-se importante que os actores no ensino superior (gestores, professores, administrativos) conheçam melhor a realidade do ensino secundário – organização do ensino e das aprendizagens, competências cognitivas e sociais requeridas,

organização estrutural – com vista ao ajustamento ou à adaptação recíproca da sua própria acção ou estilo de intervenção pedagógica, científica e organizacional.(p.111)

Esta transição curricular ocorre num tempo em que outras transições concomitantes se verificam, envolvendo todas as dimensões vitais dos indivíduos e fazendo com que os momentos iniciais da vida académica sejam, em alguns casos e em nossa opinião, tempos difíceis, para os(as) estudantes. Uma das soluções para melhorar a qualidade deste tempo pessoal e, dessa forma, promover um maior **conforto académico**, junto dos(as) estudantes caloiros(as) portugueses(as), consistirá em promover uma adequada articulação entre os percursos curriculares terminal do ensino secundário e inicial do ensino superior, tal como nos sugere Arroiteia (1996):

tal como se verifica noutros países, o fosso entre estes dois níveis de ensino, o secundário e o universitário, é reconhecido por um estudo da OCDE (1984: 115), no qual se afirma que o «primeiro procura conservar a qualidade do ensino e desenvolver a investigação; o segundo gerir mais eficazmente as escolas e criar as condições de formação profissional para todos os jovens portugueses». Nestas circunstâncias, a articulação oportuna e necessária dos programas leccionados no ano terminal do ensino secundário com as matérias dos anos propedêuticos do ensino superior, parece imprescindível, podendo contribuir, de forma decisiva, para atenuar os indicadores de insucesso que grassam em tantos cursos e instituições universitárias.(p.89)

ii) o tempo institucional

Tal como nos sugere Coulon (1997:23), a melhor forma das instituições universitárias lutarem contra o insucesso e o abandono, que se verificam no primeiro ano, consistirá em assumirem, de forma séria e responsável, que são frequentadas por indivíduos diferentes, com diversas experiências e motivações e que vivem, em alguns casos, um tempo pessoal bastante difícil. Este contexto requer novas respostas curriculares, mais adaptadas às necessidades e idiossincrasias dos(as) estudantes, baseadas em, de acordo com Renner (1995:22), diferentes serviços de natureza académica, métodos de ensino mais interactivos e menos tradicionais, grupos mais pequenos e maior liberdade de escolha disciplinar, ou como defendem Gordon (1989:195) e Fidler & Hunter (1989:236) através da inclusão, no próprio currículo básico (*core curriculum*, para os autores), de actividades, especificamente destinadas a estudantes caloiros(as), creditáveis devido às competências que promovem, em termos de atitudes, conhecimentos e estabilização vocacional e pessoal.

É nossa opinião que esta dimensão qualitativa do tempo, que os estudantes vivem, nos seus momentos iniciais dos respectivos percursos académicos, deverá fazer reflectir as instituições na necessidade de promoverem um ambiente curricular que possibilite a vivência de um tempo de estabilização, durante o qual, os indivíduos poderão usufruir das circunstâncias adequadas à sua estabilização vital, de forma a concentrarem todas as suas energias na consecução dos seus projectos pessoais e de aprendizagem. A qualidade deste tempo de estabilização é

inversamente proporcional à respectiva duração e directamente proporcional à duração da relação de parceria que, em nossa opinião, se deve estabelecer entre as instituições de ensino superior universitário e os seus estudantes, numa perspectiva, que já defendemos, de educação permanente e de primado da aprendizagem. Este tempo de estabilização é fundamental para o futuro, uma vez que, como nos refere Levine (1989), “ *the freshman year is the key. It is the best chance we have to touch the hearts and minds of our students. For many students, it is our only chance*”(p.24).

5.2.1.6. Sexta questão básica: «O quê»?

Na Universidade, o(a) estudante encontra-se perante a universalidade e a imensidão do conhecimento humano. Nunca, como então, teve a oportunidade de contemplar a extraordinária arquitectura cultural da humanidade. Apesar de compartimentado em pequenas parcelas, o saber aparece, perante o(a) estudante universitário(a) caloiro(a), como uma realidade concomitantemente bela e esmagadora. É devido a esta dupla percepção inicial, que nem sempre esta primeira imagem é suficientemente indutora de atitudes positivas face à aprendizagem, em virtude de alguma incapacidade discente em se despir da crescente «**disciplina do conhecimento**» a que os indivíduos foram sendo sujeitos, desde o ensino básico. Apesar de, na Universidade, as disciplinas se multiplicarem e estreitarem os respectivos territórios científicos, a liberdade que os(as) estudantes podem exercer, na determinação da latitude dos respectivos processos de aprendizagem, poderá,

facilmente, tornar ultrapassável essas fronteiras cognitivas. Para que tal aconteça, o currículo universitário, no primeiro ano, deverá contemplar, em nossa opinião, entre outros, quatro tipos distintos, mas complementares, de objectos de aprendizagem: **os conteúdos disciplinares de especialização; os conteúdos de âmbito cultural; os conteúdos infusionais, de natureza profissional; as competências de gestão pessoal da aprendizagem.**

i) os conteúdos disciplinares de especialização

A Universidade é caracterizada pela existência de tribos e territórios académicos (Becher, 1989, cit. por Squires, 1992:203), que, desde o *trivium* e o *quadrivium*, das primeiras universidades, têm vindo a multiplicar-se de forma extraordinária, tendo transformado o espaço cognitivo universitário num espaço multidimensional, que se estreita ou alarga por si próprio (Squires, 1992: 202) e no qual se vivem conflitos, afrontamentos e violências, numa dinâmica característica dos locais onde ocorre a génese da cultura humana, num nascimento, nada pacífico, do saber, que, de acordo com Snyders (1993:152), é muitas vezes como uma autêntica *queimadura* que provoca, constantemente, a regeneração do conhecimento. É nesta realidade sistémica e em contínua mutação, que se encontram as diferentes disciplinas do conhecimento humano, as quais se identificam a partir de três características fundamentais: o objecto, a respectiva postura face ao objecto e o seu funcionamento. É esta a estrutura que a humanidade encontrou para o seu conhecimento e é nesta construção cognitiva que se baseia a arquitectura curricular nas universidades.

Nesta perspectiva, o design curricular corresponderá a dois tipos de operações complementares: a acumulação horizontal de diferentes disciplinas, em simultâneo com o aprofundamento vertical, na abordagem a cada uma delas. Cada arranjo específico dará origem a um determinado percurso curricular, caracterizado por possuir um determinado número de disciplinas e uma determinada quantidade de tempo. Cada disciplina conterá, em si própria, os elementos básicos e tradicionais do currículo (Tyler, 1950; Taba, 1981; Tanner & Tanner, 1975; Goodlad *et al*, 1979; Saylor *et al*, 1981, todos citados por Ribeiro, 1995:39) e que são: as finalidades e objectivos, os conteúdos, as estratégias e actividades e os procedimentos de avaliação. Toda uma ordem cartesiana, onde cada espaço curricular tem a sua posição específica e onde cada tempo de aprendizagem é sempre consequência do anterior e causa do seguinte.

ii) os conteúdos de âmbito cultural

Apesar da natureza quase cristalina da arquitectura curricular, baseada nos territórios disciplinares, consequentes tribos e respectiva ordem, existe, na Universidade, uma tendência, entropicamente natural, rebelde mas salutar, para a desordem e de resistência à *barbárie do especialismo* (Coelho, 1965:38). Snyders (1993) chama-lhe *cultura universitária* e define-a da seguinte forma:

je voudrais évoquer une culture universitaire qui aide les étudiants à ne pas se satisfaire de «l'ordre» existant, à prendre confiance que des actions sont possibles

– *et aussi, pour certains, à passer d'attitudes révoltées (dont nous savons combien elles souvent passagères) à des propositions réellement progressistes.*(p.179)

Este entendimento de que o currículo universitário pode e deve ser encarado numa perspectiva cultural é, simultaneamente, nova e antiga (CODES, 1967:438; Squires, 1990:74) e é um dos traços característicos da educação superior universitária, pois, de acordo com Queiró (1995), “*a universidade não forma técnicos mas sim indivíduos cultos, pessoas com boa preparação de base e autonomia intelectual*”(p.18), uma vez que, nas instituições de ensino superior universitário, “*adquire-se uma base cultural, aprende-se a reflectir autonomamente e a procurar o saber*”(p.18).

Para que esta vertente menos especializada e mais cultural possa fazer parte da arquitectura curricular, a disponibilizar aos estudantes caloiros(as), torna-se necessário proporcionar, aos indivíduos, alguma latitude nas escolhas curriculares que efectuam, possibilitando-lhes a frequência de *espaços territoriais científicos* diversos daqueles a que correspondem as tradicionais trajectórias curriculares dos respectivos cursos, a participação em actividades de carácter musical, dramático, desportivo, social, cívico, entre outras, bem como, incluir, como finalidades curriculares, a aquisição ou reforço de algumas competências cognitivas, que permitam uma gestão mais autónoma dos respectivos processos de aprendizagem, como mais à frente referiremos.

iii) Os conteúdos infusionais de natureza profissional

Este terceiro tipo de objectos de aprendizagem ou de componentes curriculares são fundamentais, numa perspectiva de estabilização vocacional dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano. Os conteúdos infusionais de natureza profissional assumir-se-ão como experiências de aprendizagem, curricularmente estruturadas e previstas, que terão como principal finalidade facilitar a construção de uma imagem profissional projectiva do indivíduo, no sentido de lhe proporcionar oportunidades de solidificar, afinar ou redireccionar os respectivos projectos de aprendizagem e de vida. Trata-se, no fundo, de promover uma certa percepção da instrumentalidade do conhecimento académico mais teórico e nuclear, que caracteriza os primeiros anos de frequência universitária, na esperança de aumentar o investimento em alguns saberes disciplinares. Investimento, que os indivíduos, numa primeira leitura projectiva dos respectivos futuros profissionais e pessoais, decidem não realizar, eventualmente, em consequência da manifesta incapacidade que revelam em concluir da utilidade e significado de tais conhecimentos e competências, num futuro exercício profissional.

Ao longo da nossa carreira académica, tivemos a oportunidade de contactar com muitos(as) estudantes que, nos momentos iniciais dos seus percursos académicos, asseguravam desconhecer, não só a natureza do curso que frequentavam, como também a realidade profissional a que ele iria conduzir. Em estudo exploratório, que realizámos, na própria Universidade de Évora (Nico, 1996:113), é visível esta falta de ancoragem vocacional e pessoal, pelo que, em

nossa opinião, os contactos precoces – continuados ao longo do percurso curricular – com uma, eventual, futura realidade profissional, nos parecem absolutamente necessários, numa perspectiva de um adequado processo de desenvolvimento da dimensão vocacional do(a) estudante universitário(a) caloiro(a), de acordo com a perspectiva que apresentámos anteriormente (cf. 3.1.1.).

iv) as competências de gestão pessoal da aprendizagem

Um último conjunto de objectos de aprendizagem, eventualmente o mais importante, face ao mundo em que vivemos, encontra-se directamente relacionado com a finalidade da autonomia, que a Universidade deve promover junto dos seus estudantes, particularmente no início das respectivas carreiras académicas. Estas competências – referidas, entre outros, por Klemp (1977, cit. por Chickering & Reisser, 1993:345), Merc (1988, cit. por Dupont & Ossandon, 1998:38) e Assiter (1995:14) –, menos relacionadas com os produtos e mais decorrentes dos processos de aprendizagem, assumem-se como verdadeiras ferramentas cognitivas, que se revelam indispensáveis para que os indivíduos consigam exibir atitudes mais favoráveis face à própria aprendizagem (Conyne, 1983, cit. por Berk, 1992:1010; Skilbeck, 1984:243) e maior autonomia e independência de campo, na gestão personalizada dos seus próprios processos e percursos de aprendizagem. Valente (1992), embora num contexto diferente, reforça esta nova perspectiva curricular ao afirmar que:

não há a preocupação de se criarem situações curriculares, clara e estruturalmente orientadas para desenvolver capacidades. O currículo não está organizado para o seu desenvolvimento, mas tão-só para a transmissão de conhecimentos. É claro que os conhecimentos têm de estar na base do desenvolvimento das capacidades, mas a perspectiva curricular é completamente outra. (p.182)

As competências de gestão pessoal da aprendizagem revelam-se, na nossa opinião, em quatro dimensões: **competências de investigação; competências de organização; competências de comunicação; competências metacognitivas.**

1. as competências de investigação

A um paradigma de estudante consumidor e regorgitador de informação, opor-se-á uma representação de estudante universitário(a) produtor(a) de saber que, desde os momentos iniciais do seu percurso académico, deverá assumir essa sua dimensão. Se pretendemos que o(a) estudante universitário(a) exhiba, durante a sua carreira académica, um crescente domínio dos métodos e das técnicas da investigação científica, então deveremos proporcionar-lhe as oportunidades curriculares adequadas, nos momentos iniciais, para que aquele realize a respectiva aprendizagem necessária e em tempo oportuno (Astin, 1993:423). Tal como refere Snyders (1993: 98), o *risco da controvérsia*, decorrente da sensação de insatisfação com o conhecimento disponibilizado pelos professores, deve induzir uma vontade

discente de, pelos seus próprios meios, aceder à informação, seleccionando as suas fontes, construindo os respectivos desenhos de investigação, interpretando, de forma necessariamente pessoal, a informação recolhida e construindo as suas próprias conclusões.

A utilização adequada das bibliotecas universitárias, o domínio das novas tecnologias de informação, a capacidade de trabalhar em equipa, a persistência, a ética e a humildade científicas são, entre muitas outras, competências a exercitar e desenvolver e que se tornarão num, extraordinariamente rentável, investimento que se revelará instrumental, no futuro imediato.

2. as competências de organização

Grande parte dos principais obstáculos a uma boa aprendizagem, por parte dos(as) estudantes universitários(as), consiste na incapacidade de gestão da, enorme, quantidade de informação com que, diariamente, vão trabalhando, bem como da dificuldade que experimentam em seleccionar o que é relevante, no escasso tempo de que dispõem. Nestas condições – e numa óptica curricular de prevenção, tal como sugerem Almeida & Fontes (1993:149) – pensamos ser de extraordinária importância incluir, como objectos de aprendizagem, devidamente contextualizados no seio das disciplinas em que se revelem mais necessários, competências relacionadas com a gestão do tempo, a organização do trabalho, as

técnicas de memorização, o registo de notas, a leitura rápida, a organização da informação, a preparação de momentos de avaliação, entre outras.

3. as competências de comunicação

A comunicação é uma competência transversal em todos os domínios da vida dos indivíduos, sendo particularmente necessária no seio da Universidade. A linguagem verbal, oral e escrita, é uma ferramenta absolutamente indispensável para o sucesso do indivíduo, enquanto estudante universitário(a), sendo, concomitantemente, uma das áreas em que os níveis de proficiência, dos indivíduos que acedem às instituições universitárias, se revelam mais insuficientes. Esta realidade verifica-se inclusivamente no que se refere à capacidade comunicacional na própria língua materna, sendo esta competência específica um indicador prognóstico precioso do sucesso ou do fracasso na Universidade (Dupont & Ossandon, 1998:36). De acordo com esta perspectiva, o currículo universitário, nos seus momentos iniciais, deveria contemplar a oportunidade dos indivíduos adquirirem ou desenvolverem competências comunicacionais, nomeadamente de expressão ao nível da linguagem verbal (oral e escrita), assumindo-se a língua materna e a língua inglesa – atendendo à sua utilização generalizada no contexto da comunicação científica – como duas áreas de relevante importância, que acompanhariam o(a) estudante universitário(a) ao longo de todo o seu percurso académico.

Outra competência comunicacional decorre da especificidade dos códigos utilizados pela linguagem científica. A comunicação de natureza científica seria, em nossa opinião, outra área de grande importância, que deveria constituir-se como objecto de aprendizagem no currículo universitário, no primeiro ano, no seio das diferentes disciplinas, atendendo à especificidade comunicacional de cada território científico.

4. as competências metacognitivas

Uma quarta família de competências de gestão pessoal da aprendizagem, que denominámos de competências metacognitivas, engloba aquelas capacidades que habilitam o indivíduo a pilotar, de forma personalizada, a sua própria aprendizagem. *Aprender a aprender* é a expressão que melhor traduzirá este tipo de competências, que, promovendo a autonomia do(a) estudante, permitem-lhe, em cada momento e compulsando as circunstâncias em que se encontra, decidir acerca dos parâmetros estruturais e pessoais da sua aprendizagem (cf. pág. 239). Este tipo de capacidades – que tem vindo a ganhar um relevo crescente, em níveis mais básicos da educação formal – tenderá a assumir, rapidamente, um papel fulcral nos processos de desenvolvimento curricular (White, 1992:158; Marshall, 1988:52; Reuchlin, 1989:86; Wloch, 1996:6), particularmente ao nível da educação universitária. Isto, em virtude do decrescente tempo de vida útil dos conhecimentos científicos e da necessidade de dotar os(as) estudantes com as ferramentas cognitivas e afectivas adequadas para

fazer face, de forma satisfatória, às, ainda desconhecidas, circunstâncias dos respectivos futuros profissionais e pessoais.

A introdução de finalidades decorrentes da inclusão de competências metacognitivas, no âmbito do currículo universitário, pressupõe uma reorientação das prioridades curriculares. Este facto transparecerá através da assunção de determinados objectos de aprendizagem caracterizados pela sua instrumentalidade, disciplinarmente transversal e vitalmente intemporal, numa caminhada para a autonomia cognitiva, que Berbaum (1995) descreve da seguinte forma:

La préparation de l'élève à l'autonomie est considérée actuellement, de manière presque unanime, comme un objectif prioritaire de tout dispositif de formation. Et, parmi les conditions de l'autonomie, on retient habituellement la capacité à apprendre par soi-même. Cela suppose donc qu'à un moment donné de sa formation l'intéressé ait appris à apprendre. (p.12)

A inclusão das competências de gestão pessoal da aprendizagem – assunto que retomaremos em momento posterior (cf. pág. 238) – poderá, eventualmente, promover, nos indivíduos, o aparecimento ou o reforço de capacidades adaptativas face à mudança (Fonseca, 1998:361). Terá também reflexos na gestão que cada indivíduo consegue realizar das suas emoções, as quais, parecem ter uma influência decisiva na dimensão cognitiva (Tyler, 1976:60; Bereiter & Scardamalia, 1992:520; Boud, Cohen & Walker, 1993:15; Damásio, 1995, 2000; Martin & Boeck,

1997:44), muito embora, como refere Here (1982, cit. por Postle, 1993:35), ainda não exista espaço curricular para as competências emocionais e inter-pessoais.

Este tipo de competências de gestão pessoal da aprendizagem, assumindo-se, em nossa opinião, como ferramentas cognitivas e emocionais fundamentais nos futuros profissional e pessoal de cada indivíduo, levam a que se conclua da necessidade de reflectir sobre a oportunidade de introduzir um novo paradigma de aprendizagem, no currículo universitário. Menos baseado nos processos de exposição à informação, posterior retenção e regorgitação e mais alicerçado na construção personalizada do saber, numa perspectiva mais emancipatória e democrática do conhecimento, como se depreende das palavras de Kelly (1993):

a university must be conceived as a politically independent centre for the fearless and impersonal pursuit of knowledge and understanding in all spheres, through a process of constant challenge to prevailing orthodoxies – challenge critique dialog and debate – and, furthermore that the justification for the existence of this kind of centre is that it is a sine qua non of democratic living.(p.129)

5.2.1.7. Sétima questão básica: «Com quem»?

Ao entrar na Universidade, como já referimos anteriormente (cf. 2.2.3.), verifica-se uma profunda alteração naquilo a que Clulow & Brennan (1998:21) denominam de *constelação relacional do estudante*. É num contexto curricular em

que quase todos os intervenientes relacionais mudaram, que o(a) estudante universitário(a) se encontra, nos seus momentos iniciais de vida académica. É nestas circunstâncias que se verifica a sua aprendizagem. As mudanças relacionais, que afectarão, de forma significativa, a qualidade dos percursos curriculares dos estudantes, sentem-se, de forma particularmente mais intensa, a três níveis: professores, colegas e si próprio.

i) os(as) professores(as)

Os(as) professores(as) tornam-se menos presentes no quotidiano do trabalho discente, assumindo menores responsabilidades no processo de monitorização da aprendizagem e disponibilizando menos elementos de retroacção, facto que afectará, eventualmente, alguns indivíduos, uma vez que estes ficarão com uma maior independência na gestão do seu trabalho, competência pouco cultivada durante os ensinos básico e secundário. Nestas condições, poderão ocorrer situações de incapacidade de gerir a aprendizagem, por parte de alguns(mas) estudantes. Seria de toda a conveniência uma adequada gradualidade nesta transição relacional, durante o primeiro ano de frequência universitária, concomitantemente acompanhada pela aprendizagem das competências de gestão pessoal da aprendizagem, a que já fizemos referência.

ii) os(as) colegas

Os(as) colegas do(a) estudante universitário(a) deixarão de ter, no âmbito dos espaços e tempos do currículo, a mesma estabilidade que apresentavam no ensino

secundário. Ao mesmo tempo que ocorrerá uma maior frequência de interacções relacionais, estas revelarão um carácter afectivo diferente daquele que exibiam no ensino secundário, estreitando, dessa forma, a plataforma afectiva, que, em muitas situações, se alicerçavam as parcerias de aprendizagem. No ensino superior universitário, o conteúdo relacional revela um carácter menos afectivo, possibilitando, nessas condições, um alargamento da base cognoscitiva da relação de aprendizagem (Nico, 1995a:79). Para além disso, o relacionamento do(a) caloiro(a) com os(as) colegas, que se encontram em momentos mais avançados dos respectivos percursos curriculares, fornece um conhecimento prospectivo extremamente importante e que consegue proporcionar o estabelecimento de, bem sucedidas, estratégias de adaptação, como já fizemos referência anteriormente (cf. 2.4.1.) Assim sendo, aprender em rede (Assman, 1998:13), é ter a capacidade de trabalhar em equipa e perceber as vantagens das parcerias de aprendizagem – a que nos referimos anteriormente (cf. pág. 37) – que se deverão assumir, em nossa opinião, como objectos de aprendizagem a incluir no currículo universitário de primeiro ano.

iii) o silêncio da aprendizagem

Atendendo à enorme exposição relacional e informativa a que o(a) estudante universitário(a) se encontra exposto(a) e à extensa carga horária a que, normalmente fica sujeito(a) – que criarão o *nevoeiro académico* (Bourdieu & Passeron, s.d.:145) – e de acordo com a nossa própria experiência, como discente, torna-se necessário, para alguns indivíduos em determinadas circunstâncias, a existência de momentos

de solidão. Uma solidão que não poderá ser entendida como a consequência de um processo de isolamento não desejado e pernicioso para o(a) estudante, mas como a necessidade deste(a) viver momentos de tranquilidade e vazio relacional, de forma a poder relacionar-se consigo próprio, criando espaços tampão (Alves Pinto, 1983:591; Schreiber, 1983, cit. por Dupont & Ossandon, 1998:40) adequados para efectuar o balanço do seu desempenho, identificando os possíveis estrangulamentos e potencialidades das suas estratégias pessoais de aprendizagem (Soares, 1998:639) e afinar ou reorientar os seus projectos de aprendizagem. Por outras palavras, poderíamos afirmar que o **silêncio da aprendizagem** é um momento fundamental em qualquer processo de aprendizagem e, como tal, deveria ser considerado no currículo universitário, nomeadamente nos momentos iniciais – através de uma carga horária menos pesada ou que, em alternativa, contemplasse tempos de trabalho individualizado –, em virtude da necessidade de compensar a já referida sobre-estimulação relacional e informativa a que o(a) caloiro(a) se encontra sujeito(a).

5.2.1.8. Oitava questão básica: O «como» de quem aprende, pela primeira vez, na Universidade

A aprendizagem poderá, provavelmente, assentar em quatro dimensões fundamentais: o **querer aprender**, o **saber aprender**, o **poder aprender** e o **gostar de aprender**. Serão estes quatro vértices que definirão a estrutura básica das estratégias de estudo discentes, no meio universitário, conferindo novos contornos ao **conceito de aprendizagem**, transformando os diferentes espaços e tempos, que os(as) estudantes vivem nas instituições universitárias, em autênticos **contextos de aprendizagem** e assumindo as competências cognitivas como conteúdos curriculares.

5.2.1.8.1. Breve reflexão acerca de um conceito de aprendizagem em contexto universitário

A aprendizagem poderá ser entendida como um processo biológico, de natureza neurológica, inerente à própria condição humana (Hall, 1988:13), intencional ou não intencional (Berbaum, 1996a:40), que, envolvendo e mobilizando toda a actividade do indivíduo (Tavares, 1997:44; Corrigan *et al*, 1995:34), lhe provoca alterações de disposição, atitudes e valores (Gil, 1990:55; Carolyn & Graham, 1995:3), tendo em vista adequar os seus comportamentos (Berbaum, 1993b:13; Almeida, 1992:120), no futuro (Mager, 1990:11), numa perspectiva de mudança de uma concepção positivista do conhecimento, para uma concepção mais relativista, onde o saber é dinâmico, incerto e, principalmente,

provisório (Perry, s/d, cit. por Ramsden, 1988:18; Eizenberg, 1988:180; Marton & Ramsden, 1988:271) e tendo como finalidade a autonomia (Fernandes, 1990:204), a adaptação (Vergnand, 1989, cit. por Merle, 1992:15; Fonseca, 1998:363; Berbaum, 1992:26; 1996a:40) e a satisfação (Fernandes, 1990:204).

Ao aprender, os(as) estudantes produzem representações mentais da realidade, numa operação cognitiva onde as emoções, os afectos, o autoconceito e os valores se encontram, concomitantemente, presentes (Cabral, 1993:278), numa realidade sistémica e extraordinariamente complexa, em que se encontram mobilizados os domínios básicos do indivíduo – motor, cognitivo, psicológico, afectivo, volitivo e axiológico.

Qualquer representação de aprendizagem pressupõe, no entanto, uma determinada concepção daquele que aprende. Uma aprendizagem verdadeiramente autêntica só existirá, de acordo com Cubero (1993:5), Fernandes (1990:128), quando, partindo das concepções dos(as) próprios(as) estudantes, caminhe no sentido de uma monitorização pessoal desse processo, assumindo-se o(a) estudante como alguém possuidor de pensamento autónomo, socialmente responsável e capaz de controlar o respectivo destino (Tanner & Tanner, 1980: 165). Até porque, como refere Reboul (1982: 14), aprender não é, necessariamente, o correlativo de ensinar. No entanto, para os(as) próprios(as) estudantes universitários(as), nem sempre a aprendizagem é percebida desta maneira. Saljo (1979, cit. por Ramsden, 1992)

identificou cinco representações de aprendizagem, no seio dos(as) próprios(as) estudantes universitários(as):

- 1- Learning as a quantitative increase in knowledge (...) is acquiring information or «knowing a lot»;*
- 2- Learning is memorizing (...) is storing information that can be reproduced;*
- 3- Learning as acquiring facts, skills, and methods that can be retained and used as necessary;*
- 4- Learning as making sense or abstracting meaning (...) involves relating parts of the subject matter to each other and to the real world;*
- 5- Learning as interpreting and understanding reality in a different way (...) involves comprehending the world by reinterpreting knowledge.(p.26)*

Uma das principais características das aprendizagens, que se realizam nas instituições de ensino superior universitário, decorre do facto de serem feitas por indivíduos **adultos**, o que lhes confere características específicas e que têm vindo a configurar uma importante linha de investigação (Laurillard, 1993; Merriam & Caffarella, 1991; Sutherland, 1997, todos citados por Topping, 1998:49).

As aprendizagens dos adultos caracterizam-se pela sua tendência para o auto-direccionamento, utilização da experiência como recurso, privilegiando-se, como técnicas mais eficazes, as que contemplam a experiência prática e a resolução de problemas (Copland 1989:306) – no fundo, os três elementos vitais da aprendizagem identificados por Freire (1972, cit. por Whitaker, 1995:15). Em geral,

o adulto obtém resultados com maior utilidade social e com um tempo de aplicação menos imediato (Knowles, 1983, cit. por Whitaker, 1995:3). Por seu lado, Carolyn & Graham (1995:7), referindo-se às características das expectativas dos adultos, nos processos de aprendizagem, identificam a preocupação qualitativa com o ensino, como uma das principais singularidades académicas, sendo o compromisso e a reflexividade, alicerces fundamentais da aprendizagem (White, 1992:159).

5.2.1.8.2. As abordagens à aprendizagem em contexto universitário

A preocupação em compreender os verdadeiros processos de aprendizagem, que os indivíduos utilizam nos contextos reais, em que são confrontados com as mais diversas situações, fez surgir, através de Pask (1976, cit. por Entwistle, 1991:67), o conceito de *estilo de aprendizagem*. De acordo com este autor (Pask, 1976, cit. por Chaleta, 1996:80), existiriam dois estilos distintos de aprendizagem: o *estilo holístico* – que se traduziria numa certa preferência por uma perspectiva ampla das situações de aprendizagem, nas quais se privilegiaria a experiência pessoal, como factor de compreensão – e o *estilo serialista*, mais caracterizado pela prudência e compartimentação dos procedimentos, num registo cognitivo em que a lógica se sobrepõe à intuição.

Posteriormente, Marton (1984, cit. por Entwistle, 1991:65) – em experiências efectuadas com estudantes universitários(as), nas quais os indivíduos realizavam uma determinada tarefa de natureza académica, que consistia na leitura de um artigo

científico, para posterior questionamento acerca do seu conteúdo – propôs um novo conceito, que descreveria o processo através do qual, os(as) estudantes realizavam a tarefa: o conceito de *abordagem à aprendizagem*.

A abordagem à aprendizagem, em estudantes universitários, tem vindo a ser profundamente estudada (Entwistle, 1984, 1988, 1991, 2000; Marton & Saljo, 1984; Gibbs, Morgan & Taylor, 1984). De acordo com Duarte (1996:128; 1997:312), dizendo respeito à articulação que ocorrerá entre o tipo de motivação e o tipo de estratégias mobilizadas, no decorrer de uma determinada situação de aprendizagem, o tipo de abordagem descreverá também a forma como o indivíduo realiza essa tarefa de aprendizagem e o grau de compreensão nela alcançado (Entwistle, 1991:65).

A abordagem à aprendizagem, que resulta do modo como as tarefas são percebidas pelos estudantes e pela forma como estes processam a informação (Marton, 1983, 1984; Marton & Saljo, 1976, todos citados por Chaleta, 1996:77), condicionará o respectivo comportamento nessas situações (Duarte, 1996:134). São, normalmente, identificadas três distintas abordagens à aprendizagem: a *abordagem superficial*, a *abordagem profunda* e a *abordagem estratégica ou orientada para o sucesso* (Entwistle, 1986, cit. por Chaleta, 1996:77; Duarte, 1996:129-133; 1997: 312), às quais nós apresentaremos, como hipótese, uma quarta perspectiva, que, em nossa opinião, caracterizará o tipo de evolução à abordagem à aprendizagem que se verifica ao longo do período de transição e adaptação do(a) estudante

universitário(a) de primeiro ano ao percurso curricular proporcionado e respectivas circunstâncias. Optámos por denominar esta quarta perspectiva de **abordagem oscilante**.

i) a abordagem superficial

A abordagem superficial à aprendizagem verifica-se quando os(as) estudantes memorizam a informação necessária, com a intenção de cumprir os requisitos mínimos de uma determinada tarefa, considerada como uma imposição externa (Entwistle, 1986, cit. por Chaleta, 1996:77), reduzindo o conteúdo da aprendizagem a unidades discretas de informação, facilmente memorizáveis e acumuláveis, tendo em vista a sua posterior reprodução (Biggs, 1990, cit. por Duarte, 1996:129; Biggs, 1992,150). Não existe a preocupação de proceder a qualquer tratamento activo ou criativo dessa mesma informação (Bireaud, 1995:67). A motivação envolvida neste tipo de abordagem é do tipo extrínseco ou instrumental e a estratégia mobilizada caracteriza-se por ser superficial, numa visão privilegiadamente quantitativa ou acumulativa da aprendizagem (Duarte, 1997:312). Segundo Selmes (1988, cit. por García & Barrio, 1994:298), o isolamento, a memorização e a passividade assumem-se como as características básicas deste tipo de abordagem à aprendizagem, que, segundo Ramsden & Entwistle (1981, cit. por Chaleta, 1996:83), se baseará numa orientação do indivíduo para a reprodução da informação.

ii) a abordagem profunda

A abordagem profunda à aprendizagem existirá, quando se verifica a ocorrência simultânea de uma motivação do tipo intrínseca e uma estratégia profunda (Duarte, 1997:312). Nestas situações, os(as) estudantes tentam conferir significado ao conteúdo da sua aprendizagem, através de um processo activo de compreensão e de interpretação (Biggs, 1992:150), através do qual procuram descobrir, de forma pessoal, as possíveis ligações entre os diferentes conceitos envolvidos (Bireaud, 1995:67). As preocupações com a transposição, para a vida quotidiana, dos resultados da aprendizagem, é outra das características deste tipo de abordagem (Entwistle, 1986, cit. por Chaleta, 1996:77), num registo que aponta para uma finalidade de crescimento pessoal e de mudança de perspectivas sobre a realidade (Watkins, Regmi & Astilla, 1991, cit. por Duarte, 1996:129).

iii) a abordagem estratégica ou orientada para o sucesso

Neste tipo de abordagem à aprendizagem, o principal objectivo do(a) estudante consiste em obter boas classificações, adoptando, em conformidade, uma organização adequada do tempo e do trabalho, por forma a rentabilizar, ao máximo, o seu esforço (Entwistle, 1986, cit. por Chaleta, 1996:77; Duarte, 1996:129). Concorrem para este tipo de abordagem à aprendizagem uma motivação de natureza extrínseca e uma estratégia superficial (Duarte, 1997:312), numa preocupação constante do indivíduo em exhibir, publicamente, a sua mestria (Biggs, 1990, cit. por Duarte, 1996:129). A necessidade de obter boas classificações, por forma a

preservar e aumentar o auto-conceito e promover o sucesso (Ramsden & Entwistle, 1981, cit. por Chaleta, 1996: 84), é uma das principais características da estratégia cognitiva dos(as) estudantes que exibem este tipo de abordagem à aprendizagem.

iv) a abordagem oscilante

Ao propormos, como hipótese, esta quarta perspectiva de abordagem à aprendizagem, partimos do pressuposto de que ocorrerá um processo evolutivo no tipo de abordagem que os(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) exibirão, ao longo do período inicial dos respectivos percursos curriculares. Na realidade, apesar da relativa estabilidade que os padrões pessoais de abordagem à aprendizagem parecem revelar (Brown & Atkins, 1988:155; Chickering *et al*, 1981:103; Watkins, Hattie & Astilla, 1986:357; Brown & Atkins, 1988:155; White, 1992:157; Chickering & Reisser, 1993:3), pensamos existirem três patamares cognitivos distintos e sequenciais, que, eventualmente, caracterizarão os momentos iniciais dos(as) estudantes universitários(as) – período em que ocorrem as transições institucional, pessoal, relacional, periescolar e pedagógica, a que já fizemos referência (cf. 2.2) – e que denominámos de **tempo de «desespecialização», tempo de restauração do previsível e tempo de oscilação eficaz**. Estes patamares cognitivos conduzirão o(a) estudante à definição e operacionalização dos tipos de abordagem à aprendizagem, que melhor responderão às suas necessidades pontuais, aos contornos pessoais dos respectivos projectos vitais e às circunstâncias que caracterizam os contextos de aprendizagem em que se encontram envolvidos,

revelando, dessa forma, de acordo com Duarte (1996:135), uma competência metacognitiva..

1. o tempo de «desespecialização»

A longa frequência do ensino pré-universitário (no caso português, os ensinos básico e secundário) terá promovido uma determinada especialização dos indivíduos, ao nível do tipo de abordagem à aprendizagem. Durante esse período, ter-se-ão instalado, nos(as) estudantes, determinadas rotinas de estudo, que foram sendo afinadas ao longo do tempo e adaptadas às circunstâncias específicas de cada contexto de aprendizagem. Ao entrar na Universidade, cada estudante transporta consigo um determinado repertório de aprendizagem, que, até esse momento, se terá revelado eficaz.

Ao aceder ao ensino superior universitário acontece, em muitos indivíduos, um autêntico **impacto didáctico** (cf. 2.2.5) decorrente de uma nova arquitectura curricular, de um novo repertório didáctico docente e da vivência de alguns paradoxos (cf. 2.3). Este contexto pessoal de aprendizagem conduz, muitas vezes, à vivência de um verdadeiro **nevoeiro académico** (Bourdieu & Passeron, s.d.:145), período durante o qual poderá ocorrer, como já anteriormente fizemos referência (cf. 4.1), uma sensação de profundo **desconforto académico**. Nestas condições, o repertório de aprendizagem que os(as) estudantes possuem – e que tantos e bons resultados terá produzido, antes da entrada na Universidade – poderá revelar-se obsoleto e incapaz de responder às solicitações e características do novo contexto

curricular, remetendo os indivíduos para uma desespecialização progressiva. Aprender a ser estudante universitário(a) assemelha-se um pouco a uma reciclagem profissional, onde se desaprende o obsoleto e aprende o necessário à adaptação ao novo contexto. Este processo, por vezes doloroso, do ponto de vista académico e pessoal – que vai «eliminando» os aspectos obsoletos das abordagens pessoais à aprendizagem transportadas desde o ensino secundário – permitirá uma maior disponibilidade dos indivíduos para adquirirem competências de gestão pessoal de aprendizagem, mais compatíveis com a nova realidade em que se encontram. No fundo, a aprendizagem começará, muitas vezes, com uma «desaprendizagem», como nos diz Reboul (1982):

o que é aprender (...) senão aprender a mudar, a renunciar corajosamente ao conforto e ao conformismo em que uma pessoa estava instalada como em sua casa (...) aprender realmente, é sempre «desaprender» .(p.196)

2. o tempo de restauração do previsível

Quando se encontram nas condições atrás descritas, os(as) estudantes caloiros(as) necessitam, em primeiro lugar, de construir novos padrões atitudinais, decisionais e comportamentais que permitam uma resposta eficaz e rápida aos novos contornos curriculares, numa tentativa de restaurar a previsibilidade das suas acções, como nos é referido por Ferrasse (1986):

Les attitudes individuelles à l'égard des situations nouvelles peuvent être conçues comme des modalités générales de réponses à «ce qui n'était pas prévu» et donc à «ce qui dérange» l'ordre des apprentissages antérieurement effectués. Le sujet est confronté à la nécessité de reconstruire les repères spatiaux et temporels de son activité: repères physiques, institutionnels, relationnels, etc..., fondateurs d'une nouvelle prévisibilité. Il s'agit, pour lui, de réinstaller des registres de régularités dans le désordre perçu.(p.71)

Uma das principais aprendizagens que ocorrerão, neste período inicial, decorre directamente da necessidade do(a) estudante conhecer e dominar as regras do «jogo curricular universitário». A primeira percepção que muitos(as) estudantes têm do currículo universitário é a de uma autêntica *floresta normativa*, de acordo com Queiró (1995), o qual se refere a este aspecto formal, de forma particularmente interessante:

a floresta normativa (...) é extremamente variada e quase pode dizer-se que um professor ou um estudante que mudem de uma Universidade para outra, em Portugal, mudam, legalmente falando, de país.(p.37).

A complexidade da arquitectura normativa no ensino superior universitário, na sua maior parte caracterizada por uma “*carga simbólica de regras e interditos mais implícitos que explícitos*” (Estrela *et al*, 1999:59), é tal que, nos momentos iniciais, os(as) estudantes são confrontados(as) com a necessidade de procederem, em tempo útil, a uma adaptação aos novos códigos, aprendendo a utilizar as regras

da instituição e assimilando as suas rotinas (Coulon, 1997:2). Nestas circunstâncias, os(as) estudantes universitários(as) recorrem a estratégias essencialmente defensivas, que consistem em jogar com as regras, contornando-as, escapando à sua acção ou negociando a sua aplicação, caso a caso (Perrenoud, 1995:120).

O currículo é, neste período de restauração do previsível, um autêntico *mapa* (Coulon, 1997:157), que se deve decifrar, de forma a que o(a) estudante saiba sempre, em cada instante do seu percurso, a sua «localização curricular» e o seu «destino», identificando, dessa forma, os, eventualmente distintos, caminhos que se podem escolher. A aprendizagem do(a) estudante universitário(a) caloiro(a) é, nestes momentos, uma **aprendizagem administrativa**, privilegiando-se, eventualmente, uma abordagem à aprendizagem estratégica ou orientada para o sucesso, no sentido do indivíduo tentar garantir a sua sobrevivência académica. Bordenave (1992, cit. por Solino & Alloufa, 1992) apresenta uma imagem que, eventualmente, descreverá no que consiste esta aprendizagem administrativa:

A qualidade da participação [na vida académica] se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer a sua realidade; a reflectir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequências; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas (...). (p.72)

3. o tempo da oscilação eficaz

Adquiridas as competências básicas na gestão administrativa do currículo, o(a) estudante universitário(a) caloiro(a) iniciará uma nova etapa na sua

«caminhada curricular», em que a principal finalidade será descobrir a sua **cartografia eficaz de aprendizagem**, no novo contexto académico. Surgirá a preocupação de desenvolver novas capacidades de estudo e aprendizagem (Berbaum, 1991:78), no sentido de promover a eficácia (Beart & Hartley, 1984:127), recorrendo-se a estratégias de gestão selectiva da atenção (Johnston & Dark, 1986, Anderson, 1982, todos citados por Pellerey & Orio, 1995:685) e adoptando-se umas atitudes e sínteses ecléticas (Abreu, s.d.:5;1998:10)

A eficácia dos processos de aprendizagem, neste estágio, será conferida pela utilização, consciente e concomitante, de diferentes abordagens à aprendizagem, de acordo com a diferente instrumentalidade conferida pelos projectos pessoal e profissional e o distinto conforto académico percebido por cada circunstância curricular, de natureza disciplinar ou outra, numa lógica de rentabilidade do tipo «custo-benefício». Esta gestão cognitiva permitirá que o(a) estudante se adapte, eficazmente, ao seu percurso curricular, abordando profundamente, os conteúdos de aprendizagem que mais interesse lhe suscitarão ou maior conforto lhe proporcionarão e, superficialmente, os restantes, tentando, dessa forma, obter o sucesso. A combinação oscilante dos diferentes tipos de abordagem à aprendizagem conferirá eficácia e rentabilidade ao trabalho do(a) estudante, condição indispensável para que este(a) atinja um razoável nível de conforto pedagógico e ancorado numa consciência clara das suas próprias capacidades (Merle, 1992:23). A existência de classificações satisfatórias, administrativamente positivas, será, em

nossa opinião, causa e consequência deste tipo de abordagem oscilante à aprendizagem.

5.2.1.8.3. Desenvolver a capacidade de aprender em contexto universitário

Como já referimos anteriormente (cf. 5.2.1.6.), é nossa opinião que as competências de gestão pessoal da aprendizagem se assumem, no percurso curricular inicial dos(as) estudantes universitários(as), como um conteúdo de aprendizagem absolutamente fundamental. Diversos estudos têm vindo a referir algumas das dificuldades sentidas pelos(as) estudantes, após a sua entrada nas instituições de ensino superior universitário. Como exemplo, referiremos a investigação realizada por Pourtois & Lhermite (1986, cit. por Bireaud, 1995:38), a qual revelou que, na Universidade de Mons, se identificaram, como problemas relacionados com a aprendizagem discente, aspectos como o excesso de trabalho, a falta de apoio nos estudos, o reduzido número de actividades «extra-curriculares», a compartimentação disciplinar quase estanque e a ausência de contactos com os professores. Por outro lado, Cox & Klas (1996:93) referem que, no contexto universitário canadiano, cerca de dez por cento dos(as) estudantes revelam possuir algum tipo de incapacidade de aprendizagem. No contexto português, alguns dos resultados da linha de investigação liderada pelo Doutor José Tavares revelam que os(as) estudantes também experimentam dificuldades consideráveis, nomeadamente ao nível dos métodos de estudo (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:126).

Alguns dos problemas atrás referidos revelam-se, aliás, muito equivalentes com aqueles que nós próprios identificámos, em investigação realizada na Universidade de Évora (Nico, 1995a:160), durante a qual, a maioria dos(as) estudantes caloiros(as), então entrevistados, revelou, como principal família de dificuldades, os aspectos relacionados com a gestão da aprendizagem, bem como uma fraca capacidade de resposta e de adaptação a esses obstáculos. Em estudo posterior, nesta mesma instituição, Chaleta (1996) apresentou, entre outras, as seguintes conclusões:

1. *as aulas apresentam, essencialmente, aspectos negativos: são demasiado teóricas, difíceis, cansativas, monótonas e pouco variadas nos métodos.* (p. 255);
2. *o estudo é uma actividade considerada necessária pela maioria dos estudantes dado que lhes permite adquirir conhecimentos, desenvolver a própria personalidade e adquirir os fundamentos necessários a uma futura profissão.* (p. 255);
3. *a aprendizagem apresenta essencialmente características negativas (...). É considerada difícil, lenta, monótona, repetitiva, baseada na memorização (...) e desligada da experiência.* (p. 255);
4. *a avaliação é percebida como negativa (...) rígida, subjectiva, discriminatória e assente em perguntas pouco claras.* (p. 256);

5. *o sucesso acadêmico (...) depende essencialmente de factores internos controláveis, como estudar muito, empenhar-se muito, fazer os trabalhos que são pedidos, organizar bem os materiais de estudo, aprofundar conhecimentos e saber usar cábulas.*(p. 256).

Esta situação, na qual os(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) se vêem confrontados(as) com a obsolência de algumas das competências cognitivas, que foram adquirindo durante o ensino secundário – impossibilitando dessa forma a transferência das aprendizagens que, de acordo com Curzon (1996: 189), ocorre quando o sucesso de uma aprendizagem constitui um pré-requisito para uma aprendizagem posterior –, poderá provocar um profundo desconforto pedagógico. Nestas circunstâncias, poderá verificar-se uma incapacidade permanente dos indivíduos procederem à gestão eficaz das suas capacidades cognitivas e das suas emoções, o que poderá favorecer o aparecimento das *patologias típicas de aprendizagem* (Pask, 1976, Ramsden & Entwistle, 1981, Entwistle, 1988, todos citados por Chaleta, 1996:81) ou levando mesmo ao abandono, quando as circunstâncias pessoais, para esse fim, se revelam concorrentes.

Face a este, possível, estado de coisas, muitos(as) estudante(s) universitários(as) caloiros(as) sentem a imperiosa necessidade de desenvolver a sua capacidade de adaptação, de forma adequada e em tempo reduzido, a um conjunto de circunstâncias curriculares de contornos até então desconhecidos, no sentido de realizarem aprendizagens sobre o maior número possível de assuntos, obtendo

resultados satisfatórios. A capacidade de adaptação curricular pode, nestas condições, ser entendida como uma verdadeira capacidade de aprendizagem (Berbaum, 1992:88).

O desenvolvimento da capacidade de aprender pressupõe, para o(a) estudante, um investimento de tempo e energia no conhecimento das suas próprias características cognitivas (Berbaum, 1992:67), nas quais, as *competências do pensar* – de acordo com Valente (1992:173) – se assumirão como um pilar fundamental desta aprendizagem metacognitiva. A existência deste processo introspectivo nos(as) estudantes universitários(as) – também referido por White (1992:157), Duarte (1996:135) e Hood & Ferreira (1983:79) – provocará, necessariamente, a assunção de uma maior responsabilidade e autonomia do(a) estudante, na condução da sua própria aprendizagem, o que poderá favorecer o aparecimento de novas *macro-estratégias pessoais* (Alves Pinto, 1983:591), uma vez que a construção de novas autonomias na aprendizagem permite ao indivíduo prevenir e adaptar-se às, eventuais, adversidades dos contextos de aprendizagem. Por outras palavras, poder-se-ia dizer que, nestas circunstâncias, os(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) tenderão a privilegiar uma, eventual, *abordagem oscilante à aprendizagem*, ganhando eficácia com a versatilidade que adquirem. O desenvolvimento da capacidade de aprender, em contexto universitário, pressupõe, por fim, o desenvolvimento da capacidade de transferir as próprias aquisições metacognitivas (Chartier & Lautrey, 1992:39).

Outras dimensões, no entanto, poderão estar envolvidas neste processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, de acordo com a definição que Berbaum (1992) nos propõe:

Desenvolver a capacidade de aprendizagem, é, então, desenvolver o interesse pelo objecto de aprendizagem e pela mudança; é desenvolver a confiança em si próprio e o desejo de alcançar uma realização; é desenvolver uma capacidade de organização de situações e de tratamento de informação.(p.91)

5.2.1.9. Nona questão básica: O «como» de quem ensina a quem aprende pela primeira vez na Universidade

Os(as) professores(as) universitários(as) têm, tradicionalmente, quatro funções: funções de investigação, de gestão, de docência e de divulgação do conhecimento em serviço à comunidade. Enquanto na primeira dessas funções, o(a) docente universitário(a) contribui para a produção e divulgação do conhecimento (estamos no domínio do «quê»), na função de gestão concorre para uma organização adequada dos contextos curriculares de aprendizagem (estamos no domínio do «onde») e, por último, na função de docência, a sua preocupação recai nas formas de disponibilizar a informação aos estudantes, possibilitando-lhes uma adequada aprendizagem (estamos no domínio do «como»). No último domínio entraremos na dimensão do «quem». Estas quatro dimensões do exercício profissional dos(as) docentes universitários(as) são, em nossa opinião,

complementares. Uma grande parte do «quê» de um currículo dependerá, certamente, da qualidade do «como» e do «onde» ele acontece. E tudo isso só terá verdadeiramente sentido se tiver um destinatário. Pensamos, aliás, que grande parte do encanto e do interesse de um determinado conteúdo de aprendizagem se pode comprometer, de forma irremediável, em consequência de um «como» inadequado ou de um «onde» pouco confortável. Assim sendo, entendemos proceder a uma, necessariamente breve, reflexão acerca de alguns dos aspectos do currículo universitário que, em nossa opinião, mais relevantes serão, no domínio do ensino, particularmente no primeiro ano.

i) Traços pedagógicos no contexto universitário

A pedagogia universitária não se tem assumido, infelizmente, como um tema de investigação muito procurado (Bireaud, 1995:13). Não só não terá suscitado o interesse que, em nossa opinião, a sua importância actual justificaria, como, por outro lado, tem sofrido, à nascença, de fortíssimos ataques, sendo alguns dos mais violentos oriundos do interior da própria instituição universitária, como podemos depreender das palavras de Queiró (1995):

a pedagogia, na Universidade, não tem a importância que poderá, eventualmente ter em níveis escolares anteriores, pois o estudante universitário é um adulto que deve estudar ao seu ritmo individual, preparando-se para a plena autonomia cultural e intelectual. No trabalho universitário pouco importam as «técnicas» as «metodologias» e as «didácticas».(p.29)

Face às taxas de reprovação e aos níveis de abandono precoce, que se registam nas universidades, em geral, e no contexto português, em particular, felizmente que nem todos têm pensado da mesma forma que o autor anterior. Em momento anterior às palavras que acabámos de citar, já Brotas (1981) se referia a esta problemática, em sentido oposto:

se há terreno em que na Universidade (...) deve ser feita investigação é, exactamente, no campo da pedagogia. Não só com o objectivo de saber como ensinar mas também, e sobretudo, de saber o que ensinar e porquê ensinar.(p.62)

Outro «sintoma» desta realidade é a inexistência, na generalidade das instituições universitárias, de uma **didáctica do ensino superior**, entendida como uma área científica, que tem por objecto de estudo os fenómenos de ensino e as condições de transmissão cultural, aquisição e construção do conhecimento, pelo aprendiz, característicos da instituição universitária, de acordo com as definições propostas por Joshua & Dupin, (1993, cit. por Hadji, 1994:14) e Gil (1990:21). Um último – e preocupante – indicador do estágio actual das preocupações pedagógicas, no ensino superior universitário, é a **ausência de formação pedagógica dos(as) professores(as) universitários(as)**, facto que tem vindo a ser evidenciado como uma necessidade premente, no contexto curricular das universidades (Corrigan *et al*, 1995:33; Nico, 1997c:229; Bireaud, 1988:178; Plourde, 1988:169; Gil, 1990:16; Tavares, Santiago & Lencastre, 1999:111).

Se a heterogeneidade do mundo universitário poderá justificar a quase inexistência de estudos transversais e multidisciplinares, por outro lado, faz com que as experiências que se vão, pontualmente, realizando, poucas vezes se possam reproduzir com eficácia e rigor científicos e relevância locais, atendendo às fortíssimas diferenças circunstanciais, que se verificam entre as diversas instituições universitárias e às distintas condicionantes culturais, sociais, históricas e políticas em que estas se encontram mergulhadas. A comunidade científica portuguesa da especialidade só muito recentemente começou a preocupar-se com este objecto de investigação curricular.

No contexto da academia eborense, os estudos conhecidos resumem-se às pesquisas realizadas, no âmbito de dois projectos de mestrado (Nico, 1995a; Chaleta, 1996) e ao recente desenvolvimento de alguns projectos de doutoramento, pese embora a acção bastante positiva que tem vindo a ser desenvolvida, há alguns anos, pelo GAP (Gabinete de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Évora). Em virtude da especificidade da academia eborense – conforme teremos oportunidade de referir posteriormente (cf. 6.4.1.) – perderão grande parte do carácter transferível, os resultados das pesquisas empreendidas noutras academias, a que temos vindo a fazer referência.

No ambiente curricular existente, particularmente no contexto português, ainda se sentem, de forma mais ou menos intensa, algumas relíquias pedagógicas directamente herdadas do modelo escolástico, no qual, a oralidade assumia um

papel básico, numa **arquitectura curricular universitária** em que os diferentes elementos se encontravam dispostos de forma tão cartesiana, que Bourdieu & Passeron (s.d.: 57) a compararam a uma autêntica catedral gótica. Atlan (1986, cit. por Dupont & Ossandon, 1998:58), consideravam-na como um cristal – de ordenamento rigoroso e harmonioso, que servia de base a uma existência bem determinada e onde cada um sabia exactamente o seu lugar – opondo-a ao fumo, cujos contornos imprevisíveis serão, segundo o autor, os únicos que poderão adaptar-se ao desconhecido. Estas duas metáforas traduzem, em nossa opinião, de forma quase poética e por isso mesmo interessante, os dois paradigmas curriculares existentes nas instituições universitárias e explicarão, eventualmente, a cristalização que tem ocorrido no currículo universitário, precisamente no local onde este se pensa e investiga. É nestas circunstâncias que o(a) professor exerce as suas quatro funções, sabendo, no entanto, que, para a sua sobrevivência, as funções de investigação e de gestão serão mais determinantes, que a qualidade da sua prática docente. É com este dilema, sempre presente, que o(a) professor universitário(a) ensina.

Ensinar é, como vimos anteriormente, uma das funções do(a) docente universitário(a). No entanto, aquilo que o(a) professor(a) ensina nem sempre é o mesmo que o(a) estudante aprende (Hodkinson, 1994:60) e nem sempre um bom ensino garante, deterministicamente, uma boa aprendizagem (Neto & Almeida, 1990:43). De facto, os mundos dos métodos de ensino e dos processos de aprendizagem ainda não se encontram com a frequência desejável (Gage &

Berliner, cit. por Vaz, 1990:269), fazendo com que a inovação, que, aparentemente, parece decorrer da diversidade das actividades educativas, não consiga evitar que estas continuem a ser, como sempre foram, fundamentalmente de ensino e não de aprendizagem (Patrício, 1993:21; Bireaud, 1995:48). No fundo, ainda continuará válida a metáfora, segundo a qual, nas universidades, o ensino será uma acção enquanto a aprendizagem se resumirá a uma reacção (Snyders, 1993:125), numa clara relação de dominação-submissão (Estrela, 1992:17), na qual o ensino assume o protagonismo principal.

Apesar de não terem sido contextualizadas, no âmbito universitário, as ideias anteriores aplicam-se com toda a propriedade e em nossa opinião, à realidade curricular que, quotidianamente, vai «acontecendo» nas instituições universitárias, num **ensino administrativo**, que se revela, por vezes, num autêntico **curto circuito à aprendizagem** (Lester, 1992:147). As causas e respectivas consequências deste «divórcio» entre o ensino e a aprendizagem, nas universidades, encontram-se retratadas, de forma bastante feliz, nas palavras de Mckenzie, Eraut & Jones (1974), que transcrevemos:

reina um sentimento de insatisfação que tem a sua origem em várias causas. Os estudantes lamentam-se comumente, em numerosos países, da mediocridade do ensino, rotineiro e entediante, de cursos mal preparados e mal apresentados, da atmosfera impessoal de classes demasiadamente numerosas e da ausência de contacto real entre professores e estudantes. Criticam também a manutenção nos

currículos de elementos superados ou sem interesse, a importância dada ao ensino magistral e aos exames de tipo tradicional, a indiferença ao modo pelo qual os estudantes adquirem seus conhecimentos e às novas técnicas de avaliação dos resultados e, finalmente, à primazia concedida ao ensino com relação à aquisição de conhecimentos.(p.38)

1. o modelo da estalagem

Existem, no currículo universitário, três palavras, em torno das quais parecem gravitar o ensino e a aprendizagem: **R**eceber, **R**eter, **R**egorgitar. São estes três **R** que determinam a sobrevivência do(a) estudante, particularmente durante os momentos iniciais do seu percurso académico. É em torno destas três palavras que, muitas vezes, os(as) docentes constroem os respectivos projectos de ensino e elaboram os consequentes procedimentos de avaliação. Um registo pedagógico onde, de entre os dezoito métodos propostos por Carolyn & Graham (1995:33-53), para o ensino de adultos, a **aula magistral** mantém toda a sua exuberância e vulgaridade (Vazquez, 1975:34; Beard & Hartley, 1984:169; Balcells & Martin, 1985:21; Ramsden, 1988:21; Silva, 1981:240; White, 1992:155; Morey, 1992:1522; Snyders, 1993:129; Queiró, 1995:17). Neste registo, aposta-se, normalmente, num processo marcadamente memorístico e passivo, por parte do(a) estudante, pressupondo, nitidamente, uma abordagem superficial à aprendizagem (cf. 5.2.1.8.1.). A propósito desta dimensão curricular, Dupont & Ossandon (1998) referem o seguinte:

durante o (ou os) primeiro(s) ano(s), a pedagogia universitária privilegia um dispositivo linear de transmissão do saber: apresentação-recepção-restituição dos conteúdos. Os estudantes são espectadores no sentido próprio do termo (...). De facto, a Universidade ensina e exclui, momentaneamente, o estudante do percurso intelectual que conduz à aprendizagem. A exclusão do estudante e o ensimesmamento dos conteúdos contribuem para desenvolver uma espécie de enfermidade intelectual, a impossibilidade de «pensar de outro modo», assim como uma ausência de uma aventura intelectual feita de múltiplos conflitos, fontes de aprendizagem, no sentido amplo do termo.(p.36)

Também, relativamente a este aspecto, Hoirisch, Barros & Souza (1993) afirmam o seguinte:

existe ainda uma tendência, nas universidades, a olhar o aluno como um aparelho receptor de conhecimento ou máquina de fazer pesquisas. Valoriza-se a esfera intelectual desprezando ou esquecendo a pessoa, que sente e sofre.(p.33)

Estas reflexões anteriores fazem-nos lembrar as esclarecidas palavras de Paulo Freire (1985), o qual, não se referindo especificamente ao contexto universitário, escrevia assim:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em «vasilhas», em recipientes a serem «enchidos» pelo educador. Quanto mais vá

enchendo os recipientes com seus «depósitos» tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem totalmente «encher» tanto melhor educandos serão.(p.66)

Quando nós próprios reflectimos sobre o que foi a nossa vivência, no mundo discente e a nossa experiência, no mundo docente, humildemente teremos de reconhecer que a nossa antiga aprendizagem e o nosso actual ensino, continuaram – e continuam – a girar em torno dos três **R** e a obedecer à visão bancária da educação, que Freire (1985) denunciava com as suas palavras. As ideias e os conceitos vão sendo alojados nos(as) estudantes, como se fossem «hóspedes de passagem numa estalagem», que entram e saem, permanecendo, na maioria das situações, perfeitamente estranhos ao (à) estudante, que, depressa, os esquece, pois «novos hóspedes» se aprontam para tomar o lugar dos que acabam de sair, num **contra-relógio informativo** (Valente, 1992:182) implacável e infundável. As aprendizagens geradas por este tipo de ensino são, muitas vezes, **aprendizagens clandestinas** (Perrenoud, 1995:56), num currículo que, ainda hoje, muitos(as) professores(as) universitários(as) consideram como sendo o seu **jardim secreto** (Barnett, 1992b:8), assumindo, dessa forma, a **pedagogia da certeza**, em detrimento da **pedagogia da pergunta** (Assman, 1998:33).

Alguns factores poderão, provavelmente, explicar esta persistência dos modelos mais tradicionais de ensino, nas instituições universitárias. O conservadorismo institucional característico poderá explicar parte desta questão, mas, na nossa opinião, uma das principais razões da manutenção de uma certa

ortodoxia curricular na Universidade radicará, eventualmente, no claro predomínio que a investiga o assume na vida universitária e na sobrevivência acad mica do(a) próprio(a) professor(a) universitário(a). Como nos refere Gil (1990:16), grande parte da responsabilidade da deprecia o da dimensão pedagógica na forma o e desempenho dos(as) docentes universitários(as) cabe às próprias institui es, uma vez que estas nem sempre valorizarão, suficientemente, aqueles no exercício das suas fun es docentes.

2. os dilemas de quem ensina na Universidade

Muito embora o(a) docente universitário(a) seja, concomitantemente, um criador de saberes e um produtor de forma o (Donnay, 1988:155), o predomínio da investiga o, na sobrevivência acad mica dos(as) docentes universitários(as), faz com que estes(as) – muitas vezes, inconscientemente e pressionados pela necessidade de progredirem na respectiva carreira – desvalorizem o ensino (Beard & Hartley, 1984:23), o que poderá provocar, em alguns indivíduos, a vivência de alguns dilemas. Donnay (1988) identifica tr s dilemas do(a) professor(a) universitário(a):

Savoirs scientifiques – savoirs pédagogiques

Les premiers, concernant la discipline du professeur, sont souvent ressentis comme rigoureux, complexes, et par conséquent intellectuellement et affectivement stimulants. Par contre, le savoir pédagogique, plus spontane , issu d'une pratique, sans qu'il y ait nécessairement théorisation, est senti comme non rigoureux(...).

Production scientifique – production de formation

Le rapport coût (investissements-énergie-temps)/efficacité peut-être relatif, notamment, à l'image que le professeur a de lui-même et à sa sensibilité au pouvoir et à la reconnaissance accordés par son environnement social à sa production scientifique et de formation (...) les dilemmes sont ici nombreux, par exemple entre consacrer du temps à rédiger des articles ou à écrire de nouveaux cours.

Liberté scientifique – liberté «académique»

... un des caractères fondamentaux de l'université est de permettre aux individus de jouir d'un maximum de liberté dans les choix des recherches qu'ils souhaitent mener, autant l'enseignement est parfois vécu comme une contrainte collective institutionnalisée ou non (p.156-157)

É neste, complexo e, moralmente exigente, contexto, que os(as) professores(as) universitários(as) exercem as suas funções docentes. Não nos poderemos admirar se, em algumas situações, o(a) docente se comporte como um negligenciador de estudantes (Reuchlin, 1989:89). Paradoxalmente, em muitos casos, ser um mau professor, será, eventualmente, a única forma de sobreviver e de continuar a ser professor. A este propósito, circunscrevendo-se à realidade do(a) professor(a) universitário(a), Índias (1980) afirma, com um certo realismo, o seguinte:

muitas vezes (...) é mais prejudicial para um aluno possuir um mau professor do que não possuir nenhum; porque, neste último caso, porá à prova as suas

qualidades de busca, consultando bibliografia adequada, fortalecerá o seu espírito de equipa, estudando com colegas, desenvolverá a imaginação (...). Sem estar a defender, de modo algum, o auto-didactismo, nem a menosprezar a acção de um bom professor, quero realçar os prejuízos que advêm quer para a formação científica, quer para a formação moral do estudante, se este for ensinado por um mau professor. A confusão que se estabelece no seu espírito, a perda de confiança nas suas próprias capacidades, a relutância por uma matéria mal ensinada que até pode ser importantíssima para a sua carreira, poderão destruir qualidades que, noutras condições, se desenvolveriam brilhantemente.

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

Se a Universidade caminha efectivamente para uma universidade de massas, os docentes não podem estar satisfeitos com o número de desistências e de reprovações, com particular incidência no primeiro ano (...). Neste caso, a reflexão deve sobretudo centrar todos os seus esforços na estruturação e na distribuição dos conteúdos e na tomada em consideração das características individuais dos estudantes. (Bireaud, 1995:62)

Como se pode depreender da citação anterior e como, eventualmente, se deduzirá do nosso entendimento do que deverá constituir-se como o cerne das preocupações curriculares nas universidades, particularmente no que ao primeiro

ano diz respeito, é fundamental que exista um «encontro» entre quem ensina e quem aprende. Diremos mesmo, um profundo e significativo «encontro», de forma que os mundos do ensino e da aprendizagem sejam um só e não se apresentem, como tantas vezes temos sentido, ao longo da nossa própria existência, como se de dois compartimentos estanques se tratassem.

Por outras palavras, se bem que, em alguns casos, nas instituições denominadas de ensino superior, o ensino nem sempre seja levado em conta (Godoy, 1988, cit. por Gil, 1990:16), é absolutamente fundamental que, na educação superior, o ensino deva ser, efectivamente, **superior** (Squires, 1990:43). Um ensino que promova e organize as melhores situações de aprendizagem (Postic, 1995:76) e que faça, de facto, o(a) estudante aprender (Rodrigues, 1996:2). Um ensino universitário que esteja profundamente abraçado com a aprendizagem, de molde que, de acordo com Marton & Ramsden (1988:276), ajude a modificar as concepções e não se confine à transmissão da informação; evidencie uma visão relativista e crítica do necessário equilíbrio entre as finalidades institucionais e os objectivos das pessoas, em detrimento de uma perspectiva administrativa do currículo; encare a avaliação como um processo de melhorar a aprendizagem e não como um mero produto; desenvolva nos(as) estudantes capacidades de auto-aprendizagem. No fundo, um ensino que – utilizando a classificação relativa aos níveis de intervenção pedagógica de Plourde (1988:73) – não se confine apenas aos níveis da *engenharia* (métodos didácticos e meios técnicos) ou das *preocupações com o aprender a ensinar*, mas que consiga despertar, nos(as) professores(as),

independentemente da respectiva área disciplinar, aquela perspectiva global e sistémica, segundo a qual, ensinar, seja que objecto de aprendizagem for, é sempre *formar uma pessoa*.

Apesar do ensino ser sempre percepcionado no contexto de uma determinada disciplina, sendo que as suas funções são as funções dessa disciplina e os seus métodos são, quase sempre, métodos inerentes ao sistema específico de comunicação dessa disciplina, o que é uma realidade incontornável é que, o(a) professor(a) não ensina apenas algo. Ensina sempre a alguém. Ensina sempre a uma pessoa. Não existe o que poderíamos chamar de **vácuo pedagógico**, uma vez que o(a) docente nunca age no vazio (Apple, 1995:42). Como Entwistle (1976, cit. por Chaleta, 1996:75) refere, ensina-se sempre a alguém. Existe sempre uma pessoa que aprende, para lá do objecto dessa aprendizagem. É talvez devido a esta realidade que Lauand (1987:122) defende que é fundamental que o(a) professor(a) universitário(a) exiba uma atitude marcadamente humana, que nenhuma metodologia pode conferir.

i) Reflexões sobre uma «Didáctica da Transição»

Como já tivemos oportunidade de referir (cf. 3.1.1.), no primeiro ano de frequência universitária, os(as) professores(as) ensinam a pessoas, que vivem um estágio das respectivas vidas caracterizado por uma grande complexidade e volatilidade, em quase todas as suas dimensões vitais. Adoptando a definição de

didáctica de Joshua & Dupin (1993, cit. por Hadji, 1994:14) – referida anteriormente (cf. 5.2.1.9.) –, defendemos a necessidade de se proceder a uma séria reflexão acerca do que deverá ser uma proposta curricular destinada a estudantes caloiros(as), que são, no fundo, pessoas que vivem em circunstâncias muito específicas. Uma proposta que deverá contemplar, em nossa opinião, um projecto de ensino cuidadosamente preparado e dirigido para atender às necessidades decorrentes desse contexto, habilitando os indivíduos, que acedem às instituições de ensino superior universitário, com os «instrumentos» necessários para conseguirem um nível satisfatório na gestão pessoal da sua própria aprendizagem. Eventualmente, justificar-se-á um desenho curricular específico e transversal para os(as) estudantes de primeiro ano, como defendem Beard & Hartley (1984), que propõem o seguinte:

Most teachers in higher education regard some part of their first-year course as introductory in the sense that it is designed to help students study effectively. (p.93)

1. a necessidade de uma abordagem curricular holística

É fundamental que o(a) professor(a) universitário(a), particularmente o(a) que lecciona no primeiro ano, exerça as suas funções docentes, de acordo com uma **perspectiva holística do currículo** (MacDonald, 1973, cit. por Kelly, 1986:91) e **dos(as) estudantes universitários(as)**. De acordo com o cunho marcadamente «físico-químico» de algumas das metáforas e analogias que temos vindo a utilizar,

diremos que nos momentos de transição para a Universidade, há que equacionar, sistémica e holisticamente, todas as dimensões de todas as variáveis intervenientes nessa autêntica «mistura homogénea» que são as circunstâncias curriculares.

A uma organização curricular, institucionalmente ortodoxa, baseada na rigidez dos planos de estudo, dos horários e locais de trabalho e dos conhecimentos a adquirir, contrapõe-se, cada vez mais, uma procura personalizada de produtos educativos personalizados, flexíveis e adaptáveis às características, necessidades e contextos de quem os procura. O design curricular universitário deverá caminhar, em nosso entender, no sentido da decrescente rigidez organizacional e da crescente flexibilidade, nunca abdicando das necessárias condições uniformizadas de certificação, que se constituem uma condição indispensável para o reconhecimento académico, profissional e social da formação recebida e/ou construída na Universidade.

No fundo – adoptando a perspectiva de Capra (1983, cit. por Whitaker, 1995:19), segundo a qual, o mundo mecanicista de Newton e Descartes poderá ser perigosamente fechado –, trata-se de entender o currículo universitário, no primeiro ano de frequência académica, como um espaço e um tempo numa perspectiva aberta (Scott & Watson, 1994:33) e mais relativista que cartesiana do currículo (Nico, 1998b:167), onde se encontra disponível um conjunto de oportunidades de aprendizagem, que deverão permitir, ao estudante, a emersão e gestão, adequada e confortável, de todas as suas dimensões vitais. Um currículo universitário que, de

acordo com Snyders (1993:126), não passará de uma realidade de mudanças e relações.

Ao(à) docente universitário(a), caberá a organização e gestão participada dessas oportunidades de aprendizagem, na convicção de que o seu projecto de ensino é, nessas circunstâncias, um processo integrado, sistémico e complexo, onde a soma de todos os fragmentos do percurso curricular (Nico, 1997a:105) é sempre uma visão parcelar da verdadeira realidade vivida pelos(as) estudantes (de acordo com a perspectiva holística de Assman (1998:155) e Taylor (1998: 174). Uma das suas principais finalidades deve consistir numa mudança positiva das percepções iniciais dos indivíduos, num processo contínuo de *framing-reframing* (Kasl *et al*, 1993:150), em que as microrupturas suscitadas pelas constantes alterações da realidade permitem dinamizar e não dinamitar os recursos endógenos dos(as) estudantes (Donnay, 1988:158). Também Whitaker (1995) se refere a esta abordagem holística, da seguinte forma:

The holistic approach to education strives to restore an appropriate balance to the learning process by giving equal status to experience, imagination, creativity and intuition as it does to knowing, thinking, remembering and reasoning. Holistic education (...) involves a reconsideration of both the curriculum we offer (...) and the nature of the learning experiences that deliver it (...) to develop a more holistic approach (...) it is important to considerer the different dimensions of personhood.

(p.20)

A assunção de uma representação holística do que é o currículo universitário, particularmente nos momentos iniciais da frequência académica, pressupõe a existência de três dimensões simultâneas nos projectos curriculares de ensino docente: a **dimensão intelectual**, directamente decorrente do conhecimento que é disponibilizado ou construído no âmbito da transmissão de uma herança cultural; a **dimensão pessoal**, resultante do facto do currículo se poder e dever assumir como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal; a **dimensão social**, decorrente do encontro entre quem ensina e quem aprende.

2. a necessidade de uma relação pedagógica confortável

De acordo com Ramsden (1992:111), o ensino universitário poderá ancorar-se em três grandes perspectivas teóricas:

- i) Ensinar é uma revelação ou transmissão, partindo do pressuposto que o conhecimento é instilado nos(as) estudantes, sendo estes encarados como recipientes vazios;**
- ii) Ensinar é organizar as actividades dos(as) estudantes, uma vez que se privilegiam os processos de supervisão da actividade discente;**
- iii) Ensinar é tornar possível a aprendizagem, assumindo-se o currículo com um espaço de cooperação e parceria entre docentes e estudantes,**

sendo estes(as) ajudados(as) por aqueles(as) a mudar as suas concepções e capacidades.

Como poderemos verificar, nem todas as perspectivas anteriores pressupõem um **encontro** adequado entre quem aprende e quem ensina. Um encontro potenciador de uma aprendizagem significativa, por parte do(a) estudante; revelador do gosto e do prazer de aprender, que mostre o deslumbramento do conhecimento e o gosto pela descoberta e que indique o caminho do rigor e da humildade de quem cria e dissemina o saber. É que, podendo verificar-se todo o rigor na utilização dos instrumentos metodológicos de ensino e a escrupulosa observância das normas curriculares estabelecidas, poderá nem sequer existir, verdadeiramente, ensino, uma vez que, de acordo com Avanzini (1984), *“as técnicas pedagógicas são uma bela e nobre coisa, mas elas não são o total do acto de ensinar. O ensino é antes de mais, um encontro”*(p.70). Um **encontro** que, de acordo com Estrela (1984):

só se torna possível entre pessoas iguais e em circunstâncias isentas de ameaça (...) a função relacional decorrente do sistema de comunicação entre pessoas dotadas de estatutos diferentes e de um sistema normativo-disciplinar de que o professor é o principal, se não o único agente e responsável, fica irremediavelmente afectada de um carácter de coerção que torna o encontro impossível.(p.64)

Para que possa ocorrer um **encontro** entre quem aprende e quem ensina, é fundamental a existência de uma autêntica **relação pedagógica**, entendida como

uma relação que, devendo ser mais que um simples ou ocasional *encontro* deverá assentar em bases cognoscitivas e afectivas, que têm uma evolução e história próprias (Postic, 1984:12). Deverá a relação pedagógica, por outro lado, ser promotora do desenvolvimento e favorecer o desenvolvimento integral de quem aprende (D'Orey da Cunha, 1989:11), potenciando a sua autonomia (Fernandes, 1990:130).

O aspecto relacional é, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente (cf. 2.2.3. e 4.2.3.), uma dimensão extraordinariamente importante da vida do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano. Os novos contornos cognoscitivos, afectivos e sociais da nova relação com os(as) professores(as) universitários(as) assumem, na rede relacional discente, uma importância significativa. Para além disso, sendo a charneira, na qual interagem as dimensões psicológicas, políticas, sociais e pedagógicas (Estrela, 1992:33), a própria relação pedagógica, protagonizada nos momentos iniciais da caminhada académica, poderá exhibir um efeito multiplicador de algumas das tensões que perturbam o caloiro(a).

Se partirmos do pressuposto de que existirão distintos contornos relacionais nos diferentes espaços e tempos curriculares universitários, poderemos, eventualmente, referir a existência, não da relação pedagógica, mas das relações pedagógicas (Nico, 1995a:52), face às quais, o(a) estudante caloiro(a) revelará alguma dificuldade de resposta. Também nesta dimensão da sua vida, o(a) estudante tenderá a desenvolver respostas oscilantes, à semelhança do que já referimos quanto

às abordagens à aprendizagem (cf. 5.2.1.8.2.). A nossa própria experiência, discente e docente, aponta para a existência dessa oscilação relacional.

Naquelas condições, caberá ao docente promover, no âmbito do respectivo projecto de ensino, a possibilidade da prática de uma relação pedagógica, que se traduza numa oportunidade de conforto para o indivíduo. Uma relação baseada no respeito e consideração pelo(a) estudante (Rogers, 1976, cit. por Gil, 1990:63; Ramsden, 1992:96; Chickering & Gamson, 1987, cit. por Chickering & Reisser, 1993:373; Carolyn & Graham, 1995:13). Uma relação que, segundo Estrela (1992), se *“tem de basear no respeito pela pessoa, pois só esse respeito evita a chantagem afectiva e defende a pessoa”*(p.41), uma vez que, de acordo com Avanzini (1984), *“quando falha de finalidades comuns ou de normas reconhecidas, a relação pedagógica reduz-se ao seu carácter afectivo; por preciosa ou terapêutica que seja assim, ela não é propriamente educativa”*(p.77).

3. os programas de apoio à adaptação universitária

A identificação, nos(as) estudantes que acedem às instituições universitárias, de determinadas necessidades ou lacunas de formação tem sido o resultado mais visível das investigações que têm sido realizadas, no âmbito dos processos de diagnóstico e caracterização dos mecanismos de transição e adaptação à Universidade. Um dos principais resultados destas investigações tem sido a possibilidade de inventariar competências de natureza pedagógica consideradas

fundamentais para uma adequada adaptação ao contexto universitário, os chamados *skills of studenthood* (Cohen & Jody, 1978, cit. por Dwyer, 1989:25). Competências como a leitura rápida, a escrita, o registo de notas, o trabalho em equipa, a planificação e organização do trabalho e do tempo, as técnicas de memorização, a utilização da biblioteca, entre outras, têm sido algumas das competências básicas referidas em diversos estudos realizados (Beard & Hartley, 1984:111; Oberti, 1995:35; Nico, 1995a:252; Chaleta, 1996:259; Pereira, 1997b:17; Coulon, 1997:78; Wood, 1998, cit. por Goodlad, 1998:77). A estas competências voltaremos em momento posterior (cf. 6.5.1.2.).

As respostas que as instituições universitárias têm procurado dar às evidentes e crescentes diferenças individuais e lacunas pessoais de formação, reveladas pelos seus discentes debutantes, têm privilegiado a existência de programas de apoio, de entre os quais se têm destacado os de índole cognitiva e psicopedagógica. Sendo de natureza diversa e abordando conteúdos e capacidades distintas, estes programas poderão, no entanto, agrupar-se – recorrendo à classificação de Almeida & Fontes (1993) para os programas de treino cognitivo – em duas perspectivas de pesquisa e operacionalização:

Um primeiro grupo inclui os programas ditos específicos ou centrados nos próprios processos do pensar e em princípios gerais que se podem assumir como transversais a todos os domínios do conhecimento e situações de realização. Um segundo grupo (...) no quadro das próprias actividades de ensino-aprendizagem

das diversas disciplinas escolares (infusão). Tais objectivos, actividades e estratégias devem ser infundidos no dia-a-dia (...) um professor, ao mesmo tempo que ensina determinadas matérias curriculares, pode ajudar o aluno a desenvolver melhores estratégias de resolução de problemas, de pensamento e de raciocínio.(p.157)

Os programas de apoio, que muitas vezes se assumem como autênticos *study skills programmes* (Knapper & Cropley, 1991:142), são programas que possuem uma grande finalidade em comum: focam a sua atenção no desenvolvimento de determinadas competências, consideradas essenciais para um bom desempenho do indivíduo, enquanto estudante universitário(a). Normalmente destinados a estudantes com algum tipo de dificuldade, podem, no entanto, beneficiar todos(as) os(as) caloiros(as) (Walter *et al*, 1989), uma vez que, procurando desenvolver, nos(as) estudantes, estratégias e hábitos de estudo adequados às exigências do currículo (Almeida & Fontes, 1993:156), permitem o desenvolvimento integrado das competências discentes e proporcionam a aprendizagem de eficazes estratégias de coping (Gordon, 1989:190). Nestas condições, seria de toda a vantagem incluir este tipo de abordagens no próprio currículo.

O(a) professor(a), nessas condições, assumiria uma dupla tarefa: leccionar os conteúdos da sua área disciplinar respectiva e, no seio desse projecto de ensino, incluir, de modo *infusional* – que se verifica quando “*um professor, ao mesmo tempo que ensina determinadas matérias curriculares, pode ajudar o aluno a*

desenvolver melhores estratégias de resolução de problemas, de pensamento e de raciocínio” (Almeida & Fontes, 1993:157) –, as competências julgadas indispensáveis para uma eficaz aprendizagem dos conteúdos já referidos. Também as instituições universitárias deveriam, nesta perspectiva, incluir, no seu projecto de ensino destinado a todos(as) os(as) estudantes caloiros(as), não só as oportunidades de aprendizagem dos conteúdos, mas também as aprendizagens das ferramentas cognitivas julgadas necessárias para a consecução eficaz daquelas, numa relação curricular de parceria e de partilha decisional com os(as) estudantes (Squires, 1990:4; Nasta, 1994:42) e assumindo um princípio positivo da igualdade curricular (Alfonsin, 1986, cit. por Mignone, 1988:33)

Esta dupla função institucional e docente deveria ser, eventualmente e em nossa opinião, um dos pilares fundamentais do currículo universitário destinado a estudantes universitários(as) caloiros(as), permitindo, dessa forma, um adequado equilíbrio entre os objectivos de formação e os objectivos de desenvolvimento pessoal (Berbaum, 1992:33; Pereira, 1997b:16) e uma adequada transição entre as realidades curriculares dos ensinos secundário e universitário. De facto, ensinar a estudantes caloiros(as) requer, na nossa opinião, competências docentes específicas, sendo, eventualmente, a principal uma preocupação mais centrada na qualidade das aprendizagens discentes e menos nas questões directamente relacionadas com a observação rigorosa do sistema normativo do currículo formal.

Permitindo-nos fazer um breve parêntesis, gostaríamos de aqui referir a nossa própria experiência pessoal. Apesar de não se poder considerar como reunindo relevância científica, foi, no entanto, o «nosso caso». Nunca nos esqueceremos das nossas primeiras aulas, como discente universitário(a) e do papel revelador e encantador que elas tiveram em nós, permitindo, inclusivamente, que fossem esses momentos lectivos iniciais da nossa caminhada curricular, aqueles que, compensando alguma desadaptação e sofrimento, determinaram, para sempre, o rumo que nós demos à nossa vida profissional e académica. Um rumo descoberto no deslumbramento das primeiras aulas, na sensibilidade de alguns(mas) professores(as) e que determinou, eventualmente, este projecto de investigação e estas linhas que vamos escrevendo.

Na bibliografia por nós compulsada, são várias as referências a programas de apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano. Para lá de referências a estudos, que poderemos considerar mais clássicos (Marton, 1975, Marton, Housell & Entwistle, 1984, Svensson, 1977, todos citados por Brown & Atkins, 1988:152; Ellis, 1984, Gardner & Jewler, 1989, ambos citados por Gordon, 1989:195), focalizámos a nossa atenção e baseámos o desenho da nossa investigação empírica nos seguintes casos:

1. O programa *Study Skills and Learning Material's* (Clarke & Tomlison, 1995:43) realizado na University of North London, em 1988, e que foi baseado na disponibilização, aos discentes, de um manual que tinha como

objectivo o aumento da eficácia em áreas como a leitura, o registo de notas, o trabalho em grupo, a elaboração de relatórios e a realização de exposições orais, entre outras. Numa fase posterior, foi integrada, no próprio currículo, este tipo de abordagem;

2. A experiência realizada na Universidade de Grenoble (Arnaud, 1989), durante a qual foram realizados ateliers vocacionados para a aquisição de competências metodológicas, tais como: (i) aprender estratégias de auto-organização e de gestão do tempo; (ii) aprender a escutar, a registar notas e a utilizá-las; (iii) aprender a preparar e a enfrentar as situações de avaliação; (iv) aprender a raciocinar e a resolver problemas;

3. A experiência ocorrida, de 1990 a 1992, na Universidade Joseph Fournier (Berbaum, 1991:79; Mey, Ballas & Plouin, 1994:1134), durante a qual existiu um atelier de ajuda à aprendizagem, com a duração de seis sessões de duas horas cada, onde participaram vinte estudantes de Química, tendo sido abordados os seguintes temas: (i) conhecer a sua maneira de aprender; (ii) desenvolver técnicas de memorização e a memória a longo prazo; (iii) saber organizar o trabalho e gerir o tempo; (iv) conhecer e controlar melhor as respectivas atitudes face à aprendizagem; (v) promover a curiosidade e o prazer de aprender na Universidade;

4. O *Crossover Programme, VWO* (Hofmeister, 1998:109), implementado na Universidade de Amsterdão e que tinha quatro objectivos principais: (i) desenvolver as possibilidades individuais e investir no respectivo futuro; (ii) incrementar o conhecimento estudantil acerca do respectivo futuro profissional; (iii) aprender a estudar na Universidade; (iv) aprender a organizar e gerir o dia-a-dia na Universidade;

5. A experiência realizada na disciplina de Psicologia Educacional da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa (Rodrigues, 1996), na qual foi utilizado o **PADéCA (Programme d'Aide au Développement de la Capacité d'Apprendre)**, programa proposto por Berbaum (1990, 1992, 1993a, 1996a);

Outros programas são referenciados na bibliografia, de que destacaremos os casos portugueses do *Programa de Ensino das Ciências*, que decorreu na Universidade do Algarve (Fonseca, 1991, cit. por Almeida & Fontes, 1993:158) ou o programa LUA concretizado na Universidade de Aveiro e baseado nas estratégias de *Peer Counselling* (Pereira, 1997b). Outras realidades, geograficamente mais longínquas, mas, pedagogicamente bastante próximas, como são os casos do projecto da Universidade de Witwatersrand-Joanesburgo (Potter *et al*, 1998:148), onde ocorreu uma abordagem infusional, o estudo de leitura guiada *GLG*, implementado na Universidade de Rosário-Argentina (Cointry *et al*, 1989:90) e o *Curso de Introdução à Especialidade*, concretizado na Universidade Estatal da Mongólia

(Chimehdrehgzehn & Otgonmassan, 1983:138), durante o qual, se procurava familiarizar o(a) jovem com a sua nova condição de estudante universitário(a).

Formas alternativas de proporcionar a mesma ajuda e atingir os mesmos objectivos dos programas de apoio serão a existência de *seminários* destinados especificamente a caloiros(as) (Jewler, 1989:108), durante os quais se trabalhariam as dimensões académica, vocacional, social, física, emocional e espiritual dos indivíduos, ou a realização de *uma semana de recepção aos novos alunos* (Hoirisch, Barros & Souza, 1993:130), durante a qual seriam abordados os seguintes temas:

1. *Orientação sobre a instituição*: os seus valores, a estrutura disciplinar, os recursos, as tradições do curso, a ética do estudante;
2. *A aprendizagem no ensino superior*: as diferenças relativamente ao ciclo anterior, as normas, a avaliação, o calendário escolar, as técnicas de estudo;
3. *O estudante*: as crises existenciais habituais, as ansiedades e as possíveis decepções, as relações interpessoais, a construção da identidade;
4. *O curso*: questões próprias de cada curso e a relevância de determinados conteúdos de aprendizagem para a formação do profissional.

Apesar da, aparente, diversidade existente, no âmbito dos programas de apoio a estudantes caloiros(as), concordamos inteiramente com Gordon (1989:191), quando esta autora refere que se deverão assumir, como finalidades transversais à generalidade dos programas, o desenvolvimento, por parte dos(as) estudantes, de *atitudes positivas* face a si próprios e face à aprendizagem, que permitam uma *integração plena na comunidade académica* e o estabelecimento de uma *adequada ligação entre as experiências curriculares de natureza académica e os objectivos de desenvolvimento pessoal*.

No entanto, uma nova realidade curricular deverá emergir: a existência de programas de apoio – considerados muitas vezes como actividades extra-curriculares, nas quais a participação acaba por congestionar, ainda mais, o já congestionado horário discente – deverá, tendencialmente, ir dando o seu lugar a uma adaptação gradual do currículo do primeiro ano de frequência académica, compatibilizando-o com as competências mínimas e conhecimentos prévios dos(as) estudantes que a ele acedem, de acordo com a sugestão apresentada por Tavares, Santiago & Lencastre (1999:127), assumindo-se um *currículo centrado na situação* (Pacheco, 1996:141).

A evolução que preconizamos terá de apontar para uma nova realidade curricular, no primeiro ano de Universidade: em vez de se continuarem a assumir os programas de apoio como uma realidade curricularmente paralela às actividades «normais», para onde vão sendo «conduzidos» todos(as) aqueles(as) que vão

sentido dificuldades na sua vida académica, o objectivo será, em nossa opinião, tornar dispensáveis tais «actividades extra-curriculares», em virtude dos(as) estudantes encontrarem as respostas de que necessitam para os seus problemas, nas **Janelas Curriculares de Apoio** existentes no espaço e no tempo curriculares «normais».

O(a) docente universitário(a), nesta nova realidade curricular, deixará de encarar as actividades de apoio à adaptação e à aprendizagem discentes como *actividades marginais* (Bireaud, 1995:80), assumindo-as como parte natural do seu projecto de ensino e favorecendo, dessa forma, uma abordagem profunda à aprendizagem, como se pode depreender das seguintes palavras de Novak (1991):

Son necesarios los cursos sobre «aprender cómo aprender» en los colegios? Creo que no. Lo que es preciso es que cada professor incorpore tácticas de aprendizaje y prácticas de evaluación que obliguen a los estudiantes a utilizar planeamientos coherentes com el aprendizaje significativo, si quiere tener éxito. Si esto se pone en práctica desde el primer curso, el animar a los estudiantes mayores a adoptar el aprendizaje significativo debería resultar más fácil en lugar de más difícil.(p.225)

5.3. O PADÉCA na base de um modelo de ensino com «Janelas Curriculares de Apoio»

De acordo com Corrigan, *et al* (1995:98), apesar do tempo de assistência às aulas ter subido, o tempo médio dedicado aos estudos, pelos(as) estudantes

universitários(as), tem vindo a reduzir-se, de forma acentuada. Sabendo-se que a produtividade discente, na Universidade, é directamente influenciada pela estrutura e organização do tempo (Gmelch, 1993:11) e que não se verifica uma relação directa entre a quantidade de tempo dedicada aos estudos e as classificações obtidas, facilmente concluiremos que a eficácia e produtividade académicas do(a) estudante universitário(a) radica na adequação do(s) respectivo(s) método(s) de aprendizagem às circunstâncias de cada contexto curricular. Por outras palavras, torna-se necessário que o(a) estudante caloiro(a) evite a tendência, que muitos indivíduos apresentam, para se deixar cair num desejo obsessivo de estudar durante muito tempo, na *crença* de que, a um maior número de horas de estudo corresponderão, necessariamente, maiores classificações.

Uma das primeiras etapas a cumprir no aperfeiçoamento e adaptação das competências discentes ao novo contexto curricular, que é proporcionado pelas universidades, consiste em promover, junto dos(as) estudantes universitários(as), uma atitude positiva face à aprendizagem e o desenvolvimento da convicção de que a aprendizagem é uma função humana, que pode evoluir positivamente no tempo (Balas, 1993:59) e que se pode aprender a aprender, desenvolvendo-se, dessa forma, a própria capacidade de aprender. Defendemos que o desenvolvimento destes aspectos se deve efectuar de forma infusional, no seio do próprio projecto de ensino dos(as) docentes universitários(as), privilegiando-se, dessa forma, uma abordagem curricular e não apenas como se de mais um programa de apoio se tratasse, num registo paralelo às actividades curriculares «normais».

É o próprio ensino que, em nossa opinião, se deve estruturar, de forma a permitir que o(a) estudante possa **aprender a aprender**, nos diferentes contextos disciplinares e com a ajuda dos(as) respectivos(as) professores(as). É nesta perspectiva que apresentamos o **PADéCA** (Programme d’Aide au Développement de la Capacité d’Apprendre), programa que tivemos oportunidade de conhecer e com o qual trabalhamos, da última vez que fomos «caloiro», aquando da frequência da componente curricular do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Área de Análise e Organização do Ensino, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, no ano lectivo de 1991/92. Foi nesse momento, que o Doutor Jean Berbaum nos leccionou a disciplina de Aprendizagem e Formação, durante a qual, tivemos a oportunidade de trabalhar e de aprender a aprender com o **PADéCA**. Uma experiência que nos marcou profundamente e que transformou, de forma quase radical, as nossas crenças e práticas de ensino.

i) o que é o PADéCA?

O Programa de Ajuda ao Desenvolvimento da Capacidade de Aprender (**PADéCA**) é uma *ferramenta metacognitiva* que, ajudando o estudante a reflectir sobre todos os aspectos do acto de aprender (Boudant, Gineste & Balas, 1993:114), se assume, de acordo com Malik (1996:4), como um autêntico *utensílio de auto-descoberta*, que permite a quem aprende “*tomar consciência de si próprio através de si próprio*” (Pineau, 1991, cit. por Malik, 1996:5). A utilização do **PADéCA** pressupõe ajudar o(a) estudante a construir o seu próprio método de aprendizagem –

o método mais eficaz – e não o «fornecimento» de um método já feito (Berbaum, 1992:19).

A representação de aprendizagem associada ao **PADéCA** pressupõe, inevitável e concomitantemente, uma nova representação de ensino: a de que ensinar é disponibilizar informação aos estudantes, mas também é ajudá-los a aprender (Boudant, Gineste & Balas, 1993:113). Na realidade, as instituições universitárias e os(as) respectivos professores(as) só conseguirão criar as condições adequadas para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem dos(as) estudantes, se os respectivos projectos curriculares contemplarem esta nova perspectiva do que é aprender e do que deverá ser ensinar. Esta competência de **aprender a aperfeiçoar a sua própria maneira de aprender** deverá ser, aliás, uma das grandes finalidades do currículo universitário, tal como Kolb (1990) nos refere:

it would seem that a central function for the larger university organization is to provide the integrative structures and programs that counterbalance the tendencies toward specialization in student development and academic research. Continuous lifelong learning requires learning how to learn, and this involves appreciation of and competence in diverse approaches to creating, manipulating and communicating knowledge.(p.252)

O desenvolvimento da capacidade de aprender assume, nestas condições, os seguintes contornos (Berbaum, 1993a):

Développer la capacité d'apprendre c'est donc développer la capacité à savoir apprendre. Ce développement correspond au développement d'attitudes favorables, expression de l'aimer et du vouloir apprendre. Il correspond aussi au développement d'une capacité à se donner un objectif d'apprentissage, au développement d'une capacité à choisir des situations adaptées au traitement qu'il s'agit de faire subir aux données reçues, au développement enfin, d'une capacité à prendre de la distance par rapport à cette activité afin d'en réguler le déroulement et d'en assurer l'efficacité.(p.321)

1. o desenvolvimento de atitudes favoráveis face à aprendizagem na Universidade

Apesar do conceito de atitude ser considerado fluido e polissêmico (Trindade, 1993:112), as atitudes têm vindo a ser consideradas como as grandes estruturas básicas de relacionamento do indivíduo com o meio, assumindo um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento vital dos(as) estudantes (Trindade, 1993:115; 1996:18). Sendo consideradas como uma predisposição de resposta (Shrigley, Koballa & Simpson, 1988, cit. por Trindade, 1993:112) ou como uma tendência para reagir, mesmo que a reacção não se concretize (Shaw & Wright, 1968, cit. por Trindade, 1993:112; Tyler, 1976:68), as atitudes nascem do encontro entre as nossas crenças mais profundas e as circunstâncias que caracterizam cada momento da nossa vida.

Por outro lado, é nas atitudes que radicarão as causas dos nossos comportamentos, opiniões e decisões. Nesse sentido, tudo o que fazemos, dizemos ou decidimos radicará na(s) atitude(s) que desenvolvemos ou reforçamos, numa determinada circunstância da vida.

As atitudes desempenham quatro funções fundamentais para os indivíduos (Katz & Stotland, 1959, Katz, 1960, ambos citados por Trindade, 1996):

a) uma função adaptativa, pela qual as pessoas se esforçam por maximizar o que lhes é agradável e por minimizar o que lhes é desagradável; as pessoas desenvolvem atitudes favoráveis em relação aos objectos que estão associados com a satisfação das suas necessidades e atitudes desfavoráveis em relação aos objectos que lhes causam frustração ou castigo;

b) uma função defensiva do eu, com a qual as pessoas evitam as realidades exteriores ou interiores a si próprias, que lhes são desagradáveis;

c) uma função expressiva de valores com a qual as pessoas dão uma expressão positiva aos seus valores nucleares e ao tipo de pessoa que crêem ser, obtendo com isso satisfação;

d) uma função cognitiva, com a qual as pessoas adquirem ou constroem referenciais que lhes permitam distinguir, precisar, interpretar e organizar as informações com que lidam.(p.19)

Como é referido por Trindade (1996:20), apesar das, eventuais, debilidades desta abordagem funcional, parece óbvia a relevância educacional das funções das atitudes. Não só do ponto de vista do(a) estudante, mas, principalmente, na importância da organização dos contextos curriculares, tendo em vista a promoção das atitudes adequadas para uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento harmonioso da pessoa do(a) estudante.

Sendo o PADÉCA uma proposta metodológica visando o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, de acordo com Berbaum (1992), o primeiro objectivo desse processo consiste em proporcionar ao estudante a possibilidade de *“desenvolver atitudes e comportamentos que estão relacionados com a aceitação de si mesmo e da situação, com o interesse pelo objecto de aprendizagem e com um saber-fazer eficaz (...) ajudar a adquirir de novo confiança em si próprio e nos outros”*(p.93).

Partindo do princípio que, ser-se estudante universitário(a) é o resultado de uma escolha consciente do indivíduo por um determinado projecto de vida e de aprendizagem, o que pressupõe uma atitude positiva face a essa situação (Coulon, 1997:69) e sendo as atitudes indissociáveis das capacidades humanas, podendo ser aprendidas e, conseqüentemente, ensinadas (Patrício, 1993:38; Trindade, 1993:112; 1996:25), estas deverão adquirir, inevitavelmente, uma decisiva importância no conjunto das preocupações curriculares prevalecentes em contexto universitário,

nomeadamente nos momentos iniciais dos percursos académicos dos(as) discentes caloiros(as), como se poderá depreender das palavras de Berbaum (1993a):

a tarefa do formador consiste em organizar o meio em que o sujeito em formação desenvolve a sua acção, de modo que os novos comportamentos esperados se manifestem e venham a fazer parte do seu repertório comportamental (poderá tratar-se de um plano intermédio, do desenvolvimento de capacidades necessárias à aprendizagem).(p.19)

Também Klausmeier & Goodwin (1977, cit. por Patrício, 1993) se referem a este importante papel das atitudes nas práticas docentes, em âmbito curricular, propondo os seguintes princípios do comportamento docente:

- 1º- Reconhecer uma atitude facilita a sua aprendizagem inicial;*
- 2º- Observar e imitar um modelo facilita a aprendizagem inicial de atitudes;*
- 3º- Ter um sentimento agradável em relação a uma pessoa, facto ou projecto encoraja uma atitude positiva em relação a este;*
- 4º- Obter informação sobre uma pessoa, facto ou objecto influencia as atitudes do individuo em relação a isso;*
- 5º- Interagir em grupos primários influencia a aprendizagem inicial da atitude e promove posterior envolvimento com atitudes sustentadas em grupo;*
- 6º- Praticar uma atitude possibilita uma organização estável;*
- 7º- Adquirir ou modificar atitudes pode ser conseguido através da aprendizagem objectivada.(p.39)*

Nos momentos iniciais do percurso académico dos(as) estudantes universitários(as) será fundamental, em nossa opinião, uma prática curricular orientada para a edificação de sólidas atitudes, nos indivíduos, favoráveis à nova circunstância e face às possibilidades de si próprio. Obviamente que, para este desiderato, muito contribuirá uma arquitectura curricular adequadamente elaborada, tendo em vista uma confortável transição e adaptação do(a) estudante à Universidade.

Atendendo às características de durabilidade e consistência evidenciadas pelas atitudes (Trindade, 1996:25), o investimento curricular na consecução de objectivos relacionados com determinadas atitudes revelar-se-á um bom investimento pedagógico no futuro, a médio e a longo prazo. De facto, parece ser uma condição imprescindível, em determinados(as) estudantes, a passagem de uma *atitude céptica*, caracterizada pelo desânimo e descrença perante as dificuldades, para uma *atitude ecléctica*, que permita ao indivíduo aproveitar, pragmaticamente, o que cada circunstância apresenta de melhor (Abreu, 1998:10). É nestas condições que, para promoverem o desenvolvimento da capacidade de aprender dos seus discentes debutantes, as instituições de ensino superior universitário e os(as) respectivos(as) docentes deverão criar as oportunidades curriculares adequadas de forma que os(as) estudantes universitários(as), adoptando uma *atitude experimental* (Berbaum, 1992:131), nos primeiros momentos da sua vivência académica, aprendam a aprender a ser estudantes universitários(as) eficazes e,

consequentemente, confortáveis. No fundo, como nos indica Frazer (1992:56), aprender é também desenvolver atitudes positivas e capacidades úteis.

Se parece ser consensual que as atitudes exercem, nos(as) estudantes, uma acção positiva, visível nos resultados da aprendizagem (Entwistle, 1992:1957; Almeida & Fontes, 1993:150; Postic, 1995:42) e na representação de si próprio(a) (Entwistle, 1992:1957; Pellerey & Orio, 1995:688; Romainville, 1997:83), também parece ser evidente que o inverso se verificará, particularmente nos(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) (Eikeland & Manger, 1992:489). Tal facto poderá pressupor a existência de um autêntico **ciclo positivo das atitudes**, que girará, num primeiro momento da carreira académica, em torno das classificações positivas – numa abordagem à aprendizagem mais virada para o sucesso – as quais, possivelmente, proporcionarão uma adequada base de conforto pedagógico, necessária para que, posteriormente, o indivíduo empreenda uma abordagem mais profunda à aprendizagem. Ensinar, nestas circunstâncias, deverá ser, em nossa opinião, promover atitudes, tal como elas são definidas por Postic (1995):

motivação intrínseca para aprender – aquela que vem de si próprio e não da expectativa de recompensas exteriores – é suscitada no aluno, quando este toma consciência de poder controlar a sua actividade, de reconhecer os resultados que obtém, através da utilização, adequada ou não, de utensílios cognitivos. Saber que se pode abordar uma tarefa nova, porque se possuem meios que se revelaram

eficazes noutras situações, dá segurança, confiança em si, nas suas capacidades de agir e nas suas possibilidades de desenvolvimento.(p.42)

2. o desenvolvimento da capacidade de definir projectos de aprendizagem

Podemos adoptar uma concepção de projecto como sendo uma realidade intelectual, uma representação que, integrando o estado correspondente ao conhecimento de si próprio (Etienne *et al*, 1992, Goguelin, 1992, ambos citados por Lobato, 1997:210) e permitindo ao indivíduo apropriar-se dos dados do seu ambiente, lhe possibilita actualizar as suas motivações pessoais, construir a sua identidade pessoal (Dumora *et al*, 1995:46) e elaborar uma representação projectiva de si próprio, no futuro. Nestes termos, assumindo os contornos da definição que perfilhamos, tornar-se-á evidente a importância vital do projecto, em qualquer abordagem curricular destinada a estudantes universitários(as) de primeiro ano.

A elaboração de projectos, nos(as) estudantes – sendo um processo em que intervêm a identidade pessoal, o tipo de motivação para os estudos, a integração social e a auto-avaliação (Dumora *et al*, 1995:48) – é um bom indicador de integração (Le Bart & Merle, 1997:43). Daí que, no PADÉCA, a questão dos projectos pessoais e de aprendizagem seja uma área fundamental, no desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tal como refere Berbaum (1992):

Existe vontade de aprender naquele (...)que possui um projecto suficientemente elaborado, uma imagem de si mesmo, no futuro, suficientemente precisa e importante para ele (...). Desenvolver a vontade de aprender é (...) contribuir para o desenvolvimento de um projecto de acção ou de um projecto profissional que justificará um projecto de aprendizagem, origem desse querer-aprender.(p.90)

A existência de uma determinada hierarquia nos projectos, que cada indivíduo encerra, é um aspecto a que também Philibert (1995, cit. por Lobato, 1997:210) se refere, quando indica a existência dos seguintes quatro campos do projecto pessoal:

- 1. Projecto de vida**, quando nos referimos à situação existencial global;
- 2. Projecto profissional**, decorrente da necessidade futura de inserção numa determinada carreira profissional;
- 3. Projecto de orientação**, resultante da necessidade do indivíduo escolher um determinado rumo, no conjunto de oportunidades proporcionadas pelo seu ambiente socio-escolar;
- 4. Projecto de aprendizagem**, que se manifesta quando, no seu ambiente imediato, o indivíduo escolhe, no presente, as situações de aprendizagem

mais adequadas à consecução, no futuro, dos seus projectos profissional e de vida.

A formulação de um projecto pessoal e/ou profissional, com a consequente definição do(s) respectivo(s) projecto(s) de aprendizagem, assume-se como um dos momentos mais importantes para muitos(as) estudantes universitários(as) caloiros(as), dado que é nos momentos de transição que se torna fundamental a capacidade dos indivíduos definirem e/ou reforçarem objectivos (Zirkel & Cantor, 1990, cit. por Paixão, 1997:140), retirando daí uma máxima satisfação pessoal (Miguel, 1997:127). Como refere Bireaud (1995:162), uma pedagogia do ensino universitário deveria ter em conta os projectos pessoais dos(as) estudantes, ajudando-os(as) a formular projectos profissionais, integrando o percurso curricular universitário nesse mesmos projectos, numa estratégia que Ferrasse (1986:68) denomina de *formação de projectos de personalização*. No entanto, como Not (1987, cit. por Bireaud, 1995) denuncia:

o nosso ensino procede como se ignorasse que todo o aluno traz consigo um projecto relativo à realização da sua pessoa; reclamamos deles actos que não se inscrevem em nenhuma perspectiva pessoal. Se um projecto seu tem cabimento, esse projecto procede de determinações causais e não intencionais: o aluno irá fazer uma aprendizagem não com a intenção de aprender um ofício para o exercer, mas por causa do seu insucesso.(p.162)

A perspectiva contida na citação anterior – que é reforçada pela nossa própria experiência pessoal, como professor e estudante caloiro – sugere a imperiosa necessidade de incluir, no currículo universitário, particularmente no que respeita ao primeiro ano, espaços e tempos destinados a ajudar os estudantes a definirem os seus projectos vitais, uma vez que a ligação entre os objectivos de formação (perspectiva de quem ensina) e os objectivos de desenvolvimento pessoal (perspectiva de quem aprende) é, muitas vezes, inexistente (Berbaum, 1992:33). No fundo, na nossa perspectiva, ensinar, na Universidade, consistirá também em criar as condições adequadas para que aquele que aprende consiga definir os seus projectos de aprendizagem, isto é, consiga definir os seus objectivos de aprendizagem e respectivos processos de os concretizar.

3. o desenvolvimento da capacidade de escolher e utilizar situações de aprendizagem

Desenvolver a autonomia e a capacidade de aprendizagem do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano consistirá, também, em criar as necessárias condições de diversificação curricular, de forma a promover, naquele(a), a capacidade de seleccionar as situações de aprendizagem que entender serem as mais adequadas à consecução dos respectivos projectos. Atendendo à relativa liberdade que o(a) estudante caloiro(a) vive e à situação paradoxal a que tal poderá conduzir (cf. 2.3.), torna-se fundamental encontrar um equilíbrio estável entre as situações de formação, decorrentes do projecto de ensino do docente e as situações de formação

resultantes da iniciativa discente e que corresponderão à existência de um projecto de aprendizagem estruturado ou em estruturação.

Por outro lado, a aquisição de um determinado conjunto de técnicas de trabalho, que permitam ao estudante desenvolver as **competências de gestão pessoal** da sua própria aprendizagem (cf. 5.2.1.6.) deverá constituir um dos principais objectos de aprendizagem a contemplar na arquitectura curricular do primeiro ano.

Berbaum (1992:41) refere, independentemente da natureza e âmbito disciplinar da tarefa em causa, três momentos fundamentais no desenvolvimento da capacidade de explorar as situações de aprendizagem: a apreensão da informação e percepção do ambiente circunstante, o tratamento da imagem percebida e a elaboração de uma resposta. É em torno destes três momentos, que podemos identificar as cinco *funções* daquele que aprende (Boudant, Gineste & Balas, 1993:114):

- **ter um projecto de aprendizagem;**
- **escolher situações de aprendizagem;**
- **explorar as situações de aprendizagem;**
- **adoptar uma marcha particular de aprendizagem;**
- **estar consciente do processo da sua própria aprendizagem.**

É nestas cinco dimensões que deverá incidir o trabalho de desenvolvimento e aprendizagem das competências de gestão pessoal da aprendizagem, particularmente as que se enquadram dentro das que denominámos de **competências meta-cognitivas** e que são algumas das que constam do programa experimental que concretizámos (cf.6.5.1.).

4. o desenvolvimento da capacidade de avaliar a sua própria aprendizagem

Atendendo à necessidade de evolução favorável e temporal das *funções* do(a) estudante (Balas, 1993:59) – considerando a avaliação como um juízo de valor, que pressupõe uma decisão de controlo ou de validação do rendimento e evolução de um determinado processo, permitindo a sua interpretação, melhoria e crítica (Pacheco, 1993:218) – a auto-avaliação será um instrumento poderoso e determinante no ambiente curricular universitário, uma vez que, ao avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, o(a) estudante universitário(a) de primeiro ano toma consciência da sua própria forma de aprender, podendo melhorá-la e completá-la (Balas, 1993:59). Neste sentido, a avaliação poderá e deverá proporcionar, ao(à) professor(a) universitário(a), uma informação valiosa, no sentido de compreender a natureza dos obstáculos cognitivos e dos bloqueamentos afectivos dos(as) estudantes que revelam maiores problemas de adaptação e aprendizagem. Tal informação permitir-lhe-á, *clanicamente* (Postic, 1995:21), tomar decisões pedagógicas no sentido de tornar interactivo o processo de adaptação,

promovendo, ele(a) próprio(a), as modificações que achar necessárias ao seu projecto de ensino e ao ambiente curricular, de forma a que os(as) estudantes aprendam eficaz e confortavelmente.

Uma auto-avaliação positiva de um determinado projecto de aprendizagem, em determinada circunstância disciplinar, pode resultar, muitas vezes, na edificação de um projecto de vida (Coulon, 1997:117), o que parece reforçar a ideia de que os(as) estudantes universitários(as) caloiros(as) tenderão, primeiramente, a garantir um certo conforto académico, em termos de aproveitamento, numa abordagem à aprendizagem nitidamente virada para o sucesso e só num segundo momento exibirão comportamentos reveladores de uma abordagem mais profunda. É face à concordância que manifestamos relativamente a este aspecto e ao reforço positivo que a nossa própria vida empresta a esta convicção que entendemos que o indivíduo necessita, constantemente, de pilotar e monitorizar a concretização dos seus projectos mais vitais. Na realidade, estamos convencidos de que os grandes dramas por que passam alguns(mas) estudantes universitários(as) surgem quando se começa a ter a consciência de que se irá ser aquilo que nunca se quis ser.

Em momento posterior deste trabalho (cf. 6.5), indicaremos, detalhadamente, a forma como, tecnicamente, adaptámos o PADÉCA às circunstâncias da nossa intervenção experimental.

CAPÍTULO 6:

O DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

6.1.O plano geral da investigação

i) O dilema dos paradigmas

A investigação, qualquer que seja a área do saber em que se realize, é sempre um certo caminho que se percorre, no sentido de se poder revelar determinado conhecimento. Por outras palavras, a investigação é sempre uma caminhada para a verdade. A verdade, que se revela na natureza das coisas, dos fenómenos, das pessoas e das suas múltiplas interacções. A verdade, que nunca se atinge, mas da qual nos queremos sempre aproximar, quando empreendemos uma caminhada, enquanto investigadores.

Uma das duas extraordinárias riquezas da ciência é que nunca se atinge a verdade. A segunda é que nunca há só um caminho para dela nos aproximarmos. Se assim é, então um dos deveres do investigador consistirá em - parafraseando Sousa Santos (1992, cit. por Neto, 1995:437) – tentar todos os caminhos reais de aceder à verdade, fazendo desse processo de pesquisa científica, concomitantemente, uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional do investigador, tanto mais se este for professor(a) e o objecto da sua investigação se identificar com alguma das áreas do exercício das suas funções profissionais (Best, 1974:30).

Foi assim que encarámos esta investigação. Assumimos, como principal finalidade, que a caminhada que iríamos empreender rumo a um determinado saber, nos faria chegar mais perto da verdade que perseguimos, desde que fomos estudante universitário caloiro e, simultaneamente, nos permitiria melhorar o exercício das

nossas funções profissionais, no âmbito da docência universitária, particularmente junto dos(as) estudantes caloiros(as).

A nossa investigação, enquadrada nas balizas atrás referidas, poderá, eventualmente, classificar-se como uma *investigação de progresso*, utilizando a classificação proposta por Borg & Gall (1989:6), uma vez que consiste numa intervenção, que tem como finalidade produzir melhoramentos nas condições de vida e de aprendizagem dos(as) estudantes universitários(as).

Ao iniciarmos a concretização do nosso projecto de pesquisa, fomos imediatamente confrontados com uma necessidade absolutamente clara: a de conferirmos cientificidade à nossa caminhada. Se o nascimento dos percursos de investigação assenta, quase sempre, em realidades mais ligadas à sensibilidade e intuição do pesquisador, o que também não é menos verdadeiro é que o rasto deixado por qualquer percurso investigativo deverá ser tão objectivo quanto possível. Não concordamos inteiramente com Borg & Gall (1989:18), quando estes autores afirmam que o método científico é positivista, uma vez que o seu constructo e conhecimento se encontram baseados em observações objectivas do mundo, mas também pensamos que «esse» mundo não é monocultural. De facto, na pluralidade de realidades que constituem o «nosso» mundo, nem sempre as observações mais objectivas se efectuarão da mesma forma. É por isso que, eventualmente, a cientificidade dos processos de investigação não se poderá assegurar da mesma forma e recorrendo aos mesmos pressupostos epistemológicos, independentemente

do objecto da investigação e, principalmente, do contexto em que ela própria se encontra mergulhada.

Neste cadinho pluricultural e multidisciplinar extraordinário que é a realidade, o contexto educativo é muito peculiar. O facto de grande parte dos fenómenos de interesse para a pesquisa educacional não serem directamente observáveis, como as intenções, sentimentos e pensamentos das pessoas, ou os fenómenos dos grupos e das organizações (Borg & Gall, 1989:20) aliado à historicidade, simultaneidade, interactividade e imprevisibilidade evolutiva do acto pedagógico, conferem aos contextos educativos uma idiossincrasia própria. Esta realidade torna a cientificidade da investigação em educação uma questão de reflexão sempre actual, principalmente, quando se tentam justificar os paradigmas de outras ciências, como válidos na educação, quaisquer que sejam as circunstâncias em que esta decorra e se represente.

Se assumirmos que a investigação em educação é o processo que leva a uma melhor compreensão e explicação do indivíduo e das condições dos processos educativos, nos quais a aprendizagem se concretiza com maior eficácia (Fox, 1981:28), então também não poderemos abdicar de utilizarmos os meios que melhor se adequem aos objectivos e conjuntura com que a pesquisa se defrontar.

À semelhança do que acontece com outras ciências humanas e sociais, também as ciências da educação parecem viver aquilo a que Neto (1995:435)

apelida de *proliferação de paradigmas*. Na realidade, nas últimas décadas tem-se vindo a assistir a uma interessante reflexão em torno dos pressupostos gnoseológicos e ontológicos em que se suportam as abordagens quantitativa e qualitativa ou *paradigmas*, de acordo com a designação de Kuhn, (1983, cit. por Ramos, 1997:253), na cientificidade do conhecimento produzido pela investigação em educação.

Porque também nós nos debatemos com o dilema da opção de uma determinada orientação a dar ao nosso percurso investigativo e apesar de não ser esse propriamente o objecto e finalidade do nosso estudo, pensamos ser oportuno reflectir um pouco sobre este aspecto. Quanto mais não seja porque, como já referimos na Introdução (cf. pág. 1), esta investigação nasce da nossa própria experiência, enquanto estudante universitário, realidade tão peculiar, que certamente não obedeceria aos parâmetros tradicionais da abordagem puramente quantitativa e dificilmente seria, ou será, generalizável. Até porque, tudo o que sentimos nessa época da nossa vida e que nunca mais esquecemos, dificilmente será mensurável ou terá qualquer significância estatística.

As principais diferenças entre os dois paradigmas assentam nas dimensões ontológicas, epistemológicas, metodológicas e técnicas (Hitchcock & Hughes, 1989, cit. por Neto, 1995:426). Na realidade, enquanto o investigador que privilegia abordagens quantitativas tenta ser objectivo, considerando o mundo fora de si e independentemente das suas convicções pessoais, valores e crenças idiossincráticas,

tentando manter uma relação positiva com os participantes nos seus estudos e acreditando sempre que, apesar das flutuações individuais, existirão leis gerais que explicam o comportamento humano, o investigador que prefere as abordagens qualitativas considera-se a si próprio como uma fonte de recolha de informações, considerando os seus sentimentos, impressões e julgamentos e interactuando de forma próxima e colaborante com os participantes nos seus estudos (Borg & Gall, 1989:23).

Este, aparentemente, polarizado panorama epistemológico e metodológico suscitou reacções tão diversas na comunidade científica das ciências da educação, que encontramos posições quase antagónicas. Se Anderson & Burns (1989, cit. por Neto, 1995:410) apontam para os efeitos perversos do eclecticismo técnico e metodológico na investigação educacional, Keeves & Rist (1977, cit. por De Landshere, 1996:65) e Evertson & Green (1986, cit. por Lessard et al, 1994:33) afirmam que os estudos quantitativos e qualitativos se devem completar em qualquer programa de investigação educacional, Campbell (1963, cit. por De Landshere, 1996:46) chega ao ponto de afirmar que, ainda que não o ultrapasse, o saber quantitativo é dependente do saber qualitativo.

Interessante será também comparar a evolução das posições dos autores que apresentámos, no parágrafo anterior, que parece ser inversa da esperada evolução temporal correspondente. Também aqui se poderá aferir da extraordinária vitalidade e antiguidade da reflexão acerca dos paradigmas na investigação educacional.

Assentes na convicção de que, principalmente nas ciências sociais, os paradigmas nunca morrem e de que os paradigmas antigos raramente são substituídos (Erickson, 1985:120), actualmente, assistimos a uma tentativa de ultrapassar a dupla polarização e incompatibilidade dos dois paradigmas. A coexistência das duas abordagens tem vindo a ser defendida por um número cada vez maior de investigadores, privilegiando aquilo a que Gage (1989, cit. por Neto, 1995:416) apelida de cenário da *mudança na continuidade*, ou que Miles e Huberman (1984, cit. por Lessard et al, 1994:43) denominam como *continuum epistemológico*. Certo é que, como defende De Landshere (1996:41), para que a ciência possa continuar a progredir é necessário que o observador aprenda a incluir-se na sua própria observação e os participantes nos programas de investigação consigam reivindicar o direito de, também eles, serem co-responsáveis na definição dos caminhos que se irão percorrer.

No fundo, a nossa postura face a esta reflexão foi a de tentarmos conciliar duas condições fundamentais: a necessidade de conferirmos cientificidade ao processo que iríamos empreender e ao conhecimento a que poderíamos chegar e a fidelidade ao nosso princípio de encararmos a investigação educacional como algo que promova, entre outras coisas, melhores condições de aprendizagem a quem aprende. Foi baseados nestes dois pressupostos, que optámos por, embora privilegiando a abordagem quantitativa, reservar a liberdade de atribuir a nós próprios uma certa latitude metodológica, que nos garantisse a correspondente flexibilidade nas decisões metodológicas e técnicas, no sentido de escolhermos as

respostas mais adequadas às questões com que nos defrontaríamos ao longo de toda a nossa investigação.

ii) O desenho da pesquisa

A presente investigação enquadra-se nos pressupostos metodológicos que decorrem directamente da nossa reflexão anterior acerca das grandes referências teóricas, que orientam a pesquisa actual em ciências da educação. De facto, o modelo de investigação adoptado não excluiu, desde o início, o recurso a metodologias de qualquer um dos paradigmas apresentados.

No entanto, apesar da abertura metodológica com que iniciámos o nosso projecto de investigação, optámos, deliberadamente, por atribuir à vertente quantitativa da pesquisa um papel mais básico nos processos de intervenção, recolha e análise da informação, reservando à vertente qualitativa uma dimensão complementar, interpretativa e pessoal, que possibilitasse uma melhor compreensão e consciencialização, da nossa parte, dos resultados da nossa intervenção, no âmbito do apoio curricular a estudantes universitários(as) de primeiro ano.

De acordo com a caracterização que fizemos do problema e dos respectivos fundamentos, o presente estudo incide sobre a concepção, concretização e avaliação de um modelo de apoio curricular, para estudantes universitários(as) de primeiro ano, baseado no modelo PADéCA – Programa de Auxílio para o Desenvolvimento

da Capacidade de Aprendizagem (Berbaum, 1992), tendo em vista verificar as hipóteses e responder à questão seguintes:

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;

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

A concretização desta ideia de partida pressupunha a identificação clara e precisa das variáveis consideradas nas hipóteses que apresentámos e sua respectiva avaliação, bem como a garantia do controlo efectivo de outras eventuais variáveis, para lá do recurso aos procedimentos estatísticos considerados necessários à

compreensão dos fenómenos que iriam ocorrer, durante o procedimento investigacional.

Assim sendo, optámos por um desenho de cariz quasi-experimental, em grande parte determinados pelas condições de compromisso – referidas por Kerlinger (1970, cit. por Cohen & Manion, 1994:169) – considerando o contexto em que a nossa investigação decorreu, o qual é, mais à frente, descrito pormenorizadamente (cf. 6.4).

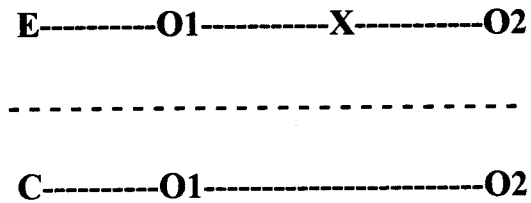
Os procedimentos quasi-experimentais, situações de pesquisa em que ocorrem tratamentos de índole experimental, mas que são caracterizadas pelo facto de não ser possível assegurar a escolha aleatória dos sujeitos participantes nos grupos experimentais e de controlo – que caracterizam os desenhos experimentais puros (Borg & Gall, 1989:688; Cook & Campbell, 1979:6; Cohen & Manion, 1994:176) – fornecem ao pesquisador algumas garantias de rigor e objectividade, quando é confrontado com circunstâncias, nas quais não é possível constituir os grupos experimentais e de controlo aleatoriamente, como foi o nosso caso (cf. 6.4.4.1.).

No conjunto de desenhos quasi-experimentais, que se poderiam adaptar aos objectivos e contexto da nossa investigação, optámos pela abordagem quasi-experimental com grupo de controlo não equivalente (Jesuino, 1986:220; Cook &



Campbell, 1979:103; Cohen & Manion, 1994:169; Borg & Gall, 1989:690; Ryan & Hess, 1991:23) e que se pode traduzir, graficamente, da seguinte forma:

Figura 1- Desenho da investigação



Na Figura 1, **E** significa grupo experimental, **C** representa o grupo de controlo, **O1** e **O2** referem-se às medições realizadas e **X** traduz o tratamento experimental. A não aleatorização dos dois grupos é manifestada pela linha divisória, que separa os percursos gráficos dos grupos experimental e de controlo.

Na prática, foram escolhidos dois grupos de estudantes universitários(as) de primeiro ano, que, dada a forma como foram constituídos (cf. 6.4.4.1.), se podem considerar como *grupos intactos ou naturais* (Ramos, 1997:258; Cohen & Manion, 1994:169).

Num dos grupos, os(as) estudantes foram convidados(as) a participar num programa de apoio curricular, durante o primeiro semestre do seu percurso académico na Universidade (grupo E), enquanto que os(as) estudantes do outro grupo (grupo C) não tiveram a oportunidade de participar nesse programa, tendo

seguido o percurso tradicional de um(a) estudante caloiro(a), em contexto universitário.

6.2. A definição conceptual das variáveis

6.2.1. A variável independente: o *Programa das Janelas Curriculares de Apoio*.

Dada a complexidade e polissemia conceptual, na bibliografia consultada, no que se refere ao conceito de programa, optámos por proceder a um breve enquadramento daquilo que entendemos por programa curricular e por estudante universitário(a) de primeiro ano.

i) O conceito de programa curricular

O conceito de programa, no âmbito da teoria curricular, é assumido, muitas vezes, como o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, que reflectem o marco geral comum a que aquele se deve adequar (Zabalza, 1992:13). Muitas vezes, esta é também uma representação, na qual, o processo de construção é baseado na existência de módulos mais ou menos discretos, com unidades, também elas discretas, de avaliação (Nasta, 1994:42) e nos quais, a coesão e integração do conhecimento e das competências depende bem mais de quem ensina, do que de quem aprende. É como, se em termos cronológicos, ocorresse uma

ordenação antecipada das oportunidades de aprendizagem por parte de quem ensina (Saylor & Alexander, cit. por Traldi, 1987:59; Ribeiro, 1995:156).

Podemos, no entanto, na área da teoria curricular, encontrar outros conceitos bastante próximos, do ponto de vista funcional, ao conceito de programa. É o caso do conceito de projecto didáctico, como é entendido por Pacheco (1996:103), quando este autor o caracteriza como sendo um microssistema curricular que tendo por contexto a sala de aula, aglutina os mundos do ensino e da aprendizagem, sendo o(a) professor(a) que o planifica e concretiza.

Com maior ou menor proximidade aos padrões conceptuais mais representativos de um paradigma tradicional de currículo, têm vindo a ser cada vez mais aceites e praticadas concepções de programa mais próximas do mundo da aprendizagem, atribuindo um papel de crescente relevo, na gestão e decisão curriculares, àquele que aprende. É aqui, que encontramos concepções de programa curricular, já não tanto baseadas na determinação prévia de, praticamente, todos os aspectos do percurso de quem aprende, mas bastante mais próximas de um entendimento constante e negociado entre quem ensina e quem aprende.

Nasta (1994:42) refere a liberdade dos estudantes escolherem certas formas pessoais de integração e de gestão da aprendizagem, assumindo-se este processo, como uma parceria negociada, constantemente, na qual, o(a) professor(a) assume um papel de facilitador. Também Boomer (1992:15) refere a existência do

programa, naquilo a que apelidam de currículo negociado. Embora num contexto muito particular – o caso da educação e formação de adultos – Pernambuco (1994:700) defende, inclusive, que não é possível a construção do programa, sem ser partindo de uma visão construtivista, o que pressupõe a participação bastante activa daquele que aprende, num processo de implicação, que deve ser um espaço suficientemente livre para que nele possam ocorrer propostas e sugestões de todos os que caminham em conjunto, como nos refere Zabalza (1992:14).

Tentando assumir uma posição de compromisso entre as diferentes concepções de programa, com que nos deparámos, importará, no entanto, balizar o nosso próprio enquadramento conceptual. Partindo-se de uma concepção mais tradicional de programa, adoptando o conceito de projecto didáctico proposto por Sacristán (1986, cit. por Pacheco, 1996:103) – que o apresenta como sendo uma estrutura sistémica composta por seis elementos: objectivos didácticos, conteúdos, meios, relações de comunicação, organização e avaliação – assumimos que, no fundo, apesar de, organicamente, todos os programas curriculares assentarem nestes seis componentes, teremos que evoluir, necessariamente, para novas componentes curriculares, que assentam, principalmente, nas dimensões da decisão, gestão, participação e negociação curriculares (cf. capítulo 5).

O Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano será, neste contexto, um conjunto de conhecimentos, competências, tempos e oportunidades de aprendizagem adequados à situação de partida e estilo

individual de quem aprende, cuja selecção, organização e avaliação são partes sistémicas de um processo participado e negociado, visando o aperfeiçoamento da maneira de aprender - como nos refere Berbaum (1992:113) – dos(as) estudantes universitários(as) e que se estrutura em torno de uma adaptação do PADéCA – Programa de Auxílio para o Desenvolvimento da Capacidade de Aprendizagem, que descreveremos pormenorizadamente mais à frente (cf. 6.5.1.).

ii) O conceito de estudante universitário(a) de primeiro ano

Uma vez que já dedicámos parte substancial do nosso trabalho (cf. capítulo 3) à reflexão em torno do conceito de estudante universitário(a), iremos apenas referir que consideraremos, ao longo do nosso estudo, o(a) estudante universitário(a) de primeiro ano – caloiro(a) –, como o indivíduo que frequenta o ensino superior universitário (Snyders, 1986:23; Molinari, 1992:7) pela primeira vez (Borna, 1989:364).

6.3. As variáveis dependentes

A intervenção metodológica, que sustenta a componente empírica desta investigação tinha como hipóteses de partida (cf. Introdução) o pressuposto de que os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, participantes no programa curricular de apoio, revelariam maior conforto académico e, conseqüentemente, um

maior aproveitamento escolar na disciplina – Química I - onde decorreria o procedimento de natureza experimental.

De acordo com esta moldura investigacional, ficámos perante a necessidade de possuir variáveis susceptíveis de se traduzirem, operacionalmente, em comportamentos directa ou indirectamente mensuráveis. Considerámos, então, duas dimensões básicas neste processo de operacionalização: a dimensão das variáveis relacionadas com a vertente qualitativa da aprendizagem, mais próxima dos momentos anteriores e concomitantes ao processo de aprendizagem e mais vinculadas aos planos sociais e afectivos, e a dimensão das variáveis relacionadas com a vertente quantitativa da aprendizagem, mais próxima dos momentos posteriores ao processo de aprendizagem e mais relacionada com o plano cognitivo. De acordo com estes dados, adoptámos as seguintes variáveis dependentes: o **conforto académico**, como uma eventual medida da qualidade de vida da pessoa do estudante universitário(a) e o **tipo de abordagem à aprendizagem**, como uma medida dos processos motivacionais e estratégicos da aprendizagem individual, no que respeita à primeira dimensão considerada. No que se refere à segunda dimensão enunciada, considerámos o **conhecimento dos conteúdos de Química I**, como uma medida do conjunto de informações e competências adquiridas na disciplina onde decorreu a intervenção.

6.3.1. O Conforto Académico

De acordo com tudo o que já escrevemos sobre aquilo que entendemos por Conforto Académico (cf. 4.2.), apenas recordaremos a definição já apresentada e que traduz o Conforto Académico como sendo o **equilíbrio físico, psíquico e emocional do(a) estudante (nas suas dimensões fisiológica, psicológica, vocacional, axiológica, relacional, social, periescolar e pedagógica) que se reflecta num trabalho académico bem sucedido e num sentimento de satisfação e felicidade.**

A variável *Conforto Académico* será medida pelas pontuações obtidas pelos(as) estudantes universitários(as) no Questionário de Conforto Académico-QCA (cf. Anexo I), o qual utiliza uma escala de tipo Likert e que é descrito em pormenor noutra secção deste trabalho (cf. 6.6.2.1.).

6.3.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem

Apesar de não ter sido construída qualquer hipótese com base no tipo de abordagem à aprendizagem, mas sim colocada uma questão de investigação, esta variável irá merecer, neste trabalho, a mesma dignidade de tratamento que as restantes.

Para a definição conceptual e operacional desta variável adoptámos a proposta apresentada por Duarte (1996). Para este autor, o conceito de abordagem à aprendizagem resulta do tipo de associação verificado entre o tipo de motivação

face à aprendizagem – instrumental, intrínseca ou de realização - e o tipo de estratégia utilizado para aprender – superficial, profunda ou de sucesso. Duarte (1996:129) define três tipos básicos de abordagem à aprendizagem – *abordagem superficial, abordagem profunda e abordagem orientada para o sucesso* –, os quais já foram descritos de forma bastante pormenorizada (cf. 5.2.1.8.2.).

A variável *tipo de abordagem à aprendizagem* será medida através das pontuações obtidas pelos dois grupos de estudantes universitários(as) no **Inventário dos Processos de Aprendizagem-IPA** (cf. Anexo II) uma escala de tipo Likert proposta por Duarte (s.d.) e que mais à frente será descrita em detalhe (cf.6.6.2.2.).

6.3.3. O Conhecimento dos Conteúdos de Química I

Sendo, como já foi referido anteriormente (cf. pág. 189), o currículo universitário, um percurso académico, que privilegia as aprendizagens de índole cognitiva e uma vez que são estas, normalmente, as únicas que são objecto de avaliação – apesar de, no caso específico da disciplina de Química I, se contemplarem também as competências de natureza motora, principalmente ao nível do desempenho discente no laboratório – e atendendo a que nos interessava recolher elementos de avaliação respeitantes ao impacto que o Programa das Janelas Curriculares de Apoio teria sobre a aquisição de conhecimentos e competências, ao nível da disciplina de Química I, optámos por seleccionar o conhecimento dos conteúdos, como uma das nossas variáveis dependentes.

O acesso a uma medida quantitativa do grau de aquisição de conhecimentos e competências em Química I, permitir-nos-ia, simultaneamente com a avaliação discente ao programa, garantir mais um elemento precioso para a avaliação curricular do nosso programa, tendo em vista um futuro aperfeiçoamento do mesmo.

A variável *conhecimento do conteúdo* será materializada através da informação quantitativa constante das pautas finais de semestre (mensuráveis numa escala de zero a vinte valores, de acordo com as normas de avaliação em vigor na Universidade de Évora, ao momento da investigação), as quais são resultantes do processo de avaliação de conhecimentos realizado no âmbito da disciplina de Química I. De referir que a informação constante nas provas de avaliação de conhecimentos da disciplina de Química I foi recolhida e classificada por docentes não envolvidos na equipa de investigação.

6.4. O contexto da intervenção

6.4.1. A instituição

A instituição escolhida para realizar a presente investigação foi a Universidade de Évora. Foram cinco, as razões desta opção:

- i) o facto de ser nesta instituição que exercemos a nossa actividade profissional;
- ii) possuímos já alguma investigação realizada neste domínio, nesta instituição. De facto, foi na Universidade de Évora que realizámos a investigação, que serviu de suporte à nossa dissertação de mestrado (Nico, 1995a);
- iii) existirem colegas docentes, que se disponibilizaram para colaborar connosco neste projecto de investigação, o que permitiu, de forma fácil, a constituição de uma equipa de trabalho multidisciplinar;
- iv) termos sido, enquanto estudante universitário, *caloiro*, por duas vezes nesta Universidade;
- v) poder a nossa pesquisa contribuir, eventual e modestamente, para a avaliação interna da própria instituição, nomeadamente no que diz respeito ao conforto académico proporcionado aos seus estudantes de primeiro ano.

A Universidade de Évora tem a sua sede na cidade com o mesmo nome. Évora é capital do Alto Alentejo e é uma urbe de média dimensão, que, devido ao

seu património arquitectónico e histórico, se encontra classificada pela Unesco como Património da Humanidade. A Universidade distribui-se pela malha urbana, localizando-se diversos pólos em alguns dos mais antigos e carismáticos edifícios da cidade, alguns deles originários da fundação da Universidade, dos quais se destacam, entre outros, o Colégio do Espírito Santo, o Palácio do Vimioso, a Casa Cordovil, o Palácio da Inquisição, o Colégio Luís Verney, o edifício de Santo Agostinho e o edifício do antigo Hospital dos Estudantes. Nos arredores da cidade de Évora, a pouco mais de uma dezena de quilómetros, situa-se o pólo da Mitra, instalações com uma história estreitamente ligada às ciências agrárias e zootécnicas. Mais longe de Évora, situam-se os pólos de Sines (a cerca de 130 Km), de Estremoz (aproximadamente a 40 Km), de Alter do Chão (distante cerca de 70 Km) e algumas herdades experimentais vocacionadas para a investigação no âmbito das ciências agrárias, da natureza e do ambiente.

A Universidade de Évora foi criada em 1559, tendo interrompido as suas actividades em 1759. O ano de 1973 marca a criação do Instituto Universitário de Évora, que, em 1979, deu origem à, restaurada, Universidade de Évora.

A dispersão geográfica da Universidade, que se verifica um pouco por toda a cidade de Évora, aliada à relativamente pequena área urbana, é uma das características mais peculiares desta instituição – e também uma das potencialidades da academia eborense, de acordo com estudo realizado por Osório de Barros (1998:150) – uma vez que, ao verem localizadas as suas actividades pedagógicas

um pouco por toda a malha urbana de Évora, os(as) estudantes universitários(as) da academia eborense, obrigados a constantes e pendulares movimentos pelas artérias da cidade, foram desenvolvendo, com esta e os seus habitantes, laços de grande proximidade, verificando-se, em nossa opinião, uma autêntica simbiose entre os eborenses e os(as) estudantes universitários(as). Aliás, uma fatia significativa da economia eborense sobrevive da existência, na sua cidade, deste mercado estudantil. A este propósito, consideramos brilhante, a forma como o Doutor Mariano Gago e a equipa que coordenou, aquando do estudo denominado *Prospectiva do Ensino Superior*, caracterizam a relação entre Évora e a sua Universidade:

é a cidade no seu todo que estabelece uma íntima ligação com a Universidade, numa relação de simbiose. No caso de Évora é significativo o aumento do nível cultural da cidade, a melhoria do ambiente urbano e os benefícios económicos para a cidade que resultaram da implantação universitária. Em contrapartida, a Universidade veio beneficiar de uma infra-estrutura de equipamentos e de serviços já existentes, e do ambiente histórico e cultural próprios da cidade, importantes na função universitária. (Gago et al, 1994: 479).

Num outro plano, bem mais relacionado com a vida dos(as) estudantes, o conhecimento e movimentação no seio desta instituição multipolar e mergulhada numa malha urbana, que é a Universidade de Évora, é um dos principais factores que influenciam a adaptação discente a esta instituição, como também já havíamos referido (cf. pág. 68). É esta, no fundo, a dimensão do meio periescolar, tão

importante, na nossa opinião, na(s) vida(s) dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano.

6.4.2. O currículo formal

Iremos fazer, em seguida, uma breve descrição da arquitectura curricular em que os(as) estudantes envolvidos nesta investigação, se movimentam, focando a nossa atenção em aspectos como a natureza e objectivos dos cursos a que pertencem, o plano de estudos da disciplina de Química I e os horários lectivos a que estão submetidos. De acordo com o enquadramento normativo vigente à época (ano lectivo 1998/99) na Universidade de Évora (Regulamento Escolar Interno e normas específicas dos Conselhos Científico, Pedagógico e do Senado Universitário), são estes os aspectos normalmente classificados como *curriculares*. A informação utilizada para a descrição do currículo formal foi obtida a partir da página oficial da Universidade de Évora na INTERNET (www.uevora.pt).

6.4.2.1. Os cursos intervenientes na investigação

Licenciatura em Engenharia dos Recursos Geológicos (ERG)

Este curso de licenciatura tem a duração total de 5 anos lectivos e é uma oferta recente da Universidade de Évora (início no ano lectivo de 1994/95).

Aproveitando a riqueza natural da região alentejana em recursos minerais e rochas ornamentais, este curso desenvolve-se em torno da preparação de futuros técnicos, tendo em vista a prospecção, caracterização, quantificação e exploração dos recursos geológicos.

As classificações de entrada dos(as) estudantes que, desde 1994, têm acedido a este curso é revelador de um perfil individual bastante baixo, em termos de classificações de entrada na Universidade: a classificação do último admitido, em 1994, foi de 5,0 valores e em 1998 (ano da nossa intervenção experimental) foi de 8,0 valores, num máximo de 20 valores, em ambos os casos.

A disciplina de Química I é uma das duas disciplinas de Química que constam do plano de estudos deste curso. Concomitantemente, é uma das disciplinas em que sempre se verificou maior número de reprovações. A título de exemplo refira-se que, no ano lectivo de 1997/98, em Química I, apenas obteve aprovação 1 estudante, num total de 30.

Licenciatura em Engenharia Agrícola (EA)

À semelhança do outro curso já descrito, também *EA* tem uma duração de 5 anos lectivos.

Com fortes raízes históricas e de tradição, na Universidade de Évora, a par com a Licenciatura em Engenharia Zootécnica, o presente curso é um dos mais

carismáticos cursos da academia eborense. Alicerçado, grandemente, pela tradição adquirida desde a Escola dos Regentes Agrícolas, localizada no Colégio da Mitra e que haveria de ser absorvida pela Universidade de Évora, em 1973, a licenciatura em Engenharia Agrícola sempre atraiu muitos estudantes, com particular destaque para todos aqueles que encontravam, na Agricultura, os seus projectos de vida. Tal realidade fez com que o perfil de chegada dos(as) estudantes que ingressavam neste curso, fosse, num passado recente, elevado, no contexto interno da Universidade de Évora. Refira-se que, em 1990, a classificação do último estudante admitido foi de 15,1 valores, num máximo de 20 valores.

No entanto e devido a razões que já foram alvo de reflexão na componente teórica deste trabalho (cf.1.1.2.), o perfil de classificações de acesso dos(as) estudantes tem vindo a decair, tendo-se inclusivamente verificado classificações inferiores a 10 valores (anos de 1991, 1993, 1995 e 1997)

A disciplina de Química I é uma das duas disciplinas da responsabilidade do Departamento de Química, que constam do plano de estudos desta licenciatura.

Em ambos os cursos

Um aspecto extraordinariamente importante para a caracterização do contexto curricular em que decorreu o procedimento de investigação, refere-se ao horário semanal *normal* dos(as) estudantes de primeiro ano, que participaram neste estudo.

Em ambos os cursos, os(as) estudantes têm, nos respectivos planos de estudo, durante o primeiro ano lectivo, 13 disciplinas (Engenharia Agrícola) e 11 disciplinas (Engenharia dos Recursos Geológicos). No primeiro semestre, no entanto, verifica-se que nos planos de estudos de Engenharia dos Recursos Geológicos e de Engenharia Agrícola constam 6 disciplinas, que correspondem a uma carga horária semanal de 30 horas, nos dois casos.

Para lá das presenças nas 30 horas de aulas, que os(as) estudantes devem observar, existem outras rotinas próprias de cada disciplina, que pressupõem a reserva de mais uma dezena de horas, semanalmente, de forma a que cada estudante possa preparar as aulas práticas laboratoriais e realizar os respectivos relatórios científicos, realidade que se verifica em 2 disciplinas (ERG) e em 3 disciplinas (EA). Uma vez que estes estudantes necessitam de reservar algum tempo para se poderem deslocar, quotidianamente, por mais de dois pólos da Universidade de Évora, aos refeitórios – localizados, por vezes, em local distinto dos espaços lectivos – e de articular tudo isto, por vezes, com horários de autocarros, entre outras actividades de natureza mais pessoal, facilmente se compreenderá que o tempo é um dos bens mais raros e preciosos na vida destas pessoas, tendo certamente um papel determinante na qualidade das respectivas vidas e aprendizagens (cf. 5.2.1.5.).

6.4.2.2. A disciplina de Química I

O programa oficial da disciplina de Química I apresenta os seguintes objectivos:

- melhorar a literacia científica no domínio da Química;
- distinguir os fenómenos químicos dos fenómenos físicos;
- fornecer aos alunos os conceitos e conhecimentos básicos de Química;
- relacionar os conceitos e conhecimentos básicos de Química com o desenvolvimento das plantas (EA) / *relacionar os conceitos e conhecimentos básicos de Química com a Geologia (ERG).*

Ao nível dos conteúdos, verifica-se que existe uma coincidência para os dois cursos que contribuíram com estudantes para os grupos experimental e de controlo.

Em termos de organização lectiva, a disciplina desdobra-se em três componentes:

- aulas teóricas (asseguradas pelo docente responsável pela disciplina);
- aulas práticas laboratoriais (asseguradas pelos(as) assistentes);
- aulas práticas não laboratoriais (asseguradas pelos(as) assistentes).

Relativamente à carga horária, verifica-se a seguinte distribuição semanal:

- aulas teóricas: 3 horas;

- aulas práticas laboratoriais: 2 horas;
- aulas práticas não laboratoriais: 2 horas

Em termos de avaliação, são indicados dois procedimentos distintos:

- avaliação contínua, nas aulas práticas laboratoriais;
- avaliação por provas de frequência ou por exame final, nas aulas teóricas e práticas não laboratoriais.

6.4.3. Os(as) professores(as) envolvidos(as)

Estiveram directamente envolvidos nesta pesquisa, constituindo uma equipa multidisciplinar, para além de nós, outras três professoras, todas assistentes da Universidade de Évora. Duas assistentes do Departamento de Química, que leccionavam as componentes teórico-prática e prática-laboratorial da disciplina de Química I (Dr^a. Margarida Figueiredo e Dr^a. Dora Teixeira) e uma assistente da Secção de Psicologia do Departamento de Pedagogia e Educação (Dr^a. Heldemerina Samutelela).

Prestaram também a sua colaboração a esta equipa, o próprio autor do PADéCA, (Prof. Doutor Jean Berbaum), o professor responsável pela disciplina de Química I (Prof. Doutor António Neto Vaz), que, desde o início, nos manifestou total abertura e disponibilidade para, na sua disciplina, se poder realizar a

intervenção experimental. Outros dois docentes, assistentes, do Departamento de Química, também com responsabilidades na leccionação de Química I (Dr^a. Rosário Martins e Dr. Jorge Teixeira) bem como os orientadores deste projecto de doutoramento (Prof. Doutor Vítor Trindade e Prof^a. Doutora Maria Teresa Estrela) e do projecto de doutoramento da Dra. Margarida Figueiredo (Prof. Doutor César Nunes Viana e Prof^a. Doutora Maria Elisa Maia) connosco colaboraram. Ocorreu, inclusive, um momento em se conseguiram reunir, numa mesma sessão de trabalho, um total de 7 pessoas, de três áreas diferentes (Química, Psicologia e Ciências da Educação), que reflectiram em conjunto sobre o tema desta investigação. Um acontecimento que rotulamos de extraordinário, dado o diálogo participado e multidisciplinar com que, raramente, nos confrontamos no meio universitário.

Acerca dos(as) professores(as), que constituíram a equipa básica de trabalho deste projecto, referiremos os seguintes aspectos, que consideramos importantes:

- i) todos se encontravam na faixa etária compreendida entre um mínimo de trinta e um máximo de trinta e seis anos.;
- ii) todos possuíam formação pedagógica: três licenciados em Ensino de Física e Química (o nosso caso e o das duas professoras de Química I), e dois mestres em Ciências da Educação (o nosso caso e o da docente de Psicologia);
- iii) todos possuíam cerca de dez anos de experiência profissional;

- iv) três dos professores (o nosso caso e o das duas professoras de Química) já haviam leccionado no Ensino Secundário;
- v) todos já haviam leccionado a estudantes universitários(as) de primeiro ano;
- vi) todos se haviam manifestado preocupados e sensibilizados, em várias conversas ocorridas ao longo de vários anos lectivos, com as questões da integração, adaptação e alto índice de reprovações dos estudantes universitários(as) de primeiro ano;
- vii) todos participaram, voluntariamente, nas fases de concepção e concretização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano;
- viii) dois dos participantes já conheciam e haviam trabalhado com o PADéCA (o nosso caso pessoal e o da docente de Psicologia).

6.4.4. Os(as) estudantes envolvidos(as)

O processo de constituição dos grupos participantes na investigação não contemplou a aleatorização, na escolha dos(as) estudantes, em virtude do tipo de organização curricular da disciplina de Química I e dos planos de estudo dos cursos considerados (cf. 6.4.2.1.).

Assim sendo, o processo de selecção dos(as) estudantes participantes na pesquisa obedeceu aos seguintes **critérios de compromisso**:

- i) pertencerem à categoria dos estudantes universitários(as) de primeiro ano, de acordo com o critério já apresentado (cf. 6.2.1);
- ii) frequentarem as aulas teórico-práticas e práticas-laboratoriais das professoras de Química I envolvidas directamente na investigação;

6.4.4.1. Caracterização dos grupos experimental e de controlo

As circunstâncias da selecção determinaram que estivessem envolvidos nesta investigação 40 estudantes de primeiro ano, dos dois cursos de licenciatura já referidos.

Para concretizar o nosso desenho investigativo e para efeitos de procedimento estatístico, os estudantes foram divididos em dois grupos: um grupo experimental (grupo E) constituído por 23 estudantes e um grupo de controlo (grupo C) constituído por 17 estudantes, usando como critério o facto dos grupos se encontrarem já com um número de estudantes definido, constituindo-se, dessa forma, como autênticos grupos intactos.

i) caracterização socio-demográfica

Contrariamente ao que acontece, presentemente, ao nível do ensino universitário, a maioria dos discentes envolvidos no presente estudo são do sexo masculino (62,5%), conforme se pode depreender da análise do Quadro II.

Quadro II – Estudo dos grupos: sexo

Grupos/Sexo	Sexo Masculino	Sexo Feminino	TOTAL
Grupo E	14 60,9%	9 39,1%	23 100,0%
Grupo C	11 64,7%	6 35,3%	17 100,0%
Frequências Totais	25 62,5%	17 37,5%	40 100,0%

No que se refere à idade dos participantes, verificamos a existência de um intervalo de 8 anos, entre o(a) estudante mais novo e o(a) mais velho, de acordo com os dados constantes no Quadro III.

Quadro III – Estudo dos grupos: idade

Grupos/Idade (anos)	[17, 19]	[20, 22]	[23, 25]	TOTAL
Grupo E	8 34,8%	15 65,2%	-	23 100,0%
Grupo C	2 11,8%	14 82,3%	1 5,9%	17 100,0%
Frequências Totais	10 25,0%	29 72,5%	1 2,5%	40 100,0%

A grande maioria (72,5%) dos(as) estudantes universitários(as) têm as suas idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos, o que, atendendo à duração dos percursos curriculares antecedentes à Universidade, poderá pressupor uma ou mais reprovações anteriores ao ensino superior. No entanto, o facto de apenas existir um discente com idade superior a 23 anos, dá-nos a indicação de que, em termos etários

estamos perante uma amostra bastante homogénea. Este aspecto é, aliás, bem mais evidente no grupo de controlo (Grupo C) onde 82,3 % dos(as) estudantes universitários(as) têm idades compreendidas entre os 20 e os 22 anos. É também a este grupo que pertence o único estudante com idade superior a 22 anos.

Quadro IV – Estudo dos Grupos: estado civil

Grupos/ Estado Civil	Solteiro(a)	Outra situação	TOTAL
Grupo E	23 100,0%	- -	23 100,0%
Grupo C	17 100,0%	- -	17 100,0%
Frequências Totais	25 100,0%	- -	40 100,0%

A leitura dos Quadros IV e V é simples e equivalente: todos os participantes se encontram, relativamente ao respectivo estado civil, solteiros e nenhum tem qualquer criança a seu cargo. Este facto, por si só revela uma característica muito importante dos(as) estudantes envolvidos(as) nos estudo: a de que nenhum dos participantes assumiu responsabilidades de índole familiar de âmbito conjugal ou equivalente, ou de natureza progenitora

Quadro V – Estudo dos Grupos: crianças a cargo

Grupos/ Crianças a cargo	Não	Sim	TOTAL
Grupo E	23 100,0%	-	23 100,0%
Grupo C	17 100,0%	-	17 100,0%
Frequências Totais	25 100,0%	-	40 100,0%

Um outro aspecto importante das condições de vida dos(as) estudantes universitários(as) envolvidos(as) na investigação prende-se com os locais de residência, durante o período de aulas e da respectiva família.

Foi utilizado, como critério de classificação dos locais de residência indicados pelos estudantes, o concelho, enquanto divisão administrativa, geograficamente definida. No caso, o concelho de Évora, com todas as suas freguesias de natureza urbana e rural, as quais distam, no máximo, cerca de duas dezenas de quilómetros da sede de concelho.

Quadro VI – Estudo dos Grupos: residência em tempo de aulas

Grupos/ Residência	Évora (concelho)	Exterior a Évora (concelho)	TOTAL
Grupo E	20 87,0%	3 13,0%	23 100,0%
Grupo C	15 88,2%	2 11,8%	17 100,0%
Frequências Totais	35 87,5%	5 12,5%	40 100,0%

Pela leitura do Quadro VI, facilmente se verifica que a maior parte dos(as) estudantes universitários(as) considerados(as) (87,5%) residem em Évora durante o período lectivo – com valores praticamente equivalentes nos grupos experimental e de controlo - realidade quase inversa do que se pode ler, relativamente à residência das respectivas famílias, como se constata nos dados constantes no Quadro VII.

Quadro VII – Estudo dos Grupos: residência familiar

Grupos/ Residência	Évora (concelho)	Exterior a Évora (concelho)	TOTAL
Grupo E	5 21,8%	18 78,2%	23 100,0%
Grupo C	5 29,4%	12 70,6%	17 100,0%
Frequências Totais	10 25,0%	30 75,0%	40 100,0%

De facto, enquanto no período lectivo, apenas 5 estudantes referem não residir em Évora, quando inquiridos sobre a residência das respectivas famílias, apenas 10 estudantes indicam Évora. Confrontando estas respostas com o facto de nenhum estudante ter outra família, que não a de origem (cf. Quadros IV e V), levamos a inferir que existirão 75% dos estudantes que estarão, periodicamente, alojados fora da residência das respectivas famílias.

No entanto, apesar do que acabámos de referir, verificamos, através da análise ao Quadro VIII, que, dos(as) 30 estudantes alojados(as) no exterior da

respectivas residências familiares, apenas 20 se encontram alojados(as) em instalações sociais da própria Universidade.

Quadro VIII – Estudo dos Grupos: frequência de alojamento universitário

Grupos/ Alojamento	Sim	Não	TOTAL
Grupo E	11 47,8%	12 52,2%	23 100,0%
Grupo C	9 52,9%	8 47,1%	17 100,0%
Frequências Totais	20 50,0%	20 50,0%	40 100,0%

Relativamente à utilização dos refeitórios universitários, verificamos, com base nas informações constantes no Quadro IX, que 80% dos(as) estudantes participantes no estudo recorre a esses serviços universitários de cariz social para tomar as suas refeições.

Quadro IX – Estudo dos Grupos: utilização dos refeitórios

Grupos/ Utilização dos refeitórios	Sim	Não	TOTAL
Grupo E	20 87,0%	3 13,0%	23 100,0%
Grupo C	12 70,6%	5 29,4%	17 100,0%
Frequências Totais	32 80,0%	8 20,0%	40 100,0%

No grupo experimental, 87% dos estudantes recorrem aos refeitórios universitários, contra 70,6% do grupo de controlo.

Um outro indicador, que poderá influenciar, decisivamente, a qualidade da vida de alguns(mas) estudantes universitários(as) é a percepção, ou não, de uma bolsa de estudo. O Quadro X mostra-nos o que se passa, relativamente a este aspecto nos dois grupos. Podemos verificar que quase metade dos(as) estudantes inquiridos(as) (45%) revela não receber qualquer bolsa de estudo.

Quadro X – Estudo dos grupos: bolsa de estudo

Grupos/Bolsa de Estudo (valores em contos)	Não recebe	< 10	[11, 30]	> 30	Não responde	TOTAL
Grupo E	10 43,5%	4 17,4%	2 8,7%	3 13,0%	4 17,4%	23 100,0%
Grupo C	8 47,0%	2 11,8%	2 11,8%	1 5,9%	4 23,5%	17 100,0%
Frequências Totais	18 45,0%	6 15,0%	4 10,0%	4 10,0%	8 20,0%	40 100,0%

Um outro dado interessante é o que se prende com o facto de 8 estudantes terem preferido não responder a esta questão, o que poderá, eventualmente, indicar algum receio em exteriorizar o acesso a algum apoio pecuniário, no início da sua carreira académica. Isto, obviamente, se acreditarmos que quem não beneficia de bolsa de estudo não tem qualquer problema em evidenciar esse facto.

ii) Caracterização escolar

Consideraremos como caracterização escolar o estudo descritivo dos indicadores que se relacionam, directa ou indirectamente, com a vida académica dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano. Entre estes indicadores, serão alvo da nossa atenção aspectos como a seriação efectuada aquando do processo de candidatura ao ensino superior universitário, relativamente ao curso e universidade escolhidos, a classificação de ingresso, a situação profissional e, por fim, a participação em actividades académicas, denominadas, por vezes como actividades *extra-curriculares* e o recurso a apoio especializado, no seio da instituição universitária.

Um dos principais indicadores do, eventual, grau de satisfação vocacional (cf.3.1.1.) dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nesta investigação, poderá ser a informação contida no Quadro XI e que diz respeito à localização do curso que estes(as) estudantes frequentam, relativamente às opções tomadas, no momento em que foi formalizada a candidatura ao ensino superior.

Quadro XI – Estudo dos grupos: a opção do curso frequentado

Grupos/ Opção do curso	1ª opção	2ª opção	3ª opção	> que 3ª opção	TOTAL
Grupo E	9 39,1%	9 39,1%	1 4,4%	4 17,4%	23 100,0%
Grupo C	11 64,7%	2 11,8%	3 17,6%	1 5,9%	17 100,0%
Frequências Totais	20 50,0%	11 27,5%	4 10,0%	5 12,5%	40 100,0%

Da leitura do Quadro XI, podemos concluir que apenas metade dos(as) estudantes frequentam o curso que escolheram em primeiro lugar. De referir, pela dimensão nada desprezável do valor e pelo significado educativo que ele encerra, o facto de 22,5% dos(as) estudantes frequentarem um curso que escolheram em terceira, ou mais recuada, preferência. No grupo experimental, é de salientar a existência de 4 alunos (17,4% do total desse grupo) que frequentam um curso que não colocaram nas três primeiras opções das respectivas escolhas, enquanto que no grupo de controlo se regista apenas um estudante (5,9% do total do grupo) nessa circunstância.

No que respeita ao estabelecimento de ensino frequentado – a Universidade de Évora – a realidade observada parece ser mais consentânea com o desejo manifestado nos boletins de candidatura destes(as) estudantes universitários(as), como se pode verificar a partir da análise da informação contida no Quadro XII.

Quadro XII – Estudo dos grupos: a opção da universidade frequentada

Grupos/ Opção da Universidade	1ª opção	2ª opção	3ª opção	> que 3ª opção	TOTAL
Grupo E	14 60,9%	7 30,4%	-	2 8,7%	23 100,0%
Grupo C	11 64,7%	4 23,5%	1 5,9%	1 5,9%	17 100,0%
Frequências Totais	25 62,5%	11 27,5%	1 2,5%	3 7,5%	40 100,0%

Apesar de 62,5% dos(as) estudantes frequentarem a Universidade que escolheram em primeiro lugar, outros 37,5% não frequentam a instituição que escolheram como 1ª opção, facto que conjugado com a análise que tivemos oportunidade de efectuar ao Quadro XI, deixará, facilmente, concluir que um número ainda significativo dos estudantes que participaram neste projecto de investigação, não viu as suas aspirações vocacionais concretizadas no acesso à Universidade.

Uma outra informação extremamente pertinente para a caracterização descritiva dos grupos são as classificações de entrada na Universidade dos(as) estudantes, que se apresentam no Quadro XIII.

Quadro XIII – Estudo dos Grupos: classificações de entrada

Grupos/ Classif. entrada	Média	Mediana	Desvio Padrão	Máximo	Mínimo	Amplitude
Grupo E	12,5	12,2	1,6	15,7	9,8	5,9
Grupo C	12,8	13,0	1,5	15,0	10,0	5,0

Como se pode depreender do Quadro XIII, não existem grandes diferenças, no que respeita às classificações médias de entrada, entre os(as) estudantes pertencentes aos grupo experimental (12,5 valores) e de controlo (12,8 valores). Também em termos de classificações máxima e mínima, verifica-se não existir grande diferença em ambos grupos.

Outro indicador importante, que é retratado no Quadro XIV, respeita ao estatuto dos(as) estudantes.

Quadro XIV – Estudo dos Grupos: estatuto dos(as) estudantes

Grupos/ Estatuto	Estudante	Estudante- trabalhador(a)	TOTAL
Grupo E	22 95,7%	1 4,3%	23 100,0%
Grupo C	16 94,1%	1 5,9%	17 100,0%
Frequências Totais	38 95,0%	2 5,0%	40 100,0%

Relativamente ao estatuto dos(as) estudantes pertencentes aos grupo experimental e de controlo – atendendo a que entendemos por estudante-trabalhador(a), o(a) estudante que declarou estudar e, simultaneamente, exercer uma função profissional –, verificamos que apenas 5% dos indivíduos declarou exercer uma profissão. De facto, apenas um(a) estudante, em cada um dos grupos considerados, foi classificado como estudante-trabalhador(a).

No que se refere à participação em actividades *extra-curriculares*, verificamos que a adesão a esta dimensão da vida académica também não é significativa, como se pode observar no Quadro XV.

Quadro XV – Estudo dos Grupos: participação em actividades extra-curriculares

Grupos/ Participação	Sim	Não	TOTAL
Grupo E	2 8,7%	21 91,3%	23 100,0%
Grupo C	1 5,9%	16 94,1%	17 100,0%
Frequências Totais	3 7,5%	37 92,5%	40 100,0%

Na realidade, apenas 7,5% da totalidade dos indivíduos pertencentes aos dois grupos refere ter já participado em actividades *extra-curriculares*, o que evidencia um acentuado alheamento destes(as) estudantes, relativamente às diferentes modalidades e possibilidades de participação e fruição académicas.

Uma última referência considerada nesta análise dos aspectos escolares da amostra com que trabalhamos na investigação relaciona-se com o recurso a algum tipo de apoio, no âmbito da instituição universitária.

Quadro XVI– Estudo dos Grupos: recurso a apoio na Universidade

Grupos/ Recurso a apoio	Sim	Não	TOTAL
Grupo E	3 13,0%	20 87,0%	23 100,0%
Grupo C	1 5,9%	16 94,1%	17 100,0%
Frequências Totais	4 10,0%	36 90,0%	40 100,0%

Apesar de se poder considerar, percentualmente, baixo, o facto de 10% dos(as) estudantes considerados(as) (3 indivíduos no grupo experimental e 1 no grupo de controlo) já ter recorrido a serviços institucionais de apoio, no âmbito da Universidade, é significativo, em nossa opinião, das dificuldades já sentidas por estas pessoas e, concomitantemente, revela duas coisas: a existência de alguma oferta e utilização de apoio institucional na academia e a procura individualizada de soluções para os obstáculos percebidos, durante os primeiros tempos de vida na Universidade.

6.4.5. As restantes circunstâncias

Uma das condições que estabelecemos à partida seria a de que a participação dos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental ocorreria voluntariamente e de forma a não perturbar os respectivos quotidianos de trabalho, respeitando integralmente os seus horários e deixando à sua consideração o grau de participação, que cada um teria no Programa das Janelas Curriculares de Apoio. Eventualmente, a evolução da taxa de participação dos(as) estudantes, ao longo do programa, seria também um indicador interessante para avaliar da relevância do procedimento para os seus destinatários, facto que se veio a revelar de extraordinária importância (cf.7.7.).

Outra condicionante com que contámos desde o início do processo e que decorreu da circunstância de trabalharmos com grupos intactos foi o facto de, no

seio desses grupos, se encontrarem estudantes que, pelo facto de não serem caloiros(as), não poderiam ser classificados, de acordo com o critério que enunciámos em 6.2.1., como estudantes universitários(as) de primeiro ano. Assim sendo, foi decidido não coarctar a vontade de participação desses indivíduos nas actividades de aprendizagem a desenvolver, potenciando, inclusivamente, os seus conhecimentos da vida académica, enquanto estudantes com mais experiência que os seus colegas de primeiro ano. Assim poderiam reverter para os(as) estudantes alvo do nosso procedimento, as aprendizagens daqueles(as) que já teriam um percurso académico recheado de acontecimentos, de dificuldades e também de soluções para os obstáculos sentidos.

Por último e respondendo a questões deontológicas que, por vezes, foram discutidas pela equipa que preparou o Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, foi assumido que o programa seria uma realidade curricular dinâmica e sujeita a aperfeiçoamentos constantes, no sentido de lhe ser conferida a maior utilidade possível para os(as) estudantes que acessem a participar. A prioridade, nos processos de avaliação e decisão a empreender durante a investigação, seria dada, não à investigação, em si mesma, mas sim às necessidades e características dos(as) estudantes que colaborassem.

6.5.A intervenção experimental

6.5.1. A adaptação do PADÉCA na concepção do Programa das Janelas Curriculares de Apoio

Como já referimos anteriormente (cf.6.2.1.), assumimos, como variável independente da nossa pesquisa, a concretização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as), no seio de um grupo de estudantes de primeiro ano, que frequentavam a Universidade de Évora, no ano lectivo de 1998/99.

Atendendo a que definimos o Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano como um *conjunto de conhecimentos, competências, tempos e oportunidades de aprendizagem adequados à situação de partida e estilo individual de quem aprende, cuja selecção, organização e avaliação são partes sistémicas de um processo participado e negociado, visando o aperfeiçoamento da maneira de aprender dos(as) estudantes universitários(as) e que se estrutura em torno de uma adaptação do PADÉCA e de uma determinada disciplina* (cf.6.2.1.), então, a preparação deste procedimento consistiu na planificação das situações de aprendizagem, que iriam estar disponíveis para os participantes. Este processo assentou nos seguintes pressupostos de partida:

- o programa deveria responder, prioritariamente, às necessidades dos(as) estudantes participantes, promovendo-se, para o efeito, a existência de **uma zona curricular de negociação e compromisso** (cf. 5.2.1.3.)

- o conjunto de situações de aprendizagem a proporcionar aos estudantes deveria revestir-se de uma certa autonomia, em relação à disciplina de acolhimento (Química I), de molde a assumirem-se como competências de gestão pessoal da aprendizagem com alguma transferibilidade;
- a participação nas actividades deveria assentar numa decisão voluntária, por parte dos(as) estudantes;

Atendendo ao conteúdo do parágrafo precedente e a tudo o que já foi referido acerca do PADÉCA e da sua utilidade para todos(as) os(as) que frequentam a Universidade, em particular durante o ano inicial (cf.5.2.1.3.), o Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano implicou o seguinte tipo de estrutura e organização curricular:

6.5.1.1. Os objectivos

O estabelecimento de metas e objectivos, ainda que bastante gerais, pareceu-nos fundamental, uma vez que tal permitia-nos manter, em cada momento e em cada actividade concreta, uma perspectiva transversal de todo o processo, no pressuposto de que cada oportunidade de aprendizagem, no âmbito do programa, para lá de responder a uma, eventual, necessidade específica dos(as) estudantes universitários(as) participantes, servia também uma grande finalidade: proporcionar os meios necessários para que os(as) estudantes se sentissem mais confortáveis.

Assim sendo, estabelecemos os seguintes objectivos gerais (na óptica do estudante) para o Programa das Janelas Curriculares de Apoio para estudantes universitários(as) de primeiro ano:

- descobrir a Universidade, enquanto meio privilegiado de construção, fruição e transmissão da cultura;
- desenvolver uma atitude positiva, relativamente à condição de estudante universitário(a), entendida como promotora de mudança e autonomia;
- construir projectos de aprendizagem ancorados em projectos de existência e compatíveis com a realidade;
- conhecer o contexto curricular universitário, enquanto estrutura complexa e sistémica de normas;
- adquirir capacidades de organização e de gestão do seu processo individual de aprendizagem;
- tomar consciência da sua maneira de aprender;
- conhecer diferentes técnicas de aprendizagem;
- adquirir capacidades de avaliar o seu processo de aprendizagem, tendo em vista o seu aperfeiçoamento

Em cada uma das situações de aprendizagem, que ocorreram durante a concretização do programa, e após se ter iniciado um processo contínuo de diálogo e negociação com os(as) estudantes participantes, foram definidos, situação a

situação, objectivos de natureza mais concreta e adequados aos temas a trabalhar (cf.6.5.2.).

6.5.1.2. Os temas

Relativamente às áreas a abordar ao longo do programa, optámos por distinguir dois conjuntos de temas complementares:

i) temas permanentes

Entendemos como temas permanentes, todos aqueles que, dada a sua importância aos níveis atitudinal e existencial, possam ser abordados, transversalmente, em todas as ocasiões de aprendizagem proporcionadas pelo programa. É o caso dos temas constantes das fichas denominadas de “*Preliminares*” e “*Projecto*” propostas por Berbaum (1992:128). Foram estes temas, potenciadores de atitudes positivas e de consciencialização das origens e das finalidades das aprendizagens, os conteúdos privilegiados para operacionalizar, de forma permanente, os objectivos referidos atrás (cf. págs. 339 e 351).

ii) temas específicos

Atendendo às opiniões e sugestões apresentadas pela equipa de professores(as), que conosco colaborou, às dificuldades de adaptação identificadas em estudantes universitários(as) de primeiro ano (Nico, 1995a:157), às opiniões e sugestões apresentadas pelos(as) próprios(as) estudantes participantes na pesquisa e

de acordo com o conteúdo das fichas denominadas “*Práticas*”, apresentadas por Berbaum (1992:124-126), definimos como temas específicos do programa curricular de apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, todos os que se relacionassem directamente com a possibilidade dos indivíduos tomarem consciência das suas práticas individuais de aprendizagem e dos ambientes de formação onde se encontravam, contactando com práticas e técnicas diversas daquelas que conheciam ou utilizavam e procurando adaptar-se ao contexto ecológico de aprendizagem em que acabou de ingressar.

De acordo com a estratégia seguida e de que daremos conta mais à frente (cf.6.5.2.1.1.), foram considerados e preparados os seguintes temas específicos.

1. Regras Institucionais

Conjunto de conhecimentos acerca da organização institucional e das normas de funcionamento da Universidade de Évora, com particular realce para os estatutos da instituição (Despacho Normativo 84/89, de 31 de Agosto de 1989), o Regulamento Escolar Interno, as normas de avaliação em prática em cada Departamento, o calendário académico oficial e a arquitectura curricular constante nos programas oficiais das disciplinas frequentadas.

2. Gestão do tempo e organização do estudo

Conhecimentos e competências relacionados com a capacidade de estabelecer planos e horários de trabalho, bem como de organização e gestão das actividades pessoais de aprendizagem. No âmbito deste tema, foram sugeridas, aos participantes, diversas técnicas de planificar o trabalho e gerir o tempo.

3. Registo de apontamentos nas aulas

Conhecimentos e competências respeitantes às vantagens de assistir às aulas e de aí registar, de forma organizada e pessoalmente estruturada, a informação disponibilizada. No âmbito deste tema, foram apresentadas, aos estudantes, diversas técnicas de registo de apontamentos.

4. Trabalho em grupo

Conhecimentos relativos às vantagens de se trabalhar em grupo, no contexto universitário, privilegiando a cooperação, a reflexão partilhada e a solidariedade, como forma de promover e rentabilizar a aprendizagem individual e em rede. Foram referidas algumas regras básicas do trabalho em equipa, bem como alguns aspectos relacionados com a liderança e a coordenação eficazes.

5. Biblioteca

Conhecimentos e competências relacionados com a indispensabilidade da frequência da biblioteca universitária, como um dos principais instrumentos disponibilizados aos estudantes para acederem à informação. Aquando da visita à

Biblioteca da Universidade de Évora, foram transmitidas, aos participantes, algumas técnicas básicas de pesquisa bibliográfica.

6. Leitura rápida e eficaz

Conhecimentos e competências respeitantes à necessidade da utilização de técnicas de leitura que permitam aos estudantes lidar com grandes conjuntos de informação escrita em tempo útil e com um grau de eficácia satisfatório.

7. Técnicas de memorização

Conhecimentos e competências ligados à capacidade de utilizar técnicas de memorização baseadas na necessidade académica de organizar, evocar e reactivar, constantemente, a informação, nas mais diversas áreas do saber.

8. Provas de avaliação

Conhecimentos e competências na planificação, organização e gestão pessoais do trabalho, antes, durante e após as provas de avaliação escritas e orais.

9. Apresentação oral de trabalhos académicos

Conhecimentos e competências no âmbito da apresentação, oral e em público, de trabalhos académicos. Foram disponibilizadas também algumas informações sobre a utilização de meios audio-visuais, durante as exposições orais e sobre a existência, na instituição, de um Serviço de Meios Audio-Visuais, disponível para a classe discente.

10. Escrita

Conhecimentos e competências relativos à preparação, organização e apresentação do discurso escrito, de natureza académica. Foram feitas referências às principais regras da escrita científica.

11. Elaboração de relatórios científicos em Química

Conhecimentos e competências directamente relacionados com as regras e a natureza específica dos relatórios das aulas práticas laboratoriais de Química I. Este tema foi desenvolvido e concretizado exclusivamente pelos(as) professores(as) de Química I.

6.5.1.3. A participação dos(as) professores(as)

Nas tarefas de preparação do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes do primeiro ano participaram todos(as) os(as) professores(as) já referidos anteriormente (cf.6.4.3.), sendo de realçar a participação e apoio do próprio Jean Berbaum, autor do modelo que seria adaptado.

Uma das formas peculiares e fundamentais de participação dos(as) professores(as) de Química I consistiu na disponibilização de cerca de quinze minutos em cada aula prática laboratorial – uma janela curricular – no sentido de que, nesse contexto, pudessem ocorrer, de acordo com a calendarização estabelecida em conjunto, algumas das actividades de aprendizagem mais directamente

relacionadas com o programa curricular de apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano e a que apelidámos de **Programa das Janelas Curriculares de Apoio**.

Outra forma de participação dos(as) professores(as) envolvidos consistiu em tomarem parte em reuniões de acompanhamento, que se realizaram, periodicamente, ao longo do período de concretização do programa e durante as quais puderam exprimir as suas opiniões acerca da forma como este estava a decorrer.

6.5.1.4. A participação dos(as) estudantes

A participação dos(as) estudantes era fundamental para a concretização desta investigação. Ao assumirmos o carácter voluntário da participação discente, como um dos pressupostos básicos e éticos em que assentava a nossa investigação (cf. 6.4.5.), assumíamos, concomitantemente, um risco e um desafio. Um risco, porque poderíamos ter uma alta taxa de mortalidade no número de participantes, o que tornaria inviável a nossa pesquisa. Um desafio, porque havia a necessidade imperiosa de conferir instrumentalidade e significado à intervenção, o que sustentaria a participação discente.

Desde o início que ficou estabelecido – de acordo com uma sugestão de Jean Berbaum – que a identificação dos principais temas a abordar deveria decorrer de

uma auscultação aos próprios estudantes, a realizar durante o primeiro contacto que ocorresse. Foi isso que aconteceu e a lista de temas, que já apresentámos (cf.6.5.1.2.), reflecte precisamente as necessidades e sugestões dos(as) estudantes que participaram connosco nesta pesquisa.

Uma outra forma de incluir os(as) estudantes, na concretização do programa, consistiu na tentativa de utilizarmos sempre, como analogias ou recursos, casos e materiais dos próprios estudantes, tornando, quando tal foi possível, significativo para estes(as), os assuntos que se iam abordando.

6.5.1.5. Os recursos

Para cada tema abordado foi construído um suporte material de auxílio a que chamámos **Manual de Apoio**. Estes manuais, que apresentamos em anexo (cf. Anexo VI) foram preparados pela equipa de professores(as), tendo sido utilizadas fontes bibliográficas preferencialmente em português e castelhano, de molde a possibilitar aos estudantes – que nos haviam confessado a sua dificuldade noutras línguas – uma posterior consulta e utilização frequentes. A maior parte das obras consultadas para elaboração destes manuais encontrava-se, aliás, disponível na própria Biblioteca da Universidade de Évora.

A estrutura dos manuais é extremamente simples e assentou na apresentação, por tópicos, de algumas sugestões propostas por alguns autores acerca do tema em

causa, acompanhadas, em alguns casos, por alguns esquemas, gráficos e outros materiais complementares (calendários escolares, endereços electrónicos de fontes bibliográficas, horários de funcionamento de alguns serviços, etc.).

Foram construídos os seguintes manuais:

- **Regras Institucionais**: composto pelos estatutos da Universidade de Évora, Regulamento Escolar Interno e Calendário Académico do ano lectivo 1998/99.

- **Gestão do Tempo e Organização do Estudo**: constituído com uma selecção de informação recolhida em Romainville & Gentile (1995:135-144), Estanqueiro (1995:13-17), Sainte-Lorette & Marzé (1996:51-62), Silva & Sá (1993:51-56), Benet *et al* (1990:11-28), O'Meara, Shirley & Walshe (1993:21-27), Cañas & Hernández (1992:43-48) e Serafini (1996:20-30)

- **Registo de apontamentos nas aulas**: elaborado a partir de uma recolha de informação realizada em Romainville & Gentile (1995:33-47), Estanqueiro (1995:41-54), Saint-Lorette & Marzé (1996:67-68), Benet *et al* (1990:74-78), Serafini (1996:66-69) e Ortega & Esteban (1984:41-45).

- **Trabalho em grupo**: preparado com as sugestões propostas por Estanqueiro (1995:56-65) e Benet *et al* (1990:78-79).

- **Biblioteca**: construído com base nas sugestões indicadas por Serafini (1996:86-88) e no próprio esquema de funcionamento da Biblioteca da Universidade de Évora.

- **Leitura rápida e eficaz**: elaborado a partir das indicações que encontramos em Serafini (1996:31-53), Silva (1993:57-62), Cañas & Hernandez (1992:63-74), Benet *et al* (1990:43-126), Estanqueiro (1995:68-77), O'Meara Shirley & Walshe (1993:33-40) e Sainte-Lorette & Marzé (1996:69-71)

- **Técnicas de memorização**: baseado nas indicações sugeridas por Couchaere (1992:45-51), Estanqueiro (1995:31-42), Benet *et al* (1990:87), Sainte-Lorette & Morzé (1996:35-50), Serafini (1996:70-79), Romainville & Gentile (1995:15-34), Canas & Hernández (1992) e O'Meara, Shirley & Walshe (1993:74-79).

- **Provas de avaliação**: elaborado atendendo às sugestões apresentadas por Serafini (1996:93-100), Estanqueiro (1995:105-116), Romainville & Gentile (1995:103:135), Canas (1992:123-141) e O'Meara, Shirley & Walshe (1993:80-88)

- **Apresentação oral de trabalhos académicos**: feito com as contribuições de Claret (1992:103-104) e Serafini (1996:20-30).

▪ Escrita: traçado com base nas indicações encontradas em Claret (1992:95-102), Estanqueiro (1995:93-104), Serafini (1996:20-72), O'Meara *et al* (1993:46-59)

▪ Elaboração de relatórios científicos em Química: apresentado pelas professoras de Química e de acordo com as normas e sugestões propostas pelo próprio Departamento de Química.

6.5.1.6. O tempo

A execução do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes de primeiro ano decorreu durante o primeiro semestre do ano lectivo de 1998/99. Relativamente ao tempo de duração, decidimos efectuar a nossa intervenção entre Novembro de 1998 e Fevereiro de 1999. Tal deveu-se ao facto de, apenas no final do mês de Outubro, se terem iniciado as aulas práticas-laboratoriais de Química I – espaço e tempo curriculares onde decorreria grande parte da intervenção -, devido ao grande número de estudantes que, nesse ano lectivo, se encontravam inscritos naquela disciplina, particularmente os chamados *repetentes*, isto é, estudantes que iriam frequentar a disciplina de Química I, pela segunda, terceira e até nona vez! Sem dúvida, um indicador precioso da necessidade de repensar o currículo universitário, em toda a sua dimensão.

6.5.1.7. A Avaliação

Entendendo-se, no âmbito do planeamento curricular, a avaliação como um factor decisivo para o aperfeiçoamento dos programas curriculares (Ribeiro 1995:170), foram preparadas e executadas duas modalidades de avaliação contínua, ambas constituintes integrantes da arquitectura curricular do programa e subordinadas ao seu aperfeiçoamento constante, no sentido de o tornar adequado e significativo às necessidades e expectativas dos(as) estudantes participantes:

i) avaliação não participada

Efectuada pela equipa de professores(as), semanalmente, e durante a qual se efectuava o balanço das actividades realizadas nessa semana e se preparavam as que se iriam realizar na próxima.

ii) avaliação participada

Efectuada de forma a permitir aos estudantes participantes exprimirem-se sobre a forma como estavam a viver o programa, possibilitando-lhes também sugerirem temas, formas de abordagem e horários de trabalho, que fossem do seu agrado, de acordo com o sugerido por Berbaum (1992:205) e com o proposto por autores como Reid (1992:101) e Nasta (1994:132), entre outros.

6.5.2 A operacionalização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio

Iremos, em seguida, descrever e justificar os procedimentos adoptados, no sentido de concretizar a aplicação do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, junto dos(as) estudantes seleccionados(as) para participarem nesta investigação.

6.5.2.1. A estratégia seguida no grupo experimental

A concretização do programa curricular de apoio traduziu-se na operacionalização de um conjunto de situações de aprendizagem, junto dos estudantes pertencentes ao grupo experimental, de acordo com a sequência (e respectiva calendarização) que se apresenta na figura seguinte:

Sessão	Tip	Data	Objetivos	Temas	Actividades	Recursos Materiais	Tempo
Sessão 1	Janela curricular de apoio	23 de Novembro de 1998	- Estimular o interesse pela aprendizagem na Universidade. - Promover o envolvimento dos estudantes no programa. - Negociar o calendário de actividades e metodologia a usar.	1- Apresentação do programa	- Promoção de um debate em torno da situação actual dos participantes, enquanto estudantes universitários(as). - Introdução do programa e auscultação da disponibilidade discente.	-	30 minutos
Sessão 2	Sessão prática de apoio	24 de Novembro de 1998	- Conhecer as principais normas em vigor na Universidade. - Inventariar os factores da aprendizagem na Universidade. - Explicitar os projectos de vida e de aprendizagem.	2- Aprender na Universidade 3- Regras Institucionais	- Diálogo em torno dos projectos de vida. - Apresentar e discutir os estatutos e o Regulamento Escolar Interno da Universidade. - Distribuir manual	-Manual 3	60 minutos
Sessão 3	Janela curricular de apoio	14 de Dezembro de 1998	- Tomar consciência da necessidade de organizar e planificar o trabalho e gerir o tempo.	4- Gestão do tempo e organização do trabalho	- Efectuar um levantamento do número de provas de avaliação e do tempo disponível de um(a) dado(a) estudante.	-Manual 4	15 minutos
Sessão 4	Sessão prática de apoio	15 de Dezembro de 1998	- Planificar uma semana de trabalho. - Identificar e caracterizar diferentes estratégias de gestão do tempo e de organização do trabalho.	4- Gestão do tempo e organização do trabalho	- Elaborar uma planificação semestral e semanal de um estudante concreto.	-Manual 4	60 minutos
Sessão 5	Janela curricular de apoio	4 de Janeiro de 1999	- Aferir da importância de recolher e organizar, de forma estruturada e em tempo útil, a informação. - Desenvolver uma atitude positiva face ao trabalho em equipa.	5- Registo de apontamentos nas aulas 6- Biblioteca 7- Leitura rápida e eficaz 8- Trabalho em grupo	- Solicitar a alguns estudantes que tomem notas do que se irá passar na presente aula, em acetatos. - Distribuir um artigo científico a cada estudante. - Distribuir manuais	-Manual 5 -Manual 6 -Manual 7 -Manual 8	15 minutos
Sessão 6	Sessão prática de apoio	5 de Janeiro de 1999	- Compreender o processo de pesquisa bibliográfica numa biblioteca. - Aplicar técnicas de leitura rápida, num trabalho de grupo. - Realizar, em grupo, uma pesquisa bibliográfica rápida sobre um tema livre.	6- Biblioteca 7- Leitura rápida e eficaz 8- Trabalho em grupo	- Visitar a biblioteca - Realizar, em grupo, uma pesquisa bibliográfica rápida sobre um tema de Química (40 min)	-Manual 6 -Manual 7 -Manual 8	60 minutos
Sessão 7	Janela curricular de apoio	11 de Janeiro de 1999	- Conhecer algumas técnicas de memorização. - Aferir da importância de gerir adequadamente o processo de preparação e realização das provas de avaliação escritas, práticas e orais. - Conhecer algumas regras básicas de escrita académica.	9- Técnicas de memorização 10- Provas de avaliação 11- Apresentação oral de trabalhos académicos 12- Escrita	- Solicitar a um(a) estudante que apresente, oralmente, durante 10 min. um resumo do artigo científico distribuído na última janela curricular - Distribuir manuais	-Manual 9 -Manual 10 -Manual 11 -Manual 12	15 minutos
Sessão 8	Sessão prática de apoio	12 de Janeiro de 1999	- Compreender alguns princípios básicos da memorização - Construir técnicas pessoais de memorização.	9- Técnicas de memorização	- Realizar exercícios de memorização. - Aplicar técnicas de memorização a exemplos da Química	-Manual 9	60 minutos
Sessão 9	Sessão prática de apoio	15 de Janeiro de 1999	- Realizar um balanço provisório do programa. - Exprimir a forma como foi experienciado o programa. - Exibir uma atitude positiva face a si próprio e ao seu futuro.	13- Avaliação	- Debate em torno da utilidade do programa	- Questionário final	60 minutos
Sessão 10	Sessão Prática de Apoio	Ao longo das sessões laboratoriais	- Conhecer as normas de elaboração de relatórios científicos em Química	14- Elaboração de relatórios científicos em Química	* (actividade de aprendizagem concretizada ao longo das aulas práticas laboratoriais de Química)	-	-

Figura 2- Programa das Janelas Curriculares de Apoio

Como se pode depreender da análise da Figura 2, ocorreram dez situações de aprendizagem, na totalidade do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano. Quatro **janelas curriculares**, com a duração de quinze minutos cada (com excepção da primeira que durou trinta minutos) e que, como já referimos, aconteceram nas próprias aulas práticas-laboratoriais, cinco sessões práticas de apoio, com a duração de uma hora cada e que ocorreram em horário extra-lectivo e uma sessão prática concretizada pelas professoras de Química, no decorrer das próprias aulas que leccionavam.

Respeitando os pressupostos de partida já apresentados (cf. 6.5.1.2.), os temas preparados resultaram das opiniões dos(as) professores(as) participantes no projecto, bem como das opiniões e sugestões manifestadas pelos(as) estudantes participantes do grupo experimental, nomeadamente, durante o decorrer das duas primeiras sessões de trabalho. Os temas foram todos alvo de reflexão com os(as) estudantes - particularmente durante as **janelas curriculares** - os quais decidiam, posteriormente, nas sessões práticas, qual(is) o(s) tema(s) que desejavam ver trabalhados mais em pormenor. Tal liberdade de decisão, que sempre respeitámos, por parte dos(as) participantes, implicou que, da nossa parte, se verificasse, durante todo o programa, uma elevada prontidão de resposta para abordar qualquer tema, em qualquer uma das sessões práticas que se realizaram.

Os temas que mais interesse suscitaram e que foram abordados mais em pormenor nas sessões práticas de apoio, foram os que se relacionaram com as regras institucionais de funcionamento e de avaliação da Universidade, a gestão

do tempo e organização do trabalho, a utilização da biblioteca e as técnicas de memorização.

Em todas as situações de aprendizagem constantes do presente programa curricular de apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, houve a preocupação de reforçar, constantemente, uma perspectiva positiva e agradável da condição de estudante universitário(a) e das profissões directamente relacionadas com os cursos de origem dos(as) estudantes.

Em termos de relação pedagógica entre nós e os(as) estudantes participantes, desde o início da concretização da intervenção, que tentámos manter uma grande proximidade relacional com todos(as), alertados para o facto de termos identificado a distância relacional, como um factor que influencia a qualidade da adaptação discente à Universidade (Nico, 1995a; 1995b; 1997a; 1997b; 1999). Uma das iniciativas que tomámos consistiu na disponibilização da totalidade do nosso tempo e dos nossos contactos (telefone, endereço profissional e particular), para qualquer apoio que se revelasse necessário, facto que veio a verificar-se, conforme veremos mais tarde (cf. 7.6.6.).

6.5.2.2. A estratégia seguida no grupo de controlo

No que se refere ao grupo de controlo, não ocorreu qualquer uma das actividades descritas anteriormente, tendo os(as) estudantes percorrido o percurso curricular tradicional de qualquer estudante universitário(a) de primeiro ano, na Universidade de Évora.

6.6. A recolha da informação

6.6.1. A estratégia seguida

De acordo com o que já referimos anteriormente, nunca excluimos o recurso a metodologias mais características de qualquer um dos paradigmas, acerca dos quais já nos debruçámos (cf.6.1.). Assim sendo, nesta investigação utilizámos instrumentos de natureza diversa, tentando, dessa forma, contrariar as limitações que os estudos exclusivamente quantitativos ou qualitativos sempre encerram, por não conseguirem abranger, simultaneamente, dimensões diversas, mas de igual importância, da realidade que pretendem caracterizar.

Apresentamos, em seguida (cf. Quadro XVII), a estratégia que elaborámos para recolher a informação necessária para efectuar as medidas das variáveis dependentes, já indicadas anteriormente (cf.6.3.).

Quadro XVII- Estratégia geral de recolha de dados (Conforto Académico e Conhecimento dos Conteúdos de Química)

Variáveis		Conforto Académico	Conhecimento dos Conteúdos de Química
Indicadores de medida		Pontuação obtida no QCA (Questionário de Conforto Académico)	Pontuação obtida nas provas de avaliação de conhecimentos
Instrumentos	Objectivo	Avaliar o grau de conforto académico	Avaliar o conhecimento dos conteúdos de Química
	Método	1. Inquérito/ <i>QCA</i> 2. Observação/ <i>Registos Episódicos(Rep)</i>	- provas escritas - relatórios científicos
	Momento de aplicação	1. Início e final do semestre (inquérito) 2. Ao longo da intervenção(observação)	- de acordo com o calendário oficial da disciplina de Química I

Como se depreende da leitura dos Quadros XVII e XVIII, optámos por recolher informações respeitantes às variáveis – para confirmar as nossas hipóteses de partida e responder à nossa questão inicial.

Quadro XVIII- Os momentos de recolha de dados (Abordagem à Aprendizagem)

Variáveis		Tipo de Abordagem e Aprendizagem
Indicadores de medida		Pontuação obtida no IPA (Inventário dos Processos de Aprendizagem)
Instrumentos	Objectivo	Caracterizar o tipo de abordagem à aprendizagem
	Método	1. Inquérito/ <u>IPA(Inventário dos Processos de Aprendizagem)</u> 2. Observação/ <u>Registos Episódicos(Rep)</u>
	Momento de aplicação	1. Início e final do semestre (inquérito) 2. Ao longo da intervenção(observação)

6.6.2. Os instrumentos utilizados

Uma razão fundamental que nos levou a considerar o recurso a diferentes tipos de instrumentos é a que se prende com a natureza do objecto e objectivos do nosso estudo. Apesar de termos privilegiado uma dimensão mais quantitativa na estratégia de recolha da informação, decidimos utilizar duas plataformas de instrumentos. Uma, quantitativa, de índole quantitativa (*QCA* e *IPA* e utilização das pontuações obtidas pelos estudantes nas provas de avaliação realizadas em Química I). A outra, de raiz mais qualitativa, com a qual tivemos a preocupação de recolher a informação que complementasse e esclarecesse aquela que era disponibilizada pela componente quantitativa e que se traduziu na aplicação dos *QApoio* (Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio) e *Rep*.

De facto, como nos refere Coulon (1997:26), só os métodos de cariz etnográficos são susceptíveis de revelar o que se passa verdadeiramente na transição e integração na Universidade. Daí que tivéssemos seguido as indicações de Le Bart e Merle (1997:7), quando este autor refere que os indicadores de integração universitária (e por consequência do grau de conforto académico, na nossa opinião) são obtidos combinando-se instrumentos de natureza quantitativa e qualitativa.

Nesta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados:

1. Plataforma Quantitativa

- *QCA* – Questionário de Conforto Académico;
- *IPA* – Inventário dos Processos de Aprendizagem;
- *Testes de Conhecimentos de Química I* – Provas de avaliação da disciplina de Química I;

2. Plataforma Qualitativa

- *Qapoio* – Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano;
- *Rep* – Registos Episódicos

6.6.2.1. O QCA – Questionário de Conforto Académico

Instrumento concebido, desenvolvido e aplicado por nós e que tem como objectivo medir a variável Conforto Académico. Assentando na definição

conceptual de conforto académico que apresentámos em momentos anteriores. (cf.4.2 e 6.3.1.) e nas dificuldades de adaptação à Universidade que identificámos (Nico, 1995a:163), estruturámos o *QCA* (Cf. Anexo I) em torno das seguintes dimensões:

- 1. Conforto Institucional

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as), devido ao facto de frequentarem a Universidade de Évora. Esta dimensão é constituída por 6 itens (itens números 9, 19, 27, 35, 39 e 43).

- 2. Conforto na Recepção

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as), durante o período de recepção na instituição. Consideraram-se aspectos como a(s) praxe(s) e a qualidade da informação disponibilizada pela instituição acerca da sua organização e normas de funcionamento. Esta dimensão é constituída por 6 itens (itens números 1, 8, 10, 22, 31 e 32).

- 3. Conforto no Relacionamento com os(as) Colegas

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as) no relacionamento com os seus actuais colegas da academia universitária e que é constituída por 6 itens (itens números 6, 7, 25, 33, 36 e 40).

- 4. Conforto no Relacionamento com os(as) Professores(as)

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as) no relacionamento que estabeleceram com os(as) seus(suas)

professores(as) universitários(as) e que é constituída por 6 itens (itens números 4, 17, 20, 29, 37 e 44).

▪ 5. Conforto Pedagógico

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as) durante os momentos de estudo e de avaliação. Incluem-se aspectos relacionados com a adaptação às novas estratégias de estudo, de gestão do tempo e de avaliação. Esta dimensão é constituída por 7 itens (itens números 2, 11, 13, 23, 24, 28 e 41).

▪ 6. Conforto Periescolar

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as) no seu relacionamento com o meio periescolar. Esta dimensão é constituída por 6 itens (itens números 3, 12, 14, 15, 18 e 42).

▪ 7. Conforto Pessoal

Dimensão que avalia o grau de conforto sentido pelos(as) estudantes universitários(as), enquanto pessoas, considerando o aspecto físico e aspectos como a confiança, a solidão e a felicidade. Esta dimensão é constituída por 7 itens (itens números 5, 16, 21, 26, 30, 34 e 38).

Este instrumento foi sujeito a procedimentos de validade e de fiabilidade, que apresentaremos em seguida:

i) Procedimentos de verificação da Validade

No sentido de conferirmos o máximo de validade ao *QCA*, para lá da ancoragem que a literatura nos forneceu, optámos por submeter este instrumento, na fase inicial do seu desenvolvimento, à apreciação de um painel de especialistas – de acordo com o recomendado por Bell (1997:88) – que incluía:

- quatro Doutores em Ciências da Educação;
- um Mestre em Ciências da Educação;
- dois Mestres em Psicologia;
- uma Licenciada em Ensino de Física e Química;
- quatro Estudantes universitários de segundo ano.

Do resultado da análise efectuada por este painel, foram efectuadas algumas alterações à versão original do instrumento.

ii) Procedimentos de verificação da consistência interna

Tendo como objectivo avaliar e, eventualmente, aumentar a consistência interna do *QCA*, optámos por administrar o instrumento a um grupo de 120 estudantes universitários(as) de primeiro ano, que frequentavam a disciplina de Química I, no ano lectivo de 1998/99, pertencentes a cursos diferentes dos cursos envolvidos na nossa investigação. Deste procedimento resultou a eliminação de um item pertencente à dimensão do Conforto Pedagógico. O resultado estatístico obtido então da consistência interna do *QCA*, utilizando-se o *coeficiente alfa de Cronbach*,

recomendado por Borg & Gall (1989:261) e Bryman & Cramer (1992:92), para situações desta natureza, foi considerado bom (coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,8664, considerando o instrumento na sua globalidade).

Outro procedimento realizado neste domínio, consistiu na administração do *QCA* a um segundo grupo de estudantes de Química I em dois momentos intervalados por um período de duas semanas. Analisados e comparados os resultados obtidos, verificou-se uma coincidência de respostas em 88% dos casos, o que, de acordo com Borg & Gall (1989:258), é revelador de uma boa consistência interna.

iii) Momentos de aplicação

O *QCA* foi administrado como pré-teste e pós-teste, no início de Novembro de 1998 e no início de Fevereiro de 1999, respectivamente (cf. Figura 3).

iv) Procedimentos de análise da informação

A informação recolhida pelo *QCA* foi tratada com o recurso ao sistema computacional de análise e gestão de dados SPSS 8.0.

6.6.2.2. O IPA-Inventário dos Processos de Aprendizagem

O Inventário dos Processos de Aprendizagem (2ª versão) é um instrumento concebido e desenvolvido por António Duarte (s.d.) tendo vindo a ser aplicado por aquele investigador em estudos relativos a estudantes universitários(as) portugueses(as).

Baseando-se em três tipos de abordagem à aprendizagem (superficial, profunda e orientada para o sucesso), de acordo com o que já referimos (cf. 6.3.2.), o instrumento (cf. Anexo II) encontra-se estruturado em torno de dois eixos básicos (*tipo de motivação evidenciada face à situação de aprendizagem* e o *tipo de estratégia utilizado para aprender*), cada um comportando três sub-escalas, de acordo com Duarte (1996:129) e que passamos a apresentar:

- 1. Motivação Instrumental (Obrigação)

Itens de motivação instrumental, cujo teor exprime o sentimento de que o acto de aprendizagem escolar resulta de pressões extrínsecas. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 5, 11, 13, 23, 27, 31, 41 e 45);

- 2. Motivação Intrínseca

Itens de motivação intrínseca, reflectindo experiências emocionais positivas em relação com a aprendizagem. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 1, 9, 15, 19, 29, 33, 37 e 47);

- 3. Motivação de Realização

Itens de motivação de realização, que traduzem a procura do sucesso em termos das classificações escolares. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 3, 7, 17, 21, 25, 35, 39 e 43).

- 4. Estratégia Superficial (Memorização)

Itens de estratégia superficial, que traduzem uma aprendizagem baseada na memorização da informação. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 2, 12, 18, 20, 30, 34, 38 e 44);

- 5. Estratégia Profunda

Itens de estratégia profunda, que reflectem uma aprendizagem activa, fundamentada no esforço de inter-relacinação de informações e no pensamento crítico. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 4, 8, 16, 22, 26, 36, 40 e 48);

- 6. Estratégia de Sucesso

Itens de estratégia de sucesso, reflectindo uma prática de organização pessoal do tempo de estudo. Esta sub-escala é constituída por 8 itens (itens números 6, 10, 14, 24, 28, 32, 42 e 46).

i) Procedimentos de verificação da Validade

Atendendo a que utilizámos uma segunda versão de um instrumento já testado na população de estudantes universitários(as) de primeiro ano das Universidades portuguesas, considerámos, após troca de opiniões com o autor do mesmo, que não seria necessário proceder a qualquer procedimento adicional, para lá daqueles que já haviam sido executados e que haviam dado origem à versão que administrámos no nosso estudo.

ii) Procedimentos de verificação da consistência interna

Tendo como objectivo avaliar e, eventualmente, aumentar a consistência interna do *IPA*, optámos por administrar o instrumento a um grupo de 120 estudantes universitários(as) de primeiro ano, que frequentava a disciplina de Química I, no ano lectivo de 1998/99, pertencentes a cursos diferentes dos cursos envolvidos na nossa investigação. Deste procedimento não resultou a eliminação de qualquer item do questionário. O resultado estatístico obtido então da consistência interna do *IPA* foi considerado bom, utilizando-se o *coeficiente alfa de Cronbach*, recomendado por Borg & Gall (1989:261) e Bryman & Cramer (1992:92) para situações desta natureza (coeficiente alfa de Cronbach igual a 0,7754, considerando o instrumento na sua globalidade).

Outro procedimento realizado neste domínio, consistiu na administração do *IPA* a um segundo grupo de estudantes de Química I em dois momentos intervalados por um período de duas semanas. Analisados e comparados os

resultados obtidos, verificou-se uma coincidência de respostas em 85% dos casos, o que, de acordo com Borg & Gall (1989:258), é revelador de uma boa consistência interna.

iii) Momentos de aplicação

O *IPA* foi administrado como pré-teste e pós-teste, no início de Novembro de 1998 e no início de Fevereiro de 1999, respectivamente (cf. Figura 3).

iv) Procedimentos de análise da informação

A informação recolhida pelo *IPA* foi tratada com o recurso ao sistema computacional de análise e gestão de dados SPSS 8.0.

6.6.2.3. As provas de avaliação de conhecimentos em Química

Atendendo a que nos interessava medir o aproveitamento escolar dos(as) estudantes universitários(as) participantes na presente investigação e considerando que a nossa intervenção decorreu no âmbito curricular da disciplina de Química I, optámos por utilizar as pontuações obtidas pelos discentes nas provas de avaliação previstas no planeamento didáctico da referida disciplina e que foram:

- 1 teste de avaliação diagnóstica, realizado no início do ano;
- 2 testes escritos de avaliação sumativa, denominados “frequências”, realizados no meio e no final do semestre;

- 1 exame escrito de avaliação sumativa realizado no final do ano;
- classificações obtidas na componente prática laboratorial;
- classificação final da disciplina.

No sentido de prevenir o, eventual aparecimento do Efeito de Hawthorne (Borg & Gall, 1989:189), as provas de avaliação da disciplina de Química I dos(as) estudantes envolvidos(as) no grupo experimental foram apreciadas e classificadas por docentes não participantes na experiência.

6.6.2.4. O QApoio (Questionário Final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio

O QApoio (cf. Anexo III). é um instrumento concebido e desenvolvido por nós, com o apoio de Jean Berbaum, que se caracteriza por ser constituído por 11 opiniões acerca do programa curricular de apoio (utilidade, adequação às necessidades, auxílio na adaptação, qualidade dos materiais de apoio, duração, transferibilidade, continuidade, generalização e promoção de bom relacionamento) face às quais os respondentes – estudantes participantes do grupo experimental - se posicionam, de acordo com o seu grau de concordância, à semelhança do que se passa nas escalas de atitudes. A particularidade deste instrumento consiste no facto de, imediatamente a seguir a cada item, existir um espaço disponível para que o respondente justifique a sua resposta. Numa última questão, completamente aberta, os(as) estudantes eram convidados a expressar sugestões no sentido de melhorar o

próprio Programa das Janelas Curriculares de Apoio onde tinham acabado de participar.

A arquitectura conceptual que foi escolhida para o instrumento e que determinou uma prévia definição das unidades de análise, assentou numa categorização de natureza dedutiva (Estrela, M.T. & Estrela, A. 1994:31).

i) Procedimentos de verificação da Validade

No sentido de conferir validade ao *QApoio*, para lá das indicações que retirámos do próprio PADéCA (Berbaum, 1992:207) e das indicações que o próprio autor nos foi dando, ao longo de todo o processo, optámos por submeter o instrumento a um painel de especialistas, que apresentou a seguinte composição:

- três Doutores em Ciências da Educação;
- um Mestre em Psicologia;
- um Mestre em Ciências da Educação;
- uma Licenciada em Ensino de Física e Química.

As sugestões dadas foram no sentido de disponibilizar mais espaço para as respostas abertas dos estudantes, o que foi feito.

ii) Procedimentos de análise da informação

A informação recolhida pelo *QApoio* foi tratada com o recurso ao sistema computacional de análise e gestão de dados SPSS 8.0, no que se refere à componente quantitativa, tendo-se recorrido à técnica da análise de conteúdo, de acordo com Estrela (1990:466), relativamente à componente qualitativa.

6.6.2.5. Os *Rep* – Registos Episódicos

Os *Rep* (cf. Anexo V) foram a forma que encontrámos de registar todos aqueles episódios que, atendendo ao seu, eventual, significado e por terem sido observados e vividos por nós, ao longo de todo o processo de concretização da intervenção, corriam o risco de se perder, uma vez que não eram passíveis de ficar inscritos em qualquer um dos instrumentos que utilizámos.

Na realidade, o facto de estarmos em contacto directo com os sujeitos principais do nosso objecto de estudo, durante um período de três meses, possibilitava-nos a vivência de muitas situações e a participação em muitos diálogos, que seriam, com toda a certeza, momentos de riqueza extraordinária e que teriam grande significado no contexto de toda a informação que esta investigação iria produzir.

i) Procedimentos de registo e de análise da informação

Atendendo a que era nossa intenção registar, o mais objectiva e rigorosamente possível, os eventuais episódios ou situações que, naturalmente, iriam ocorrer, durante os cerca de três meses em que iria ocorrer a intervenção experimental, para procedermos ao registo da informação nos Registos Episódicos (*Rep*), socorremo-nos da Técnica dos Incidentes Críticos no Ensino – proposta por Estrela, M.T. & Estrela, A. (1994) – adaptando-a às circunstâncias da presente investigação, de acordo com os seguintes pressupostos:

1. considerámos *episódio crítico* como um comportamento observável de qualquer estudante participante, suficientemente completo e inserido num contexto tal, para que a intenção da acção fosse clara para o observador e que, sobre as respectivas consequências, se pudessem elaborar induções ou previsões sobre quem a produziu (Estrela, M.T. & Estrela, A. 1994:15);
2. o *episódio crítico* poderia ocorrer durante a realização das sessões práticas de apoio ou em qualquer outro espaço ou tempo;
3. cada *episódio crítico* foi mencionado numa ficha de registo própria e individual, a que chamámos **Registo Episódico** (cf. Anexo V) e que foi construída, com base na adaptação que Estrela M.T. & Estrela, A. (1994: 30) efectuaram da ficha de Jensen.

4. cada *episódio crítico* foi objecto de uma descrição detalhada e objectiva, sendo as inferências e avaliações, realizadas pelo investigador, anotadas em espaço distinto da descrição;
5. cada *episódio crítico* foi classificado, de acordo com as dimensões constantes no Questionário de Conforto Académico (QCA), o que resultou na existência das seguintes classes:
 - institucional
 - recepção
 - relacionamento com os(as) colegas
 - relacionamento com os(as) professores(as)
 - pedagógica
 - periescolar
 - pessoal

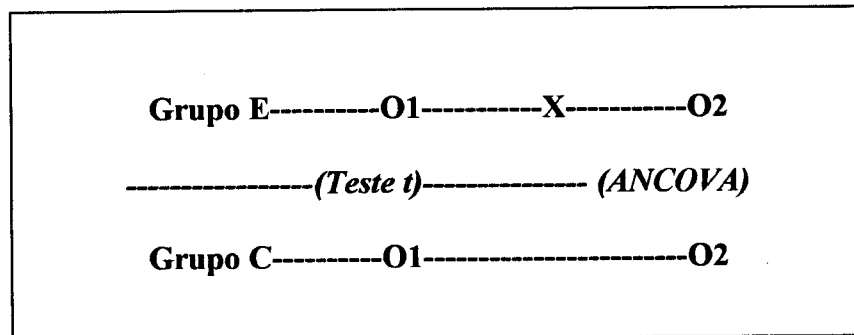
6.7. Os métodos de tratamento dos dados

6.7.1. A plataforma quantitativa

De acordo com os objectivos da presente investigação, às circunstâncias em que a mesma se concretizou e atendendo às características dos instrumentos utilizados (Questionário de Conforto Académico, Inventário dos Processos de Aprendizagem e as provas de avaliação de conhecimentos em Química I) e do programa informático em que nos apoiámos – o programa SPSS 8.0 para Windows –, recorreremos à concretização dos procedimentos estatísticos recomendados por

Borg & Gall (1989:692) e Ryan & Hess (1991: 24) para os desenhos quasi-experimentais, com dois grupos não equivalentes. Neste sentido, realizámos os testes, que se apresentam na Figura 3.

Figura 3: Testes utilizados na análise dos dados quantitativos



O teste *t*, no presente desenho investigativo, foi utilizado para comparar as médias dos valores medidos das variáveis nos dois grupos, nos resultados obtidos nos pré-testes, pelos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, pertencentes aos dois grupos.

A ANCOVA, por seu lado, foi utilizada para comparar o estado final dos dois grupos, nas variáveis dependentes consideradas, tomando os resultados obtidos nos pré-testes como covariáveis, o que tornou possível ponderar, nas comparações efectuadas, as diferenças iniciais verificadas entre as duas amostras, que, como já foi referido, se consideraram como não equivalentes.

6.7.2. A plataforma qualitativa

Relativamente aos dados de natureza qualitativa, recolhidos no Questionário Final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano (**QApoio**) e nos Registos Episódicos (*Rep*), optámos por realizar a respectiva análise de conteúdo, de acordo com a técnica proposta por Estrela (1990:467), D'Unrug (1974:167) e Bardin (1977:93) e que já utilizámos em pesquisas no mesmo contexto (Nico, 1995a:126).

CAPÍTULO 7:

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Iremos proceder, em seguida, à apresentação, análise e posterior interpretação da informação, que recolhemos no decurso da operacionalização da presente pesquisa, tendo em vista averiguar da validade das hipóteses e tentando responder à questão apresentadas no início (cf. Introdução).

Caracterizaremos, descritiva e sequencialmente, a informação recolhida juntos dos(as) estudantes pertencentes aos grupos de controlo e experimental, nas diferentes variáveis dependentes, no início e no fim do procedimento investigativo. Seguidamente, procederemos ao estudo comparativo dos dois grupos, antes e depois da intervenção experimental, verificando a natureza dos indicadores estatísticos resultantes desse exercício de comparação. Apresentar-se-à, também, a informação recolhida com o recurso a instrumentos de natureza mais qualitativa. Finalmente, tentaremos interpretar os resultados obtidos.

7.1. A situação à partida: caracterização descritiva

7.1.1. O Conforto Académico

A informação que serve de base à caracterização do estado inicial dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao **Conforto Académico**, foi recolhida através do QCA (Questionário de Conforto Académico), que foi administrado no início de Novembro de 1998, nos dois grupos de alunos.

Usaremos, nos processos de análise e classificação da informação, os critérios que constam dos seguintes Quadros:

Quadro XIX- Graus de Conforto Académico

<i>Valores da média</i>	<i>Classificação</i>
[1, 2[Muito desconfortável
[2, 3[Desconfortável
[3, 4[Confortável
[4, 5]	Muito confortável

Quadro XX- Níveis de Homogeneidade

<i>Valores do desvio padrão relativamente à respectiva média</i>	<i>Classificação</i>
>30%	Pequena homogeneidade
[15%, 30%]	Média homogeneidade
<15%	Grande Homogeneidade

Como código de classificação de cada uma das dimensões, já definidas e referenciadas anteriormente (cf. 6.6.2.1.), da variável dependente **Conforto Académico (CA)**, usaremos a notação, que se apresenta no Quadro XXI:

Quadro XXI – Denominação das dimensões da variável Conforto Académico

<i>Dimensões Código</i>	<i>Conforto Institucional</i>	<i>Conforto na Relação com os Colegas</i>	<i>Conforto na Relação com os Professores</i>	<i>Conforto Pessoal</i>	<i>Conforto Pedagógico</i>	<i>Conforto na Recepção</i>	<i>Conforto Periescolar</i>	<i>Conforto Académico Total</i>
Pré-teste	CA1 Institucional	CA1 Colegas	CA1 Professores	CA1 Pessoal	CA1 Pedagógico	CA1 Recepção	CA1 Periescolar	CA1 Total
Pós-teste	CA2 Institucional	CA2 Colegas	CA2 Professores	CA2 Pessoal	CA2 Pedagógico	CA2 Recepção	CA2 Periescolar	CA2 Total

▪ **Grupo experimental (GE)**

Da análise do Quadro XXII pode-se depreender que, relativamente aos níveis de conforto académico evidenciados pelos(as) estudantes, na escala global (CA1 Total), este grupo pode classificar-se como confortável (média de 3,585) e detém uma grande homogeneidade, considerando-se que apresenta um valor de desvio padrão que representa 10,9% do valor da respectiva média.

Quadro XXII – O Conforto Académico no grupo experimental (início)

Indicador Escala	CA1 Insuficiente	CA2 Cálculo	CA3 Prática	CA4 Recurso	CA5 Pedagógico	CA6 Recurso	CA7 Resposta	CA1 Total
N	23	23	23	23	23	23	23	23
Média	4,152	3,971	2,754	3,770	3,186	3,688	3,609	3,585
Mediana	4,500	4,167	2,833	3,857	3,286	3,667	3,667	3,614
Moda	4,5	4,2	3,0	3,6 ^a	2,9 ^a	3,8	3,3 ^a	3,5 ^a
Desvio-padrão	0,674	0,656	0,529	0,596	0,419	0,521	0,437	0,393
Variância	0,454	0,431	0,280	0,356	0,175	0,271	0,191	0,154
Amplitude	2,3	2,3	2,2	2,1	1,7	2,0	1,7	1,6
Máximo	5,0	5,0	3,8	4,7	4,0	5,0	4,5	4,3
Mínimo	2,7	2,7	1,7	2,6	2,3	3,0	2,8	2,7

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

Analisando mais pormenorizadamente os valores de cada uma das dimensões consideradas, podemos verificar que o grupo tem grande homogeneidade nas dimensões que respeitam ao Conforto Periescolar e ao Conforto na Recepção, exibindo uma homogeneidade média nas restantes dimensões.

O Quadro XXIII mostra a seriação dos diferentes graus de Conforto Académico exibidos nas diferentes dimensões, por ordem decrescente:

Quadro XXIII – O Conforto Académico no grupo experimental (seriação inicial)

Dimensão	Média	Grav. de Conforto
CA1 Institucional	4.152	Muito confortável
CA1 Colegas	3.971	Confortável
CA1 Pessoal	3.770	Confortável
CA1 Recepção	3.688	Confortável
CA1 Periescolar	3.609	Confortável
CA1 Pedagógico	3.186	Confortável
CA1 Professores	2.754	Desconfortável

Conforme podemos depreender da análise do Quadro XXIII, os(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental exibem grande conforto na dimensão institucional e, inversamente, sentem-se desconfortáveis no que respeita ao relacionamento com os(as) seus(suas) professores(as). De realçar que as duas dimensões em que os(as) docentes universitários(as) têm uma presença directa (CA1 Pedagógico e CA1 Professores), são aquelas onde os(as) discentes revelaram maior desconforto.

▪ **Grupo de controlo (GC)**

De acordo com a informação constante do Quadro XXIV, o grupo de controlo encontrava-se confortável, aquando da realização do pré-teste (média igual 3,545, na CA1 Total), sendo, concomitantemente, um grupo com grande homogeneidade, entre os seus elementos, no que se refere ao conforto académico.

Quadro XXIV – O Conforto Académico no grupo de controlo (início)

Indicador de Escalas	CAI Institucional	CAI Colegas	CAI Professores	CAI Pessoal	CAI Pedagógico	CAI Disciplinas	CAI Programas	CAI Total
N	17	17	17	17	17	17	17	17
Média	3.608	3.608	3.245	3.605	3.840	3.402	3.451	3.545
Mediana	3.667	3.500	3.167	3.714	4.000	3.333	3.333	3.568
Moda	3.2 ^a	4.2	2.7 ^a	3.3 ^a	4.0 ^a	2.8	3.3	3.1 ^a
Desvio-padrão	0.562	0.568	0.654	0.478	0.541	0.598	0.463	0.369
Variância	0.316	0.323	0.427	0.228	0.293	0.358	0.214	0.136
Amplitude	2.0	1.7	2.3	1.9	1.6	1.8	1.5	1.3
Máximo	4.7	4.5	4.3	4.6	4.4	4.3	4.3	4.3
Mínimo	2.7	2.8	2.0	2.7	2.9	2.5	2.8	3.1

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

Considerando o grau de Conforto Académico exibido em cada uma das dimensões consideradas, importa referir que a dimensão pedagógica é aquela em que os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, pertencentes ao grupo de controlo, exibem maior grau de conforto (média igual a 3,840). À semelhança dos seus colegas do grupo experimental, é no relacionamento com os(as) professores(as), que estes discentes revelam o seu menor grau de conforto (média igual a 3,245), um valor que, apesar de ser o mais baixo de todas as dimensões (cf. Quadro XXV) se encontra ainda num patamar positivo. Aliás, este grupo de estudantes não se revela desconfortável em qualquer dimensão, aquando da realização do pré-teste (início de Novembro de 1998).

Quadro XXV – O Conforto Académico no grupo de controlo (seriação inicial)

Dimensão	Média	Grav de Conforto
CA1 Pedagógico	3.840	Confortável
CA1 Institucional	3.608	Confortável
CA1 Colegas	3.608	Confortável
CA1 Pessoal	3.605	Confortável
CA1 Periescolar	3.451	Confortável
CA1 Recepção	3.402	Confortável
CA1 Professores	3.245	Confortável

De referir que é na dimensão Conforto na Relação com os Professores (CA1 Professores), que se verifica a maior amplitude de resultados (no valor de 2.3) e onde se localiza o valor mínimo observado (o valor de 2.0).

▪ **Conclusão**

Podemos constatar que os grupos não apresentam uma grande semelhança em algumas das dimensões consideradas, nomeadamente no que se refere ao conforto manifestado na componente pedagógica, no relacionamento com os(as) professores(as) e no âmbito institucional, diferenças que estudaremos com mais detalhe em momento posterior (cf.7.3.). No entanto, apesar destas variações inter-dimensionais, o grau de conforto académico total revelado por ambos os grupos é muito semelhante.

Um outro aspecto a referir é o que se prende com o nível de homogeneidade revelado pelos dois grupos. Enquanto o grupo experimental se revelou com grande homogeneidade em duas dimensões (CA1 Recepção e CA1 Periescolar), o grupo de

controlo revelou-se muito homogéneo, relativamente a três dimensões (CA1 Pessoal, CA1 Pedagógico e CA1 Periescolar).

7.1.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem

A informação que serve de base à caracterização do estado inicial dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao Tipo de Abordagem à Aprendizagem, foi recolhida através do IPA (Inventário dos Processos de Aprendizagem), que foi administrado no início de Novembro de 1998, nos dois grupos de estudantes.

Usaremos, nos processos de análise e classificação da informação, os critérios indicados no Quadro XX (cf. pág. 376). Como código de classificação de cada uma das dimensões da variável dependente **Tipo de Abordagem à Aprendizagem**, usaremos a notação, que se apresenta, seguidamente, no Quadro XXVI.

Quadro XXVI – Denominação das dimensões da variável Tipo de Abordagem à Aprendizagem

<i>Dimensão/ Código</i>	<i>Motivação Instrumental</i>	<i>Motivação Intrinseca</i>	<i>Motivação de Realização</i>	<i>Estratégia Superficial</i>	<i>Estratégia Profunda</i>	<i>Estratégia de Sucesso</i>
Pré-teste	M1 Instrumental	M1 Intrinseca	M1 Realização	E1 Superficial	E1 Profunda	E1 Sucesso
Pós-teste	M2 Instrumental	M2 Intrinseca	M2 Realização	E2 Superficial	E2 Profunda	E2 Sucesso

▪ **Grupo experimental (GE)**

Da análise do Quadro XXVII pode concluir-se que o Tipo de Abordagem à Aprendizagem evidenciado pelos(as) estudantes do grupo experimental, assenta numa motivação intrínseca e numa estratégia de sucesso.

Quadro XXVII – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo experimental (início)

Indicadores / Escalas	M0 Instrumental	M1 Intrínseca	M2 Realista	E1 Superficial	E2 Profunda	E3 Sucesso
N	23	23	23	23	23	23
Média	1.630	2.891	1.870	2.592	3.136	3.391
Mediana	1.375	2.875	1.875	2.500	3.125	3.500
Moda	1.3	1.8 ^a	2.1	2.5	3.8	4.1
Desvio-padrão	0.595	0.890	0.524	0.698	0.750	0.676
Variância	0.354	0.792	0.275	0.488	0.562	0.456
Amplitude	2.8	3.3	2.1	3.0	2.8	2.3
Máximo	3.8	4.5	3.1	4.1	4.3	4.3
Mínimo	1.0	1.3	1.0	1.1	1.5	2.0

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

De acordo com Duarte (1996), apesar das preocupações dos(as) estudantes passarem pela intenção de actualizar o conhecimento e as competências pessoais, numa aposta no autodesenvolvimento, a estratégia preferida assenta numa clara procura de qualificações elevadas ou, pensamos nós, numa preocupação mais instrumental de assegurar classificações positivas. O facto da mediana, na dimensão E1 Profunda, possuir um valor (3,500) mais elevado que a média (3,391) - indicando que mais de metade dos(as) estudantes apresentam valores acima da

média nesta dimensão, sendo esta a mais elevada das que dizem respeito à componente estratégica da aprendizagem – é um facto que vem reforçar a ideia de que a preocupação prevalecte deste(as) estudantes assentará num objectivo estratégico de natureza nitidamente instrumental.

No que se refere à componente motivacional, verifica-se uma pequena homogeneidade em todas as dimensões consideradas, facto que já não se verifica na componente estratégica da aprendizagem, onde a homogeneidade revelada é média, de acordo com os critérios que adoptámos.

- **Grupo de controlo (GC)**

Da análise do Quadro XXVIII pode concluir-se que o Tipo de Abordagem à Aprendizagem evidenciado pelos(as) estudantes do grupo de controlo, no início do procedimento experimental, baseia-se numa motivação intrínseca e numa estratégia profunda, o que pode ser considerado, de acordo com Duarte (1996), como um perfil característico de uma abordagem profunda à aprendizagem.

Na realidade, verifica-se que o valor da média, na dimensão M1 Intrínseca (com o valor de 3,176), é substancialmente superior aos valores evidenciados nas outras dimensões motivacionais (1,875 e 1,706 para as dimensões M1 Instrumental e M1 Realização, respectivamente). Na vertente estratégica, os valores das médias

das componentes E1 Profunda e E1 Sucesso encontram-se próximos (3,500 e 3,368, respectivamente).

Quadro XXVIII – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo de controlo (início)

Indicadores / Escalas	MI Instrumento	MI Intrínseca	MI Realização	E1 Superficial	E1 Profundo	E1 Sucesso
N	17	17	17	17	17	17
Média	1.875	3.176	1.706	2.316	3.500	3.368
Mediana	1.625	3.000	1.500	2.125	3.500	3.375
Moda	1.5	2.9	1.4	2.1	3.3 ^a	2.6 ^a
Desvio-padrão	0.474	0.762	0.492	0.611	0.590	0.681
Variância	0.225	0.580	0.242	0.373	0.348	0.464
Amplitude	1.5	2.5	1.6	2.1	2.4	2.1
Máximo	2.8	4.5	2.8	3.6	4.8	4.5
Mínimo	1.3	2.0	1.1	1.5	2.4	2.4

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

O grupo de controlo revela grande homogeneidade, no que se refere à dimensão E1 Profunda (onde ocorre a particularidade de mais de metade dos(as) estudantes se situar em valores acima da média) e uma homogeneidade média nas restantes categorias das componentes motivacionais e estratégicas.

▪ Conclusão

Em síntese, relativamente à variável dependente **Tipo de Abordagem à Aprendizagem**, poderemos referir que os grupos em estudo revelam, na

componente motivacional, uma idêntica hierarquização na ordenação das dimensões consideradas, muito embora com valores diferentes, particularmente na dimensão M1 Intrínseca, onde o grupo de controlo mostrou um maior valor (3,176 no GC e 2,891 no GE).

No que se refere à componente estratégica da aprendizagem, os(as) estudantes dos dois grupos apenas coincidiram as suas respostas na componente superficial, relegando-a para último lugar. O grupo experimental revelou-se mais determinado a privilegiar uma estratégia de aprendizagem baseada no sucesso, enquanto que o grupo de controlo evidenciou uma maior tendência para preferir actividades de aprendizagem baseadas numa estratégia profunda.

7.1.3. O Conhecimento em Química

A informação que serve de base à caracterização do estado inicial dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao Conhecimento em Química, foi recolhida através da primeira prova de avaliação realizada na disciplina de Química I, que consistiu num teste diagnóstico aos conhecimentos em Química e que foi administrado, no início de Novembro de 1998, a todos os estudantes de Química I.

Os resultados dos testes realizados pelos(as) estudantes foram classificados, usando uma escala de 0 a 100 pontos. Para analisar e interpretar a informação, usaremos os critérios indicados no Quadro XX (cf. pág. 376).

▪ **Grupo experimental (GE)**

A prova de avaliação diagnóstica realizada pelos(as) estudantes do grupo experimental revelou um perfil fraco (valor da média inferior a 50% da classificação máxima), do ponto de vista dos respectivos conhecimentos em Química.

Os testes realizados revelam uma classificação média de 43,91 pontos (numa base de 100), o que pode ser considerado um fraco resultado. Facto que é reforçado pela relação entre os valores da média e da mediana. Na realidade, pode-se constatar que mais de metade dos(as) estudantes não conseguiu superar os 43 pontos na prova inicial de avaliação na disciplina de Química I.

Quadro XXIX – O Conhecimento em Química no grupo experimental (início)

Indicadores/Variável	Conhecimento em Química
N	23
Média	43,91
Mediana	43,00
Moda	43
Desvio-padrão	11,18
Variância	124,90
Amplitude	44
Máximo	58
Mínimo	14

Um outro dado importante a retirar da informação contida no Quadro XXIX, é o que se prende com o facto de nenhum(a) estudante ter conseguido atingir sequer

60% da classificação máxima (máximo verificado de 58 pontos). No entanto, no extremo oposto, verifica-se a ocorrência de classificações a partir dos 14 pontos.

Concluindo, o grupo experimental apresenta uma competência inicial fraca, no que se refere aos seus conhecimentos de Química, apresentando, concomitantemente, uma homogeneidade média nesta medição.

▪ **Grupo de controlo (GC)**

A prova de avaliação diagnóstica realizada pelos(as) estudantes do grupo de controlo revelou um perfil fraco (valor da média inferior a 50% da classificação máxima), do ponto de vista dos respectivos conhecimentos em Química.

Quadro XXX – O Conhecimento em Química no grupo de controlo (início)

Indicadores/Variável	Conhecimento em Química
N	17
Média	43,53
Mediana	39,00
Moda	39
Desvio-padrão	13,57
Variância	184,01
Amplitude	50
Máximo	68
Mínimo	18

A amplitude dos resultados obtidos é elevada (50 pontos) facto que, aliado aos valores máximo e mínimo (68 e 18, respectivamente), revela a existência de estudantes com fraco desempenho em Química, realidade que é comprovada pela

evidência de que metade dos(as) estudantes apresenta um desempenho inferior a 39 pontos (mediana igual a 39).

A informação respeitante ao desvio-padrão indicia heterogeneidade no grupo de controlo, atendendo a que aquele parâmetro estatístico assume um valor que representa 31% do valor da média.

▪ **Conclusão**

No que respeita ao Conhecimento em Química, os(as) estudantes envolvidos(as) na pesquisa revelaram, na situação inicial, um fraco desempenho, considerando os valores médios obtidos na prova inicial de avaliação realizada.

A existência de elevadas amplitudes nos resultados (44 no grupo experimental e 50 no grupo de controlo) e o relativamente baixo valor dos máximos em ambos os grupos (58 no grupo experimental e 68 no grupo de controlo) deixa evidente a presença de alunos com muito fraco conhecimento de Química. Por outras palavras, atendendo ao carácter diagnóstico da avaliação realizada, poder-se-ia dizer que o ponto de partida era, de facto, fraco, prognosticando um árduo, mas simultaneamente desafiante trabalho a realizar, no âmbito da disciplina de Química I.

7.2. A situação à chegada: caracterização descritiva

7.2.1. O Conforto Académico

A informação que serve de base à caracterização do estado final dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao Conforto Académico, foi recolhida através do QCA (Questionário de Conforto Académico), que foi administrado no início de Fevereiro de 1999, nos dois grupos de alunos.

Usaremos, nos processos de análise e classificação da informação, os critérios que já apresentámos anteriormente (cf. Quadros XIX, XX e XXI).

▪ Grupo experimental (GE)

Partindo da informação constante no Quadro XXXI, podemos constatar que, no que se refere ao grau de Conforto Académico manifestado pelos(as) estudantes na escala global (CA2 Total), no final da intervenção, o grupo experimental pode considerar-se confortável (média de 3,585), evidenciando, simultaneamente, uma grande homogeneidade entre os seus elementos, considerando que apresenta um valor de desvio padrão, que representa 11,2% da respectiva média.

Uma das características mais salientes dos valores obtidos, nas diferentes dimensões consideradas para o Conforto Académico, é a que decorre do facto destes(as) estudantes se revelarem muito confortáveis na dimensão institucional (média de 4,283, com um máximo de 5 pontos e um mínimo de 3 pontos) e

desconfortáveis no que respeita ao seu relacionamento com os(as) professores(as) (média de 2,833, com um máximo de 4 pontos e um mínimo de apenas 1 ponto).

Quadro XXXI– O Conforto Académico no grupo experimental (final)

Indicador ex/ Escalas	CAI Institucional	CAI Colegas	CAI Profess.	CAI Pessoal	CAI Pedagógico	CAI Recepção	CAI Periescolar	CAI Total
N	23	23	23	23	23	23	23	23
Média	4.283	3.848	2.833	3.826	3.640	3.638	3.696	3.683
Mediana	4.500	3.833	2.667	4.000	3.857	3.833	3.667	3.795
Moda	4.7	4.2	2.7	4.0	4.0	4.0	3.7	3.9
Desvio- padrão	0.585	0.588	0.733	0.680	0.545	0.662	0.543	0.415
Variância	0.342	0.346	0.538	0.462	0.297	0.439	0.295	0.172
Amplitude	2.0	2.2	3.0	2.7	1.9	2.8	2.3	1.9
Máximo	5.0	5.0	4.0	4.7	4.3	4.7	4.8	4.4
Mínimo	3.0	2.8	1.0	2.0	2.4	1.8	2.5	2.5

Ordenando, por ordem decrescente, o conforto exibido pelos(as) estudantes, nas diferentes dimensões da sua vida académica, no final do primeiro semestre de Universidade, obtemos a classificação que podemos observar no Quadro XXXII.

Quadro XXXII – O Conforto Académico no grupo experimental (seriação final)

Dimensão	Média	Grau de Conforto
CAI Institucional	4.283	Muito confortável
CAI Colegas	3.848	Confortável
CAI Pessoal	3.826	Confortável
CAI Periescolar	3.696	Confortável
CAI Pedagógico	3.640	Confortável
CAI Recepção	3.638	Confortável
CAI Professores	2.833	Desconfortável

De salientar que, no que respeita ao conforto institucional (CA2 Institucional), metade dos(as) estudantes revelam-se muito confortáveis (mediana igual a 4,5), indicador que se verifica também no conforto pessoal (CA2 Pessoal). Inversamente, no âmbito do relacionamento com os(as) professores(as) (CA2 Professores), mais de metade dos(as) estudantes revelou desconforto (mediana igual a 2,667), situação que já se verificou no início.

▪ **Grupo de controlo (GC)**

De acordo com a informação exibida pelo Quadro XXXIII, o grupo de controlo (Grupo C) revelou-se confortável, aquando da realização do pós-teste (média de 3,126 no CA2 Total). Com o valor do desvio padrão a representar 12,7% do valor da média e de acordo com o critério que escolhemos (cf. Quadro XX), o grupo de controlo apresenta uma grande homogeneidade entre os seus elementos, no que se refere ao Conforto Académico.

Quadro XXXIII– O Conforto Académico no grupo de controlo (final)

Indicadores/ Escala	CA2 Institucional	CA2 Colegas	CA2 Profas	CA2 Pessoal	CA2 Professores	CA2 Docentes	CA2 Paralelos	CA2 Total
N	17	17	17	17	17	17	17	17
Média	3.412	3.235	2.725	3.261	2.983	3.078	3.186	3.126
Mediana	3.333	3.333	2.667	3.429	3.000	3.167	3.333	3.205
Moda	3.3	3.7	2.3	3.4	3.0	3.3	3.3	3.2*
Desvio-padrão	0.748	0.607	.0479	0.570	0.267	0.598	0.420	0.400
Variância	0.559	0.368	0.229	0.325	0.071	0.358	0.177	0.160
Amplitude	2.5	2.3	1.5	1.9	1.0	2.0	1.7	1.2
Máximo	4.8	4.2	3.5	4.1	3.4	4.2	4.0	3.6
Mínimo	2.3	1.8	2.0	2.3	2.4	2.2	2.3	2.4

Atendendo ao grau de Conforto Académico evidenciado em cada uma das sub-dimensões consideradas, será importante referir que as dimensões em que os(as) estudantes revelam desconforto são as que decorrem do seu relacionamento com os(as) professores(as) (média de CA2 Professores igual a 2,725, não tendo nenhum(a) estudante ultrapassado o valor médio de 3,5 pontos, num máximo de 5) e a dimensão pedagógica (média de CA2 Pedagógica igual 2,983), a qual apresenta um valor de desvio padrão, que representando 8,9% do valor da média, lhe confere grande homogeneidade, o que significa que o desconforto revelado por aqueles(as) estudantes é generalizado (facto que é confirmado devido ao valor da mediana ser inferior à média e à pequena amplitude registada).

Quadro XXXIV – O Conforto Académico no grupo de controlo (seriação final)

Dimensão	Média	Gráo de Conforto
CA1 Institucional	3.412	Confortável
CA1 Pessoal	3.261	Confortável
CA1 Colegas	3.235	Confortável
CA1 Periescolar	3.186	Confortável
CA1 Recepção	3.078	Confortável
CA1 Pedagógico	2.983	Desconfortável
CA1 Professores	2.725	Desconfortável

De referir que, em nenhuma das dimensões consideradas, os(as) estudantes se revelaram muito confortáveis, no momento em que foi realizado o pós-teste, isto é, no início de Fevereiro de 1999, quando já se encontravam no final do seu primeiro semestre lectivo.

▪ **Conclusão**

À semelhança do que fizemos aquando do estudo de caracterização da situação inicial (cf. 7.2), seguidamente iremos proceder a uma comparação descritiva da situação final dos dois grupos (Grupos E e C). Aproveitaremos esta oportunidade para referir, qualitativamente, a natureza da evolução registada em cada um dos grupos de estudantes, deixando o estudo pormenorizado das diferenças registadas no início e no final, para momento posterior (cf. 7.3.).

Como se pode verificar a partir dos dados constantes no Quadro XXXV, no grupo de controlo (GC) existe uma diminuição dos níveis de Conforto Académico, em todas as dimensões consideradas, quando se compara o estado final com o estado inicial.

Quadro XXXV – O Conforto Académico: retrato final

		Pré-teste			Pós-teste			
	Dimensões CA	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Variação
GRUPO E	Institucional	4.152	4.500	0.674	4.283	4.500	0.585	+
	Colegas	3.971	4.167	0.656	3.848	3.833	0.588	-
	Professores	2.754	2.833	0.529	2.833	2.667	0.733	+
	Pessoal	3.770	3.857	0.596	3.826	4.000	0.680	+
	Pedagógico	3.186	3.286	0.419	3.640	3.857	0.545	+
	Recepção	3.688	3.667	0.521	3.638	3.833	0.662	-
	Periescolar	3.609	3.667	0.437	3.696	3.667	0.543	+
	Total	3.585	3.614	0.393	3.683	3.795	0.415	+
		Pré-teste			Pós-teste			
	Dimensões CA	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Variação
GRUPO C	Institucional	3.608	3.667	0.562	3.412	3.333	0.748	-
	Colegas	3.608	3.500	0.568	3.235	3.333	0.607	-
	Professores	3.245	3.167	0.654	2.725	2.667	0.479	-
	Pessoal	3.605	3.714	0.478	3.261	3.429	0.570	-
	Pedagógico	3.840	4.000	0.541	2.983	3.000	0.267	-
	Recepção	3.402	3.333	0.598	3.078	3.167	0.598	-
	Periescolar	3.451	3.333	0.463	3.186	3.333	0.420	-
	Total	3.545	3.568	0.369	3.126	3.205	0.400	-

*indicação simples da variação do valor da média do pré para o pós-teste, obtida a partir da diferença simples entre as médias dos dois testes. O sinal + indica uma variação positiva, o sinal - uma variação negativa e o sinal = a ausência de variação

No grupo experimental (GE) verificam-se evoluções positivas em quase todas as dimensões. As exceções referem-se ao conforto na recepção e ao conforto no relacionamento com o(as) colegas.

Aspecto importante a retirar do Quadro XXXV, prende-se com a evolução registada no conforto decorrente do relacionamento com os(as) professores(as). Apesar dos dois grupos, no pós-teste, se revelarem ambos desconfortáveis nesta dimensão, verificaram-se evoluções diferentes: enquanto no grupo experimental ocorreu uma evolução positiva, no grupo de controlo verificou-se o oposto.

7.2.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem

A informação que serve de base à caracterização do estado final dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao Tipo de Abordagem à Aprendizagem, foi recolhida através do IPA (Inventário dos Processos de Aprendizagem), que foi administrado no início de Fevereiro de 1999, nos dois grupos de alunos.

Usaremos, nos processos de análise e classificação da informação, os critérios que já usámos anteriormente (cf. 7.1.2.).

▪ Grupo Experimental (GE)

Tomando em consideração a informação recolhida no pós-teste, através da aplicação do Inventário dos Processos de Aprendizagem (IPA), que se encontra

traduzida no Quadro XXXVI, podemos constatar que o grupo experimental (GE) apresenta um perfil de abordagem à aprendizagem baseado numa motivação intrínseca e numa estratégia de sucesso.

De facto, a dimensão M1 Intrínseca apresenta a média mais elevada (3,152) e a maior homogeneidade na distribuição dos seus elementos. O mesmo pressuposto se verifica na dimensão estratégica (E1 Sucesso), onde convém realçar a fortíssima homogeneidade verificada (o desvio padrão apresenta um valor que representa apenas 5% do valor da média, na dimensão considerada), o que indicia uma grande identificação de pontos de vista dos(as) estudantes, relativamente à importância das questões mais directamente relacionadas com a necessidade de assegurar boas classificações, em detrimento de outras necessidades mais ligadas com o desenvolvimento pessoal.

O grupo experimental, no final da sua participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, exhibe maior heterogeneidade, nas opções tomadas na área motivacional, que na dimensão estratégica. Este facto poderá indiciar a existência de uma tentativa de equilíbrio entre a necessidade de garantir alguma eficácia na aprendizagem (eventualmente, confirmado pelo valor médio de 3,973, no indicador relativo à estratégia de sucesso) e alguma indefinição no que respeita à motivação. Provavelmente, uma consequência do *nevoeiro académico inicial*, a que fizemos anteriormente referência (cf. pág. 140).

Quadro XXXVI – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo experimental (final)

Indicadores / Escalas	M2 Instrumental	M2 Intrínseca	M2 Realização	E2 Superficial	E2 Profunda	E2 Sucesso
N	23	23	23	23	23	23
Média	1.723	3.152	2.337	2.674	3.837	3.973
Mediana	1.500	3.125	2.250	2.625	3.875	4.000
Moda	1.3	3.1 ^a	2.3	2.4	4.4	4.0
Desvio-padrão	0.641	0.416	0.491	0.442	0.593	0.210
Variância	0.410	0.173	0.241	0.196	0.351	0.044
Amplitude	2.5	1.6	2.0	1.6	2.1	0.8
Máximo	3.5	4.1	3.5	3.5	4.6	4.4
Mínimo	1.0	2.5	1.5	1.9	2.5	3.6

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

▪ **Grupo de controlo (GC)**

Os(as) estudantes pertencentes ao grupo de controlo, aquando da realização do pós-teste (início de Fevereiro de 1999), apresentavam um perfil de abordagem à aprendizagem, que privilegiava uma motivação intrínseca e uma estratégia profunda, conforme se pode depreender dos valores constantes do Quadro XXXVII.

Em termos de homogeneidade, verifica-se que o grupo apresenta um valor médio nas dimensões motivacionais M2 Instrumental e M2 Intrínseca e nas dimensões estratégicas E2 Profunda e E2 Sucesso, revelando alguma heterogeneidade nas restantes duas (M2 Realização e E2 Superficial).

Quadro XXXVII – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem no grupo de controlo (final)

Indicadores / Escalas	M2 Instrumental	M2 Intrínseca	M2 Reconhecida	M2 Superficial	M2 Profunda	E2 Desistida
N	17	17	17	17	17	17
Média	1.551	3.250	1.522	2.331	3.669	3.169
Mediana	1.500	3.125	1.500	2.125	3.500	3.250
Moda	1.5	3.1 ^a	1.0	1.5 ^a	3.4 ^a	3.8
Desvio-padrão	0.400	0.746	0.474	0.703	0.876	0.591
Variância	0.160	0.557	0.225	0.494	0.767	0.349
Amplitude	1.3	2.6	1.5	2.4	3.3	1.8
Máximo	2.3	4.6	2.5	3.8	5.0	4.0
Mínimo	1.0	2.0	1.0	1.4	1.8	2.3

^a. Existem múltiplas modas. Exibe-se o menor valor

Aspecto interessante é o que se prende com o facto do valor da média verificada na dimensão M2 Intrínseca ser mais do dobro dos valores verificados nas outras componentes motivacionais, muito embora o valor da amplitude (2,6) deixe antever alguns casos de estudantes pouco motivados para aproveitar a frequência universitária para promover o seu desenvolvimento pessoal. A amplitude, curiosamente volta a ser de grande dimensão na dimensão E2 Profunda, eventualmente, devido às mesmas circunstâncias.

▪ Conclusão

Como já fizemos anteriormente (cf. 7.1.1.), procederemos, em seguida, a um exercício simples de comparação descritiva entre os dois grupos, nas diferentes dimensões consideradas como caracterizadoras do tipo de abordagem à

aprendizagem. A natureza das, eventuais, diferenças será estudada mais em detalhe numa outra secção deste trabalho (cf. 7.3.).

Podemos verificar que, no grupo experimental, se registaram evoluções de sinal positivo em todas as dimensões das componentes motivacional e estratégica, o que não significa, necessariamente que sejam positivas, do ponto de vista do processo de adaptação discente à Universidade. Já os(as) estudantes do grupo de controlo apenas aumentaram os seus índices de motivação, na dimensão intrínseca.

Quadro XXXVIII – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: retrato final

		Pré-teste			Pós-teste			
	Dimensões	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Variação
GRUPO E	<i>M Instrumental</i>	1.630	1.375	0.595	1.723	1.500	0.641	+
	<i>M Intrínseca</i>	2.891	2.875	0.890	3.152	3.125	0.416	+
	<i>M Realização</i>	1.870	1.875	0.524	2.337	2.250	0.491	+
	<i>E Superficial</i>	2.592	2.500	0.698	2.674	2.625	0.442	+
	<i>E Profunda</i>	3.136	3.125	0.750	3.837	3.875	0.593	+
	<i>E Sucesso</i>	3.391	3.500	0.676	3.973	4.000	0.210	+
		Pré-teste			Pós-teste			
	Dimensões	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Média	Mediana	Desvio-Padrão	Variação
GRUPO C	<i>M Instrumental</i>	1.875	1.625	0.474	1.551	1.500	0.400	-
	<i>M Intrínseca</i>	3.176	3.000	0.762	3.250	3.125	0.746	+
	<i>M Realização</i>	1.706	1.500	0.492	1.522	1.500	0.474	-
	<i>E Superficial</i>	2.316	2.125	0.611	2.331	2.125	0.703	+
	<i>E Profunda</i>	3.500	3.500	0.590	3.669	3.500	0.876	+
	<i>E Sucesso</i>	3.368	3.375	0.681	3.169	3.250	0.591	-

**indicação simples da variação do valor da média do pré para o pós-teste, obtida a partir da diferença simples entre as médias dos dois testes. O sinal + indica uma variação positiva, o sinal - uma variação negativa e o sinal = a ausência de variação*

No grupo de controlo já se verificam evoluções negativas, registando-se, no entanto, incrementos positivos das dimensões M Intrínseca e E Profunda, reveladoras de uma, eventual, acentuação da abordagem profunda à aprendizagem.

7.2.3. O Conhecimento em Química

A informação que serve de base à caracterização do estado final dos(as) estudantes universitários(as), no que respeita ao Conhecimento em Química, foi recolhida junto das pautas de classificação final da disciplina de Química I, afixadas, publicamente, no mês de Fevereiro de 1999. Destas pautas constavam as seguintes informações:

1. Classificação obtida na primeira prova de frequência (C1)
 - escala de 0 a 20 valores.
2. Classificação obtida na segunda prova de frequência/exame final da época normal (C2)
 - escala de 0 a 20 valores.
3. Classificação obtida na componente prática da disciplina (CP)
 - escala de 0 a 20 valores.
4. Classificação final da disciplina de Química I (CF)
 - *alunos aprovados*: escala de 10 a 20 valores.
 - *alunos reprovados*: notação única de NA.

Os elementos constantes na pauta final de semestre da disciplina de Química I, referentes aos estudantes pertencentes aos grupos experimental (GE) e de controlo (GC), deram origem ao Quadro XXXIX:

Quadro XXXIX – O Conhecimento em Química: retrato global

	C1				C2				C3				C4			
	média	Mediana	d.p.	N	média	Mediana	d.p.	N	média	Mediana	d.p.	N	média	Mediana	d.p.	N
GE N=23	6.14	6.50	3.74	14	7.88	10.00	4.03	17	13.14	13.50	1.46	22	11.10	11.00	0.74	10
GC N=17	6.70	6.50	2.75	10	7.36	7.00	2.50	11	12.87	13.00	1.64	15	12.00	-	0	2

Compulsados os elementos constantes nas pautas verificámos, com alguma tristeza mas sem muita surpresa, que ocorrera uma alta taxa de mortalidade das nossas amostras, que se percebe, facilmente, a partir da análise da informação contida no Quadro XL.

Quadro XL – O Conhecimento em Química: retrato final

<i>Grupos/ Situação final</i>	<i>Alunos Aprovados</i>	<i>Alunos Reprovados</i>	<i>Total</i>
<i>Grupo Experimental</i>	10 43,5%	13 56,5%	23 100%
<i>Grupo de Controlo</i>	2 11,8%	15 88,2%	17 100%
Total	12 30%	28 70%	40 100%

Atendendo a esta realidade – infelizmente, comum aos restantes cursos que frequentavam Química I, no ano lectivo 1998/99 – optámos por efectuar uma descrição específica da informação relativa à variável **Conhecimento em Química**, aquando do final do procedimento experimental. O facto do reduzido número de estudantes que obtiveram aproveitamento (apenas 12, correspondendo a 30% do conjunto dos(as) estudantes pertencentes aos dois grupos) impossibilitou um tratamento, estatisticamente, adequado e objectivo. Nestas condições, optámos por

basear a nossa análise em três indicadores, que nos parecem ser os mais importantes a retirar das pautas finais de semestre, da disciplina de Química I: a assiduidade às provas de avaliação, a classificação parcial obtida na componente prática de Química I (dimensão avaliativa com maior índice de presenças) e a taxa de aproveitamento final.

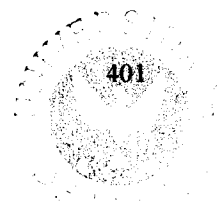
i) a assiduidade às provas de avaliação

A assiduidade às provas de avaliação sumativa, realizadas ao longo do semestre, encontra-se expressa através do Quadro XLI.

Quadro XLI – A assiduidade às provas de avaliação

<i>Grupos</i> Assiduidade	C1 (1ª frequência)	C2 (2ª frequência/exame)	CP (componente prática)
<i>Grupo Experimental</i>	14 60,9%	17 73,9%	22 91,0%
<i>Grupo de Controlo</i>	10 50,9%	11 64,7%	15 86,7%
Total	24 60,0%	28 70,0%	37 92,5%

Conforme se pode depreender da observação do Quadro XLI, verificam-se algumas diferenças nas taxas de assiduidade dos(as) estudantes, nos dois grupos. A taxa de assiduidade do grupo experimental é superior à taxa homóloga do grupo de controlo, em todos os momentos de avaliação.



A presença nas provas de avaliação é maior na segunda frequência/exame, que na primeira frequência, registando-se uma alta taxa de assiduidade na avaliação da componente prática da disciplina de Química, eventualmente, um reflexo do facto daí ser praticada uma avaliação com um formato mais contínuo, baseada na produção e entrega periódica de relatórios de natureza científica e na observação das competências exibidas pelos(as) estudantes em contexto laboratorial.

ii) a classificação obtida na componente prática de Química I

De referir, novamente, que optámos por incluir as classificações verificadas nesta dimensão avaliativa, pelo facto de ter sido aquela em que se verificou uma menor mortalidade nas amostras com que trabalhamos. Este facto, aliás, é também frequente na história da disciplina e dos diferentes cursos. Normalmente, a maioria dos(as) estudantes efectua, até ao fim e com aproveitamento, o seu percurso académico na componente prática da disciplina de Química I e noutras de natureza curricular equivalente.

A classificação obtida na componente prática da disciplina de Química I, pelos(as) estudantes dos dois grupos, encontra-se expressa através do Quadro XLII. Como podemos verificar, pelos valores da média e da mediana, as classificações obtidas apresentam um valor interessante, particularmente quando este é comparado com as classificações obtidas nas restantes dimensões da avaliação. O valor mínimo verificado nos dois grupos (10, em ambos os casos) deixa-nos a certeza de um aproveitamento de 100% em todos os(as) estudantes que frequentaram, até ao final, a componente prática e laboratorial da disciplina de Química I.

Quadro XLII– A classificação da componente prática de Química I (final)

Indicadores/Grupo	Grupo E (N=23)	Grupo C (N=17)
N	22	15
Média	13.14	12.87
Mediana	13.50	13.00
Moda	14	14
Desvio-padrão	1.46	1.64
Variância	2.12	2.70
Amplitude	6	5
Máximo	16	15
Mínimo	10	10

iii) a taxa de aproveitamento final

De acordo com os dados constantes do Quadro XL, no grupo experimental (GE), verificou-se uma taxa de aproveitamento final, na disciplina de Química I, de 43,5% (obtiveram aproveitamento 10 dos 23 estudantes pertencentes ao grupo). No grupo de controlo ocorreu uma taxa de 11,8%, correspondente à aprovação final de 2 dos 17 estudantes que o compunham.

7.3. Estudo das diferenças

7.3.1.A situação à partida

Partindo da análise já realizada, aquando do estudo descritivo dos grupos experimental e de controlo na situação inicial (cf. 7.1) iremos proceder, em seguida, a um exame mais detalhado do estágio inicial de ambos os grupos, relativamente um ao outro, privilegiando a abordagem estatística às diferenças verificadas então. Neste sentido, iremos proceder à aplicação do teste estatístico *t* de Student, para amostras não emparelhadas, aos resultados obtidos no pré-teste, em cada uma das dimensões das variáveis dependentes em estudo, de acordo com as razões que já apresentámos anteriormente (cf. 6.7.).

Desde já chamaremos a atenção para o facto de, dada a pequena dimensão das nossas amostras (23 indivíduos no grupo experimental e 17 no grupo de controlo) limitar, de alguma forma, a objectividade e o rigor, que se associam aos procedimentos puramente estatísticos. No entanto, em nossa opinião, apesar destas limitações, conscientemente assumidas desde o início da pesquisa, entendemos que a base metodológica de natureza estatística por nós escolhida, não só continua a reunir as condições suficientes de rigor e objectividade para os pressupostos metodológicos a que nos havíamos proposto, como também se revelava absolutamente essencial para conseguirmos perceber, com um mínimo de rigor e objectividade, a realidade, eminentemente pedagógica, que constituía o objecto do nosso estudo.

Optámos, conscientemente, por fazer da estatística um meio, necessário e adequado, para conseguirmos os nossos fins e não, como por vezes fomos tentados, a adaptar o nosso estudo aos limites, por vezes demasiado rígidos, dos procedimentos estatísticos, esvaziando-o, eventualmente, de qualquer significado pedagógico.

7.3.1.1. O Conforto Académico

A aplicação do teste *t* de Student, aos resultados obtidos, no pré-teste, do Questionário de Conforto Académico (QCA), originou a informação que se encontra contida no Quadro XLIII. Optámos por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS 8.0, do quadro original aí obtido, através da aplicação do teste *t* de Student, de forma a não perdermos qualquer informação

O Quadro XLIII encontra-se estruturado de forma a que seja possível efectuar uma leitura horizontal da realidade das diferenças existentes, no início do procedimento experimental, em cada uma das sete dimensões da variável dependente Conforto Académico.

Na última linha do Quadro XLIII, encontra-se descrito o teste efectuado à variável Conforto Académico, na sua globalidade, tomando em consideração os dados obtidos na totalidade dos itens constantes do Questionário de Conforto Académico (QCA).

Quadro XLIII – O Conforto Académico: as diferenças ao início (Teste *t*)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-Test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Conforto Institucional pre	<i>Equal variances assumed</i>	,847	,363	2,704	38	<u>,010*</u>	,544	,201	,137	,952
	<i>Equal variances not assumed</i>			2,780	37,380	,008	,544	,196	,148	,941
Conforto Colegas pre	<i>Equal variances assumed</i>	,008	,927	1,829	38	<u>,075</u>	,363	,199	-3,878E-02	,765
	<i>Equal variances not assumed</i>			1,870	36,975	,069	,363	,194	-3,036E-02	,757
Conforto Professores pre	<i>Equal variances assumed</i>	1,350	,253	-2,627	38	<u>,012*</u>	-,491	,187	-,870	-,113
	<i>Equal variances not assumed</i>			-2,544	30,108	,016	-,491	,193	-,886	-9,70E-02
Conforto Pessoal pre	<i>Equal variances assumed</i>	1,564	,219	,939	38	<u>,353</u>	,165	,176	-,191	,521
	<i>Equal variances not assumed</i>			,971	37,703	,338	,165	,170	-,179	,509
Conforto Pedagógico pre	<i>Equal variances assumed</i>	2,171	,149	-4,312	38	<u>,000*</u>	-,654	,152	-,961	-,347
	<i>Equal variances not assumed</i>			-4,148	29,128	,000	-,654	,158	-,976	-,332
Conforto Recepção pre	<i>Equal variances assumed</i>	1,293	,263	1,615	38	<u>,115</u>	,286	,177	-7,264E-02	,646
	<i>Equal variances not assumed</i>			1,581	31,700	,124	,286	,181	-8,277E-02	,656
Conforto Periescolar	<i>Equal variances assumed</i>	,000	,988	1,100	38	<u>,278</u>	,158	,143	-,132	,448
	<i>Equal variances not assumed</i>			1,091	33,451	,283	,158	,145	-,136	,452
Conforto Total pre	<i>Equal variances assumed</i>	,086	,771	,323	38	<u>,749</u>	3,953E-02	,122	-,208	,287
	<i>Equal variances not assumed</i>			,326	35,774	,746	3,953E-02	,121	-,207	,286

* P<0,05

Verificamos que, em todas as dimensões consideradas, o nível de significância do teste de Levene é superior a 0,05, o que nos leva à não rejeição da hipótese nula da igualdade das variâncias e, em consequência, teremos de considerar, em todos os casos, o teste *t* apresentado na linha horizontal denominada *Equal variances assumed*, o que significa que todas as leituras serão efectuadas nessa linha (Pestana & Gageiro, 1998:152).

Da análise do Quadro XLIII, pode concluir-se que os grupos experimental e de controlo apresentam, no início do procedimento experimental, diferenças, estatisticamente significativas, nas dimensões Conforto Institucional ($P = 0,010$), Conforto no Relacionamento com os Professores ($P = 0,012$) e Conforto Pedagógico ($P = 0,000$). Nas restantes dimensões da variável dependente Conforto Académico, os dois grupos não apresentam diferenças, estatisticamente significativas, facto que também se verifica, quando se considera a variável, na globalidade das suas sete dimensões ($P = 0,749$).

Compulsando a informação contida nos Quadros XXXV e XLIII, podemos resumir a situação à partida, através do Quadro XLIV:

Quadro XLIV – O Conforto Académico: as diferenças iniciais

	Dimensões	Grupo E vs Grupo C	Decisão
Conforto Académico	CA Institucional	E>C	d.s.*
	CA Colegas	E>C	n.s.
	CA Professores	C>E	d.s.*
	CA Pessoal	E>C	n.s.
	CA Pedagógico	C>E	d.s.*
	CA Recepção	E>C	n.s.
	CA Periescolar	E>C	n.s.
	CA Total	E>C	n.s.

d.s*. – diferença significativa ($P < 0,05$)

n.s. – diferença não significativa ($P > 0,05$)

O grupo experimental (Grupo E) apresenta-se mais confortável, no início, nas dimensões CA Institucional, CA Colegas, CA Pessoal, CA Recepção, CA Periescolar e CA Total. No entanto, só na dimensão CA Institucional essa diferença se revela, estatisticamente significativa. O grupo de controlo (Grupo C) apresenta

maior índice de conforto nas dimensões CA Professores e CA Pedagógico, sendo essas diferenças, estatisticamente significativas.

7.3.1.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem

A aplicação do teste *t* de Student aos resultados obtidos no pré-teste do Inventário dos Processos de Aprendizagem (IPA) originou a informação que se encontra contida no Quadro XLV. Como na variável dependente anteriormente estudada, optámos por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS 8.0, do quadro original aí obtido, através da aplicação do teste *t* de Student.

Quadro XLV – O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: as diferenças ao início (Teste *t*)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Motivação Instrumental pre	Equal variances assumed	,006	,939	-1,397	38	,171	-,245	,175	-,599	,110
	Equal variances not assumed			-1,446	37,745	,157	-,245	,169	-,587	9,799E-02
Motivação Intrínseca pre	Equal variances assumed	,554	,461	-1,064	38	,294	-,285	,268	-,828	,258
	Equal variances not assumed			-1,089	37,101	,283	-,285	,262	-,816	,245
Motivação de Realização pre	Equal variances assumed	,003	,953	1,002	38	,323	,164	,163	-,167	,494
	Equal variances not assumed			1,011	35,790	,319	,164	,162	-,165	,492
Estratégia Superficial pre	Equal variances assumed	,229	,635	1,303	38	,200	,276	,212	-,153	,705
	Equal variances not assumed			1,330	36,836	,192	,276	,208	-,145	,697
Estratégia Profunda pre	Equal variances assumed	1,557	,220	-1,657	38	,106	-,364	,220	-,809	8,070E-02
	Equal variances not assumed			-1,718	37,816	,094	-,364	,212	-,793	6,491E-02
Estratégia de Sucesso pre	Equal variances assumed	,028	,869	,109	38	,914	2,366E-02	,217	-,415	,463
	Equal variances not assumed			,109	34,475	,914	2,366E-02	,217	-,417	,465

*P<0,05

O Quadro XLV encontra-se estruturado de forma a que seja possível efectuar uma leitura horizontal da realidade das diferenças existentes, no início do procedimento experimental, em cada uma das seis dimensões da variável dependente Tipo de Abordagem à Aprendizagem.

Da análise da informação disponível no Quadro XLV, podemos verificar que, em todas as dimensões das componentes motivacionais e estratégicas da aprendizagem, o nível de significância do teste de Levene é superior a 0,05, o que nos leva à não rejeição da hipótese nula da igualdade das variâncias e, conseqüentemente, iremos considerar, em todas as dimensões em estudo, o teste *t* apresentado na linha horizontal respectiva (*equal variances assumed*).

Os grupos experimental e de controlo não apresentam, na situação inicial da operacionalização do procedimento experimental, diferenças, estatisticamente significativas, em qualquer das dimensões consideradas.

Conjugando a informação constante nos Quadros XXXV e XLV, poderemos resumir a situação, à partida, através do Quadro XLVI:

Quadro XLVI– O Tipo de Abordagem à Aprendizagem: as diferenças iniciais

	Dimensão	Grupo E vs Grupo C	Decisão
Tipo de Abordagem à Aprendizagem	Motivação Instrumental	C>E	n.s
	Motivação Intrínseca	C>E	n.s.
	Motivação de Realização	E>C	n.s.
	Estratégia Superficial	E>C	n.s
	Estratégia Profunda	C>E	n.s.
	Estratégia de Sucesso	E>C	n.s.

d.s* - diferença significativa ($P < 0,05$)

n.s. - diferença não significativa ($P > 0,05$)

No que respeita à componente motivacional, o grupo experimental (Grupo E) apresenta maior índice de Motivação de Realização que o grupo de controlo (Grupo C), enquanto este último apresenta maiores índices, no que se refere às dimensões Motivação Instrumental e Motivação Intrínseca. Relativamente à componente estratégica, verifica-se que o Grupo E apresenta maiores índices nas dimensões Estratégia Superficial e Estratégia de Sucesso, enquanto o Grupo C apresenta maiores valores médios na dimensão Estratégia Profunda.

Atendendo a que nenhuma das diferenças, referidas no parágrafo anterior, se assume como sendo, estatisticamente, significativa, admitimos que não há diferenças entre os dois grupos, no que se refere ao Tipo de Abordagem à Aprendizagem, na situação inicial do procedimento experimental.

7.3.1.3. O Conhecimento em Química

A aplicação do teste *t* de Student aos resultados obtidos na prova de avaliação diagnóstica, realizada na disciplina de Química I, no início do primeiro semestre lectivo, originou a informação que se encontra contida no Quadro XLVII. Como anteriormente, optámos por efectuar a transposição directa, do sistema computacional SPSS 8.0, do quadro original aí obtido, através da aplicação do teste *t* de Student.

Quadro XLVII– O Conhecimento em Química: as diferenças iniciais (Teste *t*)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Teste inicial de Quim.	Equal variances assumed	1,896	,177	,098	38	,922	,38	3,91	-7,54	8,31
	Equal variances not assumed			,095	30,498	,925	,38	4,03	-7,84	8,61

O valor do teste de Levene apresenta-se superior a 0,05, o que implica a não rejeição da hipótese da igualdade das variâncias e a necessidade de proceder à leitura da informação na linha correspondente do Quadro XLVII (a linha identificada como *equal variances assumed*).

Na situação de partida, de acordo com os resultados obtidos pelos(as) estudantes dos dois grupos, no teste inicial da disciplina de Química I, conclui-se que, apesar da média das classificações obtidas no grupo de controlo (6,70) ser superior à média das classificações obtidas no grupo experimental (6,14), de acordo com os valores constantes no Quadro XXXIX (cf. pág.400), tal diferença não se revelou, estatisticamente, significativa, pelo que admitimos que, inicialmente, os dois grupos não apresentavam diferenças, no que respeita à variável Conhecimento em Química.

7.3.2. A situação à chegada:

Partindo da análise já realizada aquando do estudo descritivo dos grupos experimental e de controlo na situação final (cf. 7.2.), iremos proceder, em seguida,

a um exame mais detalhado do estágio final de ambos os grupos, relativamente um ao outro, privilegiando a abordagem estatística das diferenças verificadas então. Neste sentido, iremos proceder à análise univariada da covariância, assumindo as diferentes medidas dos pré-testes realizados, como covariadas em cada uma das dimensões das variáveis dependentes em estudo **Conforto Académico e Tipo de Abordagem à Aprendizagem**, de acordo com as razões que já apresentámos anteriormente (cf. 6.7.1.). Relativamente à variável **Conhecimento em Química**, adoptar-se-á um procedimento diferente, em virtude da alta taxa de mortalidade das nossas amostras inviabilizar o recurso aos mesmos procedimentos estatísticos utilizados nas outras duas variáveis.

Pretende-se estudar a natureza estatística das, eventuais, diferenças, nos resultados finais nas variáveis dependentes **Conforto Académico, Tipo de Abordagem à Aprendizagem e Conhecimento em Química**, dos(as) estudantes participantes e pertencentes aos grupos experimental e de controlo. Ao controlar-se o efeito das diferenças iniciais entre os dois grupos, é nossa intenção concluir da atribuição, ou não, da responsabilidade das diferenças observadas, no final da intervenção, ao tratamento experimental.

As preocupações manifestadas anteriormente (cf. pág. 321) quanto à reduzida dimensão das amostras são aqui também inteiramente válidas.

7.3.2.1. O Conforto Académico

Os efeitos da aplicação da análise da covariância simples aos resultados obtidos pelos(as) estudantes dos grupos experimental e de controlo, no pós-teste do Questionário de Conforto Académico (QCA), encontram-se no Quadro XLVIII.

Quadro XLVIII- Conforto Académico: a comparação intergrupos (situação final)

Variável Dependente	Dimensão	Co-Variável	F	Sig.	Decisão
Conforto Académico (CA)	CA2 Institucional	CA1 Institucional	10,449	0,000	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Colegas	CA1 Colegas	13,977	0,000	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Professores	CA1 Professores	3,175	0,036	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Pessoal	CA1 Pessoal	8,774	0,000	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Pedagógico	CA1 Pedagógico	6,957	0,001	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Recepção	CA1 Recepção	7,009	0,001	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Periescolar	CA1 Periescolar	8,685	0,000	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>
	CA2 Total	CA1 Total	15,722	0,000	<u>GE>GC</u> <i>d.s.</i>

d.s.- diferença estatisticamente significativa

A análise pormenorizada do Quadro XLVIII, leva-nos a concluir que se verificam diferenças, estatisticamente significativas, em todas as dimensões da variável Conforto Académico, na situação final do procedimento experimental. O valor médio obtido pelos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental (GE) é, em todas as dimensões da variável em estudo, superior ao valor médio obtido pelos(as) estudantes do grupo de controlo (GC).

Estes resultados autorizam a rejeitar a hipótese nula, pelo que admitimos que existem diferenças, estatisticamente significativas, entre os grupos, no que se refere à variável Conforto Académico ($p < 0,05$). Assim sendo, podemos afirmar que

os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio revelam maior conforto académico, quando comparados(as) com estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram.

7.3.2.2. O Tipo de Abordagem à Aprendizagem

Os efeitos da aplicação da análise da covariância simples aos resultados obtidos pelos(as) estudantes dos grupos experimental e de controlo, no pós-teste do Inventário dos Processos de Aprendizagem (IPA), encontram-se no Quadro XLIX, o qual se encontra estruturado de forma a permitir visualizar os resultados verificados em cada uma das componentes motivacionais e estratégicas da aprendizagem.

Quadro XLIX- Tipo de Abordagem à Aprendizagem: a comparação intergrupos (situação final)

Variável Dependente	Dimensão	Co-Variada	F	Sig.	Decisão
Tipo de Abordagem à Aprendizagem	M2 Instrumental	M1 Instrumental	2,178	0,107	GE>GC n.s.
	M2 Intrínseca	M1 Intrínseca	1,161	0,338	GC>GE n.s.
	M2 Realização	M1 Realização	11,783	0,000	<u>GE>GC</u> d.s.
	E2 Superficial	E1 Superficial	1,578	0,212	GE>GC n.s.
	E2 Profunda	E1 Profunda	1,188	0,328	GE>GC n.s.
	E2 Sucesso	E1 Sucesso	12,538	0,000	<u>GE>GC</u> d.s.

d.s. - diferença estatisticamente significativa; **n.s.** - diferença, estatisticamente, não significativa

A análise pormenorizada do Quadro XLIX, leva-nos a concluir que se verificam, na situação final do procedimento experimental, diferenças, estatisticamente significativas, em duas das dimensões da variável Tipo de Abordagem à Aprendizagem: na dimensão motivacional M2 Realização e na dimensão estratégica E2 Sucesso. O valor médio obtido pelos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental (GE) é, nas duas dimensões da variável em estudo, superior ao valor médio obtido pelos(as) estudantes do grupo de controlo (GC). Estas duas dimensões são precisamente as que concorrem directamente para a definição do perfil de abordagem à aprendizagem orientada para o sucesso, de acordo com Duarte (1996: 129).

Estes resultados levam-nos a concluir que a participação dos(as) estudantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio terá, eventualmente, promovido a exibição de um perfil de abordagem à aprendizagem orientado para o sucesso. Esta realidade leva-nos a pensar que, nos momentos iniciais da trajectória académica, o(a) estudante universitário(a) caloiro(a) necessitará, de facto, de um claro sentimento de sucesso na realização das respectivas tarefas de aprendizagem, o qual se assumirá, provavelmente, como uma condição básica para a promoção consequente de uma abordagem profunda à aprendizagem. Esta conclusão encontra-se de acordo com os resultados dos estudos desenvolvidos por Sá (1999:53) e Gonçalves (2000:116).

7.3.2.3. O Conhecimento em Química

De acordo com o que já foi referido anteriormente (cf. 7.2.3. e Quadros XXXIX, XL e XLI), verificaram-se altas taxas de mortalidade nos grupos experimental (56,5%) e de controlo (88,2%), considerando-se os(as) estudantes que realizaram o teste inicial de Química I (C1) e os(as) estudantes que possuem classificação final mensurável quantitativamente, nas pautas públicas de final de semestre da disciplina de Química I (relembrando que, a todos(as) os(as) estudantes que reprovaram na disciplina foi atribuída, na pauta, a notação NA, inviabilizando, dessa forma, o conhecimento, quantitativo, da verdadeira classificação final).

Assim sendo, optámos por não realizar qualquer teste igual ou de natureza semelhante ao aplicado nas variáveis dependentes Conforto Académico e Tipo de Abordagem à Aprendizagem. No entanto, atendendo às taxas de assiduidade às provas de avaliação (cf. Quadro XLI) e de aproveitamento final (cf. Quadro XL), pensamos ser de todo o interesse pedagógico reapresentar estes elementos agora, uma vez que deles ressalta uma diferença nítida no comportamento e no aproveitamento dos(as) estudantes pertencentes aos dois grupos.

Quadro L - Conhecimento em Química: a comparação intergrupos (situação final)

Grupos/ Indicadores	Assiduidade			Taxa de Aprovações	Valor Médio de CP
	C1 (1ª prova de avaliação)	C2 (2ª prova de avaliação)	CP (avaliação da componente prática)		
GE	60,9%	73,9%	91,0%	43,5%	13,14
GC	50,9%	64,7%	86,7%	11,8%	12,87

Com todas as reservas inerentes ao facto de não podermos elaborar, com um mínimo de objectividade e rigor, qualquer conclusão válida e generalizável, sempre adiantaremos que é visível, nos elementos disponíveis no Quadro L (elaborado de acordo com a codificação apresentada em 7.2.3.), algumas diferenças, pedagogicamente, importantes. Na realidade, a assiduidade às provas de avaliação, dos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental é superior aos dos(as) seus(suas) colegas do grupo de controlo, em todos os momentos de avaliação. Também a taxa de aprovação é diferente, e muito, em ambos os grupos. Como último indicador, entendemos evidenciar as classificações médias obtidas pelos(as) estudantes na componente prática (CP), que foi o momento de avaliação mais participado (13,14 no grupo experimental e 12,87 no grupo de controlo). Também aqui é visível um maior aproveitamento nos(as) estudantes do grupo experimental.

Apesar de, pedagogicamente, as diferenças evidenciadas apontarem para a eficácia do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, de facto, as limitações impostas pelo reduzido número de estudantes que obtiveram classificação, quantitativamente mensurada, nas pautas finais da disciplina de Química I (não nos permitindo averiguar da validade estatística da suposição de partida) não nos autorizam a rejeição da hipótese nula, pelo que **não podemos afirmar** que *os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio exibem maior*

aproveitamento, quando comparados(as) com os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram.

No sentido de podermos, eventualmente, conseguir dar mais algum contributo ao estudo da eficácia do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, procederemos, mais à frente neste trabalho, à análise individual do percurso de alguns indivíduos (cf. 7.4), bem como à avaliação final do programa (cf. 7.5.).

7.4. Análise de alguns casos individuais

Pensámos ser de todo o interesse acompanhar, pormenorizadamente, a trajectória de alguns dos(as) estudantes que participaram na presente investigação. Apesar de considerarmos que os percursos seguidos individualmente não poderão ser generalizados, atendendo à peculiaridade das vivências de cada estudante e às diferenças pessoais existentes, é nossa opinião que, atendendo à reduzida expressão numérica das nossas amostras, seria relevante verificar a evolução individual em alguns casos. Tal, dar-nos-ia outra perspectiva dos resultados da intervenção experimental realizada.

Assim sendo, optámos por efectuar o estudo retrospectivo do percurso (em termos das variáveis Conforto Académico e Conhecimento em Química) de oito estudantes, assim distribuídos:

*Os quatro estudantes que expressaram maior conforto académico,
no início*

- dois pertencentes ao grupo experimental (GE);
- dois pertencentes ao grupo de controlo (GC);

*Os quatro estudantes que expressaram menor conforto académico,
no início*

- dois pertencentes ao grupo experimental (GE);
- dois pertencentes ao grupo de controlo (GC);

*Os quatro estudantes que expressaram maior conforto académico,
no final*

- dois pertencentes ao grupo experimental (GE);
- dois pertencentes ao grupo de controlo (GC);

*Os quatro estudantes que expressaram menor conforto académico,
no final*

- dois pertencentes ao grupo experimental (GE);
- dois pertencentes ao grupo de controlo (GC);

No Quadro LI são apresentados os percursos efectuados pelos quatro estudantes que expressaram maior conforto académico e pelos quatro estudantes que expressaram menor conforto académico, no início.

Quadro LI: Os casos individuais (percurso balizado no início)

Grupo	Estudante	Conforto Académico (total)	Conhecimento em Química					Conforto Académico (total)
			(Experimen./Contr.)	(n° cód.)	(início)	CD	C1	
GE	2	180	43	2	4	13	NA	175
GE	9	189	14	2	3	14	NA	167
GC	24	190	50	10	6	10	NA	157
GC	34	173	58	NC	4	13	NA	146
GE	3	118	58	2	NC	NC	NA	111
GE	33	130	18	9	12	10	12	145
GC	22	135	14	NC	4	13	NA	133
GC	29	139	50	NC	NC	13	NA	131

Legenda: CD- classificação obtida no teste diagnóstico de Química I; C1- Classificação obtida na 1ª frequência de Química I; C2- Classificação obtida na 2ª frequência/exame de Química I; CP- Classificação obtida na componente prática de Química I; CF- Classificação final obtida em Química I; NC- não compareceu; NA- sem aproveitamento.

Em itálico, os(as) estudantes menos confortáveis, no início.

Da informação constante no Quadro LI pode-se concluir que, apenas um dos(as) estudantes seleccionados subiu o seu nível de Conforto Académico, do momento inicial para o momento final: o(a) estudante codificado com o número 33. Este indivíduo foi também o único a obter aproveitamento final, na disciplina de Química I. Este(a) estudante pertencia ao grupo experimental e foi considerado(a) como um(a) dos que maior desconforto expressou, no início do procedimento experimental.

Outro aspecto a realçar prende-se com o facto de, dos(as) quatro estudantes pertencentes ao grupo experimental (GE), apenas um(a) não ter comparecido a todos os momentos de avaliação. No grupo de controlo (GC), apenas um(a) estudante compareceu em todos os momentos de avaliação.

Dos elementos presentes no Quadro LII, elaborado com os percursos dos indivíduos que exprimiram maior e menor conforto, no final do processo, pode-se verificar que, dos(as) estudantes mais confortáveis, à chegada, só um(a) estudante apresenta um percurso avaliativo irregular (estudante nº 12).

Quadro LII: Os casos individuais (percurso balizado no final)

Grupo	Estudante	Conforto Académico	Conhecimento em Química					Conforto Académico
			CD	C1	C2	CP	CF	
(Experimen./Contr.)	(nº cód.)	(início)	CD	C1	C2	CP	CF	(final)
GE	31	169	50	9	13	12	11	193
GE	32	171	43	9	11	10	10	178
GC	12	171	68	NC	NC	NC	NA	157
GC	24	190	50	10	6	10	NA	157
GE	3	118	58	2	NC	NC	NA	111
GE	7	139	50	1	NC	13	NA	129
GC	26	135	26	NC	8	13	NA	109
GC	28	141	46	NC	NC	10	NA	104

Legenda: CD- classificação obtida no teste diagnóstico de Química I; C1- Classificação obtida na 1ª frequência de Química I; C2- Classificação obtida na 2ª frequência/exame de Química I; CP- Classificação obtida na componente prática de Química I; CF- Classificação final obtida em Química I; NC- não compareceu; NA- sem aproveitamento.
Em itálico e a fundo cinzento, os(as) estudantes menos confortáveis, no final.

Uma vez mais se verifica que os(as) estudantes que se apresentam em todos os momentos de avaliação parecem subir os seus níveis de conforto (com a excepção do estudante nº 24), facto, eventualmente, explicável pela relação, possível, que parece existir entre o sucesso académico e o conforto académico, sendo o primeiro uma causa fundamental do segundo.

Outra leitura interessante, que se retira da informação veiculada pelo Quadro LII, decorre do facto dos(as) quatro estudantes menos confortáveis, à chegada, terem visto descer os seus níveis de conforto académico, desde o início da

intervenção experimental, sendo essas descidas mais acentuadas nos indivíduos pertencentes ao grupo de controlo (GC).

No conjunto dos(as) quatro estudantes mais confortáveis, à chegada, os dois indivíduos pertencentes ao grupo experimental (GE) registam um incremento do seu nível de conforto académico, enquanto aos dois indivíduos pertencentes ao grupo de controlo (GC), ocorreu um processo de natureza inversa.

7.5. Análise dos resultados do Qapoio (Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio)

O QApóio (Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano), como já foi referido anteriormente (cf.6.6.2.4.), é um instrumento concebido e desenvolvido especificamente para esta investigação e caracteriza-se por ser constituído por 11 opiniões acerca do programa, face às quais os(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental se posicionaram, de acordo com o seu grau de concordância com o conteúdo de cada opinião, numa escala de 1 a 5, à semelhança do que se passa nas escalas de atitudes de tipo Likert. Para lá desta dimensão – a que apelidaremos de quantitativa – a seguir a cada item, existia um espaço disponível, no qual, o respondente foi convidado a expressar as suas opiniões e sugestões, no sentido de permitir alguma personalização da resposta de cada um e, concomitantemente,

possibilitar ao investigador informações preciosas, no sentido de melhorar o próprio Programa das Janelas Curriculares de Apoio (cf. Figura 2).

A informação recolhida através da administração do QApoio, no final da concretização da intervenção, foi alvo de dois tipos de análise:

- *Análise quantitativa simples*, partindo-se das respostas expressas, quantitativamente, a cada item;
- *Análise qualitativa, através da análise de conteúdo*, partindo-se do conteúdo das opiniões e sugestões expressas pelos(as) estudantes, relativamente a cada uma das dimensões questionadas.

7.5.1. Os resultados quantitativos

Apresenta-se, em seguida, o Quadro LIII, obtido com base na administração do QApoio junto dos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental (GE).

Quadro LIII- Imagem quantitativa do QApoio

Item	Soma	Média
1. (...) útil no trabalho quotidiano (...)	89	3.87
2. (...) adequado às necessidades (...)	91	3.96
3. (...) ajudou na adaptação (...)	88	3.83
4. (...) proporcionou bons materiais de apoio (...)	93	4.04
5. (...) durou o tempo adequado (...)	83	3.61
6. (...) revelou-se útil para outras disciplinas (...)	90	3.91
7. (...) deveria continuar no 2º semestre (...)	93	4.04
8. (...) deverá realizar-se no próximo ano (...)	103	4.48
9. (...) deveria ser generalizado (...)	105	4.56
10. (...) permitiu um bom relacionamento (...)	105	4.56
11. (...) contribuiu para a reflexão sobre os métodos de estudo (...)	101	4.39

Atendendo aos valores obtidos, no conjunto das dimensões consideradas, verifica-se que, globalmente, o grau de satisfação com a participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano é alto. De facto, nenhum dos itens regista valores médios abaixo dos 3,61 pontos, num conjunto de resultados que apresenta, como mínimo, o valor 3,61 (correspondente ao item respeitante à duração adequada do programa) e como máximo, o valor 4,56 (correspondente aos itens que se reportavam ao facto do programa poder contribuir para um bom relacionamento com os(as) professores(as) envolvidos(as) e à necessidade de generalizar o programa a todos(as) os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano).

O Quadro LIV apresenta o resultado da seriação efectuada às diferentes dimensões consideradas e submetidas à apreciação dos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental:

Quadro LIV- Seriação das dimensões do QApoyo

Posição	Item	Soma	Média
1	10. (...) permitiu um bom relacionamento (...)	105	4.56
1	9. (...) deveria ser generalizado (...)	105	4.56
3	8. (...) deverá realizar-se no próximo ano (...)	103	4.48
4	11. (...) contribuiu para a reflexão sobre os métodos de estudo (...)	101	4.39
5	4. (...) proporcionou bons materiais de apoio (...)	93	4.04
5	7. (...) deveria continuar no 2º semestre (...)	93	4.04
7	2. (...) adequado às necessidades (...)	91	3.96
8	6. (...) revelou-se útil para outras disciplinas (...)	90	3.91
9	1. (...) útil no trabalho quotidiano (...)	89	3.87
10	3. (...) ajudou na adaptação (...)	88	3.83
11	5. (...) durou o tempo adequado (...)	83	3.61

Como decorre da análise da informação constante no Quadro LIV, verifica-se que a dimensão relacional (relacionamento com os docentes) e a necessidade de generalizar o programa foram aquelas que os(as) estudantes consideraram como mais importantes. No pólo inverso do atrás referido, encontramos o item que respeita à duração adequada do Programa das Janelas Curriculares de Apoio. Embora registando um grau apreciável de concordância (valor médio de 3,61), esta é a dimensão com a qual os(as) estudantes concordaram menos, num claro sinal de que estariam disponíveis para continuar a participar no programa. Aliás, esta preocupação é reforçada com o grau de concordância manifestado pelos(as) estudantes no item referente à continuidade do programa, no 2º semestre lectivo (item número 7). O valor médio de 4,04 revelado pelas respostas a este item é sintomático da disponibilidade discente em continuar a participar.

Aspecto interessante é o que se prende com o valor de 4,56 registado no item número 9 (item relativo à necessidade de generalizar o programa a todos os(as) estudantes do 1º ano). Na realidade, este indicador confirma muitas das conversas, que íamos mantendo com alguns estudantes, durante o período em que decorreu o programa curricular de apoio, conversas às quais nos referiremos mais à frente (cf. 7.6.).

Também importante pelo valor revelado (4,39) é a referência à importância atribuída, pelos(as) estudantes, à oportunidade de reflectirem sobre os seus métodos

de trabalho, no decurso da sua participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio.

7.5.2. Os resultados qualitativos

Iremos, em seguida, analisar o conteúdo daquilo que os(as) estudantes entenderam expressar, relativamente a cada uma das dimensões constantes do QApoio, de acordo com a seguinte metodologia:

1. em primeiro lugar, analisaremos, pormenorizadamente, o conteúdo das justificações apresentadas pelos(as) estudantes, em cada um dos doze itens que compunham o QApoio;
2. a técnica de análise de conteúdo utilizada é a que foi explicitada anteriormente (cf. 6.7.2.);
3. as categorias de análise foram definidas, tendo como base cada uma das questões apresentadas no QApoio. Foram, por isso, definidas 12 categorias de análise, as quais se apresentam e analisam, individualmente;
4. por último, efectuaremos uma leitura mais global de todo o conteúdo analisado, independentemente dos itens;

▪ Categoria A: utilidade

Podemos verificar, compulsando os elementos constantes no Quadro LV, que a principal utilidade conferida ao Programa das Janelas Curriculares de Apoio,

pelos(as) próprios(as) estudantes, prende-se com a ajuda que terá proporcionado em áreas como a organização do estudo e do tempo (14 referências).

Quadro LV- QApoio - frequência da categoria A (utilidade)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf Anexo IV)	UR	UE	UR/UE
A1- organização do estudo	1.1.1 – 4.1.1 – 11.1.2 – 13.1.1 – 14.1.1 – 15.1.2 18.1.1 - 18.1.2	8	7	1,1
A2- organização do tempo	7.1.2 - 11.1.1 - 13.1.2 – 13.1.3 – 15.1.1 – 16.1.1	6	5	1,2
A3- apoio geral	2.1.2–3.1.1 – 5.1.1 – 6.1.1 – 17.1.1	5	5	1
A4- apoio na integração	7.1.1 – 8.1.1 – 12.1.1 – 12.1.2	4	3	1,3
A5- apoio moral	2.1.1 – 9.1.1	2	2	1
TOTAL		25	17	1,5

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Na realidade, a nova forma de organizar o estudo e de gerir o tempo, escasso, que estes(as) estudantes dispunham, durante o seu primeiro semestre, foram duas dimensões das suas vidas em que a nossa intervenção teve alguns efeitos benéficos, como se pode deduzir das seguintes afirmações:

“facilitou na forma de estudar...” (E4);

“permitiu organizar o meu tempo de estudo...” (E11);

“[ajudou] a organizar o meu método de estudo...” (E15);

“ajudou-me a organizar melhor o meu trabalho...” (E18).

No que se refere à variável tempo, tão importante na vida dos(as) estudantes universitários(as), particularmente na Universidade de Évora, onde a dispersão geográfica das instalações físicas induz a constantes deslocações no interior da cidade e entre a cidade e o Colégio da Mitra (local de muitas das aulas destes(as)

estudantes, originando a necessidade de conjugar horários lectivos com horários de transportes). A opinião também foi favorável aos benefícios resultantes da participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, uma vez que este “ajudou a organizar o meu tempo...” (E16) e também porque “tudo se começou a organizar e a ter o seu tempo devido...” (E13), o que possibilitou ter tempo para tudo, ou quase tudo, uma vez que “ajudou-me a dividir o tempo (para estudar e para me divertir)...” (E7).

Também são referidas outras três dimensões, nas quais se revelou a utilidade do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano. Referimo-nos ao apoio geral, não especificado (salientado por 5 estudantes), à ajuda na integração (expresso por 3 participantes) e ao apoio moral (referido por 2 respondentes).

▪ **Categoria B: Adequação às necessidades**

No que respeita à adequabilidade do Programa das Janelas Curriculares de Apoio às necessidades sentidas pelos(as) estudantes, através da análise efectuada e que se mostra no Quadro LVI, podemos identificar duas áreas distintas de necessidades, às quais, de alguma forma, a intervenção terá respondido: a área da informação e a área pedagógica.

Quadro LVI- QApoyo - frequência da categoria B (adequação às necessidades)

Sub-categoria	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/UE
B1- Orientação	1.2.1 – 4.2.1 – 11.2.1 – 13.2.2 – 16.2.1 – 18.2.1	6	6	1
B2- Esclarecimento	5.2.1 – 13.2.1 – 14.2.1 – 17.2.1	4	4	1
B3- Adaptação ao ensino	6.2.1 – 8.2.1 – 8.2.2 – 12.2.1	4	3	1,3
B4- Mostrar técnicas de estudo	3.1.1 – 4.2.2 – 15.2.1	3	3	1
B5- Ineficaz	2.2.1 – 17.2.2	2	2	1
B6- Conforto	9.2.1	1	1	1
TOTAL		20	16	1,3

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Na realidade, o período inicial da frequência académica é um período onde é frequente dizer-se que “*sentia-me um “pouco” perdido...*” (E1). Ao registarem 50% da totalidade das unidades de registo da categoria, as sub-categorias B1 e B2 (Orientação e Esclarecimento, respectivamente), que englobamos na área da informação, deixam transparecer bem uma das principais necessidades dos(as) caloiros(as), no início da sua formação – e que consistia num dos objectivos do próprio Programa das Janelas Curriculares de Apoio –, realidade que é bem ilustrada pelas seguintes afirmações:

“ajudou-me a seguir o melhor caminho...” (E4);

“tirou muitas dúvidas do novo mundo em que tivemos a oportunidade de entrar...” (E13);

“ajudou a ultrapassar certo tipo de dificuldades que eu nem sabia que eram tão difíceis...” (E14).

Outra grande dimensão de dificuldades sentidas pelos(as) universitários(as) de primeiro ano situam-se no domínio pedagógico, quer no que se refere às questões

directamente ligadas aos novos métodos de ensino – uma vez que o programa “*me ajudou a ambientar a um novo ritmo...*” (E6), possibilitando ver vantagens nas, aparentes, desvantagens, dado que “*ajudou-me a tirar partido desse [novo] ensino...*” (E8) –, quer no que diz respeito às questões da aprendizagem, efeito que é visível nas duas transcrições, que apresentamos, em seguida:

“*me deu algumas noções básicas sobre métodos e técnicas de estudo...*”
(E3);

“*fiquei a conhecer novos métodos, mais vantajosos para o meu estudo...*”
(E15).

De realçar, no entanto, que para dois participantes, o programa revelou-se algo ineficaz, uma vez que “*nem sempre foi visto pela perspectiva correcta...*” (E2) ou porque a sua duração terá, eventualmente, defraudado algumas expectativas, que se teriam criado pois, “*em determinadas matérias, não. O tempo era muito curto...*” (E17).

Não poderíamos concluir a análise desta categoria sem referir algo que nos sensibilizou, particularmente: alguém que escreveu que “*pura e simplesmente me senti bem...*” (E9), algo que se situará muito próximo daquilo que será, certamente, um bom indicador daquilo que, anteriormente, definimos por Conforto Académico.

▪ **Categoria C: ajuda na adaptação**

Uma das questões que, para nós, era fundamental, prendia-se com a, eventual, relevância do Programa das Janelas Curriculares de Apoio para o processo de adaptação dos(as) estudantes participantes. Se, quantitativamente, esta categoria revelou um valor médio de 3,83 - um valor abaixo da média dos valores médios das onze categorias consideradas – de acordo com os valores do Quadro LII (cf. pág.421), a análise efectuada ao conteúdo da categoria C revelou um aspecto curioso: o principal contributo adaptativo que o programa proporcionou residiu no apoio prestado ao conhecimento da arquitectura normativa da Universidade de Évora, conforme se pode observar nos elementos do Quadro LVII:

Quadro LVII- QApoyo - frequência da categoria C (ajuda na adaptação)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/UE
C1- Conhecimento das normas	5.3.1 – 11.3.1 – 13.3.1 – 14.3.1	4	4	1
C2- Comunicação/Relação	8.3.1 – 8.3.2 – 9.3.1 – 16.3.1	4	3	1,3
C3- Integração	6.3.1 – 12.3.1 – 12.3.2 – 17.3.1	4	3	1,3
C4- Ineficaz	2.3.1 – 3.3.1 – 3.3.2	3	2	1,5
C5- Orientação	1.3.1 – 4.3.1	2	2	1
C6- Métodos de estudo	11.3.2 - 15.3.2	2	2	1
TOTAL		19	16	1,2

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

De acordo com um(a) estudante, o procedimento experimental “*deu-nos a oportunidade de conhecermos as regras...*” (E13). Curiosa, mas bastante significativa, é a referência explícita a uma das regras mais importantes e mais desconhecida da Universidade de Évora, que foi feita por um(a) estudante, segundo o(a) qual, o programa “*me integrou no regulamento escolar interno da universidade...*” (E5). Outro aspecto referido, que também se afigura como

importante é o que se prende com a necessidade de conhecimento das regras de avaliação, conforme se pode depreender da seguinte transcrição:

“ possibilitou-me compreender as avaliações das disciplinas...” (E11)

Estas referências anteriores levam-nos, por outro lado, a pensar que, eventualmente, um dos objectivos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio – que consistia em possibilitar aos estudantes o conhecimento da estrutura complexa das normas curriculares – terá sido atingido.

Uma outra dimensão, na qual o programa se terá, eventualmente, revelado eficaz, teve a ver com o facto de ter sido entendido – e bem – pelos estudantes, como um espaço de comunicação e de relação, dado que *“me ajudou a comunicar com muitas pessoas...” (E16)*, onde *“debati dificuldades em conjunto...” (E8)*, o que fez com que *“me senti apoiada por «alguém» que não pertencia ao meu âmbito familiar...” (E9)*.

Enquanto, para dois indivíduos, o programa não terá sido eficaz e benéfico, no processo de adaptação, dado que a adaptação *“teve de ser a partir de mim...(E3)*, ou porque *“ já cá estava antes do projecto...” (E2)*, outros referem, novamente, as questões pedagógicas, particularmente os métodos de estudo, como principal vector no processo de adaptação (cf. sub-categoria C6).

▪ **Categoria D: materiais de apoio**

Conforme se pode verificar, nos dados constantes no Quadro LVIII, os manuais de apoio ao Programa das Janelas Curriculares de Apoio, fornecidos ao longo das sessões, revelaram-se eficazes, tendo cumprido o objectivo para que haviam sido criados. A opinião de quase metade dos(as) estudantes, que se referiu este aspecto, fez com que a sub-categoria D1 representasse 67% da totalidade das unidades de registo da categoria D.

Quadro LVIII - QApoyo - frequência da categoria D (materiais de apoio)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
D1- Ajudaram a estudar	4.4.1 – 4.4.2 – 5.4.1 – 6.4.1 – 11.4.1 – 13.4.1 – 15.4.1 – 16.4.1 – 17.4.1 – 17.4.2 – 18.4.2	11	9	1,2
D2- Ajudaram à adaptação	3.4.1 – 8.4.1 – 9.4.1 – 9.4.2 – 12.4.1 – 18.4.1	6	5	1,2
D3- Melhoráveis	2.4.1 – 12.4.2	2	2	1
D4- Simples	1.4.1	1	1	1
D5- Ajudaram a gerir o tempo	17.4.3	1	1	1
TOTAL		21	15	1,4

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Se alguns estudantes ficaram surpreendidos com a existência deste tipo de apoio, uma vez que “*não sabia da existência de materiais de apoio que fossem tão simples...*” (E1), muitos ficaram agradados com o facto de poderem beneficiar dele:

“através desses materiais de apoio, consegui organizar o meu estudo...”

(E5);

“me ajudaram a organizar o plano de estudo...”(E6);

“ quando um método de estudo não funcionava, imediatamente recorria a outro...”(E11);

“através daqueles «livrinhos» aprendi algumas técnicas de estudo mais vantajosas...”(E15);

“ensinou-me como obter bons apontamentos das aulas(E16).

▪ **Categoria E: duração temporal**

Muitas vezes, em análise de conteúdo, como é o caso da presente categoria, mais importante que aquilo que se afirma, é o que se não diz. Esta premissa, muito pessoal, está bem explícita neste caso: nenhum(a) estudante se pronunciou acerca da excessiva duração temporal do programa. De facto, enquanto 12 estudantes se pronunciaram pela adequabilidade da duração, outros 5 se manifestaram pela sua curta duração.

Quadro LVIX- QApoyo - frequência da categoria E (duração temporal)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
E1- Adequado	2.5.1 – 3.5.1 – 4.5.1 – 5.5.1 – 6.5.1 – 7.5.1 – 8.5.1 – 9.5.1 – 13.5.1 – 14.5.1 – 16.5.1 – 18.5.1- 18.5.2	13	12	1,1
E2- Curto	1.5.1 – 1.12.1 – 11.5.1 – 11.12.1 – 12.5.1 – 15.5.1 – 15.12.1 – 16.12.1 – 16.12.2 – 17.5.1 – 17.12.2	11	6	1,8
E3- Tardio	2.12.1 – 10.12.1 – 12.12.1 – 13.12.1 – 13.12.2	5	4	1,3
E4- Tempo motivador	1.5.2 – 1.12.2	2	1	2
E5- Tempo confortável	8.5.1	1	1	1
TOTAL		32	18	1,8

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Observando o que foi escrito acerca da quantidade do tempo que durou o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, se para alguns, “foi muito pouco tempo para as dificuldades existentes...” (E17), até porque “não é só no 1º semestre

que uma pessoa necessita de ajuda...”(E11), para a maioria “foi o bastante para aprender o máximo possível...”(E6), até porque, “foi o tempo em que precisei mais de apoio para me ajustar à vida universitária...” (E13), nunca nos esquecendo que, dada a carga de trabalho e de solicitações a que os(as) caloiros(as) universitários(as) estavam sujeitos, “se fosse tempo demais, tornava-se chato...” (E18).

Um aspecto interessante, que nos alertou para futuros projectos de intervenção pedagógica, junto de estudantes universitários(as) de primeiro ano, prende-se com o facto de alguns(mas) estudantes terem considerado tardio, o começo do programa, como se pode depreender das seguintes transcrições:

“devia de entrar em vigor mais cedo...” (E2);

“devia começar logo no início do 1º semestre...” (E10);

“talvez tenha começado já um pouco tarde...” (E13).

Por fim, não poderemos concluir a análise pormenorizada à categoria E, sem fazermos referência à qualidade do tempo que foi vivido ao longo de todo o programa. De acordo com um(a) dos(as) estudantes, *“ainda sinto a falta daquelas horas...”*, pois *“proporcionavam uma grande motivação para estudar...” (E1)*. Outro(a) dos(as) estudantes referiu mesmo que *“é principalmente no primeiro semestre em que o contacto com a universidade é novo, que é confortável conversar as dificuldades sentidas com pessoas que sentem o mesmo(...)” (E8)*.

▪ **Categoria F: transferibilidade**

No que se refere à transferibilidade para outras disciplinas dos, eventuais, benefícios resultantes da frequência do programa curricular de apoio, verificamos que a maioria dos(as) participantes indica ter conseguido aplicar, noutros domínios curriculares, a aprendizagem realizada no decorrer do programa, conforme é ilustrado pelos dados constantes no Quadro LX. Esta constatação, por seu lado, conduz-nos à conclusão de que também terá sido atingido o objectivo inicial que contemplava a aquisição, por parte dos(as) estudantes intervenientes, de capacidades de avaliar e melhorar o seu próprio processo de aprendizagem.

Quadro LX- QApoyo - frequência da categoria F (transferibilidade)

Sub-categorias	Código dos indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
F1- Transferível	1.6.1 – 2.6.1 – 5.6.1 – 6.6.1 – 8.6.2 – 9.6.1 – 11.6.1 - 12.6.1 – 12.6.2 – 13.6.1 – 14.6.1 – 15.6.1 – 17.6.1 – 18.6.1	14	13	1,1
F2- Ajudou a estudar	4.6.1 – 7.6.1 – 8.6.1 – 14.6.2 – 16.6.1 – 18.6.2	6	6	1
F3- Não transferível	3.6.1	1	1	1
TOTAL		21	16	1,3

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

As afirmações, que transcrevemos, de seguida, ilustram a opinião da maioria dos(as) estudantes acerca da transferibilidade das competências adquiridas no Programa das Janelas Curriculares de Apoio:

“a variedade de elementos era tão vasta, que se adaptava a diferentes disciplinas...”(E1)

“o material fornecido era útil para todas as disciplinas...”(E5);

“não só ao nível da Química, mas também de outras disciplinas...” (E8);

“utilizou-se o mesmo método de organização do estudo nas outras disciplinas...” (E17);

No entanto, há indicadores que, embora apontando no mesmo sentido dos anteriores, deixam revelar outras motivações, bem mais pragmáticas, como é o caso, do facto de *“basicamente, todas [as disciplinas] assentam no mesmo tipo de avaliação...” (E11)*. Por outro lado, a vida destes(as) estudantes não se resumia à disciplina de Química I, uma vez que *“para as outras disciplinas também temos que organizar o nosso trabalho...” (E18)*.

Outro aspecto, que volta a ser bastante referido pelos participantes, é o que se prende com os benefícios resultantes no estudo discente, conforme se pode deduzir das opiniões que, a seguir, se transcrevem:

“tornou o método de estudo mais fácil...” (E4)

“ensinou como estudar sem perder tempo...” (E7)

“revelou planos e formas de estudo...” (E8)

▪ **Categoria G: continuidade no 2º semestre**

A maioria dos(as) estudantes participantes gostaria de ver continuado, no segundo semestre lectivo, o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, conforme se pode verificar, através da leitura proporcionada pelos dados do Quadro LXI.

Quadro LXI- QApoyo - frequência da categoria G (continuidade no 2º semestre)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
G1- Continuar	2.7.1 - 3.7.1 - 4.7.1 - 5.7.1 - 6.7.1 - 7.7.1 - 8.7.1 - 8.7.2 - 9.7.1 - 12.7.1 - 12.7.2 -12.12.3 - 14.7.1 - 15.7.1 - 16.7.1 - 17.7.1	16	12	1,3
G2- Terminar	7.7.2	1	1	1
TOTAL		17	12	1,4

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Como é referido por um(a) dos(as) estudantes, “*se um semestre foi útil, dois ainda eram mais...*” (E3), até porque, “*ainda ficou muito por superar...*” (E17). Na realidade, “*existe sempre qualquer coisa que um caloiro não sabe...*” (E14), sendo importante a existência de um espaço e de um tempo curriculares, onde “*algum problema que alguns de nós pudesse ter, numa daquelas «aulinhas» talvez pudéssemos resolver...*” (E12), uma vez “*que é sempre bom ter alguém que nos aconselha, que nos mostra outras formas de estar...*” (E13)

Um dos aspectos referidos, pelos(as) participantes e que resulta da análise ao conteúdo da presente categoria – e que tomaremos em devida consideração, no futuro – decorre das sugestões feitas por alguns indivíduos, relativamente ao conteúdo de futuras iniciativas, segundo os quais, “*talvez fosse interessante debater novas dúvidas e dificuldades...*” (E8), ou, como refere o estudante E2, “*podiam arranjar outras formas ou processos de apoio...*” .

▪ **Categoria H: realização em anos posteriores**

Relativamente à possibilidade de repetir o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, em anos lectivos posteriores, principalmente no ano seguinte, se a

resposta apresentada, quantitativamente, apresentou um valor médio de 4,48 (uma das médias mais altas de todas as dimensões consideradas, de acordo com os dados do Quadro LIV), também o conteúdo das justificações apresentadas se revelou unânime, pela continuidade.

Quadro LXII- QApoyo - frequência da categoria H (realização em anos posteriores)

Sub-categorias	Código dos indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/UE
H1- Continuar	1.8.1 – 2.8.1 – 3.8.1 – 4.8.1 – 5.8.1 – 6.8.1 – 7.8.1 – 8.8.1 – 9.8.1 – 10.8.1 – 11.8.1 – 11.8.1 – 12.8.1 – 13.8.1 – 14.8.1 – 14.8.2 – 14.8.3 – 15.8.1 – 16.8.1 – 17.8.1 – 17.8.2 – 18.8.1 – 18.8.2	23	18	1,3
TOTAL		23	18	1,3

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

De facto, todos os 18 estudantes que entenderam pronunciar-se, qualitativamente, sobre o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, se manifestaram pela respectiva continuidade. Eis algumas das razões que traduzem essa posição dos(as) participantes:

“eles [alunos do próximo ano] irão sentir as mesmas dificuldades que nós...” (E18)

“se deu resultados positivos, porque não continuar?” (E7)

“certamente virão a ter [os caloiros do próximo ano], iguais ou semelhantes opiniões, relativamente à vida na faculdade...” (E9)

“os problemas que nós temos (...) serão os problemas dos caloiros ou dos bichos que aí vêm...” (E12);

“ajuda-os muito [caloiros do próximo ano] na integração na universidade...” (E16)

Um aspecto interessante, que ressaltou da análise ao conteúdo da categoria H, é visível, em dois dos indicadores considerados. O primeiro, que deixa transparecer uma avaliação muito pessoal da eficácia do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, uma vez que “*não se verificaram tantas reprovações às cadeiras, como nos anos anteriores...*” (E14). Outro aspecto, mais ligado com a preocupação de preservar uma certa imagem do Curso de Licenciatura em Engenharia dos Recursos Geológicos, evidencia-se, quando alguém refere que “*este tipo de programas certamente irá mudar a fama das pessoas de E.R.G...*” (E11).

▪ **Categoria I: generalização a todos(as) os(as) estudantes de 1º ano**

A esmagadora maioria dos(as) participantes entende que o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, em que participaram, se deve generalizar a todos(as) os(as) estudantes do primeiro ano (16 estudantes referem este facto, por 26 vezes).

Quadro LXIII- QApoyo - frequência da categoria I (generalização a todos os estudantes de 1º ano)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
H1- Iguais dificuldades	1.9.1 – 2.12.2 – 5.9.1 – 5.9.2 – 6.9.1 – 6.12.1 – 7.9.1 – 8.9.1 – 9.9.1 – 10.9.1 – 11.9.1 – 12.9.1 – 12.9.2 – 13.9.1 – 15.9.1 – 15.9.2 – 15.12.3 – 16.9.1 – 17.9.2 – 17.12.1	20	13	1,5
H2- Iguais direitos	2.9.1 – 3.9.1 – 4.9.1 – 14.9.1 – 14.9.2 – 17.9.1	6	5	1,2
TOTAL		26	16	1,6

Legenda: UR- unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

São apresentadas duas ordens de razão, para a defesa desta generalização: o facto de todos(as) os(as) estudantes passarem pelas mesmas dificuldades e a questão de que todos têm os mesmos direitos a beneficiar deste tipo de apoio.

Numa perspectiva que aponta para a utilidade do programa para a superação das dificuldades sentidas e vividas pelos(as) caloiros(as), para alguns dos(as) respondentes, “*estas dificuldades são passadas por todos os alunos [caloiros]...*” (E5), uma vez que “*todos temos problemas quando entramos para a universidade...*” (E12). Se o Programa das Janelas Curriculares de Apoio se pode considerar como “*sendo bom para alguns alunos, é bom para todos os alunos...*” (E10) e, dessa forma, “*todos eram ajudados como nós fomos...*” (E16).

Numa outra perspectiva, pronunciaram-se alguns dos participantes, quando referiram que “*todos têm os mesmos direitos...*” (E3 e E4), pelo que, numa abordagem mais democrática e colectiva do acesso a este tipo de apoio, “*todos merecem ter este tipo de ajuda...*” (E14), pelo que “*todos deveriam ter a mesma oportunidade...*” (E17).

▪ **Categoria J: relação com os(as) professores(as)**

Da análise do conteúdo do que foi escrito e que diz respeito à influência que a frequência do programa curricular de apoio, eventualmente, terá tido no relacionamento dos participantes com os(as) professores(as) universitários(as), em geral e, em particular, com aqueles que, mais directamente, colaboraram na

concretização da intervenção experimental, verifica-se que foi desenvolvida uma atitude positiva face aos professores, facto que também será, eventualmente, revelador do grau de consecução de um dos objectivos iniciais que consistia na promoção de uma atitude positiva, relativamente à condição de estudante universitário(a).

Quadro LXIV- QApoio - frequência da categoria J (relação com os(as) professores(as))

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
H1- Promoveu a comunicação	5.10.1 – 6.10.1 – 7.10.2 – 8.10.1 – 9.10.1 – 12.10.1 – 12.10.3 – 13.10.1 – 13.10.2 – 16.10.1 – 17.10.1	11	8	1,4
H2- Promoveu boa imagem	1.10.1 – 4.10.1 – 9.10.2 – 11.10.1 - 11.10.2 – 14.10.1 – 14.10.2 – 15.10.1	8	6	1,3
H3- Promoveu a amizade	3.10.1 – 3.10.2 – 5.10.2 – 7.10.1 – 12.10.2	5	4	1,3
TOTAL		24	15	1,6

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

Dos(as) 15 estudantes que se referiram a esta dimensão relacional, 8 indicam os benefícios proporcionados pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio, ao nível da comunicação, como se pode depreender das seguintes transcrições:

“se estabeleceu um certo à vontade com esses professores...” (E5)

“podíamos falar abertamente, sabendo que não estávamos a ser avaliados...” (E7)

“assim comunicamos com os professores mais facilmente...” (E16)

“através dessa aproximação, os alunos sentirão mais liberdade para pedir apoio...” (E17)

Esta dimensão comunicacional, que a intervenção promoveu, possibilitou que os(as) estudantes tivessem apreciado o trabalho de todos(as) os(as) docentes que compunham a equipa de investigação, uma vez que estes(as) “*mostraram também um grande entusiasmo e gosto por ajudarem...*” (E15), o que, na opinião de outros(as) respondentes, fez destes(as) profissionais, pessoas que “*são extraordinários...*” (E1), contribuindo para que “*deixando de imaginá-los [os professores] como lobos maus...*” (E9), um dos estudantes participantes afirmasse mesmo que eram “*óptimos profissionais, formados na U.E. [Universidade de Évora]...*” (E11)

▪ **Categoria L: reflexividade**

Um dos aspectos mais importantes que queríamos avaliar era o do conteúdo reflexivo do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários de primeiro ano. Queríamos saber se a participação neste projecto desenvolveria, nos(as) estudantes envolvidos(as), a capacidade de tomarem consciência das suas formas pessoais de trabalhar e das, eventuais, vantagens ou inconvenientes que elas encerrariam. O resultado das opiniões expressas pelos(as) participantes, encontra-se resumido no Quadro LXV:

Quadro LXV- QApoyo - frequência da categoria L (reflexividade)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/ UE
L1- Ineficácia pessoal	1.11.1 – 4.11.1 – 7.11.1 – 9.11.1 – 11.11.1 – 11.11.2 – 12.11.1 – 14.11.1 – 16.11.1 – 16.11.2 – 18.11.1	11	9	1,2
L2- Melhor organização estudo	2.11.1 – 5.11.1 – 9.11.2 – 9.12.6 - 12.11.2 – 15.11.2 – 17.11.1	7	6	1,2
L3- Melhor organização tempo	2.11.2 – 6.11.1 – 6.11.2 – 13.11.2 – 13.11.3 – 13.11.4 – 15.11.1	7	4	1,8
L4- Mostrar métodos de estudo	2.11.1 – 8.11.1	2	2	1
TOTAL		27	16	1,7

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

A principal conclusão que se pode retirar da análise ao conteúdo das afirmações discentes é que, através da participação no programa, metade dos respondentes afirmou ter tomado consciência da ineficácia ou do carácter obsoleto da sua forma de estudar, enquanto estudante universitário(a) – significando, consequentemente, que se terá atingido um dos objectivo iniciais do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, que consistia na tomada de consciência, por parte dos(as) estudantes da sua maneira de aprender e da respectiva eficácia no novo contexto – , o que é ilustrado pelas transcrições, que apresentamos, em seguida:

“os meus[métodos de estudo] até ao momento, não tinham tido grande resultado...” (E1);

“os métodos de estudo utilizados no secundário, são totalmente ineficazes...” (E11);

“enquanto no liceu, estudava de véspera, aqui aprendi que isso não se faz...” (E12);

“antes de ter este apoio, eu não tinha qualquer método de estudo...” (E16)

“os meus métodos de estudo ainda não são os melhores...” (E18).

São referidas, concomitantemente a esta tomada de consciência, as duas dimensões (sub-categorias L2 e L3, que dizem respeito às questões da organização do estudo e da gestão do tempo, respectivamente) em que este exercício de reflexão se terá, eventualmente, revelado mais benéfico. De facto, para alguns indivíduos, a participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, *“veio criar e sugerir outras formas de estudo, organização dos materiais...” (E2)*, de forma que *“consegua-me ir apercebendo, a pouco e pouco, de como alterá-los [métodos de estudo]...” (E9)*, resultando, dessa liberdade de organização, que *“escolhe-se a opção mais correcta para a sua resolução [problemas de estudo]...” (E17).*

O tempo, como já tem sido referido ao longo desta análise, é outro dos vectores importantes, que parecem determinar a qualidade da vida académica dos(as) estudantes. Nesta dimensão, alguns participantes referem que *“aprendi a controlar o tempo de estudo...” (E15)* ou que *“consegui gerir o tempo, de forma a me dar espaço e a me sentir segura...” (E13)*. Até mesmo, quando confrontados com a quase ausência de tempo disponível para estudarem, um dos participantes refere que *“consegui que o pouco tempo livre que tenho, me dê para estudar todas as disciplinas...” (E6).*

▪ **Categoria M: aspectos gerais**

Uma última questão fazia parte do QApoyo (cf. Anexo III). Uma questão, para a qual não havíamos definido, previamente, quaisquer balizas e na qual se pretendia que os respondentes expusessem as suas observações e comentários, de forma a possibilitar um aperfeiçoamento do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, no qual haviam acabado de participar. O resultado da análise ao conteúdo do que aí foi expresso, pelos(as) estudantes, encontra-se traduzido no Quadro LXVI.

Quadro LXVI- QApoyo - frequência da categoria M (aspectos gerais)

Sub-categorias	Código dos Indicadores (cf. Anexo IV)	UR	UE	UR/UE
M1- Continuidade	1.12.1 – 11.12.1 – 12.12.3 – 15.12.1 – 16.12.1 – 16.12.2	6	5	1,2
M2- Generalização	2.12.2 – 6.12.1 – 6.12.2 – 15.12.3 – 17.12.1	5	4	1,3
M3- Ser-se estudante universit.	8.12.1 – 9.14.2 – 9.12.6 – 9.12.7	4	2	2
M4- Início mais cedo	2.12.1 – 10.12.1 – 13.12.1	3	3	1
M5- Conhecimento de normas	18.12.1 – 18.12.2 – 18.12.3	3	1	3
M6- Confortante	1.12.2 – 9.12.1	2	2	1
M7- Mais professores	5.12.1 – 5.12.2	2	1	2
M8- Adequado	7.12.1 – 12.12.2	2	2	1
TOTAL		27	16	1,7

Legenda: UR-unidades de registo; UE- unidades de enumeração; UR/UE- quociente entre a totalidade das unidades de registo e as unidades de enumeração da sub-categoria.

A maioria das referências encontra-se, essencialmente, ligada à questão da duração temporal do programa e da sua generalização a todos(as) os(as) caloiros(as). Os(as) inquiridos(as) referem que o programa “*devia de entrar em vigor mais cedo...*” (E2), sendo que, eventualmente, “*devia começar logo no início do 1º semestre...*” (E10). No que se refere à duração temporal, a opinião expressa traduz a ideia de que as actividades de apoio curricular deveriam permanecer durante mais tempo, como se deprende das seguintes afirmações:

“ devia de continuar ao longo de mais algum tempo...” (E1);

“só quero sugerir que o programa seja alargado até ao 2º semestre...”(E11)

“devia de continuar no 2º semestre...”(E16)

Outro aspecto referido nesta última questão é o que se prende com a necessidade de generalizar o programa curricular de apoio, de forma que *“deveria abranger todas as disciplinas e todos os alunos...” (E17)*, o que é o mesmo que dizer que *“devia de ser para todos os cursos...” (E2)*.

Por último, apesar de, estatisticamente, representar apenas 1/27 da totalidade dos indicadores desta categoria, não queremos deixar de fazer referência a um indicador que nos impressionou, o qual, dada a carga simbólica que encerra, nos permitimos transcrever, quase integralmente:

“perceber o que significa ser um ESTUDANTE, com letra maiúscula. Aquele que deve, acima de tudo, despachar-se disto, pois os outros também existem; ajudar o próximo e sobretudo, quando se olhar para um, se consiga perceber/sentir que ele não é superior, mas sim uma pessoa que a «pulso» conseguiu ganhar respeito perante a sociedade(...) dignificando o nome da faculdade em que se insere, de modo honesto e correcto...” (E9)

Será que aquilo que acabámos de transcrever é um sinal de que atingimos um dos principais propósitos, quando convidámos estes(as) estudantes a colaborarem

connosco: fazer-lhes sentir que, na Universidade de Évora, professores(as), estudantes e funcionários(as) são, como referiu um(a) estudante, “ *uma equipa que trabalha junta...*” (E9)?

▪ **Imagem qualitativa global do QApoio**

Partindo da análise pormenorizada, que acabámos de realizar, categoria a categoria, do conteúdo das opiniões, sugestões e observações realizadas pelos(as) estudantes participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, indicaremos, seguidamente, aquelas que, em nossa opinião, serão as principais imagens que caracterizarão o conteúdo estudado. Para facilitar a nossa percepção, mostramos, no Quadro LXVII, por ordem decrescente, as doze áreas mais frequentemente enunciadas pelos(as) estudantes, independentemente da categoria a que pertencem:

Quadro LXVII- QApoio - Visão qualitativa global

Áreas abordadas	UR
Melhoria na organização do estudo	55
Continuidade do programa	45
Generalização do programa	25
Eficácia do programa	16
Melhoria na comunicação	15
Transferibilidade do programa	14
Apoio à integração	14
Programa curto	11
Programa tardio	8
Boa imagem dos professores	8
Apoio à orientação	8
Melhoria na organização do tempo	7
(...)	(...)
Ineficácia do programa	5

Legenda: UR-unidades de registo

Como se pode verificar, a esmagadora maioria dos indicadores por nós identificados, aquando do processo de análise ao conteúdo do que foi escrito pelos(as) estudantes participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, recai sobre aspectos claramente positivos e favoráveis à experiência.

As questões directamente ligadas com a melhoria da gestão do processo de aprendizagem dos(as) estudantes foram as mais frequentemente referidas (55 unidades de registo). As preocupações com a continuidade e generalização do programa, aparecem em segundo e terceiro lugares, respectivamente, muito embora se verifique uma grande diferença, em termos da quantidade de unidades de registo em cada uma das áreas em causa.

Apenas são feitas 8 referências ao arranque tardio do programa – um aspecto que, embora de pequena expressão quantitativa, é, para nós, da maior relevância pedagógica e que, certamente, influenciará próximas intervenções desta natureza - enquanto 5 indicadores revelaram uma avaliação claramente negativa do programa, em virtude da sua ineficácia.

Em resumo, poderemos afirmar, salvaguardando todas as cautelas decorrentes do pequeno número de estudantes que se pronunciaram, qualitativamente, acerca do programa em que participaram – uma vez que, dos 23 estudantes pertencentes ao grupo experimental e que acederam responder ao QApoio, apenas 18 deu uma contribuição qualitativa -, que a avaliação realizada ao

Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, pelos(as) próprios(as) participantes, foi, claramente, positiva.

7.5.3. As opiniões dos que não participaram

Uma das surpresas, agradáveis, com que esta investigação «entendeu» presentear o investigador, foi a que resultou do facto de alguns(mas) estudantes, não caloiros(as), que frequentavam a disciplina de Química I, no mesmo horário que os(as) seus(suas) colegas caloiros(as) – e que devido a esse facto presenciaram e viveram as *janelas curriculares* (cf. 6.5.2.1.) – terem solicitado a oportunidade de, também eles, se poderem pronunciar sobre o que haviam observado.

Confrontados com este pedido, imediatamente acedemos em proporcionar essa oportunidade daqueles(as) estudantes se pronunciarem. No entanto, reflectimos bastante acerca da pertinência dessa informação, neste trabalho. Se por um lado, poderíamos correr alguns riscos devido à situação de parcial desconhecimento do que se passou, durante a concretização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio e ao reduzido número de unidades de registo disponíveis, por outro lado, esta «avaliação externa» ou «semi-externa» realizada por quem já viveu as dificuldades dos caloiros(as) e já sentiu o peso do insucesso, foi algo que, em nossa opinião, enriquece mais do que enviesa, os resultados da nossa análise do QApoio.

Quadro LXVIII- QApoyo - As opiniões dos que não participaram

A1- o programa curricular de apoio é importante
A2- deveria haver horas, além das horas das teórico-práticas
A3- não são só as aulas (...) que estão no horário que vão resolver as lacunas nestes estudantes
B1- considero deveras importante todo e qualquer programa curricular de apoio
B2- a nossa inserção na vida académica universitária traz uma mudança em todos os métodos, quer de estudo, quer de gestão do tempo
B3- vital importância deste [programa curricular de apoio]
B4- maior divulgação [do programa curricular de apoio]
B5- extensão [do programa curricular de apoio aos demais alunos]
C1- devia ser alargado ao 2º semestre
D1- deve haver apoio ao estudante caloiro
D2- o estudante que se apresenta, pela primeira vez na universidade, está completamente desintegrado da vida universitária
D3- o ensino ao qual estão habituados é bastante diferente
D4- deve ser explicado, sucintamente, ao aluno o funcionamento da universidade
D5- deve ser explicado ao aluno o funcionamento das aulas
F1- acompanhamento curricular por parte de alunos mais velhos (...) com uma pequena remuneração (...) duraria um mês
F2- visitas de estudo
G1- mais à-vontade na relação aluno/professor
H1- quando vem para a universidade faz uma grande mudança na sua vida
H2- é uma mudança muito radical nos métodos de estudo a que estavam habituados

A análise realizada ao conteúdo das opiniões disponibilizadas por estes(as) estudantes universitários(as) não caloiros(as) (cujas unidades de registo respectivas, optámos por inscrever, integralmente, no Quadro LXVIII) revela uma avaliação positiva do Programa das Janelas Curriculares de Apoio em que os(as) seus(suas) colegas caloiros(as) haviam participado.

Estes(as) estudantes optaram também por sugerir algumas actividades que deveriam fazer parte do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, que consideramos serem de toda a pertinência, como, por exemplo, o acompanhamento dos(as) estudantes de primeiro ano por parte dos seus colegas de anos posteriores, propondo um estudante (identificado pela letra F) uma remuneração financeira para essa actividade. Sem dúvida, uma proposta interessante, principalmente quando é apresentada por alguém que já experienciou as dificuldades do início da vida académica.

7.6. Registos Episódicos

Apresentaremos, em seguida, os Registos Episódicos (*Rep*), que efectuámos, ao longo do período de tempo em que decorreu a concretização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano. Decidimos, de acordo com as opções que tomámos e que indicámos em 6.6.2.5. (cf. pág. 367) por registar todos aqueles episódios que, de uma forma ou de outra, parecem ter tido alguma influência na intervenção efectuada e que, dada a sua natureza peculiar, não eram susceptíveis de avaliação, através dos restantes instrumentos utilizados.

Seleccionámos oito episódios críticos, os quais foram descritos numa ficha de registo individual a que chamámos **Registo Episódico**. São esses oito episódios, que passaremos a apresentar, tentando, de seguida, inferir de forma mais pormenorizada, a importância que teriam assumido para a qualidade da intervenção efectuada e das experiências vividas pelos(as) discentes e, porque não, por nós próprios.

Apesar de termos tomado todas as precauções, no sentido de reduzirmos ao mínimo a contaminação afectiva que, nestes registos, pode facilmente acontecer, temos a perfeita noção que, como referem Estrela, M.T. & Estrela A.(1994:71), estes episódios críticos representam apenas parcelas ou fragmentos de um processo bastante mais complexo. Não obstante a importância que lhe atribuímos, é nesta

perspectiva fragmentária que devem ser encarados os seguintes oito Episódios Críticos.

7.6.1. O não caloiro

Quadro LXIX -Primeiro registo episódico

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
1	F X	M	ERG X	EA	Sessão Prática	23/NOV/98
Situação	Decorria a primeira sessão prática e tinha-se iniciado um animado diálogo acerca do que significa ser-se estudante universitário. Na sessão participavam estudantes de primeiro ano e estudantes de anos posteriores.					
Descrição do Comportamento	Um dos estudantes participantes, não caloiro, pediu para intervir e disse: <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Não vejo grande interesse, para nós, neste programa para ensinar a estudar aqui, na universidade. O que nós temos é que nos desenrascar(...)”</i> Imediatamente, uma estudante, caloiira, lhe respondeu: <ul style="list-style-type: none"> - <i>“Deixa-te estar mas é calado, pois se tu tivesses tido este apoio, quando eras bicho, não estavas agora, connosco a fazeres a Química pela 3ª vez. Se não quiseres aproveitar, só tens é que não vires aqui.”</i> O rapaz corou completamente e não disse mais nada até ao fim da sessão. A rapariga recebeu olhares de aprovação de quase todos(as) os(as) colegas caloiros(as)					
Inferências	A rapariga interveniente parece estar determinada a encarar, de forma séria e instrumental, o Programa das Janelas Curriculares de Apoio, de forma a retirar da sua participação a maior rentabilidade possível. Tenho de ter algum cuidado com a participação de estudantes não caloiros.					
Classificação	Dimensão pessoal					

Ao termos decidido realizar as *janelas curriculares de apoio*, no seio das próprias aulas práticas laboratoriais, sabíamos que, todos(as) os(as) estudantes que as frequentavam, independentemente de serem caloiros(as) e, por consequência

serem considerados(as) como pertencentes ao grupo experimental, teriam acesso ao conteúdo preparado para essas sessões. Obviamente, que tal facto acarretava uma, eventual, consequência: os(as) estudantes não caloiros poderiam desejar participar no programa. Previamente, a equipa de trabalho reflectiu sobre esta eventualidade e decidiu que, eticamente, não poderia recusar, a um(a) estudante não caloiro(a), a possibilidade de participar no programa, se fosse esse o seu desejo. Afinal, todos(as) os(as) estudantes disponibilizavam cerca de quinze minutos das suas aulas práticas laboratoriais para a nossa intervenção.

Foi o que aconteceu. Houve um estudante não caloiro que participou, desde o início, em todas as sessões da Programa das Janelas Curriculares de Apoio. A situação que é descrita no Quadro LXIX, ocorreu na primeira sessão e, na altura, foi encarada como uma possível perturbação do trabalho. Poderia acontecer que, sistematicamente, aquele estudante colocasse em causa a nossa estratégia argumentado com a sua experiência. No sentido de precavermos tal possibilidade, optámos por solicitar, no início de cada *janela curricular*, a sua «experiência», utilizando-a como fonte de interesse e de realidade para os(as) restantes estudantes.

Até ao fim do programa, aquele estudante nunca perturbou as nossas actividades e colaborou, sempre que solicitado.

7.6.2. Os antigos colegas

Quadro LXX -Segundo registo episódico

N.º do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
2	F	M	ERG	EA	Sessão Prática	24/NOV/98
		X		X		
Situação	Decorria a segunda sessão prática, quando, pouco depois do seu início, entraram dois estudantes, não caloiros, do curso de Licenciatura em Engenharia Agrícola.					
Descrição do Comportamento	<p>Os dois estudantes, que entraram após o início da sessão (e que eram antigos colegas do investigador, quando, há 9 anos atrás, este havia frequentado o curso de Licenciatura em Engenharia Agrícola), disseram o seguinte:</p> <p>- <i>“Então Nico, como vai isso? Assim que soubemos que eras tu que estava a fazer estas sessões de apoio, viemos logo! Há quanto tempo não nos víamos(...) quem havia de dizer que nos iríamos encontrar aqui (...)”</i></p> <p>Os outros estudantes ficaram surpreendidos com aquele «encontro» e, a partir daí, grande parte da sessão foi dedicada à minha carreira académica, na universidade, como estudante e como professor.</p> <p>Foi uma sessão animadíssima e muito participada, onde aproveitei para reforçar a importância dos projectos de vida na aprendizagem universitária.</p>					
Inferências	Nesta sessão estabeleceu-se uma grande empatia entre o investigador e grande parte dos estudantes participantes. Afinal eu era um dos deles.					
Classificação	Dimensão da relação com os professores					

O segundo episódio crítico foi uma surpresa completa para o investigador, mas de extraordinária importância para tudo o que se passou dessa data para diante. Convém referir que o investigador, no ano lectivo de 1989/90, frequentou, como caloiro, o curso de Licenciatura em Engenharia Agrícola, na terceira vez que foi caloiro, na sua vida académica universitária e onde, eventualmente, terão sido criadas as raízes desta linha de investigação. Tanto tempo após essas vivências estudantis, não esperávamos encontrar antigos colegas frequentando uma disciplina, na qual se inscreveram, pela primeira vez, no ano lectivo 1989/90, precisamente há nove anos.

O episódio, na nossa opinião, assumiu duas dimensões fundamentais:

- i) em primeiro lugar, o reencontro com aqueles nossos antigos colegas permitiu, aos estudantes caloiros, avaliarem da importância que o Programa das Janelas Curriculares de Apoio poderia ter nas suas carreiras académicas, uma vez que, no diálogo que se seguiu naquela sessão, os estudantes mais antigos tiveram oportunidade de explicar, aos mais novos, alguns dos erros que haviam cometido, no primeiro ano de universidade. Tal foi bastante positivo para a criação de uma representação positiva da instrumentalidade da nossa intervenção, por parte dos(as) estudantes de primeiro ano.

- ii) a partir daquele dia, pensamos que muitos(as) dos(as) estudantes participantes, mudaram a sua atitude, relativamente ao investigador. Ao terem conhecimento do facto do investigador haver frequentado o mesmo curso que alguns deles, os(as) estudantes passaram a encarar-nos com menor formalidade e com menor distância afectiva, o que terá, eventualmente, potenciado a nossa intervenção.

A partir deste episódio, os(as) estudantes apreciavam bastante os momentos em que o investigador relatava algumas situações (também elas autênticos episódios críticos) por ele vividas, enquanto caloiro.

7.6.3. A falta de tempo

Quadro LXXI -Terceiro registo episódico

N.º do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
3	F	M	ERG	EA	Sessão Prática	15/DEZ/98
	X		X			
Situação	Decorria a terceira sessão prática e o investigador havia solicitado dois voluntários para se proceder à planificação de uma semana lectiva, com o objectivo de, em dois casos concretos, se verificar como seria possível realizar a gestão do tempo. Ofereceram-se uma rapariga e um rapaz.					
Descrição do Comportamento	Quando se concluiu a distribuição das tarefas semanais (de uma semana lectiva normal) a estudante olhou, surpreendida para a metade do quadro, que representava a sua planificação semanal, e exclamou: - <i>“Mas eu não tenho sequer uma hora para estudar!”</i>					
Inferências	Penso que, pela primeira vez, muitos dos(as) participantes se terão apercebido da imperiosa necessidade de procederem a uma cuidada gestão do seu tempo.					
Classificação	Dimensão pedagógica					

Este episódio foi, em nossa perspectiva, muito importante, na consciencialização dos(as) estudantes da imperiosa necessidade de se efectuar uma cuidadosa e adequada gestão do tempo. À medida que, no decorrer da sessão, o investigador ia preenchendo os tempos disponíveis, em cada dia de uma semana normal, com as actividades, também normais, da estudante referida no terceiro Registo Episódico, os(as) participantes iam-se apercebendo, com alguma surpresa, da inexistência de tempo para estudar, frequentar a biblioteca ou para participar, se esse fosse o seu desejo, em actividades académicas, de natureza cultural ou desportiva.

Também alguns estudantes se aperceberam da «outra» vida daquela sua colega, que, como tantos outros(as) estudantes universitários(as), habitam durante longos períodos de tempo longe das respectivas famílias e que, por isso, acumulam

uma série de tarefas domésticas – cozinhar, cuidar da higiene da habitação, cuidar da roupa, entre outras tarefas periescolares consumidoras de tempo e energia - que, para muitos(as), incluindo os(as) professores(as), não são visíveis, mas que, no caso concreto daquela estudante, condicionavam, decisivamente, a qualidade da sua vida académica.

Confrontada com esta situação, a estudante ficou bastante preocupada e confessou, no final da sessão, que ainda não se tinha apercebido da falta de tempo, porque, como faltava a algumas aulas teóricas das disciplinas mais difíceis, havia tido, até aí, algum tempo disponível.

7.6.4. O índice

Quadro LXXII -Quarto registo episódico

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
4	F	M X	ERG	EA X	Sessão Prática	05/JAN/99
Situação	Decorria uma sessão prática, na Biblioteca do Colégio Luís Verney					
Descrição do Comportamento	Após termos decidido realizar uma pesquisa bibliográfica acerca de um tema qualquer (no caso, a agricultura no mundo rural do mediterrâneo), um dos estudantes perguntou-me como devia consultar o índice dos livros, que, entretanto, havíamos seleccionado.					
Inferências	Esta situação evidenciou a precária preparação com que alguns estudantes acedem à universidade, nomeadamente no que respeita à sua autonomia pedagógica, em termos de aprendizagem.					
Classificação	Dimensão pedagógica					

Este acontecimento, que, eventualmente, não nos terá surpreendido completamente, revelou, transparentemente, as lacunas com que alguns estudantes

acedem ao ensino universitário. Na realidade, todos os que participaram na sessão prática que realizámos na Biblioteca do Colégio Luís Verney, revelaram alguma dificuldade em se movimentar num local com aquelas características. Um indicador da necessidade óbvia de se promover, precocemente, junto dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, as competências básicas de pesquisa de informação, condição indispensável para garantir alguma autonomia no processo individual de gestão dos respectivos processos de aprendizagem e que reforça a ideia que já havíamos referido em 5.2.1.6. (cf. pág. 217).

Curiosamente, apesar das dificuldades iniciais, esta sessão foi das mais proveitosas e gratificantes para os participantes, uma vez que, no final, em conversa ocorrida já nos corredores, aqueles referiram o facto de terem gostado bastante de ter pesquisado na biblioteca. Por outro lado, em nossa opinião, as dificuldades iniciais e a satisfação final terão contribuído para o reforço da percepção de instrumentalidade, que os(as) estudantes começavam a ter do Programa das Janelas Curriculares de Apoio.

Por último, não deixaremos de referir, brevemente e a título de curiosidade, um outro pequeno episódio que se passou nessa sessão prática: uma estudante, que se encontrava na biblioteca, no mesmo período que nós, em determinado momento, acercou-se de nós e pediu para assistir ao nosso trabalho. Acompanhou-nos durante toda a sessão, agradecendo, no final, a possibilidade que lhe havíamos dado de perceber como se fazia pesquisa bibliográfica.

7.6.5. O testemunho de terceiros

Quadro LXXIII -Quinto registo episódico

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
5	F	M	ERG	EA	Reunião com Orientador	10/JAN/99
Situação	Antes de se iniciar uma reunião de trabalho com um dos Orientadores, nas instalações da Vice-Reitoria da Universidade de Évora, na qual, o investigador ia reportar os primeiros resultados da aplicação do Programa das Janelas Curriculares de Apoio.					
Descrição do Comportamento	O Orientador, antes do investigador iniciar o relato do que havia sido feito desde o início do programa curricular de apoio, referiu que já haviam chegado ao seu conhecimento algumas opiniões acerca do trabalho desenvolvido. Referiu que uma das suas secretárias seria amiga da família de um dos estudantes participantes e que os pais deste haviam dito, numa conversa sobre os estudos do filho, que este andava a frequentar umas sessões de apoio na universidade, de que gostava bastante e que achavam boa ideia que a Universidade de Évora se tivesse lembrado de proporcionar aos seus estudantes este tipo de apoio nos estudos. A funcionária contara ao Vice-Reitor o conteúdo desta conversa, sem saber que este era o Orientador da investigação onde o estudante conhecido participava.					
Inferências	O facto do estudante participante haver referido à sua família a sua participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio e dos seus pais haverem contado a terceiros esse facto, revela, na minha opinião, um indicador de avaliação positivo do que estávamos a fazer.					
Classificação	Dimensão Pessoal/Periescolar					

Pela importância que teve, junto da equipa de professores(as) que conosco colaborou, optámos por incluir este episódio no presente estudo, apesar do mesmo não ter ocorrido em qualquer uma das sessões em que trabalhámos com os(as) estudantes.

O facto de terem ocorrido comentários favoráveis à participação de um determinado estudante no Programa das Janelas Curriculares de Apoio e atendendo a que esses comentários chegaram ao nosso conhecimento em «terceira ou quarta

mão», foi, para nós, algo de extremamente motivador e que nos proporcionou uma retroacção, que, dada a natureza da sua proveniência e do canal de comunicação por onde circulou, nos deu garantias de independência. Na realidade, a origem da informação havia sido um estudante pertencente ao grupo experimental e residente em Évora. Os pais deste jovem, atribuindo importância ao facto do seu filho estar a receber apoio por parte da instituição, referiram a sua satisfação a alguém, que eles sabiam trabalhar junto de um dos responsáveis máximos pela Universidade de Évora, que era, por uma extraordinária e feliz coincidência, um dos orientadores da investigação.

Ao tomar conhecimento desta, inesperada, «avaliação», a equipa de trabalho, em geral, e o investigador, em particular, ficaram bastante contentes, tendo este episódio contribuído para um incremento de motivação nos(as) professores(as) que, connosco, colaboraram.

Noutra dimensão, o facto da notícia da nossa investigação ter circulado pela cidade de Évora, desta forma quase familiar, é sintomático da existência de um meio periescolar eborense peculiar, no qual quase tudo se sabe e quase todos se conhecem.

Por fim, um aspecto importante que não pode passar ignorado: o papel importante da família na adaptação dos(as) estudantes que residem na mesma localidade onde se localiza a universidade, como é o caso.

7.6.6. O telefonema

Quadro LXXIV -Sexto registo episódico

N.º do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
6	F	M	ERG	EA	contacto telefónico	13/JAN/99
	X		X			
Situação	Era véspera de uma sessão prática.					
Descrição do Comportamento	Uma estudante participante telefona-me, pelas 20h, em nome dos restantes colegas, solicitando-me que, caso não houvesse inconveniente da minha parte, a sessão do dia seguinte seria adiada por um dia, uma vez que fora marcada uma aula suplementar de uma determinada disciplina, destinada a servir de preparação para uma prova de avaliação. Se eu concordasse, ela própria se encarregaria de remarcar a sala onde as sessões decorriam. Eu disse-lhe que concordava.					
Inferências	Confrontados com a necessidade de tomarem parte numa aula suplementar, os(as) estudantes não quiseram, no entanto, perder uma sessão do Programa das Janelas Curriculares de Apoio. Um indicador positivo, sem dúvida.					
Classificação	Dimensão pedagógica					

Poderia não ser um episódio muito importante. De facto, um telefonema a solicitar a remarcação de uma aula é um acontecimento frequente. No entanto, as nossas sessões não eram aulas obrigatórias, não faziam parte do currículo formal do primeiro semestre daqueles(as) estudantes e, portanto, nada impedia que, na situação que se criou – existência de aulas suplementares em horário coincidente com o das sessões práticas do Programa das Janelas Curriculares de Apoio – os(as) estudantes optassem, pura e simplesmente, por anular a sessão.

Ao optarem pela não anulação da sessão prática do programa, os(as) estudantes, em nossa opinião, terão revelado uma atitude favorável face à sua

participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, facto que, também a nós, sensibilizou bastante.

7.6.7. Os projectos de vida

Quadro LXXV -Sétimo registo episódico

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
7	F X	M X	ERG X	EA X	Sessão Prática	15/JAN/99
Situação	Decorria a última sessão prática, em que se fazia um balanço acerca da forma de como tinha decorrido o programa.					
Descrição do Comportamento	A determinada altura da sessão, iniciou-se um, muito animado e participado, diálogo horizontal entre quase todos(as) os(as) estudantes, acerca da instrumentalidade dos cursos que frequentavam. Enquanto alguns indivíduos defendiam o investimento que estavam a fazer na sua formação, outros afirmavam o contrário. Durante largos minutos, o investigador ficou a observar sem intervir.					
Inferências	Consegui identificar dois tipos de estudantes: os que entendiam a sua frequência universitária como uma oportunidade de se valorizarem e os que defendiam o curso como um sacrifício, que teriam de aguentar para depois prosseguirem as suas vidas.					
Classificação	Dimensão pedagógica/pessoal					

Nesta sessão prática, foi visível a existência de dois tipos de estudantes, naquele grupo experimental: os que representavam a sua passagem pela universidade como uma espécie de sacrifício, de preferência rápido e com o mínimo trabalho, e os que entendem ser a instituição universitária a melhor oportunidade das suas vidas para aprenderem, de forma a valorizarem-se e a apetrecharem-se devidamente para o futuro. Foram visíveis, naquele dia, os dois perfis de abordagem à aprendizagem, que Duarte (1996:129) define como *abordagem orientada para o sucesso*, no caso dos primeiros estudantes referidos, e a *abordagem profunda*, no caso dos segundos.

Aproveitámos esta ocasião para reforçar o papel extraordinariamente importante que os projectos de vida têm nos, consequentes, projectos de acção e de aprendizagem, como sugere Berbaum (1992:33).

7.6.8. A conversa nas escadas

Quadro LXXVI -Oitavo registo episódico

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
8	F	M X	ERG X	EA	Parque de estacionamento	20/JAN/99
Situação	Quando o investigador se dirigia para o automóvel foi abordado por um estudante pertencente ao grupo experimental.					
Descrição do Comportamento	O rapaz, um dos mais reservados ao longo Programa das Janelas Curriculares de Apoio, com ar muito nervoso, perguntou-me se eu tinha cinco minutos para falar com ele. Eu respondi-lhe afirmativamente e, então, ele perguntou-me: -“ <i>Como é que se faz para se ser professor universitário?</i> ” A conversa demorou cerca de hora e meia, os dois sentados numa pequena escada, tendo-se juntado a nós outros três estudantes do mesmo grupo e um outro colega que eu desconhecia. Acabei por lhes contar um pouco da minha própria história de vida e eles, um pouco dos seus projectos pessoais.					
Inferências	Apercebi-me da extraordinária necessidade de alguns estudantes falarem com alguém que os oiça com atenção. O objectivo daquele jovem, bem como dos colegas que, entretanto se juntaram, não era propriamente que eu lhes contasse a minha <i>história de vida</i> . Foram eles quem acabou por me contarem os seus projectos e as respectivas dificuldades iniciais em os concretizar. No entanto, com o desenrolar da conversa, acabou por ser visível que a minha <i>história de vida</i> lhes interessou bastante.					
Classificação	Dimensão pessoal/relação com os professores					

À semelhança do episódio crítico anterior (cf. Quadro LXV), o presente episódio, dada a informalidade que o caracterizou e o interesse que suscitou junto dos estudantes intervenientes, revela a importância que parece assumir, para o(a) estudante caloiro(a), o projecto de vida. Atendendo à maior ou menor definição que

o(a) estudante consegue imprimir ao seu futuro pessoal e profissional, assim parece corresponder uma maior ou menor representação instrumental do curso frequentado e, conseqüentemente, uma atitude mais ou menos favorável face à frequência universitária.

Após esta, longa e animada, conversa com os estudantes, lembrámo-nos de alguns(mas) dos(as) nossos(as) professores(as) universitários(as) e da principal razão que fez com que, também o investigador, um dia, quando era estudante caloiro, tivesse decidido que queria ser professor universitário, na área da educação.

7.7. Síntese dos dados

A informação compilada, ao longo da concretização do presente projecto de investigação, foi recolhida por diferentes instrumentos e submetida a diferentes técnicas de análise (cf.6.7.). Este pressuposto metodológico foi manifestado desde o início do desenho da pesquisa (cf.6.1.) e justificado pela nossa preocupação em encontrar a resposta adequada, para cada questão metodológica com que esta caminhada nos foi confrontando. O confronto dos dados aparece, também, como um processo de validação da investigação, sobretudo quando se utilizam dados qualitativos.

Apesar da componente quantitativa ter assumido um papel de maior relevo, particularmente no que respeitou aos procedimentos adoptados para verificar as

hipóteses de partida, a dimensão qualitativa complementou a anterior e possibilitou o acesso a determinadas informações, que, dada a sua natureza específica, poderiam ficar transparentes aos procedimentos quantitativos.

O caminho que percorremos revelou-se, em nossa opinião, adequado. Concomitantemente à verificação das hipóteses e da questão de partida, através da análise e interpretação, que realizámos das informações recolhidas através da plataforma quantitativa – Questionário de Conforto Académico (QCA), Inventário dos Processos de Aprendizagem (IPA) e pautas de avaliação da disciplina de Química I – os indicadores que recolhemos com o recurso à plataforma qualitativa – de que fazia parte o Questionário final do Programa das Janelas Curriculares de Apoio (QApoio) e os Registos Episódicos (Rep) – permitiram que aumentássemos o grau de objectividade das conclusões a que chegámos, relativamente à evolução registada nas variáveis dependentes, como também nos abriram as portas para procedermos a uma avaliação da qualidade e eficácia do próprio Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, que concebemos e implementámos.

Nesta síntese, que se apresenta agora e que tem como objectivo proceder a um cruzamento das informações recolhidas pelas plataformas metodológicas quantitativa e qualitativa, optámos por nos debruçar, separadamente, sobre cada uma das variáveis dependentes e, finalmente, sobre o Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano.

▪ O Conforto Académico

Os resultados obtidos através dos estudos de natureza quantitativa apontaram, claramente, para o facto dos(as) estudantes, participantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, apresentarem maior conforto académico que os(as) seus(suas) colegas não participantes. De facto, através do procedimento estatístico efectuado, foi possível concluir da existência de diferenças significativas entre os grupos experimental e de controlo, no final da intervenção, relativamente à presente variável dependente.

Através da análise que realizámos de alguns casos individuais, verificámos uma, eventual, relação entre o grau de conforto académico evidenciado por alguns(mas) estudantes e o respectivo aproveitamento, e entre esta última dimensão e a assiduidade às provas de avaliação. Eventualmente e com todas as cautelas que estas análise impõem, poderemos falar da influência das questões da avaliação (presença/ausência aos momentos de avaliação e os respectivos resultados quantitativos obtidos) no conforto académico sentido pelos(as) estudantes.

Um outro aspecto, que julgamos ser interessante referir, neste cruzamento de resultados, é o que se prende com a constatação de que a relação pedagógica experienciada pelos(as) estudantes parece influenciar, também, o respectivo conforto académico. A existência de dois episódios críticos, directamente ligados às questões da relação pedagógica (os segundo e oitavo episódios) e a importância conferida, pelos(as) estudantes que responderam ao QApoio, ao relacionamento e à

comunicação, parecem apontar para uma, eventual, relação entre a frequência e a qualidade relacionais entre estudantes e professores(as) e o conforto académico manifestado pelos(as) primeiros(as).

Algo que decorre, naturalmente, do cruzamento das informações recolhidas, parece ser a influência, positiva, que o Programa das Janelas Curriculares de Apoio teve na vida dos(as) estudantes, que nele participaram e, conseqüentemente, no seu grau de conforto académico. Este facto parece ser confirmado pelo desejo da quase totalidade dos(as) estudantes participantes, quando, em resposta ao QApóio, se manifestaram pela continuação do programa, no segundo semestre e pela sua generalização a todos(as) os(as) caloiros(as). Também o número significativo de referências ao início tardio do programa, parece apontar neste sentido.

Concluindo a análise à variável dependente Conforto Académico, referiremos que todas as informações recolhidas, quantitativa ou qualitativamente, parecem apontar para a influência positiva da participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio, no conforto académico dos(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, pertencentes ao grupo experimental.

▪ **O Tipo de Abordagem à Aprendizagem**

No que se refere à variável dependente Tipo de Abordagem à Aprendizagem, a análise realizada, no âmbito da plataforma quantitativa, revelou a existência de

uma relação significativa entre a participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio e o perfil de aprendizagem virado para o sucesso.

Por outro lado, as informações oriundas da abordagem qualitativa parecem apontar no mesmo sentido, que a análise quantitativa. De facto, o QApoio revelou que a participação dos(as) estudantes no Programa das Janelas Curriculares de Apoio promoveu, junto dos participantes, a consciencialização acerca da relativa ineficácia dos respectivos métodos de estudo aprendidos no ensino secundário. A confirmar estas suposições, poderemos voltar a referir que a categoria mais referenciada, na análise global que realizámos ao QApoio (cf. Quadro LXVII) é, precisamente, aquela que deixa entender um aumento da eficácia e do rendimento no estudo, por parte dos(as) estudantes pertencentes ao grupo experimental.

Reforçando as conclusões extraídas dos estudos quantitativos permitimo-nos ainda aludir aos primeiro e sexto episódios críticos (cf. 7.6.1. e 7.6.6.), os quais retratam, de alguma forma, situações em que os(as) estudantes, conferindo instrumentalidade ao Programa das Janelas Curriculares de Apoio, deixaram entender o seu empenho em reunir o máximo de condições que lhes garantissem sucesso, nos respectivos percursos académicos.

▪ **Conhecimento em Química**

O Conhecimento em Química foi a variável dependente em que tivemos maiores dificuldades de análise, em virtude de ter ocorrido uma alta taxa de

mortalidade da nossa amostra, ao longo da concretização da intervenção experimental. Daí que a abordagem quantitativa, que realizámos, não nos tenha permitido comprovar a hipótese de partida. No entanto, apesar dos constrangimentos impostos pela rarefacção progressiva de estudantes, ao longo do percurso avaliativo formal, os indicadores, que conseguimos identificar, apontam para alguma eficácia pedagógica do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano.

A diferença verificada na taxa de aproveitamento evidenciada pelos grupos experimental e de controlo (quase quatro vezes mais no grupo de controlo) é, em si mesma, um forte indicador da, eventual, influência positiva proporcionada pela participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio. Outro indicador, que apontará, provavelmente, no mesmo sentido, é a maior «assiduidade avaliativa» dos(as) estudantes do grupo experimental, relativamente aos restantes. Nos casos analisados, de forma mais detalhada, é visível que os(as) estudantes sujeitos à intervenção experimental, frequentaram mais os momentos de avaliação formal, que os seus colegas do grupo de controlo. Atendendo às diferenças verificadas entre os dois grupos, na taxa de aproveitamento, pensamos que poderá existir, com alguma probabilidade, uma relação positiva entre a participação no Programa das Janelas Curriculares de Apoio e o Conhecimento em Química.

Por último e reforçando a análise anterior, não deixaremos de referir o terceiro episódio crítico (cf. 7.6.3), como um exemplo da importância que,

certamente, deverão ter assumido, para os(as) estudantes participantes, as aprendizagens que realizaram acerca da organização do tempo e do trabalho.

▪ **O Programa das Janelas Curriculares de Apoio a Estudantes Universitários(as) de primeiro ano**

Um dos objectivos fundamentais da nossa investigação consistia na avaliação do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, o que foi uma constante, ao longo de todo o processo. Aliás, como já foi referido anteriormente (cf. 6.5.2.), os conteúdos abordados ao longo do programa e a forma como tal se processou, foram sempre função da avaliação contínua, que estudantes e professores(as) foram realizando, de acordo com os critérios apresentados anteriormente (cf. 6.5.1.8.).

Na realidade, atendendo ao carácter inovador e multidisciplinar com que este projecto foi encarado, na Universidade de Évora, e atendendo à preocupação manifestada, desde o início, de que esta investigação não seria o fim, mas sim o início de um trabalho de investigação-acção, que prosseguiria no futuro, então as questões relacionadas com a avaliação do que foi feito, são fundamentais.

Com todas as cautelas aconselhadas pelas limitações que o nosso estudo encerra e que já tivemos oportunidade de indicar, poderemos referir que o balanço que estamos em condições de fazer, relativamente à concepção e operacionalização

do Programa das Janelas Curriculares de Apoio a estudantes universitários(as) de primeiro ano, é positivo.

Na realidade, considerando as opiniões manifestadas pelos(as) estudantes participantes no QApoio, o conteúdo de alguns dos episódios críticos verificados, as relações que se puderam estabelecer, quantitativamente, entre a frequência do programa, o conforto académico e o tipo de abordagem à aprendizagem e a relação que parece existir entre o aproveitamento e a participação experimental, indica-nos alguma eficácia pedagógica do programa que concebemos e implementámos, junto de estudantes universitários(as) de primeiro ano.

Pensamos, por outro lado, que a concretização do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, ao envolver docentes de áreas disciplinares distintas, terá criado uma «janela de oportunidades» para se realizar um trabalho pedagógico que consideramos ter sido extraordinariamente gratificante. De facto, na nossa, ainda curta, experiência, como docente universitário, nunca havíamos experimentado esta agradável e desafiante experiência de trabalhar em conjunto com colegas de outras áreas disciplinares, numa dimensão em que as preocupações eram eminentemente pedagógicas. Esta experiência revelou-nos a absoluta necessidade de promover, no seio das instituições universitárias, uma abordagem curricular de cariz mais interdisciplinar.

Não esqueceremos a reunião em que participámos e na qual trabalharam professores de Química, Ciências da Educação e Psicologia. Este tipo de trabalho colectivo, no seio da Universidade deverá assumir-se como uma realidade frequente, nomeadamente no seio das Comissões de Curso, emprestando às inúmeras reuniões que se realizam um cunho mais pedagógico e menos burocratizante, como actualmente se verifica.

CAPÍTULO 8:
CONCLUSÕES

8.1. Conclusões

No sentido de apresentarmos, de forma devidamente organizada e de molde a evitar repetições desnecessárias das conclusões parciais, que fomos, entretanto, apresentando, optámos por adaptar a estrutura de apresentação de conclusões proposta por Trindade (1991:381; 1996:195). Assim sendo, decidimos definir quatro níveis de apresentação das conclusões:

- Nível descritivo;
- Nível crítico da estrutura da investigação;
- Nível crítico da instrumentalidade da investigação;
- Nível crítico para o investigador.

8.1.1. Nível descritivo

Os resultados obtidos no presente estudo permitem extrair as seguintes conclusões, relativamente às hipóteses e questões que foram consideradas no início:

1. Os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio revelaram maior conforto académico, quando comparados com estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram;

2. Os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano participantes nas actividades de aprendizagem proporcionadas pelo Programa das Janelas Curriculares de Apoio não exibiram maior aproveitamento, quando comparados com estudantes universitários(as) de primeiro ano que não participaram;

3. Os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano, que usufruíram de apoio curricular desenvolveram um perfil de abordagem à aprendizagem orientada para o sucesso, de forma mais evidente, quando comparados com os(as) estudantes universitários(as) de primeiro ano pertencentes ao grupo de controlo, que não usufruíram de apoio curricular;

Atendendo às limitações impostas pelo reduzido número de indivíduos envolvidos na investigação e pelas condições específicas e perfeitamente localizadas em que esta decorreu, os resultados apresentados, apenas sob grandes reservas, poderão, em nossa opinião, ser generalizados à população de estudantes universitários(as) de primeiro ano da Universidade de Évora, do ano lectivo de 1998/99.

No entanto, apesar destas limitações, que assumimos, de forma consciente e humilde, entendemos que a presente investigação poderá ser um contributo extremamente válido para o conhecimento do objecto de estudo que escolhemos, particularmente no seio da academia a que pertencemos.

8.1.2. Nível crítico da estrutura da investigação

Desde o início desta investigação, que optámos, de forma clara e consciente, por uma metodologia dinâmica e evolutiva, que permitisse uma contínua adaptação ao contexto, também ele dinâmico e evolutivo, em que trabalhámos. De facto, a intervenção que produzimos junto de estudantes universitários(as) de primeiro ano, decorreu, não em «condições laboratoriais», mas sim em contexto real. Tal condicionante determinou, em grande medida, a necessidade de conferir adaptabilidade à metodologia escolhida, sob pena de sacrificarmos o interesse dos(as) estudantes envolvidos(as), face a critérios mais rígidos e estreitos, característicos dos procedimentos científicos de natureza experimental em «contexto laboratorial».

Outra das características fundamentais da presente investigação, decorreu da necessidade de adequar, continuamente, o conteúdo do Programa das Janelas Curriculares de Apoio às necessidades e expectativas expressas pelos(as) participantes. Ética e deontologicamente, não poderíamos ter actuado de forma diferente. Aliás, como já referimos anteriormente (cf. 6.5.1.3 e 6.5.1.4.), uma das componentes básicas na estrutura do Programa das Janelas Curriculares de Apoio consistiu em promover a participação activa e directa dos(as) estudantes e dos(as) professores(as) envolvidos(as), na sua definição e concretização.

Outro aspecto, que caracteriza este trabalho de investigação, prende-se com o facto de termos construído instrumentos, especificamente adaptados e aferidos para o contexto local em que foram aplicados (QCA, QApoyo e *Rep.*).

Por último, teremos, necessariamente, de voltar a referir uma dimensão estrutural desta pesquisa, que, em nossa opinião será, eventualmente, a mais importante: a utilização de uma metodologia bidimensional. De facto, ao recorrermos às abordagens quantitativa e qualitativa, assumindo, desde o início, a segunda como um complemento indispensável da primeira, pensamos ter conferido à nossa metodologia a plasticidade suficiente para podermos aceder a mais dimensões da realidade, do que aquelas a que acederíamos, se tivéssemos optado, exclusivamente, por uma abordagem unidimensional.

Como principais aspectos positivos do desenho investigativo que utilizámos, referiremos os seguintes:

- a investigação decorreu em situação real, com intervenientes vivendo experiências reais, com todo o carácter evolutivo, dinâmico, histórico e imprevisível que a realidade sempre apresenta;
- a multidisciplinaridade da equipa responsável pela intervenção experimental, o que permitiu, constantemente, diferentes diagnósticos das

situações de partida e diferentes interpretações dos momentos de chegada, facto que enriqueceu o percurso efectuado;

- o estatuto voluntário dos(as) participantes pertencentes ao grupo experimental, o que permitiu a tomada de decisões apenas e só baseadas na relevância e utilidade pessoais do Programa das Janelas Curriculares de Apoio;
- a ausência de «mortalidade» no grupo de participantes pertencentes ao grupo experimental;
- o estabelecimento de uma boa relação pessoal entre o investigador e os(as) participantes, facto que permitiu potenciar os efeitos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, uma vez que a boa comunicação estabelecida permitiu uma retroacção constante do que se ia fazendo;
- a contínua negociação que foi sendo feita dos conteúdos do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, o que permitiu ir ao encontro de algumas das necessidades reais expressas pelos(as) estudantes participantes.

Como aspectos menos positivos do presente estudo, salientaremos os seguintes:

- a reduzida dimensão das amostras;
- o começo tardio do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, facto referido por estudantes e professores(as) e que contrariou alguma da bibliografia consultada (cf. pág. 54);
- o reduzido tempo de intervenção;
- o facto dos(as) estudantes do grupo de controlo não terem tido a oportunidade de aceder, em momento posterior, à frequência do Programa das Janelas Curriculares de Apoio, possibilidade ainda equacionada por nós, mas de impossível concretização, atendendo aos compromissos decorrentes dos prazos a observar no presente processo de investigação.

8.1.3. Nível crítico da instrumentalidade da investigação

Ao centrarmos a nossa intervenção nos espaços e tempos mais formais do currículo da Universidade de Évora, optámos, conscientemente, por emprestar à nossa investigação uma dimensão de realismo muito forte. De facto, com a ancoragem do Programa das Janelas Curriculares de Apoio aos tempos e espaços – e, em menor escala, aos conteúdos – de uma determinada disciplina, pretendíamos conferir o máximo de instrumentalidade imediata às actividades de aprendizagem proporcionadas aos estudantes que, connosco, colaboraram.

No que se refere ao conteúdo e organização do **Programa das Janelas Curriculares de Apoio**, verificamos, com satisfação, que a avaliação que foi feita do mesmo pelos(as) estudantes envolvidos(as) foi globalmente positiva e, concomitantemente, será de realçar que os temas trabalhados coincidem, em grande medida, com as necessidades identificadas em investigação realizada, paralelamente, na Universidade de Lisboa (Estrela *et al*, 1999), facto que poderá ser revelador de uma matriz comum de necessidades dos(as) estudantes que acedem ao ensino superior universitário.

Nesta perspectiva, os próprios conceitos de **Janela Curricular de Apoio e de Conforto Académico** poderão, em nossa opinião, contribuir para a reflexão acerca do que deverá ser o novo paradigma do currículo universitário, particularmente nos primeiros momentos do percurso académico do(a) estudante caloiro(a). Um paradigma em que as questões relacionadas com a transição, adaptação e conforto discentes deverão ser interactivas, isto é, não dizem respeito apenas aos estudantes, mas deverão ser variáveis importantes nas decisões, de natureza organizacional e curricular, que os(as) responsáveis e professores(as) das instituições universitárias todos os dias assumem e que não se resumem às dimensões psicológicas e fisiológicas predominantes nos estudos que se têm realizado e na maioria das intervenções institucionais existentes. No fundo, é nossa convicção de que teremos dado um pequeno contributo para a construção de uma «visão curricular» de uma eventual teoria da transição e da adaptação do(a) caloiro(a) universitário(a).

No que se reporta, nomeadamente, ao **Conforto Académico**, é nossa opinião de que a nossa proposta conceptual representa um pequeno contributo para a discussão da realidade que é o currículo universitário, uma vez que, embora não substituindo outros conceitos como a *satisfação ou o bem-estar discentes*, procura complementá-los.

Na realidade, o **Conforto Académico**, de acordo com a definição que foi proposta, remete-nos para outras dimensões da vida do(a) estudante, para lá daquelas que normalmente são consideradas em estudos acerca do bem-estar e da satisfação discente. As questões directamente decorrentes da gestão pedagógica, da vivência no meio periescolar e do relacionamento com a própria instituição são variáveis importantes na forma como os(as) estudantes percebem intelectual e emocionalmente a sua caminhada académica. Assim sendo, o desenho e o modelo de organização curricular podem ser factores extraordinariamente importantes na forma como a realidade se revela ao discente, podendo, inclusivamente, despoletar aquilo a que chamámos o **ciclo positivo das atitudes** (cf. pág. 282), condição essencial a um bom começo da «caminhada curricular» do(a) estudante na Universidade.

No que se refere ao **Tipo de Abordagem à Aprendizagem**, os resultados que obtivemos apontam para o facto dos(as) estudantes procurarem, neste momento inicial de vida académica, uma eficácia satisfatória no desempenho das suas tarefas de estudo, deixando revelar um perfil de aprendizagem orientado para a obtenção de

sucesso. Esta realidade leva-nos a pensar que a eficácia na execução das tarefas escolares na Universidade não dependerá, necessariamente, da existência de uma abordagem profunda à aprendizagem. De facto, a hipótese que colocámos anteriormente (cf. pág. 234) da existência de uma **abordagem oscilante à aprendizagem** parece possuir alguma sustentabilidade, facto que é reforçado pelos resultados obtidos no IPA realizado após o procedimento experimental, os quais deixam transparecer a utilização preferencial de uma estratégia de aprendizagem de sucesso, simultaneamente com a presença de alguma instabilidade motivacional (cf. pág. 415). Dúvidas que suportarão uma linha de investigação que trilharemos de imediato.

Do ponto de vista institucional, tendo sido esta uma investigação concebida para o contexto específico da Universidade de Évora, os seus resultados revelar-se-ão, eventualmente, úteis para a definição de políticas locais de intervenção junto de estudantes do primeiro ano, bem como para a reflexão, extraordinariamente necessária, sobre o actual currículo existente e respectivas representações.

8.1.4. – Nível crítico para o investigador

Como já anteriormente referimos, existe uma grande e vital relação entre o objecto deste estudo e a própria história de vida do investigador. Esta investigação não responde unicamente às solicitações decorrentes dos parâmetros impostos pela

carreira docente universitária, mas encontra as suas raízes na própria vida daquele que a realizou.

Investigar sobre o que se faz é sempre uma forma de promover a auto-formação. Foi nesta perspectiva que encarámos esta caminhada. De facto, enquanto docente universitário de Ciências da Educação, sentimos a necessidade de reflectir sobre a relação que deve existir entre o que dizemos e o que fazemos. Relação que, em nossa opinião, não será, eventualmente, a mais linear, na maioria das situações. Este projecto, que deu continuidade à investigação que iniciámos com a frequência de um Curso de Mestrado, pretende também dar satisfação às nossas próprias necessidades de formação, no sentido de exercermos, de forma mais adequada, as nossas funções docentes. Aproveitar a possibilidade de utilizar a função de pesquisa do(a) docente universitário(a), como instrumento de aperfeiçoamento da sua função de ensino, pareceu-nos uma oportunidade que não deveríamos desperdiçar. Provavelmente, ao localizarmos a nossa investigação na Universidade de Évora – e ficando expostos às nossas próprias circunstâncias afectivas de professor e antigo estudante – comprometemos, irremediavelmente, o alcance da nossa pesquisa. No entanto, não temos muitas dúvidas que a nossa investigação, se pouco contribuirá para o «estado geral da arte», contribuirá bastante, assim o esperamos, para o «estado da arte na academia eborense», da qual fazemos parte, já lá vão dezoito dos trinta e seis anos que temos.

8.2. Sugestões e recomendações

As pesquisas realizadas em Educação deveriam apresentar sugestões de índole operacional, dirigidas a todos os interessados, de acordo com Tuckman (1978, cit. por Ramos, 1997:519). Assim sendo, dirigindo-nos a todos os que pensam e trabalham na Universidade, particularmente os(as) responsáveis institucionais, os(as) professores(as) e os(as) funcionários(as) com responsabilidades directas na qualidade de vida discente, deixaremos, para reflexão, os seguintes aspectos:

i) existe a necessidade de proceder a alterações na arquitectura curricular universitária, particularmente no 1º ano, por forma a prever, no seio do próprio currículo, a existência de momentos de apoio à adaptação à Universidade. Particularmente no que respeita à adaptação pedagógica dos(as) estudantes às instituições universitárias e destas aos discentes, num processo interactivo, mais dinâmico e personalizado;

ii) será estimulante, que um(a) estudante caloiro(a) contemple um percurso curricular, no primeiro ano, recheado de disciplinas que, embora sendo fundamentais na sua formação, se revelam, naqueles instantes, pouco instrumentais e atractivas, relegando para momentos bastante posteriores a possibilidade destes indivíduos frequentarem algumas disciplinas mais directamente relacionadas com os projectos de vida que tentam consolidar? Haverá alguma relação entre este tipo de percursos curriculares iniciais e as elevadas taxas de reprovação em

determinadas disciplinas e de abandono universitário? Pensamos ser urgente repensar a estrutura dos momentos iniciais dos percursos curriculares universitários, no sentido de introduzir, precoce e infusionalmente, nas mais diversas disciplinas, conteúdos facilitadores da consolidação vocacional dos(as) estudantes;

iii) a formação pedagógica dos(as) docentes universitários(as) deverá ser considerada, na carreira docente e nas políticas institucionais, como uma variável fundamental. As exigências colocadas pela diversidade de estudantes que acedem às universidades exige do corpo docente uma actualização permanente, no que se refere aos respectivos conhecimentos e competências de natureza didáctica, devendo esta dimensão profissional evidenciar uma outra dignidade nos momentos formais de progressão na carreira. A aprendizagem docente, em parcerias multidisciplinares poderá encerrar potencialidades que não se deverão subestimar.

8.3. Pistas para futuras investigações

As instituições de ensino superior universitário encontram-se, presentemente, confrontadas com a necessidade de se adaptarem a novas circunstâncias políticas, sociais e económicas, que têm vindo a alterar profundamente o perfil do(a) estudante que a elas acede. Os problemas de adaptação discente ao ambiente universitário são problemas que têm vindo a ganhar contornos de grande relevo, colocando a dimensão pedagógica da Universidade e dos(as) professores(as) universitários(as) na ordem do dia.

Normalmente, as questões da transição e da adaptação dos(as) estudantes universitários(as) têm sido perspectivadas e estudadas no sentido de se promover uma adequada transição e adaptação do indivíduo à instituição. Como resposta aos problemas de adaptação discente, as instituições universitárias têm implementado serviços de apoio pedagógico, psicológico, psicopedagógico, clínico e social. As questões, que muitas vezes radicam no interior do currículo, entendido de maneira mais restrita e formal, são «tratadas» de forma colateral, com o recurso aos mais variados programas da mais diversa natureza. Por outras palavras, a Universidade tem-se preocupado mais com as consequências e menos com as verdadeiras causas. Os resultados desta forma de entender este problema têm sido, em nossa opinião, fracos, atendendo aos níveis preocupantes de reprovações e de abandonos nos percursos iniciais da carreira académica.

A abordagem que efectuámos tentou mudar um pouco o paradigma desta questão. Ao nos termos intrometido no seio do currículo formal, através das **janelas curriculares de apoio**, tentámos centrar mais a nossa atenção nas causas e menos nas consequências dos problemas sentidos pelos indivíduos, aquando da transição e adaptação à nova condição de estudante universitário(a).

A escolha efectuada, contudo, não só constituiu uma abordagem quase exploratória, nesta nova perspectiva, que acabámos de enunciar, como, concomitantemente, nos fez surgir muitas mais dúvidas que aquelas que tínhamos, ao princípio. São essas curiosidades, que iremos aqui partilhar, na esperança que,

das nossas dúvidas, possam nascer questões de investigação que ajudem os(as) estudantes universitários(as) a adaptarem-se às universidades e, simultaneamente, auxiliem as universidades a adaptarem-se aos seus estudantes. São as seguintes, as dúvidas com que ficámos:

- i) qual a evolução que se verificará no tipo de abordagem à aprendizagem dos(as) estudantes universitários(as), ao longo do seu percurso curricular? Verificar-se-á a existência de uma abordagem oscilante à aprendizagem?
- ii) que efeitos produziria no conforto académico, no perfil de abordagem à aprendizagem e no rendimento do trabalho académico, a assunção, como curriculares, de dimensões da vida discente nas academias como são a participação em órgãos de gestão e direcção, em actividades culturais, de natureza cívica ou desportiva, nas quais ocorrem aprendizagens de competências extraordinariamente importantes?
- iii) que efeitos produziria no conforto académico, no perfil de abordagem à aprendizagem e no rendimento do trabalho académico, a existência, na Universidade, de percursos curriculares com possibilidades de alguma liberdade de autodeterminação educativa, contemplando a existência de zonas curriculares de negociação e compromisso?

- iv) que perfil de aprendizagem exibirão os(as) estudantes que possuem percursos académicos recheados por boas e muito boas classificações? Quais os seus índices de conforto académico e qual a respectiva evolução?
- v) existirá alguma relação entre o perfil de ensino docente e o perfil discente de abordagem à aprendizagem, facto que suportará a nossa proposta de existência de um tipo oscilante de abordagem à aprendizagem?
- vi) qual a representação dos(as) professores universitários(as) acerca da aprendizagem na Universidade?
- vii) qual a representação dos(as) estudantes universitários acerca do ensino universitário?
- viii) qual a atitude dos(as) docentes universitários(as) acerca da eventualidade de uma formação pedagógica dos professores universitários(as)?
- ix) qual o resultado da introdução, na Universidade de Évora, a título experimental e no seio das Comissões de Curso, de um sistema de tutoria, que, também, responsabilizasse os(as) docentes universitários(as)

pelas trajectórias curriculares dos(as) estudantes universitários(as), particularmente os(as) caloiros(as)?

- x) que efeitos produziria no conforto académico, no perfil de abordagem à aprendizagem e no rendimento do trabalho académico a existência de uma disciplina, no seio do currículo formal do primeiro semestre dos diferentes cursos da Universidade de Évora, destinada a possibilitar aos indivíduos a aprendizagem das competências básicas para poderem exercer, de forma eficaz, as suas funções de estudantes universitários(as)? Será preferível a existência de **janelas curriculares de apoio** nas diferentes disciplinas que compõem o elenco curricular do primeiro ano?

Como se depreende facilmente das dúvidas que aqui deixamos, poder-se-á dizer que, se acabamos com a convicção de que esta investigação terá sido útil, principalmente aos estudantes que nela fizeram o favor de participar, também não será menos verdade que terminamos com mais dúvidas que aquelas que tínhamos quando começámos.

Temos a consciência da exiguidade científica daquilo que fizemos. No entanto, também temos a consciência, tranquila, do facto de que tudo o que foi feito ao longo desta caminhada, ter sido feito no sentido de ajudar os(as) estudantes

universitários(as), que conosco trabalharam. No fundo, é esta a nossa missão: criar as condições para que ocorra a aprendizagem. Há quem chame a isso ensinar.

Quanto a esta investigação – atendendo à curiosidade que nos começa a impelir no sentido de procurarmos resposta para algumas das questões que, entretanto, nos surgiram – diremos que não a acabámos. Está apenas interrompida. Segue dentro de momentos. Sempre fieis ao aviso que Luís António Verney – ilustre professor da Universidade de Évora, que calcorreou os mesmo corredores, se sentou nas mesmas salas e, quem sabe, terá pensado nas mesmas questões, sobre as quais o autor destas linhas acabou de reflectir –, segundo o qual:

Não devemos querer que a natureza se componha segundo as nossas ideias; mas devemos acomodar as nossas ideias aos efeitos que observamos na natureza.(Verney, s.d.:177)

BIBLIOGRAFIA

Abreu, M. Et al (1986). *Aspirações e projectos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra.* [Relatório divulgado na Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa]. Coimbra: Universidade de Coimbra

Abreu, M. (1998). *Cinco ensaios sobre a Motivação.* Coimbra: Almedina.

Abreu, M. (s/d). *Aprendizagem e Motivação.* Évora: Associação de Estudantes da Universidade de Évora.

Ackerman, D. (1999). *Uma História Natural dos Sentidos.* Lisboa: Temas e Debates.

Adir, J. (1988). *A gestão eficiente de uma equipa.* Lisboa: Europa-América.

Aguiar, M. (1995). *Apprentissage a apprendre demande a l'école. La Gestion Cognitive des Tâches Scolaires.* Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

Allan, A., Blount, G et al (1995). “The Use and Value of Profiling on a BA Business Studies Placement”. in Alison Assiter (Ed.). *Transferable Skills in Higher Education.* London: Kogan Page, 68-81.

Almeida, F. (1992). *Comportamentos de Sucesso. Psicologia aplicada à Gestão.* Lisboa: Editora MacGraw-Hill de Portugal.

Almeida, L. & Fontes, P. (1993). “As dificuldades cognitivas dos alunos: em defesa de uma prática educativa dirigida para o ensinar a pensar”. In M. Patrício (Coord.). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos-Actas do 2º e 3º Seminários.* Évora: Universidade de Évora, 149-164.

- Almeida, L. et al. (1998).** “Dificuldades de adaptação e de realização académica no ensino superior: Análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 2 (2), 41-48.
- Alves Pinto, C. (1983).** *L' Entrée à L' Université au Portugal: un essai d' une approche systémique en éducation*. [dissertação apresentada Université François Rabelais, para a obtenção do Grau de Doutor em Sciences Humaines].Tours: Université François Rabelais (policopiada).
- Alves Pinto, C. (1985).** “Disparidades Regionais na Sobrevivência Escolar”. In *Actas da I Conferência Nacional do ensino Superior*. Coimbra: Universidade de Coimbra (texto policopiado, não publicado)
- Amaral, A. (2000).** “Diversidade: Importância para o Ensino Superior”. In Ana Paula Soares et al (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 15-27.
- Andrade, A. (1991).** “A pessoa: um objecto de pesquisa/pesquisador um sistema hipercomplexo” In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *A Metodologia da Investigação – Actas do Colóquio Internacional da APELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 23-32
- Aoki, T. (1983).** “Experience ethnicity as a japanese canadian teacher: reflexions on a personal curriculum”. *Curriculum Inquiry*, (13), 3
- Apple, M. (1985).** *Education and Power*. London: ARK Edition.
- Apple, M. (1995).** “Repensando ideologia e currículo”. In A. Moreira & T. Silva (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. S.Paulo: Cortez Editora. 39-57.

- Apple, M. (1997).** *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Apple, M. (1998).** “Educar à maneira da «direita». As escolas e a aliança conservadora”. In J. Pacheco et al (Orgs). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga. Universidade do Minho, 33-66
- Arnaud, P. (1989).** “Une expérience de formation méthodologique pour les étudiants de premier cycle scientifique”. *Cahiers de l'ADMES*, 4, 2-10
- Arroteia, J. (1996).** *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Assiter, A. (1995).** “Transferable Skills: a response to the sceptics”. In Alison Assiter (Ed.). *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page, 11-19.
- Assman, H. (1998).** *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Astin, A. (1993).** *What Matters in College? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Astolfi, J. (1992).** *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Éditeur.
- Avanzini, G. (1984).** “La Relation Éducative Aujord'hui”. *Le Supplément*, 150, 65-84.
- Azevedo, A. (1999).** *Docentes Universitários - O Estatuto da Carreira Docente Universitária*. Lisboa: Vida Económica.
- Badley, G. (1992).** “Institucional Values and Teaching Quality”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 21-38.

- Balas, A. (1993).** “Le Padéca”. *Cahiers Pédagogiques*, 311, 58-60.
- Balas, A. (1996).** “Mieux apprendre par la prise de conscience de sa démarche: témoignages”. *Clés Avenir*, 12, 78-83.
- Balcells, J. & Martin, J. (1985).** *Os Métodos no Ensino Universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Banning, J. (1989).** “Impact of College Environments on Freshman Students”. In M. Upcraft & J. Gardner (Orgs.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 53-62
- Barata Moura, J. (1993).** “Pour une approche Universitaire des problèmes de l’Evaluation des Universités” . In A. Estrela et al (Orgs.). *Avaliação em Educação – Actas do III Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 39-44
- Bardin, L. (1977).** *L’analyse de contenu*. Paris: PUF
- Barnett, R. & Griffin, A. (1997).** *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassel.
- Barnett, R. (1992a).** “Philosophy”. In B. Clark & G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 3, section V, Oxford: Pergamon Press, 1896-1907.
- Barnett, R. (1992b).** “What Effects? What Outcomes”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 3-20.
- Barreto, A. (1996a).** “Três décadas de mudança social”. In A. Barreto (Org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 35-60
- Barreto, A. (Org.) (1996b).** *A Situação Social em Portugal 1960-1995*. Lisboa: Instituto das Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

- Barreto, A. & Preto, C. (1996).** “Indicadores de Evolução Social”. In A. Barreto (Org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 61-162.
- Barrio, O. (Dir.) (1994).** *Didáctica General. Um enfoque curricular*. Alcoy: Editorial Marfil.
- Barros, M. (1998).** *Estratégia e gestão da informação em universidades públicas*. [dissertação apresentada à Universidade de Évora, para a obtenção do grau de Mestre em Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiado)
- Bastos, A. & Gonçalves, O. (1996).** “Intervenção Psicológica no Ensino Superior: Construção, Implementação e Avaliação de um Programa de Desenvolvimento Pessoal”. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 195-206.
- Beard, R. & Hartley, J. (1984).** *Teaching and Learning in Higher Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bell, J. (1997).** *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benet, R. et al (1990).** *Eficácia no estudo*. Rio Tinto: Edições Asa
- Bento, F. & Ferreira, J. (1997).** “Auto-conceito e participação social do estudante do ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional - A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Berbaum, J. (1990).** *Un Programme d' Aide au Développement de la Capacité d' Apprentissage (Le PADÉCA)*. La Clastre: Edition du auter.
- Berbaum, J. (1991).** *Développer la Capacité D' Apprendre*. Paris: E.S.F.



- Berbaum, J. (1992).** *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: E.S.E. João de Deus.
- Berbaum, J. (1993a).** *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Berbaum, J. (1993b).** “Le développement de la capacité d' apprentissage”. In J. Houssaye (Org.). *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd' hui*. Paris: Ed. E.S.F.
- Berbaum, J. (1995).** “Et pratiquement, comment Apprendre à Apprendre?”. In *Lettre du bureau linguistique*, Ambassade de France en Rome, 23.
- Berbaum, J. (1996a).** “Apprendre àApprendre”. *Sciences Humaines*, 12, 40-41.
- Berbaum, J. (1996b).** “Un modèle de l' apprendre: globalité et dynamique”. *Clés Avenir*, 12, 69-72.
- Berbaum, J. (1996c).** “Apprendre à Apprendre. Bases théoriques et réalisations pratiques”. Comunicação apresentada à 3^{ème} Bienale Education Formation (manuscrito policopiado, não publicado).
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1992).** “Cognition and curriculum”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 517-542.
- Berk, L. (1992).** “The Extracurriculum”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 1002-1043.
- Berthelot, J. (1987).** “De la terminale aux études post-bac”. *Révue Française de Pédagogie*, 81, 5-15.

- Best, J. (1974).** *Como Investigar en Educacion*. Madrid: Ediciones Morata
- Bigard, A. (1981).** “La réussite en première année d' Université - une analyse en segmentation”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 10(1), 69-82.
- Biggs, G. (1992).** “Improving the Quality of Student Learning through Course Design”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 149-165
- Bireaud, A. (1988).** “L'Admes... et la pédagogie dans l'enseignement supérieur”. *Education Permanente*, 96, 175-181.
- Bireaud, A. (1990a).** *Les méthodes pédagogiques dans l' enseignement supérieure*. Paris: Les Editions d' Organization.
- Bireaud, A. (1990b).** “Pédagogie et Méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur”. *Revue Française de Pedagogie*, 91, 13-23.
- Bireaud, A. (1995).** *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Blocher, D. & Rapoza, R. (1981).** “Professional and Vocational Preparation”. In A. Chickering et al (Orgs.). *The Modern american college*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 212-231
- Bloom, B., Krathwohl, D. et al. (1979).** *Taxionomia de objetivos educacionais*. Porto Alegre: Ed. Globo.
- Blouet-Chapiro, C. (1984).** *As Relações Humanas na Aula*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- Boavida, J. (1982).** “Métodos e Técnicas Tradicionais”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVI, 206-226.

- Boavida, J. (1986).** “Modelos clássicos e modernos da relação pedagógica”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 337-344.
- Bobasch, M. (1988, Novembre).** “Les universités d'été à l'heure du bilan: Les professeurs des élèves exigeants”. *Le Monde de L'Education*, 21-24.
- Bocock, J. (1992).** “Curriculum Change and Professional Identity: The Role of Univesity Lectures”. In J. Bocock & D. Watson (Eds). *Managing the University Curriculum-Making Common Cause*. Buckingham: SRHE and Open University, 116-126.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994).** *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonafé, J. (1997).** *Proyectos Curriculares y Práctica Docente*. Sevilla: Díada Editora.
- Boomer, G. (1992).** “Negotiating the Curriculum”. In G. Boomer, N. Lester, C. Onore, & J. Cook (Eds.). *Negotiating the curriculum*. London: The Falmer Press,4-14.
- Booth, T. et al (eds.) (1992).** *Curricula for diversity in education*. London: Routledge.
- Borg, W. & Gall, M. (1989).** *Educacional Research: An Introduction*. New York: Longman.
- Borna, S. (1989).** “Sentiment et attitude des étudiants a l'égard des enseignants étrangers”. *Gestion de l' enseignement supérieur supérieur*, (1), 3, 361-371.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (1996).** “Introduction: Understanding Learning from Experience”. In D. Boud et al (Eds.). *Using Experience for Learning*. London: SRHE and Open University Press, 1-19.

- Boudant, M., Gineste, C. & Balas, A. (1993).** “Compte Rendu d' une expérience: un programme d' Aide au développement des capacités d' apprentissage des élèves en grande difficulté”. *Les Cahiers de Beaumont*, 113 - 118.
- Boumard, P. (1994).** “Pedagogie Didactique et Denegation de l' Augoisse d' Enseigner”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa., 571-581.
- Bourdieu, P. (1984).** *Homo Academicus*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964).** *Les Héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (s.d.).** *A Reprodução elementar para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vega.
- Bradley, G. (1992).** “Institucional Values and Teaching Quality”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 21-38
- Braga da Cruz, G. (1972).** *Reforma do Ensino Superior - Dois Anteprojectos de parecer para a Junta Nacional de Educação*. Lisboa: Edição Cidadela.
- Braga da Cruz, M. & Cruzeiro, M. (1995).** *O Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal: A PGA e os estudantes ingressados no Ensino Superior*. Lisboa: GEP/ME.
- Brinckerhoff, L. (1996).** “Making the Transition to Higher Education: Opportunities for Student Empowerment”. *Journal of Learning Disabilities*, (29), 2, 118-136.
- Brookfield, S. (1989).** “Teacher Roles and Teaching styles”. In C. Titmus (Org.). *Lifelong Education for Adults: an International Handbook*. Oxford: Pergamon Press, 208-212.

- Brotas, A. (1981).** “Reflexão sobre o papel da Universidade”. In *Actas de "A Universidade Portuguesa em Debate - Seminário sobre problemas do Ensino Superior*, Lisboa: Sindicato Professores da Grande Lisboa, 61-62.
- Brown, G. & Atkins, M. (1988).** *Effective Teaching in Higher Education*. London: Routledge.
- Brown, S. & Knight, P. (1994).** *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1992).** *Análise de dados em Ciências Sociais - Introdução às Técnicas usando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Cabral, M. (1993).** “Alguns pressupostos para um modelo construtivista de formação de professores”. In M. Patrício (Coord.). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos-Actas do 2º e 3º Seminários*. Évora: Universidade de Évora, 273-283
- Cabrito, B. (1999).** “A economia da educação e a tomada de decisão em educação: contributos da investigação no domínio do ensino superior universitário”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Educação E Política – Actas do II Congresso Internacional da AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 240-256
- Caetano, A. & Pires, J. (1993).** “Avaliação Cooperada no Ensino Superior”. In A. Estrela et al (Orgs.) *Avaliação em Educação – Actas do III Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 79-89
- Caldeira, S. & Serpa, M. (1997).** “Avaliação do ensino superior mediante inquiridos: *feedback* informativo do estudante e efeitos colaterais”. In A. Estrela & J.

Ferreira (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação – Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 175-195

Cañas, J. & Hernández, T. (1992). *Aprender e ensinar a estudar*. Lisboa: Planeta Editora.

Canotilho, J. (1989). “Universidade: Algoritmos da Política, Referencial Constitucional e Liberalismo Universitário”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 157-166

Cardoso, A. (1987). “Em torno dos conceitos de Currículo e Desenvolvimento Curricular”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, 221-229

Cardoso, A. (1997). “Implicações do conceito de *currículo* na investigação em educação”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação – Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 135-141

Carmo, H. (1997). *Ensino Superior a distância - contexto mundial*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carolyn, J. & Graham, B. (1995). *Adult Learning Adult Teaching*. Nottingham: University of Nottingham.

Cermakova, Z. & Holda, D. (1992). “Changing Values Among Czech Students: before and after November 1989”. *European Journal of Education*, (27), 23, 303-314.

Chaleta, M. (1996). *Opinião sobre o Ensino Superior e Abordagem à Aprendizagem*. [Dissertação apresentada ao Instituto Superior de Psicologia Aplicada para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Educacional]. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiado).

- Chaput, M. (1986).** “Où en sont les universités québécoises en matière de prise en compte des acquis extrascolaires”. *Éducation Permanente*, 83-84, 41-51.
- Charle, C. & Verger, J. (1994).** *Histoire des Universités*. Paris: PUF.
- Chartier, D. & Lautrey, J. (1992).** “Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif?”. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (21), 1, 27-46.
- Chené, A. (1985).** “Les cycles de vie et l'éducation des adultes”. In Mathias Finger & Christine Josso (Eds.). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève: Section des Sciences de L'Éducation de L'Université de Genève, 9-24.
- Chevrolet, D. (1975).** “Les universités et l'éducation permanente ou le difficile survie des missions”. *Éducation Permanente*, 27, 11.
- Chevrolet, D. (1979).** *A Universidade e a Formação Contínua*. Lisboa: ME/GEP
- Chickering, A. & Havighurst, R. (1981).** “The Life Cycle”. In A. Chickering (Ed.). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 16-50
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993).** *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. et al (1981).** *The modern american college*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chimehdrehgzehn, T. & Otgonnasan, V. (1983).** “Algunas vias para perfeccionar la planificacion y la organizacion del trabajo individual de los estudants fuera del aula”. *La Educación Superior Contemporânea*, 1 (41), 137-148.
- Ciucci, R. (1984).** “Students in 1984: a part-time activity along with other jobs? Illustration from Italy”. *European Journal of Education*, (19), 3, 299-308.
- Claret, J. (1992).** *Organizar o pensamento*. Porto: Porto Editora

- Clarke, A. & Tomlinson, F. (1995).** “Supporting Students and Lecturers in the Learning and Teaching of Skills”. In A. Assiter (Ed.). *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page, 39-45.
- Clarte, B. & Neave, G. (Eds) (1992).** *The Enciclopedia of Higher Educacion*. Oxford: Pergamon Press. Vol. 2 C.
- Cléménçon, M. (1995).** “Les loisirs et la sociabilité”. In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 109-126
- Clulow, V. & Brennan, L. (1998).** “Study and stars: the role of relationship constelations”. In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 19-32
- CODES (1967).** *Situação e Opinião dos Universitários – inquérito promovido pelas Direcções Gerais da Juventude Universitária Católica*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Projectos de Desenvolvimento Sócio-Ecnómico.
- Coelho, E. (1965).** *Temas Universitários - Cultura, Ensino e Investigação*. Lisboa: Ática.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994).** *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cointry, E. et al (1989).** “Aprendizage universitário centrado en la lectura guiada”. *La Educación - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 105, 39-55.
- Colmenares, C. (1999).** “Repensar el género: propuestas para el curriculum de formación del professorado”. In Isabel Castro & Luísa Palha (Eds). *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 107-131.
- Cook, T. & Campbell, D. (1979).** *Quasi Experimentation Design & Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Copland, B. (1989)**. "Adult Learners". In M. Upcraft. & J. Gardner (Orgs.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 303-315
- Cornbleth, C. (1990)**. *Curriculum in context*. London: The Falmer Press.
- Corrigan, P. et al (1995)**. "A modernist perspective on change in the Higher Education". In A. Assiter (Ed.). *Transferable Skills in Higher Education*. London: Kogan Page, 29-38.
- Couchaere, M. (1992)**. *Leitura Activa*. Porto: Porto Editora
- Coulon, A. (1997)**. *Le métier d' étudiant - l' entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Council de L' Europe. (1984)**. *U 2000 - Les politiques de l' enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l' approche de l' an 2000*. Strasbourg: CE.
- Cowen, S. (1988)**. "Coping Strategies of University Students with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, (21), 3, 161-164.
- Cox, D. & Klas, L. (1996)**. "Students with Learning disabilities in Canadian Colleges and Universities: A Primer Service Provision". *Journal of Learning Disabilities*, (29), 1, 7-16.
- CRUP (1997)**. *Repensar o Ensino Superior: III As Funções da Universidade numa Sociedade em Mudança*. Lisboa: Conselho dos Reitores das Universidades Portuguesas
- Cubero, R. (1993)**. *Como trabajar con las ideas de los alumnos*. Sevilla: Diada Editora
- Curwin, R. (1980)**. *The discipline book: a complete guide to school and classroom management*. Reston: Prentice-Hall

Curzon, L. (1996). *Teaching in Further Education. An Outline of Principles and Practice.* London: Cassel Educational Limited.

D' Orey da Cunha, P. (1989). *A Relação Pedagógica.* Lisboa: ME.

D'Unrug, M. (1974). *Analyse de contenu et acte de parole.* Paris: Éditions Universitaires

Damásio, A. (1995). *O Erro de Decartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano.* Lisboa: Europa - América.

Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si – O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência.* Lisboa: Europa-América.

Darling, H. & Snyder, J. (1992). “Curriculum Studies and the traditions of Inquiry: The Scientific Tradition”. in P. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association,* New York: Macmillan Library, 41-78.

De La Torre, S. (1994). *Inovacion Curricular. Proceso Estratégias y Evaluación.* Madrid: Editora Dykinson.

De Landshere, G. de (1996). *A Investigação Experimental em Pedagogia.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

Debaty, P. (1967). *La mesure des attitudes.* Paris: PUF.

Debbasch, C. (1971). *L'Université Désorientée.* Paris:PUF

Despacho Normativo 84/89, de 31 de Agosto de 1989

Dias, G. & Fontaine, A. (1997). “Projecção no futuro e bem-estar psicológico”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa.* Coimbra: Universidade de Coimbra, 173-176.

- Doll, R. (1982).** *Curriculum Improvement: Decision Making and Process*. Boston: Allyn and Bacon
- Dominicé, P. (1979).** “Le rôle de l' université dans l' élaboration d'un savoir démocratique”. *Éducation Permanente*, 48, 87-98.
- Dominicé, P. (1985).** “Ce que la vie leur a appris”. In M. Finger & C. Josso (Eds.). *Pratiques du récit de vie et théories de la formation*. Genève: Section de Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève: 99-122
- Dominicé, P. (1988).** “ O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais”. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde: 51-61
- Donnay, J. (1988).** “Profession: professeur d' université”. *Éducation Permanente*, 96, 157-160.
- Dortu, J. (1993).** *Combater o "Stress" do Estudante*. Porto: Porto Editora.
- Douet, B. (1987).** *Discipline et Punitons à l'école*. Paris: PUF.
- Doyle, W. (1992).** “Curriculum and Pedagogy”. In P. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 486-516.
- Drew, S. & Bingham, R. (1999).** *Guia do Desenvolvimento do Estudante*. Mem Martins: Publicação Europa - América.
- Duarte, A. (1996).** “A relação entre cognição e motivação ao nível da aprendizagem escolar - Uma análise do modelo das «abordagens à aprendizagem»”. *Psicologia*, XI, I: 127-138.

- Duarte, A. (1997).** “Motivação e Estratégias de Aprendizagem-Resultados dum Estudo Empírico”. In M.Patrício (Org.). *Ser Aluno-Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora:Universidade de Évora, 111-325
- Duarte, M. (1997).** “Desenvolvimento da carreira no ensino superior: algumas reflexões teóricas e implicações na intervenção”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 181-185
- Dubet, F. (1994).** “Dimension et figures de l'experience étudiante dans l'université de masse”. *Revue Française de Sociologie*, 4, 511-532.
- Dumora, B. et al (1995).** “Les étudiants en Psychologie: de l'histoire scolaire au projet universitaire”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (24), 2, 135-156.
- Dupont. P. (1982).** *La dynamique de la classe*. Paris: PUF.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1998).** *A Pedagogia Universitária*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Durkheim, E. (1966).** *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF.
- Durlak, C., Rose, E. & Bursuck, W. (1994).** “Preparing High School Students With Learning Didsabilities for the Transition to Postsecondary Education: Teaching the skills of Self-Determination”. *Journal of Learning Disabilities*, (27), 1, 51-59.
- Duru-Bellat, M. (1989).** “Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université”. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (18),1, 59-70.
- D'Unrug, C. (1974).** *Analyse de contenu et acte de parole*. Paris: Éditions Universitaires

- Duval, A. & Letourneur, G. (1994).** *A dinâmica das aprendizagens escolares*. Lisboa: Dinalivro.
- Dwyer, J. (1989).** “A Historical Look at the Freshman Year Experience”. In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 25-39
- Eco, U. (1984).** *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença
- Eikeland, O. & Manger, T. (1992).** “Why students fail during their first university semesters”. *International Review of Education*, 38 (5), 489-503.
- Eisner, E. (1992).** “Curriculum Ideologies”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 302-326.
- Eizenberg, N. (1988).** “Approaches to learning Anatomy: Developing a Programme for Preclinical Medical Students”. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning - new perspectives*, London: Kogan Page, 178-198.
- El-Khawas, E. (1996).** “Student Diversity on Today’s Campuses”. In S. Komives & D. Woodard (Eds.). *Student Services – A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 64-80
- Emídio, M. Et al (1992).** *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME/GEP.
- Entonado, F. (1994a).** “Investigación y mejora del currículo”. In O. Barrio (Dir.). *Didáctica General-un enfoque curricular*. Alcoy: Ed. Marfil, 271-291
- Entonado, F. (1994b).** “Los recursos en el currículo”. In O. Barrio (Dir.). *Didáctica General-un enfoque curricular*. Alcoy: Ed. Marfil, 501-527

- Entwistle, N. (1984).** “Contrasting Perspectives on Learning”. In F. Marton et al (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1-18
- Entwistle, N. (1986).** “O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior”. *Análise Psicológica*, 1,(V), 141-153.
- Entwistle, N. (1988).** *Styles of Learning and Teaching*. London: David Fulton Publishers
- Entwistle, N. (1989).** “Approaches to studying and course perceptions: the case of the disappearing relationship”. *Studies in Higher Education*, (14), 2, 155-156.
- Entwistle, N. (1991).** *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós
- Entwistle, N. (1992).** “Social Psychology”. In B. Clark & G. Neave (Eds). *The Encyclopedia of Higher Education*, nº 3, Oxford: Pergamon Press, 1956-1965.
- Entwistle, N. (2000).** “Promoting deep learning through teaching and assessment”. [Comunicação apresentada ao III Simpósio «Pedagogia na Universidade». Universidade Técnica de Lisboa - Texto policopiado, não publicado]
- Eraut, M. (1992).** “Developing the knowledge base: A Process Perspective of Professional Education”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*, Buckingham: SRHE and Open University Press, 98-118.
- Erickson, F. (1985).** “Qualitative Methods in Research on Teaching”. In Merlin Wittrok (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, London: Collier Macmillan Publisher.
- Espírito Santo, G. (1997).** “Transição entre o ensino secundário e o ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 115-118.

- Estanqueiro, A. (1995).** *Aprender a estudar: Um guia para o sucesso na escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Esteves, A., Pimenta, C. (1987).** “Notas sobre pedagogia universitária”. *Revista de Educação*, 2, (1), 17-22.
- Estrela, A. (1990).** *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. Lisboa: INIC
- Estrela, M. & Estrela, A. (1994).** *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Estrela, M. (1984).** “Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum?”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 63-73
- Estrela, M. (1992).** *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. Et al (1999).** “Condições de vida e de trabalho académico do «caloiro» da Universidade de Lisboa”. In Maria Teresa Estrela *et al* (Orgs.). *Ser Caloiro na Universidade de Lisboa*. [versão provisória do relatório do Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 59-99.
- Evans, N. (1992).** “Experiential Learning as Learning to effect”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 135-148.
- Fachada, M. (1991).** *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Ed. Rumo.
- Felouzis, G. (1997).** “Les étudiants et la sélection universitaire (1)”. *Révue Française de Pédagogie*, 119, 91-106.

- Fernandes, E. (1990).** *Psicologia da Relação Educativa*. Rio Tinto: Edições Asa
- Fernandez, J. (1975).** “L' université et l' éducation populaire: présentation d'une expérience latino – américaine”. *Education Permanente*, 27, 113-127.
- Ferrão, J. (1996).** “Três décadas de consolidação do Portugal democrático”. In A. Barreto (Org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 165-189
- Ferrasse, J. (1986).** “Formation - Recherche de Enseignants de Classe Terminale de Lycée: la preparation des élèves a la vie et aux études universitaires”. *Révue Internationale Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, 4, 67-85.
- Ferreira, J. & Hood, A. (1990).** “Para a compreensão do desenvolvimento Psicossocial do Estudante Universitário”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, V. (1989).** “Universidade de Coimbra-1964-1985. Que mudança?”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 27/28, 211-232
- Fidler, P. & Hunter, M. (1989).** “How Seminars Enhance Student Success”. In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Fresman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 216-237
- Figge, P. (1997).** “Counselling institutions as academic service-centers: advocating na integrated approach to counselling”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 37-46.
- Fonseca, V. (1998).** *Aprender a aprender: A educabilidade cognitiva*. Lisboa: Editorial Notícias.

- Fonseca, V. (1999).** *Insucesso Escolar - abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.
- Fontoura, M. (1999).** *Projectos Educativos de Escola. Um desafio à Organização Curricular na Escola*. [dissertação apresentada à Universidade de Lisboa, tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (policopiada)
- Fox, D. (1981).** *El proceso de Investigacion*. Madrid: Ed. Morata.
- Frazer, M. (1992).** Promoting Learning. in R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 55-68.
- Frederick, A.D. (1987).** *Currículo e contexto sócio-cultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1970).** *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Fritzen, S. (1981).** *Exercícios práticos de Dinâmica de Grupos*. Petrópolis: Ed. Vozes.
- Gagné, R. & Briggs, L. (1976).** *La Planificación de la enseñanza*. México: Ed. Trilhas.
- Gago, J. (Coord) (1994).** *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: ME/DPGF.
- Galland, O. (1995a).** “L’université de masse et les comportements étudiants”. In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 9-22
- Galland, O. (1995b).** “Les conditions de vie”. In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 55-84

- Galland, O. (1995c).** “Les étudiants forment-ils une collectivité?”. In O. Galland (Dir.). *le monde des étudiants*. Paris: PUF, 185-200
- García, J. & García, F. (1993).** *Aprender investigando: Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora
- García, S. & Barrio, O. (1994).** “Desarrollo de Estrategias para el Estudio Eficaz”. In O. Barrio (Dir.). *Didáctica General - un enfoque curricular*. Ahoy: Ed. Marfil.
- Garin, C. (1988, Novembre).** Une Cellule Active. in *Le Monde de L'Education*.
- Gatica, S. (1983).** “La Teoria de A. Chickering: un marco conceptual para la investigation y la praxis en la educación superior latino americana”. *La Educación-Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 93, 27-35.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992).** *O Inquérito Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gibbs, G. & Jenkins, A. (1992).** *Teaching Large Classes in Higher Education*. London: Kogan Page
- Gibbs, G. (1992).** “Control and independence”. In G. Gibbs & A. Jenkins, (Eds.). *Teaching Large Classes in Higher Education-How to Maintain Quality With Reduced Resoures*. London. Kogan Page, 37-57.
- Gibbs, G., Morgan, A. & Taylor, E. (1984).** “The world of learner”. In F. Marton et al (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 165-188
- Giggs, G. (1992).** “Improving the Quality of Student Learning Through Course Design”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 149-165.

Gil, A. (1990). *Metodologia do Ensino Superior*. São Paulo: Ed. Atlas.

Gil, A. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo: Ed. Atlas.

Girod de L'Ain, B. & Lichnerowicz, A. (1970). "Formation initiale et formation ultérieure - L'allongement démesuré des études supérieures, obstacle majeur à L'Education permanente". In G. L'Ain (Ed.). *Vie Active et Formation Universitaire – Actes du Colloque d'Orleans*, Paris: Dunod

Giroux, H. & Simon, R. (1995). "Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In Antônio Flávio Moreira & Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 93-124

Giseke, M. & Crausaz, R. (1984). "Bilan des années 70". In *Conseil de l'Europe – U2000 Les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l'approche de l'na 2000*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 114-162

Gmelch, W. (1993). *Coping With Faculty stress*. London: Sage Publication.

Goguelin, P. (1970). *La Formation Continue des Adultes*, Paris: PUF.

Goldman, M., Cowles, M. & Florez, C. (1983). "The Halo effect of an initial impression upon speaker and audience". *The Journal of Social Psychology*, 120, 197-201.

Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Gomes, M. & Dias, P. (1999). "Formar a distância no Ensino Superior". In *Investigar e Formar em Educação – Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 533-545

- Gonçalves, F. (2000).** “Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade”. In Ana Paula Soares *et al* (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 111-118.
- Gonçalves, I. (1997).** “O serviço de apoio psicológico do Instituto Superior Técnico: balanço do trabalho realizado durante o ano de 1995”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 47-59
- Goodlad, J. & Su, Z. (1992).** “Organization of the curriculum”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan Library, 327-344.
- Goodlad, S. & Hughes, J. (1992).** “Reflection through action: Peer Tutoring as Service Learning”. In R. Barnett (Ed.). *Learning to Effect*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 39-54.
- Goodson, I. (1997).** *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Gordon, V. (1989).** “Origins and Purposes of the Freshman Seminar” In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 183-197
- Gottman, J. & Declare, J. (1999).** *A Inteligência Emocional na Educação*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Gozalo, S. (1999).** *Como Estudar*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Grandpierre, D. (1999).** *Como ter uma boa memória*. Mem Martins: Edições CETOP.

- Grijalba, J. (1989).** “Síntesis diacrónica del sistema tutorial de la Universidad estatal a Distancia de Costa Rica” *La Educación-Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 105 (VI), 39-55.
- Grilo, E. & Ehnmark, E. (1984).** “Développement et tendances futurs des fonctions de l’enseignement supérieur - deux études de cas: Portugal et Suède”. In *Conseil de l’Europe – U2000 Les politiques de l’enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l’approche de l’na 2000*. Strasbourg: Conseil de l’Europe, 164-190
- Grilo, E. & Rosa, M. (1988).** “The contribution of Higher Education to modernisation in Portugal”. *European Journal of Education*, (23), 3, 203-211.
- Grundy, S. (1993).** *Curriculum: product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Guillén, C. (1993).** “Características Afectivas Ideales del Docente Universitario”. *Revista Educación*, 17(1), 25-29.
- Hadji, C. (1994).** “Sur quelques problèmes posés par l’élaboration des curricula, dans une perspective didactique”. In A. Estrela e M. Falcão (Eds). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia - Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 13-20.
- Hall, J. (1988).** *Learning and Memory*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, D. (1979).** *Las Relaciones Interpersonales en la Educacion*. Madrid: Narcea.
- Harnquist, K. (1992).** “Effects (Long-Term) of Higher Education”. In B. Clark e G. Neave (Eds.). *The Enciclopedia of Higher Education*, Vol. 3, section V, Oxord: Pergamon Press, 1587-1596.

- Haslum, M. (1992).** "A Course Leader's Perspective". In J. Bocoock & D. Watson (Eds.). *Managing the University Curriculum-Making Common Cause*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 103-115
- Hass, G. & Parkay, F. (1993).** *Curriculum Planning a New Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heider, F. (1970).** *Psicologia das Relações Interpessoais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Hernandez, P. & Garcia, L. (1991).** *Psicologia y enseñanza del estudio. Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Heywood, J. (1984).** *Considering the curriculum during student teaching*. London: Kogan Page.
- Higham, J., Sharp, P. & Yeomans, D. (1996).** *The Emerging 16-19 Curriculum. Policy and Provision*. London: David Fulton Publishers.
- Hirsch, E. (1997).** *Multiculturalism and the Centrist Curriculum*. Core Knowledge Foundation
- Hodkinson, K. (1994a).** "Course Guides for Flexible Learning". In W. Wade et al (Eds.). *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, 57-67.
- Hodkinson, K. (1994b).** "Flexible Provision for Student Diversity". In W. Wade et al (Eds.). *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan Page, 19-25.
- Hofmeister, J. (1998).** "Evaluation Research Findings of the pre-University Project on Transition and Student Mentoring into University". In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 107-117.

- Hoirisch, A., Barros, D. & Souza, I. (1993).** *Orientação psicopedagógica no ensino superior*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Hood, A. & Ferreira, J. (1983).** “Stages in the cognitive development of university students”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 79-90.
- Hughes, C. & Suritsky, S. (1994).** “Note-taking skills of University students with and without learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities*, (27),1, 20-40.
- Hutchinson, N. (1993).** “Integrative Strategy Instruction: An elusive ideal for teaching adolescents with learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities*, (26), 7, 428-432.
- Incyan, E. (1988, Novembre).** “Plus proche des étudiants”. *Le Monde de L' Educacion*, 60-66.
- Índias, M. (1980).** “O Doutoramento e a Formação de Professores Universitários”. [Comunicação apresentada ao Congresso *A Universidade nos anos 80* - Texto policopiado, não publicado]
- Ipfling, H. (1979).** *Vocabulário Fundamental de Pedagogia*. Lisboa: Edições 70.
- Jackson, P. (1992).** “Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 3-40.
- Jarousse, J. (1984).** “Les contradictions de l'Université de masse dix ans après (1973-1983)”. *Révue française de sociologie*, XXV, 191-210.
- Jesuino, J. (1986).** “O Método Experimental em Ciências Sociais”. In A. Silva & J. Pinto (Orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 215-249

- Jewler, A. (1989).** “Elements of an Effective Seminar: The University 101 Program”. In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Fresman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 198-215
- Jones, L. (1995).** “Drug talk in context: the relationship between situation and performance in the expression and reception of drug - related knowledge”. *Journal of curriculum studies*, (27), 5, 463-477.
- Kasl, E. et al (1993).** “Living the Learning: Internalizing Our Model of Group Learning”. In D. Bond et al (Eds). *Using Experience for Learning*. London: SRHE and Open University Press, 144-156.
- Keenan, J. (1994).** *Ajude-se a si mesmo através do pensamento positivo*. Mem Martins: Publicações Europa - América.
- Kelly, A. (Ed.) (1980).** *Curriculum Context*. London: Harper e Row Publishers.
- Kelly, A. (1986).** *O Currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil.
- Kelly, A. (1993).** “Education as a Field of Study in University: challenge, critique, dialogue, debate”. *Journal of Education for Teaching*, (19), 2, 125-139.
- Kemmis, S. (1988).** *El curriculum: mas allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- King, P. (1996).** “Student Cognition and Learning”. In S. Komives & D. Woodard (Eds.). *Student Services – A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 218-243.
- Knapper, C. & Cropley, A. (1991).** *Lifelong Learning and higher Education*. London: Kogan Page.

- Kolb, D. (1990).** "Learning Styles and Disciplinary Differences". In A. Chickering et al (Eds.). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 232-255
- Komives, S. & Woodard, D. (1996).** *Student Services - A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Korte, C. & Sylvester, A. (1982).** "Expectations, Experience and Anticipatory Socialization at a Scottish University". *The Journal of Social Psychology*, 118, 187-197.
- Larcebeau, S. (1977).** "L'Enseignement Supérieur en France depuis 1968: problèmes et recherches". *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (6), 4, 301-336.
- Larguèze, B. (1992).** "Le Bizutage: Un Rite de Passage". *Les Sciences de L'Éducation*, 3-4, 111-120.
- Lauand, L. (1987).** *O que é uma Universidade?*. S. Paulo: Edições da Universidade de Paulo.
- Le Bart, C. & Merle, P. (1997).** *La citoyenneté étudiante - Intégration, participation, mobilization*. Paris: PUF.
- Le Gallès, P. (1995a).** "Les étudiants et leurs familles: entre dépendance et autonomie négociée, un idéal de cadre". In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 85-108
- Le Gallès, P. (1995b).** "Les étudiants, la politique et la société". In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 109-126

- Leafgren, F. (1989).** "Health and Wellness Programs". In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 156-167
- Lei nº 113/97,** de 16 de Setembro de 1997
- Leitão, S. (1988).** "Autoridade e Autoritarismo na Gestão da Universidade". *Forum Educacional*, (12), 3, 3-21.
- Leite, D. & Morosini, M. (1988).** "Universidade, Ensino - Aprendizagem e Utopia". *Forum Educacional*, (12), 3.
- Lessard, M. et al (1994).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lester, N. (1992).** "Learning to Negotiate/Negotiating to Learn". In G. Boomer, et al (Eds). *Negotiating the Curriculum*. London. The Falmer Press, 136-137.
- Levine, A. (1989).** "Who Are Today's Freshmen?". In M. Upcraft & J. Gardner (Coord.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 15-24
- Levitz, R. & Noel, L. (1989).** "Connecting Students to Institutions: Key to Retention and Success". In M. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 65-81
- Lewy, A. (1979).** "A Natureza da avaliação do currículo". In A. Lewy (Org.). *Avaliação do Currículo*, São Paulo, Edª Pedagógica e Universitária.

- Liebau, E. (1984).** “Academic study and prospects for life: observations and reflections on the contemporary situation of West German students”. *European Journal of Education*, (19), 3, 209-282.
- Lima, M. (1997).** “Aconselhamento de carreira a estudantes do ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 201-209
- Lobato, C. (1997).** “Pratique d’accompagnement et projet d’étudiant”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: um Desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 210-218
- Lopes, I. & Ferro, M. (1997).** “Mudar de Curso...(Des)ilusões do Projecto ou Projectos?”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: um Desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 167-172
- Lynce de Faria, P. (1997).** Intervenção proferida na Sessão de Abertura do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos. In M. Patrício (Ed.). *Ser Aluno – Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 23-29.
- Machado, C. (1996).** *Tornar-se Professor: da idealização à realidade*. [Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do Grau de Doutor em Psicologia]. Évora: Universidade de Évora. (policopiado).
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991).** *Curriculo-Problemas e Perspectivas*. Rio Tinto: Edições Asa.

- Machado, F., Firmino da Costa, A. & Ferreira, A. (1989).** Identidades e Orientações dos Estudantes - classes, convergências, especificidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 189-209.
- Mager, R. (1990).** *Developing Attitude Toward Learning*. London: Kogan Page.
- Mainier, E. (1999).** “Politiques individuelles et offres de formation à l’université”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Educação e Política - Actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 288-297.
- Malik, L. (1996).** “Padéca como base de Formação: formação de professores/formação de alunos”. comunicação apresentada no *II Seminário PADÉCA*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (documento policopiado, não publicado).
- Marques, R. (1999).** “Currículo Nacional, Educação Intercultural e Autonomia Curricular”. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 63-82.
- Marshall, P. (1988).** *Transition and Continuity in the Educational Process*. London: Kogan Page.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997).** *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Martin, F. (1995).** *Como passar o tempo a tudo sem fazer nenhum. Manual de copianço, substituição de provas e cábulas*. Lisboa: Colecção Papagaio.

- Marton, F. & Ramsden, P. (1988).** “What Does it Take to Improve Learning”. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning-new perspectives*. London: Kogan Page, 268-286.
- Marton, F. & Saljo, R. (1984).** “Approaches to Learning”. In F. Marton et al (Eds.). *The Experience of Learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 36-55
- Marujo, H., Neto, L. & Perloiro, M. (1999).** *Educar para o optimismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mccann, S. & Fisher, R. (1977).** “The Interactive Relationships of Teacher Directiveness and Student Authoritarianism and Dogmatism to Grades and Satisfaction”. *The Alberta Journal of Educacional Research*, (XXIII), 1
- McEwen, M. (1996).** “New Perspectives on Identity Development”. In S. Komives & D. Woodard (Eds.). *Student Services – A Handbook for the Profession*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 188-217
- Mckenzie, N., Eraut, M. & Jones, H. (1974).** *Arte de Ensinar e Arte de Aprender - Introdução aos novos métodos e materiais utilizados no ensino superior*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- McLaren, P. (1997).** *A Vida nas Escolas - Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médias.
- Medeiros, T., et al (1999).** “Contributo para a caraterização do estudante da Universidade dos Açores”. *Arquipélago – Ciências da Educação*, 177-212.
- Menezes, I., Costa, M., & Paiva Campos, B. (1989).** “Valores de Estudantes Universitários”. *Caderno de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.

- Menoyo, M. (1992).** “Los objetivos y funciones de las universidades innovadoras”. In *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia: A Inovação em Pedagogia*. Lisboa: Universidade Aberta, 45-68
- Merle, V. (1992).** “Manières de faire, manières d’apprendre. Transformations des situations de travail et éducabilité cognitive”. *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*. 21(1), 13-26
- Mey, M., Balas, A. & Plouin, D. (1994).** “Essai sur la maîtrise de l’ equation - bilan à l’ entrée à l’ université. Un exemple de l’ apport des Sciences de l’ Education à la Chimie”. *Bulletin de l’ Union des Physiciens*, 766, (88), 1131 - 1150.
- Meyer, J. (2000).** “Globalização e Currículo”. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (Eds.) *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 15-32.
- Mialaret, G. (1984).** *La Pédagogie Experimentale*. Paris: PUF.
- Mialaret, G. (1991).** *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. Paris:PUF
- Mialaret, G. (1997).** “Étude scientifique des situations d’éducation”. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação - Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 43-51
- Middlehurst, R. & Barnett, R. (1994).** “Changing the Subject: The Organization of Knowledge and Academic Culture”. In J. Bockock & D. Watson (Eds.). *Managing the University Curriculum-Making Common Cause*. Buckingham: SRHE and Open University Press, 48-66.

- Mignone, E. (1988).** “Matrícula universitária en America Latina: Riesgos y Perspectivas”. *La Educación-Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 102, (I-II), 1-42.
- Miguel, J. (1997).** “A informação de carreira no ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: um Desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 127-139
- Minder, M. (1984).** *Didáctica funcional - objetivos, estratégias e avaliação*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Mingat, A. (1977).** “Caractéristiques et conditions de réussite, d'échec ou d'abandon à l'Université de Dijon”. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (6), 4, 368-386.
- Mohr, B. (Ed.) (1991).** *Ensino Superior na Comunidade Europeia - Guia do Estudante*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Molinari, J. (1992).** *Les étudiants*. Paris: Les Éditions Ouvrières.
- Monedero, C. (1989).** *Dificuldades de Aprendizage Escolar. Una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: Ediciones Pirâmide.
- Montes, F. (1993).** *Manual do Estudante Eficiente*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mora Ruiz, J. (1989).** “La demande de Educacion Superior: Una revision de Estudios Empiricos”. *Revista de Educación*, 288, 351-375.
- Morales, P. (1988).** *Medicion de actitudes en Psicologia Y Educacion*. San Sebastian: Editorial Ttarttalo.
- Moreira, A. & Tadeu da Silva. A. (Orgs) (1995).** *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora.

- Moreira, A. & Tadeu da Silva, A. (1995).** “Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução”. In A. Moreira & T. Silva (Orgs.). *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez Editora, 7-37.
- Moreira, A. et al (Orgs) (1997).** *Currículo: questões actuais*. Campinas: Papyrus Editora.
- Moreira, J. (1993).** *Desenvolvimento Profissional dos Professores: A Educação das Preocupações e Motivações Profissionais*. [Trabalho apresentado no âmbito das provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Moreira, M. & Buchweitz, B. (1993).** *Novas Estratégias de Ensino e aprendizagem: Os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Amadora: Plátano.
- Morey, A. (1992).** “Faculty and Students: Teaching Learning and Research”. In B. Clark e G. Neave (Eds.). *The Enciclopédia of Higher Education*, vol. 3, section V, Oxford: Pergamon Press.
- Mucchielli, R. (1978).** *Psychologie de la Relation d'autorité*. Paris: Librairies Techniques.
- Mulligan, J. (1993).** “Activating Internal Processes in Experiential Learning: Internalizing Our Model of Group Learning”. In D. Bond et al (Eds.). *Using Experience for Learning*. London: SRHE and Open University Press, 46-58.
- Nasta, T. (1994).** *How to design a vocational curriculum*. London: Kogan Page.
- Nemers, M. (1972).** “Du lycée a l’université: «la rupture» ou de la mythologie à la réalité étudiante: conflits et tentatives de solution”. *Problèmes de L'Adolescent et de la Jeunesse*, Caen, 1, 55-68.
- Nérici, I. (1967).** *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Ed. Fundo de Cultura.

- Neto, A. (1995).** *Contributos para uma nova Didáctica da Resolução de Problemas: um estudo de orientação metacognitiva em aulas de Física do Ensino Secundário*. [dissertação apresentada à Universidade de Évora, tendo em vista a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora (policopiada)
- Neto, A. & Almeida, M. (1990).** “Conhecimento, Lógicas de Organização e Rendimento Escolar”. *O Professor*, 12, 40-51.
- Neto, A. et al (1999).** “Estereótipos de género: uma proposta de intervenção na formação inicial de professores/Educadores”. In Isabel Castro & Luísa Palha (Eds). *Coeducação: do princípio ao desenvolvimento de uma prática*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres, 191-207.
- Nico, J. (1995a).** *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. (policopiada).
- Nico, J. (1995b).** “Contributo para o Estudo da Relação Pedagógica no Ensino Superior: ser-se caloiro na Instituição Universitária”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *A Escola, um objectivo de estudo - Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 769-782.
- Nico, J. (1996).** “A identidade vocacional em alunos universitários – um estudo de caso”. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.). *Formação, Saberes Profissionais e Situação de Trabalho – Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 105-116.
- Nico, J. (1997a).** “A Adaptação à Universidade: fragmentos de um percurso curricular”. In *Actas da Conferência Internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior - Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 105-114.

- Nico, J. (1997b).** “Currículo e Formação Pedagógica na Universidade: que relação?” In J. Pacheco et al (Orgs.). *Reforma Curricular: da intenção à realidade*. Braga: Universidade do Minho, 187-194.
- Nico, J. (1997c).** “Contributo para o Estudo da Relação Pedagógica no Ensino Superior: a relação professor aluno”. in M. Patrício (Org.). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte do ano 2000*. Porto: Porto Editora, 221-230.
- Nico, J. (1998a).** “O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *A Decisão em Educação - Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 488-496.
- Nico, J. (1998b).** “Currículo Universitário: da geometria cartesiana à relatividade einsteiniana”. In J. Pacheco et al (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular - Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 167-175.
- Nico, J. (1999).** “Currículo e Conforto Académico na Universidade”. In *Investigar e Formar em Educação - Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 349-354.
- Nico, J. (2000a).** “O Conforto Académico do Caloiro(a)”. In Ana Paula Soares et al (Eds.). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho, 161-166.
- Nico, J. (2000b).** “O PADéCA na construção de oportunidades curriculares iguais para alunos universitários diferentes”. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia – Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 484-490.
- Niemi, M. (1984).** “Rapport de la Conférence par le Rapporteur Générale”. In *Conseil de l'Europe – U2000 Les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l'approche de l'na 2000*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 5-35

- Nisbet, J. & Davies, P. (1991).** *Aprender a pensar - pensar para aprender*. In M. Valente et al (Coord.). Relatório apresentado no âmbito do *Projecto DIANOIA*.
- Noddings, N. (1992).** "Gender and the Curriculum". In P.Jackson. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 659-684.
- Novak, J. (1991).** "Ayudar a los alumnos a aprender cómo aprender". *Enseñanza de las Ciências*, 9 (3) , 215-228.
- O' Meara, P., Shirley, D. & Walshe, R. (1993).** *Como estudar melhor*. Lisboa: Ed. Presença.
- Oakes, J., Gamoran, A. & Page, R. (1992).** "Curriculum Differentiation: Opportunities, Outcomes and Meanings". In P.Jackson. (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association*, New York: Macmillan Library, 570-608.
- Oberti, M. (1995).** "Les étudiants et leurs études". In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 23-54.
- Oberti, M. & Le Gallès, P. (1995).** "Le rapport à la ville: les pratiques sociales et les lieux". In O. Galland (Dir.). *le monde des étudiants*. Paris: PUF, 165-184.
- OCDE (1987a).** *O ensino pós -graduado na década de 80*. Lisboa: GEP/ME .
- OCDE. (1987b).** *Les Adultes et L' Enseignement Supérieures*. Paris: OCDE.
- OCDE. (1990).** *L' Enseignant Aujourd' hui, Fonction, Statut, Politiques*. Paris: OCDE
- Ontoria, A. et al (1994).** *Mapas Conceptuais. Uma técnica para aprender*. Rio Tinto: Ed. ASA.

- Ormrod, J. (1990).** *Human Learning*. New Jersey: Prentice - Hall. Inc.
- Ortega, G. & Esteban, F. (1984).** *Técnicas del trabajo intelectual*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Osório de Barros M. (1998).** *Estratégia e Gestão da Informação em Universidades Públicas*. [Dissertação apresentada à Universidade de Évora tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Évora: Universidade de Évora. (policopiada).
- Owen, P. & Pumfrey, P. (Eds.) (1995).** *Curriculum and assessment Issues: Messages for Teachers*. London: The Falmer Press.
- Pacheco, J. (1993).** “Um modelo de avaliação curricular”. In A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *Avaliação em Educação - Actas do III Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 217-231.
- Pacheco, J. (1996).** *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (2000).** “Reconceptualização curricular: novos e velhos problemas”. In Albano Estrela & Júlia Ferreira (Orgs.). *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia – Actas do IX Colóquio da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 390-404..
- Pais, J. (1997).** “Os Valores da Juventude Actual”. In M. Patrício (Ed.). *Ser Aluno – Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 113-132.
- Paixão, M. (1997).** “A organização futuro subjectivo e a construção de projectos no início”. In *Actas da Conferência Internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior - Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 140-149.

- Pascarella, E. & Terenzini, P. (1991).** *How College Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Patrício, M. (1993).** “Psicologia e Processo Educativo em Contexto Escolar”. In M. Patrício (Coord.). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 23-45
- Patrício, M. (1997).** “A Escola Cultural”. In M. Patrício (Org.). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora, 21-36
- Payot, J. (1923).** *A Educação da vontade*. Lisboa: Livraria Editora Guimarães e C^a
- Peixoto, J. (1989).** “Alguns dados sobre o Ensino Superior em Portugal”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 167-188
- Pellerey, M. & Orio, F. (1995).** “La diagnosi delle strategie cognitive, affettive e motivazionali coinvolte nell'apprendimento scolastico. Costruzione, validazione e standardizzazione di un questionariodi autovalutazione”. *Orientamenti Pedagogici*, 42, 683-726.
- Pereira, A. (1997a).** “Stress e Coping no Aluno Universitário”. In M. Patrício (Ed.). *Ser Aluno – Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e Outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 219-236
- Pereira, A. (1997b).** *Helping Students Cope: Peer Couseling in Higher Education*. [dissertação apresentada à University of Hull para a obtenção do grau de Doctor of Philosophy]. *University of Hull* (policopiado).
- Pereira, A. (1999).** Sucesso versus Insucesso: Taxonomia das Necessidades do Aluno Universitário. In *Investigar e Formar em Educação – Actas do IV Congresso da SPCE*. Porto: SPCE, 129-136

- Pereira, A. & Santiago, R. (1999).** “Construção dos currículos no ensino superior. A propósito das expectativas e representações dos actores”. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 47-62
- Pérez, M. & López, E. (1994).** *Curriculum Y Enseñanza - Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Perkin, H. (1970).** “Role et Statut des Édudiants”. In *Innovation dans l' Enseignement Supérieur. Les nouvelles universités au Royaume-Uni*. Paris: OCDE.
- Pernambuco, M. (1994).** “A construção do programa escolar: interdisciplinaridade via tema gerador”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas – Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 699-704
- Perrenoud, F. (1995).** *Ofício de Aluno e sentido de trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (1998).** *Análise de dados para ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pineau, G. (1988).** “A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação”. In A. Nóvoa & M. Finger (Org.). *O método (auto)biográfico*. Lisboa: Ministério da Saúde, 63-77
- Pinheiro, M. & Ferreira, J. (1997).** “O desenvolvimento da autonomia eo domínio das emoções em contexto universitário”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 219-227

- Pinto, J. (1997).** “Angústia de separação e ingresso no ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 119-126
- Plourde, M. (1988).** “L'évolution de la pédagogie universitaire au Québec”. *Education Permanente*, 96, 169-173.
- Popper, K. (1995).** *Sociedade Aberta, Universo Aberto*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Postic, M. (1984).** *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Postic, M. (1995).** *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Postle, D. (1993).** “Putting the Hearth Back into Learning”. In D. Bond et al (Eds.). *Using Experience for Learning*. London: SEHR and Open University Press, 33-45.
- Potter, C. et al (1998).** The Psychology tutorial programme at Wits University: the role of student tutors in supporting large group teaching”. In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 135-150
- Queiró, J. (1995).** *A Universidade Portuguesa - uma reflexão*. Lisboa: Gradiva.
- Quesada, M. & Pereira, M. (1991).** “Algunas actitudes y comportamientos de la tarea de especificacion em el desarrollo vocacional de estudiante universitario”. *Revista. Educacion de la Universidad de Costa Rica*, 15, (1), 98-103.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- Ramaker, I. (1997).** “Guidance for first year students in the higher education in the Netherlands”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 73-80
- Ramos, A., García, M. & Velázquez, B. (1997).** “Les services d’orientation en Espagne”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 228-230
- Ramos, J. (1997).** *Utilização e Criação de Micromundos de Aprendizagem. Uma estratégia de investigação do computador no currículo do Ensino Secundário* (Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação). Évora: Universidade de Évora (policopiada)
- Ramsden, P. (1988).** “Studying Learning: Improving Teaching”. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning-new perspectives*, London: Kogan Page, 13-31.
- Ramsden, P. (1992).** *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge.
- Ratcliff, J. (1992).** “Curriculum: Undergraduate”. In B. Clark & G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, section V, Oxford: Pergamon Press, 1567-1579.
- Reboul, O. (1982).** *O que é aprender?*. Coimbra: Almedina.
- Rego, A. & Sousa, L. (1999).** “Desempenho de alunos Universitários”. In *Investigar e Formar em Educação – Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 149-158
- Reid, W. 1993.** “Does schwab improve on Tyler? A response to Jackson”. *Journal of Curriculum Studies*, (25), 6, 499-510.

- Reid, J. (1992).** “Negotiating the Curriculum: Action Research and Professional Development”. In G. Boomer et al (Eds.). *Negotiating the curriculum*. London: The Falmer Press, 118-135.
- Renaud, J. (1991).** *Como conseguir uma super - memória*. Mem Martins: Publicação Europa - América.
- Renner, K. (1995).** *The new Agenda for higher Education Choices Universities com Make to Ensure a Brighter Future*. Calgary: Detselig.
- Repetto, E. (1997).** “Transition to the world of labour”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 89-99
- Reuchlin, M. (1989).** “Réflexions sur les finalités et le fonctionnement de l'Enseignement Universitaire”. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (18),1, 85-96.
- Ribeiro, A. (1995).** *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Texto Editora.
- Ribeiro, D. (1975).** *A Universidade Necessária*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Richards, C. (1984).** *Curriculum Studies: an Introductory Annotated Bibliography*. London: The Falmer Press. (333)
- Robalo, A. (Coord.) (1995).** *Estudo do Impacto das Acções de Docentes para o Ensino Superior*. Lisboa: ME/DPGF.
- Rocha, F. (1988).** *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.
- Rodrigues, E. (1998).** “Universidade – Espelho e Motor da Sociedade”. In *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press, 60-67

- Rodrigues, M. (1999).** “Novas competências para a sociedade do futuro”. In Maria Luísa Mendes (Coord.) *Forum “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: Ministério da Educação, 69-77.
- Rodrigues, V. (1996).** “Aprendendo com a Aprendizagem: O PADÉCA como auxiliar na formação do professor”. Comunicação apresentada no *II Seminário PADÉCA*, Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado, não publicado).
- Rodriguez Diéguez, J. (1994).** “Los componentes del currículo”. In O. Barrio (Dir.). *Didáctica General-un enfoque curricular*. Alcoy: Ed. Marfil, 155-174
- Roldão, M. (1999a).** *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. (1999b).** “Currículo como projecto. O papel das escolas e dos professores”. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 11-21.
- Roldão, M. (1999c).** “Currículo e gestão curricular. O papel das escolas e dos professores”. In Maria Luísa Mendes (Coord.) *Forum “Escola, Diversidade e Currículo”*. Lisboa: Ministério da Educação, 45-55.
- Roldão, V. (1992).** *Gestão de Projectos. Como gerir em tempo, custo e qualidade*. Lisboa: Monitor.
- Romainville, M. & Gentile, C. (1995).** *Métodos para aprender*. Porto: Porto Editora
- Romainville, M. (1997).** “Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire?”. *Révue Française de Pédagogie*, 119, 81-90.

- Rosa, M. (1996).** “O Envelhecimento e as dinâmicas demográficas da população portuguesa a partir de 1960: os dados do dilema”. In A. Barreto (Org.). *A Situação Social em Portugal, 1960-1995*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 191-214.
- Rosa, R. (1997).** “A Reforma do Ensino no Contexto Europeu”. In M. Patrício (Org.). *Formar Professores para a Escola Cultural no Horizonte dos anos 2000*. Porto : Porto Editora, 117-121
- Rowntree, D. (1991).** *Teaching Trough Self - Instruction. How to develop Open Learning Materials*. London: Kogan Page.
- Rozmuski, J. & Goldschmid D. (1983).** “Formation Continúée de Professeurs de L'Enseignement Superieur-Fondements-Pratique-Recherche et Projects”. *Les Sciences de L' Education*, 3-4, 55-71.
- Russo, L. (1988).** “Il punto sulla «formazione universitária» degli insegnanti. *Orientamenti Pedagogici*, XXXV, 3 (207), 477-492.
- Ryan, J. & Hess, R. (1991).** *Handbook of Statistical Procedures and Their Computer Applications to Education and the Behavioral Science*. New York: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.
- Sá, I. (1999).** “Questionário «Percepções de Sucesso»”. In Maria Teresa Estrela *et al* (Orgs.). *Ser Caloiro na Universidade de Lisboa*. [versão provisória do relatório do Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 45-54.
- Sacristán, J. (1995).** *El curriculum: una reflexion sobre la practica*. Madrid: Ed. Morata.

- Saint Bonne, M. (1991).** “Acerca de la integracion de estudiantes, profesores y comunidad”. *Revista de Educación de la Universidad de Costa Rica*, 15 (1), 139-145.
- Sainte-Lorette, P. & Marzé, J. (1996).** *Como desenvolver a memória*. Porto: Porto Editora
- Salmi, J. (1992).** “The Higher Education Crisis in developing countries: issues, problems, constraints and reforms”. *International Review of Education*, 38(1), 19-33.
- Samutelela, H. (1993).** *Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP da Universidade de Coimbra, numa perspectiva transcultural* [Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra tendo em vista a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Coimbra: Universidade de Coimbra
- Samutelela, H. (1996).** “Análise do insucesso escolar dos estudantes dos PALOP da Universidade de Coimbra, numa perspectiva transcultural”. *Revista Africana*. Porto: Universidade Portucalense, 91-163
- Santomé, J. (1995).** *O Currículo Oculto*. Porto: Porto Editora.
- Santos, L. & Chouriço, J. (1997).** “O papel do modelo mental na aprendizagem sustentada em modelos e equipamentos artificiais”. In M. Patrício (Coord.). *Ser Aluno – Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 349-363
- Santos, L. & Lopes, J. (1997).** “Globalização, Multiculturalismo e Currículo”. In António Flávio Moreira et al. *Currículo: questões actuais*. Campinas: Papyrus Editora, 29-58.
- Santos, M. (1991).** *Os aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

- Santos, N. (1993).** “A Relação Pedagógica e a Motivação dos Alunos”. In M. Patrício (Coord.). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros agentes educativos. Actas dos 3º e 4º seminários.* Évora: Universidade de Évora, 171-177.
- Santos, P. & Coimbra, J. (1997).** “Desenvolvimento psicológico e indecisão vocacional”. In A. Estrela et al (Orgs.). *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.* Porto: SPCE, 533-545
- Saraiva de Andrade, M. & Mário, B. (s/d).** *Código da Praxe.* Coimbra: Coimbra Editora.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. (1981).** *Curriculum planning for better teaching and learning.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Schaie, K. & Parr, J. (1981).** “Intelligence”. In A. Chickering et al (Eds.). *The Modern American College.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 117-138
- Scharag, F. (1992).** “Conceptions of Knowledge”. In P. Jackson (Ed.). *Handbook of Research on Curriculum: a project of the American Educational Research Association.* New York: Macmillan Library, 268-301.
- Schilling, M. (1997).** “Some specific problems and aims of student counselling from the experience of psychological student counselling in Austria”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa.* Coimbra: Universidade de Coimbra, 33-36
- Schiro, M. (1980).** *Curriculum for Better Schools. The great ideological debate.* New Jersey: Educational Technology Publications.

- Schön, D. (1987).** *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- Schwartz, B. (1975).** “L' Université, service public et ouverture sur l'extérieur”. *Éducation Permanente*, 27.
- Scott, P. & Watson, D. (1994).** “Managing the curriculum: Roles and Responsibilities”. in J. Bocock & D. Watson (Eds). *Managing the University curriculum. Making common cause*. Buckingham SRHE and Open University Press, 33-47.
- Sêco, J. (1997).** *Chamados pelo nome. Da importância da afectividade na educação da adolescência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sequeira, J. (1998).** *Desenvolvimento Pessoal*. Lisboa: Monitor.
- Sequeira, M. (1991).** “Investigação Educacional e Desenvolvimento” In A. Estrela & E. Falcão (Orgs.). *A Metodologia da Investigação em Educação – Actas do Colóquio Internacional de Lisboa da AIPELF*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 191-200
- Serafini, M. (1996).** *Saber estudar e aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Silva, A. (1993).** *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. & Sá, I. (1993).** *Saber estudar e estudar para aprender*. Porto: Porto Editora
- Silva, C. (1993).** *Estatística Aplicada à Psicologia e Ciências Sociais*. Lisboa: McGraw Hill.
- Silva, I. (1991).** “Problemas da Universidade na Faculdade de Medicina de Lisboa”. In *Actas de "A Universidade Portuguesa em Debate - Seminário sobre problemas do Ensino Superior*. Lisboa: Sindicato Professores. da Grande Lisboa, 217-249.

- Simmons, D., Fuchs, D. & Fuchs, L. (1991).** “Instructional and Curricular Requisites of Mainstreamed Students with Learning Disabilities” *Journal of Learning Disabilities*, (24), 6, 354-360.
- Simões, A. (1992).** “Educação Permanente e Reforma do Currículo”. In A. Estrela e M. Falcão (Eds.). *A Reforma Curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia - Actas do II Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AFIRSE*, Lisboa, Universidade de Lisboa, 337-367.
- Simões, A. & Oliveira, A. (1997).** “Contratos de aprendizagem no ensino universitário”. In A. Estrela et al (Orgs.). *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 383-392.
- Simões, C. & Ralha-Simões, H. (1999).** “Pressupostos Curriculares e Construção do Conhecimento Pedagógico”. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 99-112.
- Simões, J. (1980).** “As Bases do Poder do Professor”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 301-326.
- Skilbeck, M. (1984).** *School - Based Curriculum Development*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Skilbeck, M. (1985).** “Curriculum Organization”. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (Eds). *International Encyclopedia of Education*. Vol 2. Oxford: Pergamon Press, 1229-1233
- Smith, J. (1990).** “Estilos de Aprendizagem na Educação de Adultos”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 317-343.

Snyders, G. (1977). *Escola classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes Editora.

Snyders, G. (1986). *La Joie à l'école*. Paris: PUF.

Snyders, G. (1993). *Heureux à l'université*. Paris: Ed. Natham.

Soares, M. (1998). “O pulsar da vida interior: educar à criação e à paixão” In A. Estrela, & J. Ferreira (Orgs.). *A Decisão em Educação - Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 638-646

Soler, E. et al (1992). *Teoria y Practica del Proceso de Ensenanza - Aprendizaje: pautas e ejemplos para um desarrollo curricular*. Madrid: Narcea Ed.

Solino, A. & Alloufa, J. (1999). “Participação e democratização na universidade pública brasileira: um estudo de caso”. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.) *Educação E Política – Actas do II Congresso Internacional da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 350-368

Sousa Santos, B. (1995). *Pela mão de Alice. O Social e o Político na pós modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Spector, P. (1982). *Research Designs*. Beverly Hills: Sage University Paper.

Squires, G. (1990). *First Degree: the undergraduate curriculum*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Squires, G. (1992). “Interdisciplinarity in Higher Education in the United Kingdom”. *European Journal of Education*, (27), 3, 201-210.

- Stenhouse, L. (1970).** “Some limitations of the use of objectives in curriculum research and planning”. *Paedagogica Europaea*, 6, 73-83.
- Stenhouse, L. (1975).** *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann
- Stern, M. (1992).** “La nouvelle majorité: une population d' étudiants plus âgés et son incidence sur l'université d'aujourd'hui”. *Gestion de l'enseignement supérieur*, (4), 1
- Strongman, K. (1998).** *A Psicologia da Emoção*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Swartz, E. (1996).** “Emancipatory pedagogy: a post-critical response to «standard» school knowledge”. *Journal of curriculum studies*, (28), 4 397-418.
- Taba, Hilda (1962).** *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York. Harcourt Brace and World.
- Tadeu da Silva, T. (2000).** *Teorias do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Tanner, D & Tanner, L. (1980).** *Curriculum Development. Theory into Practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Tap, P. (1996).** *A sociedade Pigmaleão - Integração Social e Realização da Pessoa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tavares C. (1998).** “ O novo paradigma e a inovação científica e pedagógica”. In *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press, 34-37
- Tavares, J. (1996).** *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

- Tavares, J. (1997).** “A aprendizagem em contextos educativos”. In M. Patrício (Coord.). *Ser Aluno – Actas do VI Seminário A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos*. Évora: Universidade de Évora, 33-48.
- Tavares, J. (1999).** “Conhecimento científico, pedagógico e gestão curricular: pressupostos para uma verdadeira ciência educacional”. In Ramiro Marques & Maria do Céu Roldão (Orgs) *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, 83-97
- Tavares, J., Santiago, R. & Lencastre, L. (1999).** “Insucesso no 1º ano do ensino superior”. In *Investigar e Formar em Educação – Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 107-128
- Tavares, J., Santiago, R., Lencastre, L. & Soares, I. (1997).** “Níveis de sucesso dos alunos do 1º ano dos cursos de Ciências e Engenharia da Universidade de Aveiro”. In A. Estrela et al (Orgs.). *Contributos da Investigação Científica para a qualidade do Ensino – Actas do III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 393-401
- Tavares, L. (1998).** “Ensino na Universidade: Anonimato ou Personalização”. In *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press, 38-40
- Taylor, C. (1998).** “Student tutoring at the university of the witwatersrand: a response to new south african education policy”. In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 165-175.
- Teixeira, E. (1988).** “Comparação do método de resolução de problemas com o método de ensino tradicional em nível superior”. In Alfred Frederick (Ed.). *Currículo e contexto sócio-cultural: modelos e sugestões para a pesquisa curricular*. São Paulo: McGraw-Hill, 213-223.

- Teixeira, M. (1997).** “Um estudo exploratório das relações entre necessidades, valores e interesses em alunos do ensino superior”. In *Actas da Conferência Internacional – A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 234-248
- Tézenas du Montcel, D. (1985).** *L'université peut mieux faire*. Paris: Éditions du Seuil.
- The Carnegie Commission on Higher Education (1972).** *Reform on Campus - Changing Students, changing Academic Programs*. New Jersey: McGraw - Hill.
- Topping, K. (1998).** “The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature”. In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 49-69
- Torre, S. (1994).** *Innovacion Curricular - Proceso, Estrategia y Evaluación*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Traldi, L. (1987).** *Curriculo*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- Trindade, V. (1991).** *Contributo para o Estudo da Atitude Científica dos Professores de Ciências*. [Dissertação apresentada à Universidade de Évora para a obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação], Évora: Universidade de Évora (policopiada)
- Trindade, V. (1993).** “As atitudes e a educação escolar”. In M.Patrício (Coord.). *A Componente de Psicologia na Formação de Professores e outros Agentes Educativos – Actas dos 3º e 4º Seminários*. Évora: Universidade de Évora, 111-123.
- Trindade, V. (1996).** *Estudo da Atitude Científica dos Professores: do que se pensa ao que se faz*. Lisboa: IIE/ME.

- Trindade, V.(1998).** “Currículo e tomadas de decisão”. In A. Estrela e J. Ferreira (Orgs.). *A decisão em Educação - Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIP ELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 47-53.
- Tyler, R. (1976).** *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo.
- UNESCO (1996).** *World Guide to higher education*. Paris: UNESCO.
- Upcraft, M. & Gardner, J. (Eds.) (1989).** *The Freshman year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Upcraft, M. (1989).** “Understading Student Development: Insights from Theory”. In M. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 40-52
- Valente, B. (1987).** *Aluno em carne viva*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Valente, M. (1992).** “Ensinar e aprender a pensar: uma urgência de professores e alunos numa escola de qualidade”. In *Semana Luso-Espanhola de Pedagogia*. Lisboa: Universidade Aberta, 167-201
- Varela de Freitas, C. (1998).** “Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta”. In J. Pacheco et al (Orgs.). *Reflexão e Inovação Curricular – Actas do III Colóquio sobre Questões Curriculares*. Braga: Universidade do Minho, 13-31
- Vasquez, E. et al (1992).** *Teoria e Prática del Proceso de Ensenanza - Aprendizage. Pautas y Ejemplos para un Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea Editores.
- Vasquez, G. (1975).** *Técnicas de Trabajo en la Universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

- Vaz, M. (1990).** Reflexões em torno do Curso Magistral. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 269-287.
- Vega, I. (1993).** "Percepcion estudiantil del entorno academico en la Universidad de Costa Rica". *Revista Educación*, 17(1), 75-86.
- Veiga-Neto, A. (1997).** "Currículo e Interdisciplinaridade". In António Moreira *et al* (Orgs.). *Currículo: Questões académicas*. S. Paulo: Papirus Editora, 59-102.
- Veiga Simão, J. (1998).** "Os conflitos entre poderes académicos, do estado e da sociedade civil". In *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: Instituto Superior Técnico Press, 28-31
- Verkhola, A. (1983).** "Optimizacion del processo de ensenanza de las disciplinas universitárias". *La Educación Superior Contemporânea*, 1 (41), 161-179.
- Verney, L. (s/d).** *Verdadeiro Método de Estudar*. Porto: Editorial Domingos Barreira.
- Vilar, A. (1994).** *Currículo e Ensino-para uma prática teórica*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Wade, W. et al (Eds) (1994).** *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Walter, T. et al (1989).** "Academic Support Programs". In M. Upcraft & J. Gardner (Eds.). *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 108-117
- Watkins, D. (1992).** "Faculty and Student Interaction". In B. Clark e G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 3, section V, Oxford: Pergamon Press.
- Watkins, D., Hattie, J. & Astilla, E. (1986).** "Approaches to studying by filipino students: a longitudinal investigation". *British Journal of Educacional Psychology*, 56, 357-362.

- Watson, D. (1994).** "Living with Ambiguity: Some dilemmas of Academic Leadership". In J. Boccock & D. Watson (Eds.). *Managing the University Curriculum-Making Common Cause*, Buckingham. SRHE and Open University Press, 77-85.
- Whitaker, P. (1995).** *Managing to Learn. Aspects of Reflective and Experiential Learning in Schools*. London: Cassel.
- White, R. (1992).** "Implications of recent research on learning for curriculum and assessment". *Journal of Curriculum Studies*, (24), 2, 153-164.
- Williamson, B. (1984).** "Student, Higher Education and Social change". *European Journal of Education*, (19), 3. 253-267.
- Wittrock, M. (1985).** *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier Macmillan Publishers.
- Wloch, B. (1996).** "Développer la capacité d' apprentissage en cinquième". *Clés Avenir*, 12, 72-75.
- Wood, J. (1998).** "Quality assurance trough the accreditation of student tutoring and student management of tutoring". In S. Goodlad (Ed.). *Mentoring and Tutoring by Students*. London: Kogan Page, 71-88
- Woods, P. (1980).** *Pupil Strategie: Exploration in the Sociology of the School*. London: Biddles.
- Young, M. (1971).** "Na Approach to the study of curricula as socially organized knowledge". In Michael Young (Ed.). *Knowledge and Control*. London. McMillan, 19-46.

- Yzaguirre, M. & Monge, J. (1991).** “Algunas facetas del problema de permanência prolongada en las universidades”. *Revista Educacion de la Universidad de Costa Rica*, 15 (1).
- Zabalza, M. (1992).** *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa.
- Zarka, J. (1977).** “Investissements or illusions à l' entrée à l' université - esquisse d'une thórie «économique» des chois postt scolaires”. *L'Orientalion scolaire et professionnelle*. (6), 4, 337-367.
- Zdarzil, M. & Melhuisg, M. (1984).** “ Les objectifs, rôles et fonctions des Universités”. In *Conseil de l'Europe – U2000 Les politiques de l'enseignement supérieur et de la recherche en Europe à l'approche de l'na 2000*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 218-247
- Zimmerman, B. (1989).** “A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning”. *Journal of Educacional Psychology*, (81), 3, 329-339.
- Zúñiga, E. (1986).** “La Didáctica Universitária: Diversidad Internacional”. *La Educacion - Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, 99, 46-58.

ANEXO I

QCA – Questionário de Conforto Académico

QUESTIONÁRIO DE CONFORTO ACADÉMICO
EM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE 1º ANO

José Bravo Nico
Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora

No desenvolvimento do projecto de investigação em que estamos envolvidos, pretende-se conhecer o grau de satisfação e de bem estar dos(as) alunos(as) universitários(as) de primeiro ano (caloiros/as). Nesse sentido, solicitamos a sua colaboração, agradecendo que preencha este questionário com sinceridade, deixando transparecer, nas suas respostas, aquilo que, verdadeiramente, sente, neste momento do seu percurso académico. Asseguramos a confidencialidade das respostas e agradecemos, desde já, a sua colaboração, a qual é **indispensável** à concretização do presente estudo.

MUITO OBRIGADO!

1. Sexo: F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>		2. Estado civil _____		3. Crianças a cargo: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>	
4. Idade _____		5. Universidade _____		6. Curso _____	
7. Ano em que entrou na Universidade _____		8. Residência (em aulas) _____			
9. Residência (familiar) _____		10. Reside em alojamento universitário: Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>			
11. Situação profissional: Só estuda <input type="checkbox"/>		Estuda e trabalha <input type="checkbox"/>		Outra <input type="checkbox"/> Qual _____	
12. Profissão dos pais: Pai _____ Mãe _____					
13. Bolsa de estudo [até 10contos] <input type="checkbox"/>		[10-30contos] <input type="checkbox"/>		[+ 30 contos] <input type="checkbox"/> Não tem <input type="checkbox"/>	
14. Classificação com que se candidatou à Universidade _____					
15. O Curso que frequenta foi: 1ª opção <input type="checkbox"/> 2ª opção <input type="checkbox"/> 3ª opção <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual _____					
16. A Universidade que frequenta foi: 1ª opção <input type="checkbox"/> 2ª opção <input type="checkbox"/> 3ª opção <input type="checkbox"/> Outra <input type="checkbox"/> Qual _____					
17. Já frequentou, anteriormente, outra Universidade? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual _____					
18. Recorreu aos serviços de apoio a alunos, na Universidade? Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Qual _____					
19. Faz parte de algum grupo académico (teatro, tuna, coral...) Não <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Quais _____					
20. Utiliza os refeitórios da Universidade? Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/>					

Vão surgir-lhe, nas duas páginas seguintes, 44 afirmações que se relacionam, eventualmente, com a sua vida de caloiro(a) universitário(a). Relativamente a cada afirmação, indique aquilo que sente ou a opinião que tem, numa escala de 1 a 5 valores, de acordo com o seguinte quadro:

- | |
|---|
| 1 - totalmente em desacordo/ nunca se verifica comigo |
| 2 - em desacordo/ raramente se verifica comigo |
| 3 - por vezes em acordo e outras em desacordo/ verifica-se algumas vezes comigo |
| 4 - de acordo/ verifica-se bastantes vezes comigo |
| 5 - totalmente de acordo/ verifica-se sempre comigo |

001.	A minha Universidade recebeu-me bem.....	1	2	3	4	5
002.	Sinto-me perdido(a) cada vez que tenho uma prova de avaliação.....	1	2	3	4	5
003.	Estou bem alojado(a).....	1	2	3	4	5
004.	Os meus professores universitários ensinam bem.....	1	2	3	4	5
005.	Tenho-me sentido sempre muito só.....	1	2	3	4	5
006.	O relacionamento que mantenho com os meus colegas é óptimo.....	1	2	3	4	5
007.	Sinto-me bem a trabalhar em grupo com os meus colegas.....	1	2	3	4	5
008.	As praxes ajudaram na minha adaptação à Universidade.....	1	2	3	4	5
009.	Gosto de estudar na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
010.	Desconheço a organização da minha Universidade.....	1	2	3	4	5
011.	Sinto dificuldades em adaptar-me ao sistema de avaliação da minha Univ.....	1	2	3	4	5
012.	Gosto da cidade onde estudo.....	1	2	3	4	5
013.	Gosto de assistir às aulas na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
014.	O ambiente desta cidade é mau para se estudar.....	1	2	3	4	5
015.	As pessoas desta cidade são simpáticas para com os alunos universitários.....	1	2	3	4	5
016.	Sinto-me feliz como aluno(a) universitário(a).....	1	2	3	4	5
017.	Os meus professores universitários despertam-me o interesse para estudar.....	1	2	3	4	5
018.	A vida nocturna desta cidade prejudica-me os estudos.....	1	2	3	4	5
019.	Frequentar esta Universidade é entusiasmante.....	1	2	3	4	5
020.	Os meus professores universitários ajudam-me sempre, quando necessito.....	1	2	3	4	5
021.	Sinto confiança em mim próprio(a).....	1	2	3	4	5
022.	Fiquei desencantado(a) com a recepção que esta Universidade me deu.....	1	2	3	4	5
023.	Sinto-me bem em contacto com o conhecimento, nesta Universidade.....	1	2	3	4	5
024.	As classificações que obtenho têm-me deixado frustrado.....	1	2	3	4	5
025.	Tenho gostado do convívio com os meus colegas.....	1	2	3	4	5
026.	Fisicamente, ando em baixo.....	1	2	3	4	5
027.	Esta Universidade é uma desilusão.....	1	2	3	4	5
028.	Tenho dificuldades em organizar o meu estudo.....	1	2	3	4	5
029.	Os professores universitários guardam uma grande distância para os alunos....	1	2	3	4	5
030.	Estou satisfeito por estar a tomar conta de mim próprio(a).....	1	2	3	4	5
031.	Senti-me perdido(a) nos primeiros dias, nesta Universidade.....	1	2	3	4	5
032.	Esta Universidade tem boas estruturas de apoio aos caloiros.....	1	2	3	4	5
033.	Tenho-me sentido ajudado pelos colegas mais velhos.....	1	2	3	4	5
034.	Sinto que estou a preparar, com confiança, o meu futuro.....	1	2	3	4	5
035.	Ando nesta Universidade por andar.....	1	2	3	4	5
036.	Não consigo confiar nos meus colegas.....	1	2	3	4	5
037.	Relaciono-me facilmente com os professores unversitários.....	1	2	3	4	5
038.	Como aluno(a), sinto que estou de rastos.....	1	2	3	4	5
039.	Se soubesse o que sei hoje, nunca tinha vindo para esta Universidade.....	1	2	3	4	5
040.	Tenho-me sentido ajudado(a) pelos meus colegas.....	1	2	3	4	5
041.	As aulas a que tenho assistido são estimulantes.....	1	2	3	4	5
042.	Gosto de frequentar a biblioteca da minha Universidade.....	1	2	3	4	5
043.	Vale a pena frequentar esta Universidade.....	1	2	3	4	5
044.	Os meus professores universitários apoiaram-me, na minha fase de adaptação	1	2	3	4	5

ANEXO II

IPA – Inventário dos Processos de Aprendizagem

INVENTÁRIO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM (Nível Universitário – 2ª versão)

○António M. Duarte
(Fac. de Psicologia e de Ccs. da Educ. - Universidade de Lisboa)

INSTRUÇÕES

De que trata o inventário:

- Este inventário pretende recolher informação sobre os processos envolvidos na aprendizagem.
- O inventário não pretende avaliar as pessoas que a ele respondem visto não existirem respostas certas ou erradas.

Como responder:

- Para cada item existem cinco opções de resposta de acordo com a seguinte escala

1 Nunca ou raramente verdadeiro para mim 2 Por vezes verdadeiro para mim 3 Verdadeiro para mim em metade das vezes 4 Frequentemente verdadeiro para mim 5 Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim

- Responde-se a cada item marcando um pequena circunferência em redor do número escolhido (para cada item deve escolher-se apenas um número)

Exemplo:

Item: "Estudo com a TV ligada"

.Se, no seu caso, isto acontece quase sempre devia assinalar o 5 1 2 3 4 (5)
.Se, no seu caso, isto acontece poucas vezes devia assinalar o 2 1 (2) 3 4 5
.etc.

- Responda com base naquilo que acontece no seu caso (e não com base no que acha que devia acontecer) e assinale o número que melhor corresponda à sua reacção inicial (não perca muito tempo com nenhum item)
- Responda a cada item sem preocupação com o que já respondeu aos outros ou com o que os seus professores gostariam que respondesse (as suas respostas são anónimas e confidenciais)
- Se se enganar em alguma resposta risque e marque novamente

As suas respostas serão de grande ajuda - Obrigado pela sua colaboração

1. Nunca ou raramente verdadeiro para mim
2. Por vezes verdadeiro para mim
3. Verdadeiro para mim em metade das vezes
4. Frequentemente verdadeiro para mim
5. Sempre ou quase sempre verdadeiro para mim

ITENS

1.	Entusiasmo-me com algumas matérias escolares.	1 2 3 4 5
2.	Estudo principalmente com base na memorização.	1 2 3 4 5
3.	Gosto de competir com os meus colegas pelas melhores notas.	1 2 3 4 5
4.	Tento relacionar diferentes matérias entre si.	1 2 3 4 5
5.	Estudo principalmente para corresponder à expectativa dos meus pais.	1 2 3 4 5
6.	Planeio o meu tempo de estudo, de modo a tirar o máximo rendimento dele.	1 2 3 4 5
7.	Na Universidade procuro, acima de tudo, obter classificações melhores que as dos outros.	1 2 3 4 5
8.	Tento relacionar a matéria nova com o que já aprendi.	1 2 3 4 5
9.	Sinto-me muito satisfeito/a a realizar as tarefas escolares.	1 2 3 4 5
10.	Tento organizar eficientemente o meu tempo de estudo.	1 2 3 4 5
11.	Sinto que estudo por obrigação	1 2 3 4 5
12.	Tento aprender a maior parte das matérias decorando.	1 2 3 4 5
13.	Acho que só ando a estudar porque não tenho alternativa.	1 2 3 4 5
14.	Tento ser um/a estudante organizado/a.	1 2 3 4 5
15.	Algumas tarefas escolares proporcionam-me uma profunda satisfação.	1 2 3 4 5
16.	Tento formar uma opinião sobre os assuntos que estudo.	1 2 3 4 5
17.	O que me incentiva a estudar é a ideia de conseguir melhores resultados que os outros.	1 2 3 4 5
18.	Para ficar a saber uma matéria repito-a várias vezes.	1 2 3 4 5
19.	O estudo de certas matérias torna-se verdadeiramente fascinante	1 2 3 4 5
20.	Ao estudar tento principalmente meter as coisas na cabeça - mesmo quando não fazem muito sentido.	1 2 3 4 5
21.	Para mim, a finalidade do estudo é obter notas elevadas.	1 2 3 4 5
22.	Quando estudo tento relacionar a matéria com a vida real.	1 2 3 4 5

23.	Estudo por que é isso que esperam de mim.	1 2 3 4
24.	Tento distribuir as tarefas do dia-a-dia pelo tempo disponível.	1 2 3 4
25.	Tento ser o/a melhor aluno/a nas várias disciplinas.	1 2 3 4
26.	Quando estudo um assunto procuro, acima de tudo, compreendê-lo.	1 2 3 4
27.	Estudo principalmente para cumprir o meu dever.	1 2 3 4
28.	Acontece-me deixar as tarefas da Universidade para a última-da-hora.	1 2 3 4
29.	Certas matérias são como um bom livro de ficção - não apetece interromper o seu estudo.	1 2 3 4
30.	Ao estudar tento sobretudo reter o mais possível.	1 2 3 4
31.	Ando a estudar porque não arranji nada muito mais interessante para fazer.	1 2 3 4
32.	Tenho dificuldade em gerir o meu tempo de estudo.	1 2 3 4
33.	Acho muitas matérias extremamente interessantes.	1 2 3 4
34.	Só me dou por satisfeito/a com uma matéria quando a consigo compreender - não gosto de decorar.	1 2 3 4
35.	O meu principal objectivo na Universidade é o de conseguir uma média elevada.	1 2 3 4
36.	Dou por mim a pensar em aspectos comuns a matérias de diferentes disciplinas.	1 2 3 4
37.	Retiro bastante prazer do estudo.	1 2 3 4
38.	Depois dum exame esqueço quase tudo o que estudei.	1 2 3 4
39.	O meu principal incentivo para o estudo são as notas altas.	1 2 3 4
40.	Ao estudar uma matéria procuro relacioná-la com a minha experiência pessoal.	1 2 3 4
41.	Estou na Universidade porque me pressionaram bastante.	1 2 3 4
42.	Dou muita importância ao cumprimento dos prazos de entrega dos trabalhos.	1 2 3 4
43.	Quando consulto os resultados dum exame procuro perceber se fiquei acima da média.	1 2 3 4
44.	Estudo mais com base na memorização do que na compreensão.	1 2 3 4
45.	Ando a estudar sobretudo para agradar à minha família.	1 2 3 4
46.	Tenho dificuldade em organizar o meu trabalho.	1 2 3 4
47.	Acontece-me estar tão envolvido/a no estudo que me esqueço das horas.	1 2 3 4
48.	Quando estudo um assunto tento ter uma posição crítica sobre ele.	1 2 3 4

Verifique por favor se respondeu a todos os itens - Obrigado

ANEXO III

**QApoio – Questionário final do
Programa das Janelas Curriculares de Apoio**

QUESTIONÁRIO FINAL DO PROGRAMA DE APOIO CURRICULAR
A ALUNOS UNIVERSITÁRIOS DE 1º ANO

José Bravo Nico
Departamento de Pedagogia e Educação
Universidade de Évora

No âmbito do projecto de investigação em que participou [Apoio Curricular a Alunos Universitários de 1º ano, na disciplina de Química I] pretende-se conhecer a sua opinião acerca das actividades em que esteve envolvido, durante o 1º semestre do presente ano lectivo (1998/99).

Agradecemos que responda a este questionário com sinceridade, deixando transparecer, nas suas respostas, a sua verdadeira opinião. Asseguramos a confidencialidade e o anonimato das suas respostas e agradecemos a sua colaboração, a qual **tem sido e continuará a ser indispensável** à concretização do presente estudo.

Irão surgir-lhe, seguidamente, onze afirmações que se relacionam com o Programa de Apoio Curricular em que participou. Relativamente a cada afirmação, indique a sua opinião, numa escala de 1 a 5 valores, colocando um círculo em torno de cada valor da escala, de acordo com o esquema que se segue e justificando, em seguida, a sua opção:

- | |
|--|
| 1- totalmente em desacordo;
2- em desacordo;
3- por vezes em acordo, outras vezes em desacordo;
4- em acordo;
5- totalmente em acordo. |
|--|

O Programa de Apoio Curricular, que decorreu na disciplina de Química I...

i) ...revelou-se útil no meu trabalho quotidiano, como aluno universitário

1 2 3 4 5

porque _____

ii) ... foi adequado às minhas necessidades, como aluno universitário de 1º ano

1 2 3 4 5

porque _____

iii) ...ajudou na minha adaptação à Universidade

1 2 3 4 5

porque _____

iv) ...proporcionou-me bons materiais de apoio
porque _____

1 2 3 4 5

v) ...durou o tempo adequado
porque _____

1 2 3 4 5

vi) ...revelou-se útil para outras disciplinas
porque _____

1 2 3 4 5

vii) ...deveria ter tido continuidade no 2º semestre
porque _____

1 2 3 4 5

viii) ...deverá voltar a realizar-se no próximo ano, para os alunos do 1º ano
porque _____

1 2 3 4 5

ix) ...deveria ser generalizado a todos os alunos do 1º ano da Universidade
porque _____

1 2 3 4 5

x) ...permitiu um bom relacionamento com os professores envolvidos
porque _____

1 2 3 4 5

ANEXO IV

Análise ao conteúdo do QApoio: grelha global

Análise de conteúdo ao QApoyo

Categorias	Indicadores
<p>Utilidade No Trabalho Quotidiano</p>	<p>1.1.1- para algumas cadeiras não encontrei o método de estudo mais correcto 2.1.1- veio criar uma forma de apoio moral 2.1.2- veio influenciar outra forma de ver o problema 3.1.1- esclareceu algumas dúvidas que eram gerais a todos os alunos recém-chegados 4.1.1- facilitou na forma de estudar 5.1.1- em certas situações foi-me bastante útil 6.1.1- foi útil no meu dia a dia 7.1.1- ajudou-me a integrar no meio de um grupo (os alunos com quem tenho estas sessões) 7.1.2- ajudou-me a dividir o tempo (para estudar e para me divertir) 8.1.1- esclareceu algumas dúvidas de primeiro contacto com a Universidade 9.1.1- consegui atingir (umas vezes mais, umas vezes menos) os meus objectivos 11.1.1- permitiu organizar o meu tempo de estudo 11.1.2- influenciou o método de estudo 12.1.1- nos fez ver melhor como é a vida nesta universidade 12.1.2- nos fez entender melhor a mudança do liceu para a universidade 13.1.1- ajudou-me na organização 13.1.2- [ajudou-me] na organização do tempo 13.1.3- tudo se começou a organizar e a ter o seu tempo devido 14.1.1- foi bastante útil no desenvolvimento do meu trabalho quotidiano 15.1.1- ajudou-me a organizar o tempo 15.1.2- [ajudou] a organizar o meu método de estudo 16.1.1- ajudou a organizar o meu tempo 17.1.1- ajudou a ultrapassar as dificuldades práticas ou teóricas que a disciplina apresentava 18.1.1- ajudou-me a organizar melhor o meu trabalho 18.1.2- [ajudou] a organizar o meu método de estudo</p>
<p>Adequação às Necessidades</p>	<p>1.2.1- sentia-me um “pouco” perdido 2.2.1- nem sempre foi visto pela perspectiva correcta (-) 3.1.1- me deu algumas noções básicas sobre métodos e técnicas de estudo 4.2.1- ajudou-me a seguir o melhor caminho 4.2.2- ajudou-me a conhecer métodos de estudo 5.2.1- me esclareceu certas dúvidas 6.2.1- me ajudou a ambientar a um novo ritmo 8.2.1- ajudou-me na adaptação à nova forma de ensino 8.2.2- ajudou-me a tirar partido desse [novo] ensino 9.2.1- pura e simplesmente me senti bem, pois podia perguntar o que era necessário 11.2.1- deu-me as noções básicas de como se deve agir, perante as exigências universitárias 12.2.1- ajudou-nos na transição do liceu para a universidade 13.2.1- tirou muitas dúvidas do novo mundo em que tivemos a oportunidade de entrar 13.2.2- apoiou-me imenso para que tudo voltasse a decorrer com normalidade 14.2.1- ajudou a ultrapassar certo tipo de dificuldades que eu nem sabia que eram tão difíceis 15.2.1- fiquei a conhecer novos métodos, mais vantajosos para o meu estudo 16.2.1- ensinou-me como devia reagir a certas situações que me eram colocadas 17.2.1- apresenta soluções para a resolução de alguns problemas [relacionados com o tempo] 17.2.2- em determinadas matérias, não. O tempo era muito curto 18.2.1- porque (...) tive as minhas dificuldades de orientação dentro das aulas</p>
<p>Ajuda à Adaptação</p>	<p>1.3.1- sentia-me um pouco perdido 2.3.1- já cá estava antes do projecto[programa curricular de apoio] (-) 3.3.1- me ajudou em algumas coisas, mas noutras não 3.3.2- teve de ser a partir de mim [a adaptação] 4.3.1- foi a primeira «luz» que nos surgiu 5.3.1- me integrou no regulamento escolar interno da universidade 6.3.1- ajudou na minha integração 8.3.1- debati dificuldades em conjunto 8.3.2- procurei [em conjunto] as formas de as ultrapassar [as dificuldades] 9.3.1- me senti apoiada por «alguém» que não pertencia ao meu âmbito familiar 11.3.1- possibilitou-me compreender as avaliações das disciplinas 11.3.2- [compreender] a maneira de estar nas aulas teóricas e tirar qualquer coisa de produtiva 12.3.1- mostrou qual é a realidade desta universidade 12.3.2- deu-nos algumas respostas de como ultrapassar alguns problemas 13.3.1- deu-nos a oportunidade de conhecermos as regras 14.3.1- me fez perceber como funcionam cá as coisas 15.3.1- trouxe-me vantagens</p>

	<p>15.3.2- ajudou-me a melhorar o estudo</p> <p>16.3.1- me ajudou a comunicar com muitas pessoas</p> <p>17.3.1- ajudou a superar as dificuldades existentes (...) entre uma escola secundária e a universidade</p>
Materiais de Apoio	<p>1.4.1- não sabia da existência de materiais de apoio que fossem tão simples</p> <p>2.4.1- podiam ser melhores [os materiais]</p> <p>3.4.1- [os materiais] eram grande parte do que era necessário para uma adaptação razoável</p> <p>4.4.1- continham técnicas de estudo</p> <p>4.4.2- [permitiam] a captação do material essencial</p> <p>5.4.1- através desses materiais de apoio, consegui organizar o meu estudo</p> <p>6.4.1- me ajudaram a organizar o plano de estudo</p> <p>8.4.1- foi uma forma de nos ajudar a definir como estudantes</p> <p>9.4.1- apercebíamos (...) do que era desconhecido</p> <p>9.4.2- perante as situações, solucioná-las e de que modo</p> <p>11.4.1- quando um método de estudo não funcionava, imediatamente recorria a outro</p> <p>12.4.1- ajudavam-nos a ultrapassar certos problemas na universidade</p> <p>12.4.2- por vezes não se tinha muito tempo para os ler, ou talvez mesmo preguiça</p> <p>12.4.3- ficam para esses tipos de problemas, quando surgirem</p> <p>13.4.1- ajudou-me na organização das matérias</p> <p>nos foram dadas explicações apoiadas em livros, de modo a ultrapassarmos as nossas dificuldades</p> <p>15.4.1- através daqueles «livrinhos» aprendi algumas técnicas de estudo mais vantajosas</p> <p>16.4.1- ensinou-me como obter bons apontamentos das aulas</p> <p>17.4.1- tive contacto com novos planos de estudo</p> <p>17.4.2- uma melhor organização das tarefas propostas</p> <p>17.4.3- maior aproveitamento do tempo, em geral muito escasso</p> <p>18.4.1- [conhecer] o funcionamento da universidade</p> <p>18.4.2- organizar a matéria de uma dada disciplina</p>
Duração Temporal	<p>1.5.1- ainda sinto a falta daquelas horas</p> <p>1.5.2- proporcionavam uma grande motivação para estudar</p> <p>2.5.1- [adequado] senão começava a entrar em períodos críticos</p> <p>3.5.1- [adequado] o 1º semestre é o mais importante (...) corresponde à 1ª fase de contacto com o ambiente universitário</p> <p>4.5.1- foi o suficiente para nos elucidar</p> <p>5.5.1- assimilei o necessário ao meu estudo</p> <p>6.5.1- foi o bastante para aprender o máximo possível</p> <p>7.5.1- se fosse mais tempo, talvez se tornasse cansativo</p> <p>8.5.1- é principalmente no primeiro semestre em que o contacto com a universidade é novo, que é confortável conversar as dificuldades sentidas com pessoas que sentem o mesmo(...)</p> <p>9.5.1- teve sempre em conta os nossos horários</p> <p>11.5.1- não é só no 1º semestre que uma pessoa necessita de ajuda</p> <p>12.5.1- podia ter sido mais</p> <p>13.5.1- foi o tempo em que precisei mais de apoio para me ajustar à vida universitária</p> <p>14.5.1- foi o suficiente para compreendermos o modo como as coisas se processam</p> <p>15.5.1- acho que devia ter continuado no 2º semestre</p> <p>16.5.1- adquirir os conhecimentos que pretendia para resolver os problemas que me iam surgindo</p> <p>17.5.1- acho que devia ter continuado</p> <p>17.5.2- foi muito pouco tempo para as dificuldades existentes</p> <p>18.5.1- se fosse tempo demais, tornava-se chato</p> <p>18.5.2- se durasse tempo de menos não era realmente muito</p>
Transferibilidade	<p>1.6.1- a variedade de elementos era tão vasta, que se adaptava a diferentes disciplinas</p> <p>2.6.1- as cadeiras funcionam da mesma maneira</p> <p>3.6.1- não consegui aplicar bem os conhecimentos a outras disciplinas</p> <p>4.6.1- tornou o método de estudo mais fácil</p> <p>5.6.1- o material fornecido era útil para todas as disciplinas</p> <p>6.6.1- o material era útil para todas as disciplinas</p> <p>7.6.1- ensinou como estudar sem perder tempo</p> <p>7.6.2- [ensinou] a aproveitar o tempo disponível</p> <p>8.6.1- revelou planos e formas de estudo</p> <p>8.6.2- não só ao nível da Química, mas também de outras disciplinas</p> <p>9.6.1- nos eram dados a conhecer os âmbitos em que se integravam</p> <p>11.6.1- basicamente, todas [as disciplinas] assentam no mesmo tipo de avaliação</p> <p>12.6.1- todas as cadeiras são iguais, ou praticamente iguais</p> <p>12.6.2- tem de se estudar para todas [as disciplinas], umas mais, outras menos</p> <p>13.6.1- o método de estudo torna-se parecido, em quase todas as cadeiras</p> <p>14.6.1- não só para a cadeira de Química, como para todas as outras</p>

	<p>14.6.2- torna-se mais fácil conseguirmos aprender e compreender a matéria e a nossa vida</p> <p>15.6.1- as técnicas de estudo apreendidas eram vantajosas para quase todas as disciplinas</p> <p>16.6.1- me ensinou como estudar</p> <p>17.6.1-utilizou-se o mesmo método de organização do estudo nas outras disciplinas</p> <p>18.6.1- para as outras disciplinas também temos que organizar o nosso trabalho</p> <p>18.6.2- saber como estudar da melhor maneira, de modo que não nos aflijamos com tanta matéria</p>
Continuidade no 2º Semestre	<p>2.7.1- podiam arranjar outras formas ou processos de apoio</p> <p>3.7.1- se um semestre foi útil, dois ainda eram mais</p> <p>4.7.1- podíamos aprender mais qualquer coisa</p> <p>4.7.2- os métodos apresentados foram bastante eficazes</p> <p>5.7.1- é uma boa ajuda aos alunos do 1º ano</p> <p>6.7.1- é ótimo para os alunos do 1º ano</p> <p>7.7.1- por um lado sim, porque se ajudou no 1º semestre, também poderia ajudar no segundo</p> <p>7.7.2- por outro penso que não, porque os horários já estão muito preenchidos</p> <p>8.7.1- talvez fosse interessante debater novas dúvidas e dificuldades</p> <p>8.7.2- realmente importante foi ter apoio no 1º semestre, onde nos sentimos mais deslocados</p> <p>9.7.1- reforçaria esse mesmo apoio</p> <p>11.7.1- os alunos do 1º ano apanham grandes choques, em termos de aulas e avaliação e muitas vezes não têm capacidade de superar esse choque, por vezes enorme</p> <p>12.7.1- era bom que continuasse</p> <p>12.7.2- algum problema que alguns de nós pudesse ter, numa daquelas «aulinhas» talvez pudéssemos resolver</p> <p>13.7.1- é um apoio que nos fez ver coisas que, talvez ainda não tínhamos notado</p> <p>13.7.2- é sempre bom ter alguém que nos aconselha, que nos mostra outras formas de estar</p> <p>14.7.1- existe sempre qualquer coisa que um caloiro não sabe</p> <p>15.7.1- ainda existiam, certeza, mais vantagens, que os alunos podiam ter aprendido</p> <p>16.7.1- era mais um apoio para resolvermos os nossos problemas</p> <p>17.7.1- ainda ficou muito por superar</p> <p>18.7.1- talvez</p>
Realização no Próximo Ano	<p>1.8.1- eles [alunos do próximo ano] irão sentir as mesmas dificuldades que nós</p> <p>2.8.1- ajuda a integração desses alunos</p> <p>3.8.1- se nos ajudou a nós, irá certamente ajudar outros que virão</p> <p>4.8.1- poderá ajudá-los [alunos do próximo ano] no início desta caminhada académica</p> <p>5.8.1- quando os caloiros chegam à universidade, sentem-se perdidos</p> <p>5.8.2- necessitam [os caloiros] do apoio de alguém</p> <p>6.8.1- quando os alunos de 1º ano entram, sentem-se totalmente perdidos</p> <p>7.8.1- se deu resultados positivos, porque não continuar?</p> <p>8.8.1- é uma forma de sabermos que as nossas dúvidas não são únicas</p> <p>8.8.2- um modo de tentar ultrapassar as mesmas dúvidas</p> <p>9.8.1- certamente virão a ter [os caloiros do próximo ano], iguais ou semelhantes opiniões, relativamente à vida na faculdade</p> <p>10.8.1- este apoio pode fazer com que eles encarem melhor esta nova etapa</p> <p>11.8.1- como nós gostamos de ter sido ajudados e acompanhados, também nós vemos que não somos os únicos que necessitamos dessa ajuda</p> <p>11.8.2- este tipo de programas certamente irá mudar a fama das pessoas de E.R.G.</p> <p>12.8.1- os problemas que nós temos (...) serão os problemas dos caloiros ou dos bichos que aí vêm</p> <p>13.8.1- foi e será sempre uma ajuda a quem chega à universidade</p> <p>14.8.1- foi bastante útil</p> <p>14.8.2- não se verificaram tantas reprovações às cadeiras, como nos anos anteriores</p> <p>14.8.3- é uma maneira de os integrar na universidade (os caloiros do próximo ano)</p> <p>15.8.1- eles, tal como nós, vão sentir os mesmos problemas, as mesmas necessidades de adaptação</p> <p>16.8.1- ajuda-os muito [caloiros do próximo ano] na integração na universidade</p> <p>17.8.1- irá ajudar a uma melhor adaptação aos novos alunos</p> <p>17.8.2- apresentarão as mesmas dificuldades que eu tive</p> <p>18.8.1- acho que, tanto eles como todos os alunos do primeiro ano, se vão sentir sempre um bocado desorientados</p> <p>18.8.2- de certo modo, talvez os ajude</p>
	<p>1.9.1- provavelmente, todos têm problemas na adaptação escolar</p> <p>2.9.1- os alunos têm todos os mesmos direitos, já que todos têm os mesmos deveres</p> <p>3.9.1- todos têm os mesmos direitos</p> <p>4.9.1- todos têm os mesmos direitos</p> <p>5.9.1- não é só em alguns cursos que os alunos do 1º ano têm dificuldades</p> <p>5.9.2- estas dificuldades são passadas por todos os alunos [caloiros]</p> <p>6.9.1- todos os têm o mesmo problema</p>

<p>Generalização a todos(as) os(as) Estudantes de 1º ano</p>	<p>7.9.1- ajuda outros alunos que se sintam «perdidos» 8.9.1- será também [útil] para outros alunos do 1º ano 9.9.1- há sempre algo que é igual em todos nós 10.9.1- sendo bom para alguns alunos, é bom para todos os alunos 11.9.1- todas as pessoas necessitam de alguém que as ajude a adaptar 12.9.1- não somos só nós (E.R.G.) que temos dificuldades no 1º ano 12.9.2- todos temos problemas quando entramos para a universidade 13.9.1- todos necessitamos de apoio 14.9.1- todos merecem ter este tipo de ajuda 14.9.2- todos somos caloiros na U.E. 15.9.1- todos precisam de ajuda num ambiente desconhecido 15.9.2- pelo menos no 1º ano 16.9.1- todos eram ajudados como nós fomos 17.9.1- todos deveriam ter a mesma oportunidade 17.9.2- iria ajudar-lhes a ultrapassar essa dificuldade 18.9.1- só as partes de como funciona a universidade 18.9.3- todas aquelas leis de que todos deveríamos pelo menos saber que existem</p>
<p>Relacionamento com os(as) Professores(as)</p>	<p>1.10.1- são extraordinários 2.10.1- havia um interesse mútuo neste protocolo. Os alunos para se adaptarem, os professores para ver se funcionava 3.10.1- transmitiam uma imagem não só de professores, mas também de amigos 3.10.2- preocupavam-se connosco 4.10.1- são pessoas irrepreensíveis 5.10.1- se estabeleceu um certo à vontade com esses professores 5.10.2- nós tínhamos a certeza que eles estavam ali para nos ajudar 6.10.1- ficámos mais à vontade com esses professores 7.10.1- permitiu-nos conhecer melhor os professores 7.10.2- podíamos falar abertamente, sabendo que não estávamos a ser avaliados 8.10.1- constituiu um espaço de debate e conversação útil e agradável 9.10.1- foi bastante mais fácil o diálogo 9.10.2- deixando de imaginá-los [os professores] como lobos maus 9.10.3- percebendo que também são pessoas [os professores] 11.10.1- são pessoas extremamente simpáticas, o que ajuda qualquer relação 11.10.2- ótimos profissionais, formados na U.E. [Universidade de Évora] 12.10.1- nos aproximou mais deles 12.10.2- ao ouvirem os nossos problemas, mostram que se preocupam connosco 12.10.3- por mais más notas que possamos ter, eles são capazes de nos ouvir 13.10.1- houve uma transparência de ambas as partes 13.10.2- houve uma interajuda 14.10.1- o professor não é só aquela pessoa que está ali, friamente, para ensinar 14.10.2- até ajuda, se necessário 15.10.1- mostraram também um grande entusiasmo e gosto por ajudarem 16.10.1- assim comunicamos com os professores mais facilmente 17.10.1- através dessa aproximação, os alunos sentirão mais liberdade para pedir apoio</p>
<p>Reflexão sobre os métodos de estudo</p>	<p>1.11.1- os meus[métodos de estudo] até ao momento, não tinham tido grande resultado 2.11.1- veio criar e sugerir outras formas de estudo, organização dos materiais 2.11.2- (...) gestão do tempo 3.11.1- não foram ensinados outros métodos, talvez mais eficazes 4.11.1- os métodos que utilizava não eram eficazes 4.11.2- estas informações são bastante boas 5.11.1- consegui ver que estudando com aquele método de estudo, poderia tirar melhores resultados 6.11.1- aprendi a gerir melhor o tempo 6.11.2- consegui que o pouco tempo livre que tenho, me dê para estudar todas as disciplinas 7.11.1- eu não estava a usar os métodos mais adequados 8.11.1- discutiram-se novos métodos, bem como os rendimentos destes e foi possível, por comparação, adoptar o melhor 9.11.1- haviam certos parâmetros (...) que não se encontravam, por vezes, correctos 9.11.2- conseguia-me ir apercebendo, a pouco e pouco, de como alterá-los [métodos de estudo] 11.1.1- nunca tinha estudado a sério 11.1.2- os métodos de estudo utilizados no secundário, são totalmente ineficazes 12.1.1- enquanto no liceu, estudava de véspera, aqui aprendi que isso não se faz 12.11.2- aprendi a estudar melhor para poder tirar melhores resultados 13.11.1- mostrou-me novas formas de obter um melhor sucesso escolar 13.11.2- ajudou-me imenso a gerir o meu tempo 13.11.3- agora tenho mais tempo 13.11.4- consegui gerir o tempo, de forma a me dar espaço e a me sentir segura</p>

	<p>14.11.1- os métodos de estudo adequados no secundário (...) não existe adaptação possível na universidade</p> <p>14.11.2- esta intervenção fez com que eu reflectisse melhor sobre os mesmos [métodos de estudo]</p> <p>15.11.1- aprendi a controlar o tempo de estudo</p> <p>15.11.2- alternar o estudo com pequenos intervalos</p> <p>16.11.1- antes de ter este apoio, eu não tinha qualquer método de estudo</p> <p>16.11.2- nem tinha pensado nisso [métodos de estudo]</p> <p>17.11.1- escolhe-se a opção mais correcta para a sua resolução [problemas de estudo]</p> <p>18.11.1- os meus métodos de estudo ainda não são os melhores</p>
<p>Observações e Comentários Pertinentes</p>	<p>1.12.1- devia de continuar ao longo de mais algum tempo</p> <p>1.12.2- proporcionava grande motivação</p> <p>2.12.1- devia de entrar em vigor mais cedo</p> <p>2.12.2- devia de ser para todos os cursos</p> <p>2.12.3- este programa devia de arranjar mais meios, não só os teóricos, mas também os materiais</p> <p>4.12.1- ter maior apoio a nível do encaminhamento dos alunos que chegam e não conhecem nada</p> <p>4.12.2- ter maior apoio, no âmbito das formas de estudo</p> <p>5.12.1- deveria haver um maior acompanhamento, por parte de todos os docentes e de todos os funcionários</p> <p>6.12.1- devia ser generalizado a todos os alunos do 1º ano</p> <p>6.12.2- devia de haver maior acompanhamento a todos os alunos do 1º ano</p> <p>7.12.1- penso que pode continuar como está, assim deu resultados</p> <p>8.12.1- ajuda-nos a definir uma atitude de estar na universidade</p> <p>8.12.2- realmente importante é termos este apoio ao nível do 1º semestre</p> <p>9.12.1- mostrar proximidade «outro amigo»</p> <p>9.12.2- somos uma equipa que trabalha junta</p> <p>9.12.3- ajudar a perceber que o futuro de todos, em geral, dependerá do nosso futuro nesta faculdade</p> <p>9.12.4- ajudar a ter uma atitude ousada e crítica, contudo cautelosa</p> <p>9.12.5- apelo à não rivalidade</p> <p>9.12.6- ajudar a perceber o que se deve fazer (...) como estudar, qual a melhor altura</p> <p>9.12.7- perceber o que significa ser um ESTUDANTE, com letra maiúscula. <i>Aquele que deve, acima de tudo, despachar-se disto, pois os outros também existem; ajudar o próximo e sobretudo, quando se olhar para um, se consiga perceber/sentir que ele não é superior, mas sim uma pessoa que a «pulso» conseguiu ganhar respeito perante a sociedade(...) dignificando o nome da faculdade em que se insere, de modo honesto e correcto.</i></p> <p>10.12.1- devia começar logo no início do 1º semestre</p> <p>10.12.2- tenho pena de ter tido só uma aula do programa de apoio curricular, pois acho que é uma boa ajuda para o aluno</p> <p>11.12.1- só quero sugerir que o programa seja alargado até ao 2º semestre</p> <p>12.12.1- as «aulas» eram muito tarde</p> <p>12.12.2- está tudo muito bom</p> <p>12.12.3- espero que isto continue</p> <p>13.12.1- talvez tenha começado já um pouco tarde</p> <p>13.12.2- acho que devia começar mais cedo</p> <p>15.12.1- o programa devia de ser desenvolvido ao longo de todo o 1º ano</p> <p>15.12.2- deviam de participar outros professores</p> <p>15.12.3- o programa devia ser extensível a todos os alunos do 1º ano</p> <p>15.12.4- deviam ser efectuados pequenos testes formativos noutras disciplinas, como se fez em Química I</p> <p>16.12.1- as aulas de apoio curricular deviam de ser mais tempo</p> <p>16.12.2- devia de continuar no 2º semestre</p> <p>17.12.1- deveria abranger todas as disciplinas e todos os alunos</p> <p>18.12.1- todos os alunos deviam ter conhecimento do funcionamento interno da universidade</p> <p>18.12.2- bastava que, mesmo nas matriculas nos tivesse sido entregue uma pasta igual à que nos foi entregue</p> <p>18.12.3- todos nós temos o direito de saber como funciona a universidade em que estamos inseridos</p>

<p>As opiniões dos que não participaram</p>	<p>A1- o programa curricular de apoio é importante A2- deveria haver horas, além das horas das teórico-práticas A3- não são só as aulas (...) que estão no horário que vão resolver as lacunas nestes estudantes B1- considero deveras importante todo e qualquer programa curricular de apoio B2- a nossa inserção na vida académica universitária traz uma mudança em todos os métodos, quer de estudo, quer de gestão do tempo B3- vital importância deste [programa curricular de apoio] B4- maior divulgação [do programa curricular de apoio] B5- extensão [do programa curricular de apoio aos demais alunos] C1- devia ser alargado ao 2º semestre D1- deve haver apoio ao estudante caloiro D2- o estudante que se apresenta, pela primeira vez na universidade, está completamente desintegrado da vida universitária D3- o ensino ao qual estão habituados é bastante diferente D4- deve ser explicado, sucintamente, ao aluno o funcionamento da universidade D5- deve ser explicado ao aluno o funcionamento das aulas F1- acompanhamento curricular por parte de alunos mais velhos (...) com uma pequena remuneração (...) duraria um mês F2- visitas de estudo G1- mais à-vontade na relação aluno/professor H1- quando vem para a universidade faz uma grande mudança na sua vida H2- é uma mudança muito radical nos métodos de estudo a que estavam habituados</p>
--	---

ANEXO V

Rep – Registro Episódico

REGISTO EPISÓDICO

Nº do registo	Observado				Local	Data
	Sexo		Curso			
	F	M	ERG	EA		
Situação						
Descrição do Comportamento						
Inferências						
Classificação						

ANEXO VI

Manuais de Apoio



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“REGRAS INSTITUCIONAIS”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Bravo Nito (*Departamento de Pedagogia e Educação*)
Dora Tebreira (*Departamento de Química*)
Heldemerina Samutelela (*Departamento de Pedagogia e Educação*)
Margarida Figueiredo (*Departamento de Química*)

Despacho Normativo n.º 84/89

Ouvida a comissão instituída pelo Despacho n.º 31/ME/89, de 8 de Março, e atendendo à especificidade da estrutura da Universidade de Évora ressaltada nas normas estatutárias, homologo, nos termos do disposto no artigo 3.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, os Estatutos da Universidade de Évora, que são publicados em anexo ao presente despacho.

Ministério da Educação, 11 de Agosto de 1989. —
O Ministro da Educação, *Roberto Artur da Luz Carneiro*.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

1 — A lei de autonomia universitária — Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro — confere às universidades o direito de elaborarem os seus estatutos dentro dos parâmetros nela fixados. Esta autonomia estatutária completa e enquadra as autonomias científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar que a mesma lei confere, alargando as que a Universidade de Évora já possuía.

2 — A Universidade de Évora vira os seus principais órgãos institucionalizados através do Decreto-Lei n.º 174/86, de 1 de Julho, tendo posteriormente apresentado um projecto de estrutura orgânica que aprofundava o referido diploma e apresentava as suas estruturas e os seus quadros de pessoal. Ambos consagravam a estrutura departamental, distinta da estrutura em faculdades, institutos ou escolas das universidades portuguesas tradicionais.

3 — A estrutura departamental da Universidade de Évora data da sua restauração, em 1973, e faz hoje parte intrínseca do seu património e da sua identidade. Nela os departamentos são responsáveis, na respectiva área científica, pelo ensino de todos os cursos, pela investigação e pela extensão. Cada curso recorre aos departamentos necessários para a leccionação das várias áreas científicas que constam do seu plano curricular, obtendo-se, assim, uma estrutura flexível que torna mais fácil a organização de cursos com características interdisciplinares.

4 — Surge agora a figura da área departamental, unidade orgânica que resulta do agrupamento de departamentos e que, sem prejuízo da manutenção destes como unidades estruturantes da Universidade, procura coordenar, designadamente em termos científicos e administrativos, a actividade de departamentos de áreas científicas afins. Pretende-se, assim, uma maior eficácia de funcionamento num quadro de descentralização de tarefas dos órgãos de governo e de gestão. Estas unidades orgânicas, de dignidade equivalente à das faculdades, não devem, porém, ser com estas confundidas. Porque, entre outras razões, as relações entre áreas departamentais, quer em termos de ensino, quer em termos de investigação e de extensão, deverão ser bastante mais intensas do que é normal entre faculdades, que tendem a duplicar estruturas relativas à mesma área departamental. Os órgãos representativos terão em consideração estas diferenças, distinguindo a organização dos docentes em departamentos e áreas departamentais da organização dos estudantes em cursos.

5 — Os estatutos de uma universidade são a sua lei fundamental que, no respeito das suas tradições e identidade, estabelecem as regras de funcionamento que abrem caminho ao seu progresso e ao da sociedade em que se insere. Foram estes os princípios que nortearam os presentes estatutos. O futuro e a experiência dirão quais das soluções adoptadas carecem de alteração em futuras revisões.

Assim, a assembleia constituída nos termos da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, aprova os presentes estatutos:

CAPÍTULO I**Natureza, missão e sede da Universidade****Artigo 1.º****Natureza jurídica da Universidade**

A Universidade de Évora é uma pessoa colectiva de direito público, goza de autonomia estatutária, científica, pedagógica, administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da lei e dos presentes Estatutos.

Artigo 2.º**Missão da Universidade**

1 — A Universidade de Évora, também designada abreviadamente por «Universidade», é um centro de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, que, através da articulação do estudo, da docência e da investigação, se integra na vida da sociedade.

2 — São fins da Universidade:

- a) A formação humana, cultural, científica e técnica;
- b) A realização de investigação fundamental e aplicada;
- c) A prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca;
- d) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congêneras nacionais e estrangeiras;
- e) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de expressão oficial portuguesa e os países europeus.

3 — Para a prossecução dos seus fins, a Universidade pode celebrar convénios, protocolos, contratos e outros acordos com instituições públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais.

4 — A Universidade compete a concessão de graus e títulos académicos e honoríficos, de outros certificados e diplomas, bem como a concessão de equivalência e o reconhecimento de graus e habilitações académicas.

Artigo 3.º**Sede da Universidade**

A Universidade tem a sua sede em Évora.

CAPÍTULO II**Símbolos académicos****Artigo 4.º****Emblema e selo**

O símbolo da Universidade, adoptado como seu emblema e selo, é uma pomba branca estilizada, sobre um fundo circular de cor castanha, com a legenda «UNIVERSIDADE DE ÉVORA», conforme modelo anexo a estes estatutos.

Artigo 5.º**Traje académico**

1 — O traje dos docentes e investigadores da Universidade é o do modelo anexo a estes estatutos e compreende:

- a) A toga, confeccionada em tecido preto com bandas castanhas;
- b) A gorra, em tecido de veludo preto;
- c) A insígnia da Universidade, constituída por uma pomba em moldura circular, em prata, suspensa por cordão castanho simples ou, no caso do reitor, duplo;
- d) A roseta, confeccionada em tecido das seguintes cores:
 - I) Área departamental de Ciências Agrárias — verde-escura;
 - II) Área departamental de Ciências Económicas e Empresariais — vermelha;
 - III) Área departamental de Ciências Exactas — azul-celeste;
 - IV) Área departamental de Ciências Humanas e Sociais — azul-ferrete;
 - V) Área departamental de Ciências da Natureza e do Ambiente — verde-clara;
 - VI) Reitoria — branca.

2 — O uso da gorra e da roseta é reservado:

- a) Ao reitor;
- b) Aos ex-reitores;
- c) Aos vice-reitores, quando em representação da Universidade;
- d) Aos doutores pela Universidade de Évora.

3 — O uso da insígnia, que será sempre colocada sobre traje académico, é reservada:

- a) Aos doutores pela Universidade de Évora;
- b) Aos professores ou investigadores em tempo integral na Universidade de Évora ou nesta jubilados.

4 — O traje académico será de uso obrigatório em todos os actos solenes da vida universitária.

Artigo 6.º

Dia da Universidade

O Dia da Universidade é o 1.º de Novembro, retomando uma tradição que remonta a 1559.

CAPÍTULO III

Órgãos de governo da Universidade

Artigo 7.º

Órgãos de governo da Universidade

1 — O governo da Universidade é exercido pelos seguintes órgãos:

- a) A assembleia da Universidade;
- b) O reitor;
- c) O senado universitário;
- d) O conselho administrativo.

2 — A Universidade dispõe ainda de um conselho consultivo.

Artigo 8.º

Composição da assembleia da Universidade

1 — A assembleia da Universidade é composta:

- a) Pelo reitor;
- b) Pelos vice-reitores;
- c) Pelos pró-reitores;
- d) Pelo presidente do conselho científico;
- e) Pelo presidente do conselho pedagógico;
- f) Pelos presidentes dos conselhos directivos das áreas departamentais;
- g) Pelos presidentes dos conselhos científicos das áreas departamentais;
- h) Por representantes da Associação de Estudantes da Universidade de Évora em número igual ao das áreas departamentais;
- i) Pelo funcionário administrativo de categoria mais elevada da Universidade;
- j) Pelo vice-presidente dos serviços sociais;
- l) Por um representante dos professores e professores convidados, em regime de tempo integral, em efectividade de funções na Universidade, por cada área departamental;
- m) Por dois representantes dos restantes docentes, por cada área departamental;
- n) Por um representante do pessoal da carreira de investigação científica;
- o) Por três representantes dos restantes funcionários e agentes;
- p) Por representantes dos estudantes em número igual ao triplo do número de áreas departamentais.

2 — Os elementos previstos nas alíneas d) a g) do número anterior serão substituídos pelos vice-presidentes dos respectivos órgãos, caso se verifique serem aqueles já membros por inerência da assembleia da Universidade.

3 — Os elementos previstos nas alíneas l) a p) do n.º 1 são eleitos por escrutínio secreto dos respectivos sectores, sendo os seus mandatos de dois anos, renováveis por períodos de igual duração, realizando-se as respectivas eleições de dois em dois anos, nos 45 dias subsequentes ao início do ano escolar.

4 — O regulamento eleitoral, a aprovar pelo senado universitário, deverá prever a forma de substituição dos elementos que não completarem os seus mandatos por terem deixado de pertencer ao corpo que os elegeu ou por outros motivos nele previstos.

5 — Caso algum dos representantes a que se refere a alínea l) do n.º 1 seja membro, por inerência, da assembleia, será substituído por outro representante eleito nos termos previstos no regulamento eleitoral.

6 — A eleição dos representantes mencionados na alínea p) do n.º 1 utilizará o método de Hondt e recairá sobre candidaturas apresentadas sob a forma de listas ordenadas, incluindo candidatos efectivos e suplentes, de acordo com as seguintes regras:

- a) Os elementos efectivos serão em número igual ao dos representantes a eleger, não podendo o número de elementos suplentes ser superior ao de efectivos nem inferior a metade destes;
- b) Cada lista não poderá conter dois estudantes consecutivos ou mais de quatro alternados do mesmo curso, quer se trate de elementos efectivos, quer de suplentes.

Artigo 9.º

Competência da assembleia da Universidade

1 — Compete, designadamente, à assembleia da Universidade:

- a) Discutir e aprovar, por maioria absoluta dos votos expressos, os estatutos da Universidade;
- b) Aprovar as alterações aos estatutos, por maioria de dois terços dos votos expressos, desde que estes correspondam à maioria absoluta dos membros da assembleia em exercício de funções;
- c) Eleger o reitor, dar-lhe posse e decidir sobre a sua destituição.

2 — Salvo para os fins previstos no artigo 22.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, a assembleia da Universidade reúne sempre que for convocada pelo seu presidente, por sua iniciativa ou a pedido de, pelo menos, metade dos seus membros.

Artigo 10.º

Eleição do reitor

1 — O reitor é eleito, por escrutínio secreto, de entre os professores catedráticos de nomeação definitiva da Universidade, pela assembleia da Universidade, nos termos da lei e dos presentes Estatutos.

2 — A data de realização da eleição deverá ser publicada com, pelo menos, 30 dias de antecedência e a assembleia da Universidade especialmente convocada, para o efeito, com, pelo menos, quinze dias de antecedência.

3 — A contagem dos prazos referidos no número anterior é interrompida durante os períodos de férias escolares.

4 — A data de realização da eleição não poderá recair em período de férias escolares nem nos oito dias anteriores ao início de um destes períodos.

5 — Salvo nos casos previstos no n.º 3 do artigo 21.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, a eleição realizar-se-á entre o 60.º e o 40.º dias anteriores ao termo do mandato do reitor cessante, podendo esta antecedência ser alargada até 120 dias, desde que se verifique a situação prevista no número anterior.

6 — Cada boletim de voto deve conter a lista nominativa dos professores catedráticos de nomeação definitiva, por ordem alfabética.

7 — Cada eleitor deverá assinalar no respectivo boletim o nome da sua preferência, só podendo a votação considerar-se válida se tiverem votado pelo menos dois terços dos membros da assembleia.

8 — Em caso de invalidade da votação, deverá ser esta repetida, nas mesmas condições, no dia útil seguinte. Sendo necessária nova votação, será exigida somente a participação da maioria dos membros da assembleia.

9 — Será proclamado eleito o professor que obtiver mais de metade dos votos validamente expressos nos candidatos.

10 — Se nenhum dos professores tiver obtido os votos exigidos no número anterior, proceder-se-á, no dia útil seguinte e nos termos dos n.ºs 7, 8 e 9, a nova votação, à qual apenas serão admitidos os dois professores mais votados, excepto se situações de empate obrigarem a admitir à votação mais de dois professores.

11 — Caso se verifique novamente que nenhum dos professores obteve os votos exigidos no n.º 9, repetir-se-á, tantas vezes quantas as necessárias, o mecanismo previsto no número anterior.

Artigo 11.º

Posse e mandato do reitor

1 — Cumpridas as formalidades legais, a assembleia da Universidade, pelo seu presidente ou, quando houver impedimento, pelo professor decano, confere posse ao reitor eleito em cerimónia pública a realizar na Universidade.

2 — O mandato do reitor tem a duração de quatro anos, renovável, não sendo admitida a reeleição para um terceiro mandato consecutivo.

Artigo 12.º**Competência do reitor**

1 — O reitor representa e dirige a Universidade, competindo-lhe, nomeadamente:

- a) Propor ao senado as linhas gerais de orientação da vida universitária;
- b) Homologar a constituição e empossar os membros dos órgãos de gestão da Universidade e das suas unidades orgânicas;
- c) Presidir, com voto de qualidade, aos outros órgãos de governo da Universidade e assegurar o cumprimento das deliberações por eles tomadas;
- d) Velar pela observância das leis e dos regulamentos;
- e) Superintender na gestão académica, administrativa e financeira, mormente no que respeita a contratação e provimento do pessoal, a júris de provas académicas, a atribuição de regências, remunerações, abonos, licenças e dispensas de serviço, sem prejuízo da capacidade de delegação, nos termos da lei, em pessoas investidas em cargos de direcção ou chefia ou nas entidades responsáveis pelas unidades orgânicas, estruturas e serviços da Universidade;
- f) Reconhecer, em todas as circunstâncias previstas na lei, a urgente conveniência de serviço no provimento do pessoal;
- g) Comunicar ao membro do Governo com responsabilidade no sector da educação todos os dados indispensáveis ao exercício da tutela, designadamente os planos de desenvolvimento e relatórios de actividade;
- h) Definir e orientar o apoio a conceder aos estudantes no quadro dos serviços sociais e das actividades circum-escolares.

2 — Cabem-lhe ainda todas as competências que, por lei ou pelos Estatutos, não sejam atribuídas a outras entidades da Universidade.

3 — O reitor pode, ouvido o senado, delegar nos órgãos de gestão da Universidade ou das suas unidades orgânicas as competências que se tornem necessárias a uma gestão mais eficiente.

Artigo 13.º**Incapacidade e responsabilidade do reitor**

As situações de vacatura, renúncia e incapacidade permanente do reitor, bem como as deliberações relativas à sua suspensão ou destituição, regulam-se pelo disposto na Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.

Artigo 14.º**Vice-reitores**

1 — O reitor é coadjuvado por vice-reitores por si nomeados, nos termos da lei, os quais exercerão as competências que o reitor neles delegar.

2 — Nas suas ausências ou impedimentos o reitor é substituído por um vice-reitor por ele designado.

3 — O mandato dos vice-reitores tem a duração de quatro anos, podendo ser renovado por períodos de igual duração.

4 — Os vice-reitores podem ser exonerados a todo o tempo pelo reitor e cessam automaticamente funções com a cessação do mandato do mesmo.

Artigo 15.º**Pró-reitores**

1 — O reitor pode nomear pró-reitores, nos termos da lei, que actuarão por sua delegação em tarefas específicas.

2 — Os pró-reitores podem ser exonerados a todo o tempo pelo reitor e cessam automaticamente funções com a cessação do mandato do mesmo.

Artigo 16.º**Composição do senado universitário**

1 — O senado universitário é composto:

- a) Pelo reitor;
- b) Pelos vice-reitores;
- c) Pelos presidentes dos conselhos científico e pedagógico;
- d) Pelos presidentes dos conselhos directivos das áreas departamentais;

- e) Pelo presidente da Associação de Estudantes da Universidade de Évora;
- f) Pelo funcionário administrativo de categoria mais elevada da Universidade;
- g) Por um representante dos professores e professores convidados em regime de tempo integral, por cada área departamental;
- h) Por um representante dos restantes elementos do pessoal docente, por cada área departamental;
- i) Por um representante do pessoal da carreira de investigação científica;
- j) Por dois representantes dos restantes funcionários e agentes;
- l) Por representantes dos estudantes em número igual ao dobro do número de áreas departamentais.

2 — É aplicável aos elementos previstos nas alíneas g) a l) do número anterior o disposto nos n.ºs 3 e 4 do artigo 8.º

3 — É aplicável aos elementos previstos na alínea l) do n.º 1 o disposto no n.º 6 do artigo 8.º

Artigo 17.º**Competências do senado universitário**

Compete ao senado universitário:

- a) Aprovar as linhas gerais de orientação da Universidade, tendo em atenção as contribuições dos conselhos científico e pedagógico;
- b) Aprovar os planos de desenvolvimento e apreciar e aprovar o relatório anual das actividades da Universidade;
- c) Aprovar os projectos orçamentais e apreciar as contas;
- d) Aprovar a criação, suspensão e extinção dos cursos;
- e) Aprovar as propostas de criação, integração, modificação ou extinção de estabelecimentos ou estruturas da Universidade;
- f) Pronunciar-se sobre a criação, modificação ou extinção de unidades orgânicas;
- g) Definir as medidas adequadas ao funcionamento das unidades orgânicas, estruturas e serviços da Universidade;
- h) Atribuir o título de conselheiro da Universidade;
- i) Aprovar as propostas de concessão de graus académicos honoríficos, ouvido o conselho científico;
- j) Pronunciar-se sobre a celebração de convénios e acordos de cooperação com outras instituições públicas ou privadas, nacionais, estrangeiras e internacionais;
- l) Instituir prémios escolares;
- m) Exercer o poder disciplinar, em conformidade com a lei;
- n) Fixar, nos termos da lei, as propinas devidas pelos alunos dos vários cursos ministrados na Universidade, assim como as propinas suplementares relativas a inscrições, realização ou repetição de exames e outros actos de prestação de serviços aos alunos;
- o) Ocupar-se dos restantes assuntos que lhe forem cometidos por lei, pelos presentes estatutos ou apresentados pelo reitor.

Artigo 18.º**Funcionamento do senado universitário**

1 — O senado universitário pode funcionar em plenário ou por secções, permanentes ou temporárias, nos termos do respectivo regimento.

2 — O senado pode ainda criar comissões ou grupos de trabalho, que poderão integrar elementos a ele estranhos, nos termos do respectivo regimento.

3 — O senado reunirá ordinariamente de dois em dois meses e extraordinariamente sempre que for convocado pelo seu presidente, por sua iniciativa ou a pedido de, pelo menos, metade dos seus membros.

4 — O senado universitário poderá ainda reunir, para os fins previstos no artigo 22.º da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, quando convocado por, pelo menos, um terço dos seus membros.

5 — Podem participar nas reuniões do senado, sem direito a voto, elementos a ele estranhos, nos termos do respectivo regimento.

Artigo 19.º**Secção disciplinar**

1 — Para efeitos de exercício do poder disciplinar é constituída uma secção permanente do senado universitário.

2 — Constituem a secção disciplinar os seguintes elementos:

- a) O reitor, que preside;
- b) Dois professores;
- c) Dois elementos do restante pessoal docente;
- d) Dois estudantes;
- e) Um funcionário;
- f) O funcionário administrativo de categoria mais elevada da Universidade.

3 — Os elementos indicados nas alíneas b) a e) do número anterior são designados pelo senado de entre os seus membros.

4 — O reitor pode fazer-se substituir por um vice-reitor ou delegar a presidência da secção noutro professor membro da mesma.

5 — A secção será assessorada por um funcionário da assessoria jurídica da Universidade.

6 — Compete à secção disciplinar exercer o poder disciplinar, nos termos previstos na lei e nos presentes Estatutos.

Artigo 20.º

Composição do conselho administrativo

O conselho administrativo é composto:

- a) Pelo reitor;
- b) Por um dos vice-reitores, a designar por despacho do reitor;
- c) Pelo director dos serviços administrativos;
- d) Por um representante dos estudantes, a designar pelos elementos do senado universitário referidos na alínea f) do n.º 1 do artigo 16.º de entre eles;
- e) Por um elemento do pessoal docente ou de investigação científica, membro do senado, a designar pelos representantes referidos nas alíneas g) a i) do n.º 1 do artigo 16.º

Artigo 21.º

Competência e funcionamento do conselho administrativo

1 — Compete ao conselho administrativo a gestão administrativa, patrimonial e financeira da Universidade, sendo-lhe aplicável a legislação em vigor para os organismos públicos dotados de autonomia administrativa e financeira e, bem assim o disposto na Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.

2 — O conselho administrativo, quando julgar conveniente à boa gestão da Universidade, pode, ouvido o senado universitário, delegar parte das suas competências em pessoas investidas em cargos de direcção ou de chefia ou nas entidades responsáveis pelas unidades orgânicas, estruturas e serviços da Universidade.

3 — O conselho administrativo reunirá obrigatoriamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que for convocado pelo presidente, por sua iniciativa, ou a pedido de, pelo menos, dois dos seus membros.

4 — As deliberações do conselho administrativo são tomadas por maioria simples, sendo os seus membros solidariamente responsáveis por essas deliberações, salvo se não tiverem estado presentes ou se houverem feito exarar em acta a sua discordância.

Artigo 22.º

Composição do conselho consultivo

1 — O conselho consultivo é composto:

- a) Pelo reitor, que preside;
- b) Pelos vice-reitores;
- c) Pelos pró-reitores;
- d) Pelos presidentes dos conselhos científico e pedagógico;
- e) Por personalidades ligadas a sectores culturais, científicos, profissionais e económicos;
- f) Pelos antigos reitores da Universidade;
- g) Pelos conselheiros da Universidade;
- h) Por antigos alunos da Universidade, designados pelo senado universitário.

2 — A composição do conselho consultivo, na parte respeitante à alínea e), será estabelecida por despacho do reitor, ouvido o senado universitário.

3 — O mandato dos membros referidos nas alíneas e) e h) do n.º 1 cessa com o mandato do reitor.

4 — O reitor pode convidar a participar nas sessões do conselho outras individualidades cuja contribuição possa ser útil para o esclarecimento de pontos específicos da agenda em apreciação.

Artigo 23.º

Competência do conselho consultivo

1 — Compete ao conselho consultivo fomentar uma relação permanente entre as actividades da Universidade e a comunidade.

2 — Compete-lhe ainda pronunciar-se sobre todos os assuntos que pela assembleia da Universidade, pelo reitor ou pelo senado universitário forem submetidos à sua apreciação.

CAPÍTULO IV

Órgãos de coordenação científico-pedagógica

Artigo 24.º

Conselhos científico e pedagógico

Sem prejuízo das competências próprias do senado universitário e em articulação com ele, a coordenação científico-pedagógica é exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Conselho científico;
- b) Conselho pedagógico.

Artigo 25.º

Composição e organização do conselho científico

1 — O conselho científico é constituído pelo seu presidente, pelos presidentes dos conselhos directivos e dos conselhos científicos das áreas departamentais, pelos presidentes dos conselhos dos departamentos e ainda pelos presidentes dos centros de investigação da Universidade.

2 — O conselho científico elegerá um presidente de entre os professores catedráticos da Universidade, por um período de dois anos, renovável por períodos de igual duração.

3 — O conselho científico elegerá ainda, de entre os seus membros, simultaneamente com o presidente e, por igual período, um vice-presidente e um secretário.

4 — Podem participar nas reuniões ou nos trabalhos do conselho científico, sem direito a voto e nos termos do respectivo regimento, elementos a ele estranhos.

5 — O conselho científico pode criar comissões e grupos de trabalho, que poderão integrar elementos estranhos ao conselho, nos termos do respectivo regimento.

Artigo 26.º

Competência do conselho científico

1 — Ao conselho científico da Universidade compete deliberar ou dar parecer sobre a coordenação científica entre áreas departamentais ou departamentos e sobre os assuntos de natureza científica geral da Universidade, de acordo com a legislação aplicável e os presentes Estatutos, cabendo-lhe, nomeadamente:

- a) Contribuir para a definição das linhas gerais de orientação da Universidade, mormente no plano científico, tendo em conta as deliberações dos conselhos científicos das áreas departamentais;
- b) Acompanhar o desenvolvimento da actividade científica e promover a cooperação entre áreas departamentais e departamentos;
- c) Apreciar as actividades do ano anterior mediante relato do seu presidente;
- d) Acompanhar as actividades científicas desenvolvidas pelas áreas departamentais no ano anterior mediante relatos dos presidentes dos respectivos conselhos científicos;
- e) Emitir parecer sobre a adequada afectação aos diversos departamentos e áreas departamentais dos meios materiais e humanos de ensino, investigação e extensão, de acordo com a política científica adoptada, as necessidades do serviço docente e as disponibilidades da Universidade;
- f) Emitir parecer sobre as regras de afectação das disponibilidades, de abertura de concursos, admissões, renovação e aquisições e de contratos de todo o pessoal docente e de investigação científica;
- g) Propor as estruturas curriculares e a organização e planos de estudo dos cursos, ouvidos os conselhos científicos das áreas departamentais pertinentes;

- h) Pronunciar-se sobre a afectação aos departamentos das disciplinas leccionadas na Universidade, ouvidos os conselhos científicos das áreas departamentais pertinentes;
- i) Zelar pelo bom funcionamento dos diversos cursos no que se refere à sua articulação curricular e desenvolvimento das actividades lectivas, assegurando a boa coordenação entre os departamentos envolvidos;
- j) Definir critérios para a distribuição de serviço docente;
- l) Pronunciar-se sobre a aquisição e alienação de equipamento científico e bibliográfico e sua afectação útil;
- m) Dar parecer sobre a política de extensão cultural e de prestação de serviços à comunidade;
- n) Deliberar sobre as condições de acesso ao grau de mestre e as condições de preparação e admissão às provas de doutoramento;
- o) Propor a composição de júris de mestrado, ouvidos os conselhos científicos das áreas departamentais pertinentes;
- p) Estabelecer as condições gerais de admissão de todo o pessoal docente, de investigação científica e técnico superior adstrito às actividades de ensino e investigação;
- q) Deliberar sobre as condições e regras de equivalência de disciplinas, matérias e habilitações superiores, nacionais ou estrangeiras;
- r) Pronunciar-se sobre qualquer outro assunto que lhe seja submetido pelo reitor ou por outros órgãos da Universidade.

2 — Compete ao presidente do conselho científico:

- a) Presidir ao conselho e promover a execução das suas deliberações;
- b) Decidir por si, em caso de urgência, submetendo posteriormente as decisões tomadas a ratificação do conselho.

3 — Compete ao vice-presidente coadjuvar o presidente e substituí-lo nas suas ausências ou impedimentos.

4 — Compete ao secretário coadjuvar o presidente e elaborar as actas das reuniões.

Artigo 27.º

Funcionamento do conselho científico

1 — O conselho científico reunirá ordinariamente de dois em dois meses e extraordinariamente quando convocado pelo seu presidente, por iniciativa própria, por solicitação do reitor ou a requerimento de um terço dos seus membros.

2 — Quando o conselho reunir a solicitação do reitor a reunião será por ele presidida.

3 — O conselho científico só poderá deliberar validamente com a presença da maioria dos seus membros, sendo as deliberações aprovadas por maioria simples, salvo quando digam respeito a matérias para as quais o respectivo regimento ou a legislação vigente exijam maioria qualificada.

4 — O conselho científico poderá delegar algumas das suas competências no seu presidente ou nas comissões previstas no n.º 5 do artigo 25.º

Artigo 28.º

Comissões de curso e director de curso

1 — Nos termos do n.º 5 do artigo 25.º, o conselho científico criará, para cada curso ou conjunto de cursos de mestrado, licenciatura ou bacharelato em funcionamento ou em preparação uma comissão de curso.

2 — As comissões de curso são órgãos de consulta do conselho científico, competindo-lhes:

- a) Elaborar estudos e pareceres sobre questões de organização, estrutura, conteúdo curricular e funcionamento dos respectivos cursos;
- b) Exercer as competências que o conselho científico entenda delegar-lhes.

3 — A comissão de curso terá a composição definida pelo conselho científico, ouvido o conselho pedagógico, sendo os seus membros indicados pelos departamentos pertinentes.

4 — Cada curso terá um director, eleito pela comissão de curso de entre os respectivos professores.

5 — Cabe ao director de curso presidir à respectiva comissão e exercer as competências que lhe forem atribuídas.

6 — O director de curso será substituído, nas suas ausências ou impedimentos, por um adjunto, por ele designado de entre os membros da comissão de curso.

Artigo 29.º

Composição e organização do conselho pedagógico

1 — O conselho pedagógico é composto:

- a) Pelos directores dos cursos em funcionamento;
- b) Por um elemento do corpo docente de cada departamento, a designar pelo conselho de departamento;
- c) Por um representante eleito dos estudantes, por cada curso de mestrado, licenciatura e bacharelato;
- d) Pelo director dos serviços académicos, ou seu delegado, que servirá de secretário do conselho.

2 — A designação dos docentes e a eleição dos estudantes a que se referem as alíneas b) e c) do número anterior deverão efectuar-se de dois em dois anos, nos 40 dias subsequentes ao início do ano escolar, tendo os respectivos mandatos a duração de dois anos, renováveis por períodos de igual duração.

3 — Sempre que, por motivos justificados, qualquer dos elementos referidos na alínea b) do n.º 1 cesse o mandato antes do seu termo, deverá o conselho do departamento proceder à sua imediata substituição.

4 — Deverá o regimento do conselho pedagógico prever a forma de substituição dos representantes referidos na alínea c) do n.º 1, que, por motivos justificados, não completarem os seus mandatos.

5 — Os directores de curso, em caso de impedimentos, podem fazer-se substituir nas reuniões do conselho pedagógico pelos seus adjuntos.

6 — Preside ao conselho um professor membro do mesmo, a eleger por maioria absoluta dos seus membros nos oito dias imediatos à sua constituição.

7 — O conselho pedagógico elegerá, simultaneamente com o presidente, e por igual período, um vice-presidente, de entre os professores seus membros, a quem competirá substituir o presidente nas suas faltas ou impedimentos.

8 — O reitor e os vice-reitores podem, sempre que o desejarem, participar nas reuniões do conselho pedagógico, cabendo, neste caso, ao primeiro ou, na sua ausência, a um dos segundos a presidência da sessão.

Artigo 30.º

Competência do conselho pedagógico

Compete ao conselho pedagógico:

- a) Contribuir para a definição das linhas gerais de orientação da Universidade, mormente no plano pedagógico;
- b) Elaborar propostas e dar pareceres sobre a orientação pedagógica e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, incluindo o regime de avaliação;
- c) Zelar pelo regular funcionamento do ensino, bem como propor medidas com vista à melhoria da sua qualidade, à promoção do sucesso educativo e à integração dos futuros diplomados na vida activa;
- d) Dar parecer sobre a regulamentação respeitante à biblioteca geral, ao serviço de meios áudio-visuais e a outros serviços com incidência directa na actividade pedagógica;
- e) Pronunciar-se sobre todos os assuntos de índole pedagógica que lhe sejam submetidos por outros órgãos da Universidade.

Artigo 31.º

Funcionamento do conselho pedagógico

1 — O conselho pedagógico reunirá em plenário, ordinariamente, duas vezes por semestre, e extraordinariamente sempre que for convocado pelo seu presidente, por sua iniciativa, a pedido de, pelo menos, um terço dos seus membros, ou a solicitação do reitor.

2 — O conselho poderá reunir por secções especializadas sempre que haja necessidade de apreciar assuntos que interessem predominantemente a cursos ou sectores específicos.

3 — A convocação das reuniões por secções especializadas será feita pelo presidente, por sua iniciativa ou a pedido de, pelo menos, um membro docente e um membro discente do conselho.

4 — As secções serão constituídas pelos membros do conselho considerados pertinentes pelo presidente, podendo nelas participar como assessores elementos estranhos ao conselho cuja presença o presidente considere conveniente.

5 — A presidência das secções será assegurada pelo presidente do conselho pedagógico, que a poderá delegar noutro professor membro do conselho.

6 — O plenário do conselho pedagógico funcionará em todos os casos como instância de recurso das decisões das secções especializadas.

CAPÍTULO V

Áreas departamentais

Artigo 32.º

Natureza, criação e extinção das áreas departamentais

1 — As unidades orgânicas da Universidade são as áreas departamentais resultantes do agrupamento de departamentos afins.

2 — As áreas departamentais correspondem a grandes domínios do saber tradicionalmente organizados em faculdades, mas, não lhes competindo a gestão dos programas de ensino, não lhes são formalmente equivalentes.

3 — As áreas departamentais gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira prevista nos presentes Estatutos.

4 — A Universidade compreende as seguintes áreas departamentais:

- a) A área departamental de Ciências Agrárias, constituída pelos departamentos de Engenharia Rural, de Fitotecnia, de Sanidade Animal e Vegetal e de Zootecnia;
- b) A área departamental de Ciências Económicas e Empresariais, constituída pelos departamentos de Economia e de Gestão de Empresas;
- c) A área departamental de Ciências Exactas, constituída pelos departamentos de Física, de Matemática e de Química;
- d) A área departamental de Ciências Humanas e Sociais, constituída pelos departamentos de História, de Linguística e Literaturas, de Pedagogia e Educação e de Sociologia;
- e) A área departamental de Ciências da Natureza e do Ambiente, constituída pelos departamentos de Biologia, de Ecologia, de Geociências e de Planeamento Biofísico e Paisagístico.

5 — Poderá ser proposta, em termos a definir pelo senado universitário, a criação de novas áreas departamentais ou a modificação das existentes, sempre que o desenvolvimento destas unidades orgânicas ou de novos domínios do saber da Universidade o justifiquem e desde que disponham de um mínimo de dez professores ou professores convidados ou visitantes em regime de tempo integral, ou ainda investigadores em idêntico regime de prestação de serviço.

6 — O senado universitário definirá as linhas orientadoras e aprovará os regulamentos das áreas departamentais, os quais poderão ser alterados pelo senado, por sua iniciativa, ouvido o conselho directivo da área departamental, ou a solicitação deste.

Artigo 33.º

Órgãos de gestão das áreas departamentais

As áreas departamentais dispõem dos seguintes órgãos de gestão:

- a) O conselho directivo da área departamental;
- b) O conselho científico da área departamental.

Artigo 34.º

Composição do conselho directivo da área departamental

1 — O conselho directivo de uma área departamental é composto pelos presidentes dos conselhos dos departamentos que a constituem, e, no caso das áreas com menos de três departamentos, por mais um professor, eleito, por cada conselho de departamento.

2 — Um dos membros do conselho directivo assumirá as funções de presidente e outro membro as de vice-presidente, sendo os respectivos mandatos de dois anos.

3 — O regulamento da área departamental deverá prever um esquema equitativo de rotação da presidência e vice-presidência pelos departamentos da área, independentemente da sua dimensão.

4 — Podem participar, sem direito a voto, nas reuniões do conselho directivo elementos estranhos ao conselho ou à área departamental, nos termos do respectivo regulamento.

Artigo 35.º

Competência do conselho directivo da área departamental

1 — Compete ao conselho directivo da área departamental:

- a) Elaborar propostas e dar parecer sobre alterações ao regulamento da área e aos dos departamentos que a constituem;

b) Submeter à aprovação das entidades competentes o programa a proposta de orçamento e as contas;

c) Elaborar o relatório anual de actividades da área departamental;

d) Assegurar a gestão administrativa, patrimonial e financeira da área departamental, de acordo com as delegações do conselho administrativo e nos termos da lei e dos presentes Estatutos;

e) Informar os conselhos dos departamentos da área sobre as matérias a eles respeitantes, discutidas nos órgãos e estruturas em que está representado, e veicular junto desses órgãos as posições dos referidos departamentos;

f) Coordenar o funcionamento dos departamentos da área, bem como os meios materiais e humanos disponíveis, de modo a assegurar a satisfação das necessidades comuns e específicas de cada um deles e a execução das tarefas que lhes estão cometidas;

g) Promover a cooperação entre os departamentos da área e destes com os de outras áreas em actividades de interesse comum;

h) Celebrar protocolos de cooperação e contratos de prestação de serviços com outras entidades públicas e privadas, acompanhar o seu funcionamento e gerir a parcela das receitas deles resultantes nos termos definidos pelos órgãos competentes da Universidade, pela lei e pelos presentes estatutos;

i) Elaborar propostas de nomeação e contratação de pessoal e apreciar as que lhe sejam apresentadas pelos departamentos da área;

j) Elaborar ou aprovar propostas de aquisição de bens e serviços nos termos que vierem a ser definidos pelos órgãos competentes da Universidade;

l) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que lhe sejam presentes por outros órgãos da Universidade.

2 — Compete ao presidente do conselho directivo:

a) Presidir ao conselho e promover a execução das suas deliberações;

b) Decidir por si, em caso de urgência, submetendo posteriormente as decisões à ratificação do conselho directivo da área.

3 — Compete ao vice-presidente coadjuvar o presidente e substituí-lo nas suas ausências e impedimentos.

4 — O conselho directivo da área departamental poderá, sempre que o considere útil, convocar uma reunião conjunta dos conselhos dos departamentos da área.

Artigo 36.º

Meios necessários ao exercício das funções das áreas departamentais

1 — As áreas departamentais serão dotadas dos meios materiais e humanos requeridos para a execução das suas tarefas e para o exercício efectivo das funções administrativas e patrimoniais necessárias à prossecução dos seus fins.

2 — Cada área departamental apresentará ao conselho administrativo uma proposta de orçamento, o qual, depois de aprovado, será gerido pelo respectivo conselho directivo no que respeita às rubricas e tipos de despesa fixados por aquele órgão de governo, ouvido o senado universitário.

3 — As receitas obtidas pela área departamental provenientes de prestação de serviços ou de subsídios concedidas por quaisquer entidades serão entregues nos cofres do Estado e escrituradas em «Contas de ordem» da Universidade.

4 — A gestão das receitas previstas no número anterior caberá ao conselho directivo da área departamental, salvo no que respeita à parcela destinada à comparticipação nos gastos gerais de funcionamento da Universidade, nos termos a definir pelos órgãos competentes da Universidade.

Artigo 37.º

Composição do conselho científico da área departamental

1 — O conselho científico da área departamental é constituído pelos professores, pelos professores convidados e visitantes em regime de tempo integral e pelos investigadores em idêntico regime de prestação de serviço dos departamentos da área.

2 — O conselho científico elegerá um presidente de entre os seus membros, podendo o regulamento da área departamental restringir o corpo de elegíveis ao dos professores catedráticos ou ao dos professores catedráticos e associados.

3 — O conselho científico elegerá, simultaneamente com o presidente, um vice-presidente e um secretário.

4 — O mandato do presidente, vice-presidente e secretário é de dois anos, renovável, podendo o regulamento da área departamental introduzir limitações quanto ao número e sequência dos mandatos.

5 — O regulamento da área departamental pode ainda, quando o número de membros do conselho o justifique, prever a constituição de uma comissão coordenadora representativa dos departamentos da área, cuja composição, atribuições e funcionamento definirá.

Artigo 38.º

Competência do conselho científico da área departamental

1 — Ao conselho científico da área departamental compete deliberar ou dar parecer sobre os assuntos de natureza científica da área, respeitando as orientações gerais definidas no conselho científico da Universidade, a legislação aplicável e os presentes Estatutos, cabendo-lhe, nomeadamente:

- a) Contribuir para a elaboração da proposta de linhas gerais de orientação da Universidade no plano científico;
- b) Acompanhar o desenvolvimento da actividade de ensino e de investigação dos departamentos da área e promover a cooperação entre eles e com outros departamentos e áreas departamentais, mantendo o conselho científico da Universidade informado;
- c) Apreciar as actividades do ano anterior mediante relato do seu presidente;
- d) Aprovar, com respeito pelos critérios definidos pelo conselho científico da Universidade, a distribuição do serviço docente dos departamentos da área, sob proposta destes;
- e) Dar parecer sobre as actividades de carácter científico envolvidas na extensão cultural e na prestação de serviço à comunidade que se desenrolem no seu âmbito;
- f) Deliberar sobre a admissão às provas de doutoramento e a organização das mesmas;
- g) Designar ou confirmar, nos termos da lei, os orientadores dos assistentes e assistentes estagiários e homologar os respectivos planos de trabalho;
- h) Propor ou apreciar propostas de composição de júris para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, de doutoramento e de agregação e para a equivalência de doutoramento;
- i) Apreciar propostas de júris de concursos para professores;
- j) Propor a nomeação definitiva dos professores e do provimento definitivo dos investigadores e do pessoal técnico adstrito às actividades de ensino e investigação;
- l) Estabelecer as condições de admissão de todo o pessoal docente, de investigação científica e técnico superior adstrito às actividades de ensino e investigação, com observância das condições gerais fixadas pelo conselho científico da Universidade;
- m) Propor a abertura de concursos, as admissões ou a renovação de requisições e de contratos de todo o pessoal docente e de investigação científica, em conformidade com as regras fixadas pelo conselho científico da Universidade, ouvido o conselho do departamento pertinente;
- n) Propor, nos termos da lei e das regras fixadas pelo conselho científico da Universidade, para além do pessoal referido nos estatutos da carreira docente e de investigação científica e nos quadros de pessoal da Universidade, a contratação de individualidades nacionais e estrangeiras para o exercício de funções docentes e de investigação, ouvido o departamento interessado;
- o) Confirmar a ordenação dos candidatos aos concursos para assistentes, assistentes estagiários e monitores proposta pelo conselho do departamento pertinente;
- p) Pronunciar-se, ouvido o conselho de departamento pertinente, sobre a dispensa de serviço docente para efeitos de preparação de doutoramento;
- q) Pronunciar-se sobre qualquer outro assunto que lhe seja submetido por outros órgãos.

2 — A competência para apreciar as propostas de composição de júris de provas de agregação será exercida pelo conselho científico da Universidade, ouvido o conselho científico da área departamental, sempre que esta não disponha de um mínimo de cinco professores catedráticos.

3 — As competências previstas nas alíneas i), j) e m) do n.º 1 serão exercidas pelo conselho científico da Universidade, ouvido o conselho científico da área departamental, sempre que este não disponha de, pelo menos, cinco professores ou investigadores de categoria igual ou superior àquela a que a proposta se refere.

4 — Compete ao presidente do conselho científico da área departamental:

- a) Presidir ao conselho e promover a execução das suas deliberações;
- b) Decidir por si, em caso de urgência, submetendo posteriormente as decisões tomadas à ratificação do conselho.

5 — Compete ao vice-presidente coadjuvar o presidente e substituí-lo nas suas ausências ou impedimentos.

6 — Compete ao secretário coadjuvar o presidente e elaborar as actas das reuniões.

CAPÍTULO VI

Departamentos

Artigo 39.º

Natureza, criação e extinção dos departamentos

1 — As unidades estruturantes da Universidade são os departamentos.

2 — Os departamentos são unidades científico-pedagógicas dirigidas à realização continuada das tarefas de investigação e ensino, de extensão universitária e de prestação de serviços especializados à comunidade num domínio consolidado do saber.

3 — A Universidade compreende os seguintes departamentos:

- a) Departamento de Biologia;
- b) Departamento de Ecologia;
- c) Departamento de Economia;
- d) Departamento de Engenharia Rural;
- e) Departamento de Fitotecnia;
- f) Departamento de Física;
- g) Departamento de Geociências;
- h) Departamento de Gestão de Empresas;
- i) Departamento de História;
- j) Departamento de Linguística e Literaturas;
- l) Departamento de Matemática;
- m) Departamento de Pedagogia e Educação;
- n) Departamento de Planeamento Biofísico e Paisagístico;
- o) Departamento de Química;
- p) Departamento de Sanidade Animal e Vegetal;
- q) Departamento de Sociologia;
- r) Departamento de Zootecnia.

4 — A criação, modificação e extinção de departamentos serão precedidas de aprovação pelo senado universitário, ouvidos o conselho científico e o conselho directivo da área departamental pertinente, bem como os conselhos dos departamentos que a constituam.

5 — Os departamentos a criar ou modificar devem compreender um mínimo de quinze docentes ou investigadores, entre os quais se contem, pelo menos, cinco professores ou professores convidados ou visitantes em regime de tempo integral ou ainda investigadores de idêntico regime de prestação de serviço.

6 — O senado universitário definirá as linhas orientadoras e aprovará os regulamentos dos departamentos, podendo alterá-los, por sua iniciativa, ouvido o conselho do departamento, ou a solicitação deste.

7 — O regulamento a que se refere o número anterior poderá prever a criação de secções no departamento, sempre que a sua dimensão ou a pluralidade de matérias o justifique, definindo, neste caso, o respectivo regime de funcionamento.

Artigo 40.º

Composição do conselho do departamento

- 1 — Cada departamento dispõe de um conselho de departamento.
- 2 — O conselho de departamento é constituído:

- a) Pelos professores, pelos professores convidados e visitantes em regime de tempo integral e pelos investigadores em idêntico regime de prestação de serviços;
- b) Por representantes eleitos do restante pessoal docente e de investigação científica do departamento.

3 — Quando um elemento do pessoal docente ou de investigação científica exerça a sua actividade em mais de um departamento, integrar-se-á, para efeitos do disposto no número anterior, apenas num departamento.

4 — O regulamento do departamento deverá prever o número de representantes referidos na alínea b) do n.º 2, o qual não poderá exceder o dos membros referidos na alínea a) do mesmo número, salvo nos casos previstos no número seguinte.

5 — Caso o número de elementos do pessoal docente e de investigação científica do departamento não exceda vinte ou o número de membros referidos na alínea a) do n.º 2 não exceda seis, pode o regulamento prever constituição diferente para o conselho do departamento.

6 — O conselho do departamento elegerá um presidente de entre os membros referidos na alínea a) do n.º 2, por um período de dois anos, renovável por períodos de igual duração, podendo o regulamento introduzir limitações quanto ao número ou sequência dos mandatos ou restringir o corpo de elegíveis aos dos professores catedráticos e associados.

7 — O presidente escolherá um ou dois adjuntos de entre os membros do conselho do departamento.

8 — Podem participar, sem direito a voto, nas reuniões do conselho elementos estranhos ao conselho ou ao departamento, nos termos do respectivo regulamento.

Artigo 41.º

Competência do conselho do departamento

1 — Compete ao conselho do departamento:

- a) Elaborar propostas e dar parecer sobre as alterações ao seu regulamento;
- b) Eleger e propor a demissão do seu presidente;
- c) Indicar os representantes do departamento nos órgãos e estruturas da Universidade;
- d) Elaborar propostas de nomeação e contratação de pessoal e de aquisição de bens e serviços;
- e) Propor a celebração de protocolos de cooperação e de contratos de prestação de serviço com outras entidades públicas e privadas;
- f) Coordenar os meios materiais e humanos ao dispor do departamento, em ordem a assegurar a execução dos seus objectivos;
- g) Propor a distribuição de serviço docente do departamento;
- h) Elaborar programas de formação e investigação do seu pessoal e acompanhar as respectivas actividades;
- i) Pronunciar-se sobre matérias relativas às disciplinas a seu cargo;
- j) Pronunciar-se sobre a concessão de equivalência a disciplinas do departamento;
- l) Pronunciar-se sobre todos os assuntos que lhe sejam presentes por outros órgãos da Universidade.

2 — Compete ao presidente do conselho do departamento:

- a) Presidir ao conselho e promover a execução das suas deliberações;
- b) Decidir por si, em caso de urgência, submetendo posteriormente as decisões à ratificação do conselho do departamento.

3 — Compete aos adjuntos coadjuvar o presidente do conselho do departamento.

4 — Nas suas ausências ou impedimentos, o presidente do conselho do departamento é substituído por um adjunto por ele designado.

CAPÍTULO VII

Outras estruturas

Artigo 42.º

Tipologia

1 — Além dos departamentos, a Universidade dispõe ainda das seguintes estruturas:

- a) Outras unidades científico-pedagógicas;
- b) Colégios;
- c) Serviços;
- d) Unidades de apoio.

2 — Poderão ser integrados na Universidade, pelos instrumentos legais apropriados, organismos públicos ou outros que sirvam os seus fins institucionais.

Artigo 43.º

Serviços sociais

Junto da Universidade funcionam os serviços sociais, que se regem por legislação própria.

Artigo 44.º

Outras unidades científico-pedagógicas

1 — São unidades científico-pedagógicas da Universidade, para além dos departamentos, as seguintes:

- a) O centro integrado de formação de professores;
- b) A biblioteca geral;
- c) Os laboratórios interdepartamentais;
- d) Os centros de investigação ou de estudo;
- e) Os museus;
- f) As herdades experimentais.

2 — Pode ainda o senado universitário, após audição do conselho científico, propor a criação de outras unidades científico-pedagógicas.

3 — Pode ainda ser autorizado pelo reitor, ouvidos o senado universitário e o conselho científico, o funcionamento de centros de investigação, estudo, formação ou extensão na Universidade, compatíveis com os seus fins.

Artigo 45.º

Centro integrado de formação de professores

O centro integrado de formação de professores rege-se por legislação própria.

Artigo 46.º

Biblioteca geral

1 — Compete à biblioteca geral a aquisição, recolha, tratamento e catalogação das obras e da documentação que se revistam de interesse para as actividades da Universidade.

2 — A orientação geral da biblioteca compete a um conselho, cuja organização, funcionamento e competências serão objecto de regulamento, a ser aprovado pelo senado universitário, ouvidos o conselho científico e o conselho pedagógico.

3 — A biblioteca geral será dirigida por um professor ou investigador designado por despacho do reitor, ouvido o conselho da biblioteca.

Artigo 47.º

Laboratórios interdepartamentais

1 — Os laboratórios interdepartamentais são unidades científico-pedagógicas destinadas a apoiar actividades de investigação, desenvolvimento e prestação de serviços à comunidade que envolvam mais do que um departamento.

2 — A orientação de cada laboratório compete a um conselho, cuja organização, funcionamento e competências serão objecto de regulamento, a ser aprovado pelo senado universitário, ouvido o conselho científico.

3 — Cada laboratório interdepartamental será dirigido por um professor ou investigador, nomeado por despacho do reitor, ouvido o conselho do laboratório.

4 — A criação e extinção de laboratórios interdepartamentais far-se-ão por proposta do senado universitário, após audição do conselho científico.

Artigo 48.º

Centros de investigação ou de estudo

1 — Os centros de investigação ou de estudo realizam actividades de investigação fundamental e aplicada, estudos e pesquisas, congregando a participação de docentes, investigadores e técnicos em domínios do saber que, pela sua especialização ou complexidade, requeiram a criação de uma estrutura especialmente constituída para o efeito.

2 — A orientação de cada centro compete a um conselho, cuja organização, funcionamento e competências serão objecto de regulamento, a ser aprovado pelo senado universitário, ouvido o conselho científico.

3 — A criação e a extinção de centros de investigação ou de estudo far-se-ão por proposta do senado universitário, após audição do conselho científico.

Artigo 49.º**Museus**

1 — Os museus são unidades científico-pedagógicas que têm por objectivo reunir as colecções, objectos e documentação representativos de uma área específica do saber, da cultura ou da actividade humana, com especial relevo para os do País, em geral, e os da região onde se insere a Universidade, em particular.

2 — A orientação de cada museu compete a um conselho, cuja organização, funcionamento e competências serão objecto de regulamento, a ser aprovado pelo senado universitário, ouvido o conselho científico.

3 — Cada museu será dirigido por um professor ou investigador nomeado por despacho do reitor, ouvido o conselho do museu.

4 — A criação e a extinção de museus far-se-ão por proposta do senado universitário, após audição do conselho científico.

Artigo 50.º**Herdades experimentais**

1 — As herdades experimentais são unidades científico-pedagógicas em cuja exploração se terão em vista a prossecução e o desenvolvimento dos objectivos fundamentais da Universidade, quer nos domínios da investigação e do ensino, quer nos da extensão e de outras formas de prestação de serviços à comunidade.

2 — As herdades experimentais disporão de um conselho técnico e científico e de um gabinete técnico, constando as respectivas composições, atribuições e funcionamento de regulamento, a aprovar pelo senado universitário.

3 — As herdades serão dirigidas, nos termos do regulamento referido no número anterior, por um gestor, nomeado por despacho do reitor.

4 — A definição da orientação científica das actividades a desenvolver nas herdades experimentais carece de parecer do conselho científico.

5 — A programação das actividades de pesquisa a executar nas herdades experimentais carece de parecer dos departamentos envolvidos.

6 — Na exploração e gestão das herdades experimentais em regime de posse administrativa ou afectação, as receitas e despesas serão inscritas e reguladas segundo princípios estabelecidos para os orçamentos privativos da Universidade.

7 — O disposto nos n.ºs 1 a 5 deste artigo aplicar-se-á quer às herdades integradas ou a integrar no património da Universidade, quer às herdades que lhe tiverem sido ou venham a ser confiadas em regime de posse administrativa ou de simples afectação.

Artigo 51.º**Colégios**

1 — Define-se como colégio o estabelecimento ou conjunto de estabelecimentos susceptíveis de gestão comum onde se processem ensinamentos ou decorram outras actividades específicas da Universidade.

2 — A criação e a extinção de colégios far-se-ão por proposta do senado universitário, após audição do conselho científico.

3 — Cada colégio terá como responsável um técnico superior, nomeado por despacho do reitor.

4 — Compete aos responsáveis dos colégios, nos termos a regulamentar pelo senado universitário:

- a) A organização e gestão dos espaços e serviços destinados ao funcionamento das suas actividades;
- b) A conservação e aproveitamento dos edifícios e equipamentos atribuídos ao colégio;
- c) A direcção do pessoal adstrito à realização dos objectivos do colégio.

Artigo 52.º**Serviços**

1 — São serviços da Universidade:

- a) Os serviços administrativos;
- b) Os serviços académicos;
- c) Os serviços técnicos;
- d) O serviço de computação;
- e) O serviço de reprografia e publicações;
- f) O serviço de meios áudio-visuais.

2 — A proposta de criação de novos serviços, bem como a extinção ou modificação dos existentes, compete ao senado universitário.

Artigo 53.º**Serviços administrativos**

1 — Os serviços administrativos são dirigidos por um director de serviços e exercerão a sua acção no domínio da administração financeira e patrimonial, do pessoal e do expediente e arquivo.

2 — Os serviços administrativos constituem uma direcção de serviços e compreendem:

- a) A repartição de expediente e pessoal, com a secção de expediente e arquivo e a secção de pessoal;
- b) A repartição de administração financeira e patrimonial, com a secção de orçamento e conta, a secção de contabilidade e a secção de aprovisionamento e património, dispondo esta última de um armazém geral, a cargo de um fiel de armazém.

3 — Adstrita à repartição de administração financeira e patrimonial funcionará uma tesouraria, a cargo de um tesoureiro.

Artigo 54.º**Serviços académicos**

1 — Os serviços académicos são dirigidos por um director de serviços e exercem a sua acção nos domínios pedagógico-administrativo, da vida escolar dos alunos, da concessão de graus e títulos académicos e do expediente e arquivo dos documentos a eles respeitantes, bem como do fomento e apoio das actividades circum-escolares.

2 — Os serviços académicos constituem uma direcção de serviços e compreendem:

- a) A repartição pedagógica, com a secção pedagógica;
- b) A repartição de alunos, com a secção de matriculas e inscrições e a secção de cadastro e diplomas.

Artigo 55.º**Serviços técnicos**

1 — Os serviços técnicos são dirigidos por um director de serviços e exercem a sua acção nos domínios da programação, construção e fiscalização de obras, da manutenção, conservação e reparação das instalações e equipamento, da manutenção e orientação das oficinas gerais e nos da elaboração de pequenos projectos de obras.

2 — Os serviços técnicos constituem uma direcção de serviços e compreendem:

- a) A divisão de obras;
- b) A divisão de instalações e oficinas.

Artigo 56.º**Serviço de computação**

1 — O serviço de computação exerce as suas atribuições nos domínios da informática e do cálculo automático, competindo-lhe dar apoio às actividades de ensino, investigação e extensão, bem como à informatização dos serviços da Universidade.

2 — A coordenação e a orientação geral das actividades do serviço de computação incumbem a um conselho, cuja constituição, funcionamento e competências constarão de regulamento, a aprovar pelo senado universitário, ouvidos o conselho científico e o conselho pedagógico.

3 — O serviço de computação será dirigido por um técnico superior, nomeado por despacho do reitor, ouvido o conselho do serviço de computação.

Artigo 57.º**Serviços de reprografia e publicações**

1 — Ao serviço de reprografia e publicações compete, em geral, apoiar os diversos órgãos, unidades e serviços da Universidade, bem como os docentes, investigadores e alunos na reprodução, elaboração, edição e divulgação de documentos e de textos com interesse para as respectivas actividades, competindo-lhe ainda a divulgação livreira das publicações editadas na Universidade.

2 — Para o exercício da sua actividade, o serviço de reprografia e publicações disporá de uma oficina de reprografia e encadernação, de um sector de publicações e de um sector de vendas e armazém.

3 — O serviço de reprografia e publicações terá como responsável um técnico superior, nomeado por despacho do reitor.

Artigo 58.º

Serviço de meios áudio-visuais

1 — O serviço de meios áudio-visuais é um serviço de apoio à docência e a outras acções escolares e de extensão, em termos de fornecimento de material áudio-visual e de assistência.

2 — A coordenação e orientação geral das actividades do serviço de meios áudio-visuais incumbem a um conselho, cuja constituição, funcionamento e competências constarão de regulamento a aprovar pelo senado universitário, ouvidos o conselho científico e o conselho pedagógico.

3 — O serviço de meios áudio-visuais será dirigido por um técnico superior, nomeado por despacho do reitor, ouvido o conselho do serviço de meios áudio-visuais.

Artigo 59.º

Unidades de apoio

1 — A Universidade dispõe ainda das seguintes unidades de apoio:

- a) O gabinete da Reitoria;
- b) A assessoria de planeamento;
- c) A assessoria jurídica;
- d) A auditoria de gestão;
- e) O gabinete de informação e apoio às actividades de investigação e desenvolvimento;
- f) O gabinete de relações públicas;
- g) O conselho editorial.

2 — A proposta de criação de novas unidades de apoio, bem como de extinção ou modificação das existentes, compete ao senado universitário.

Artigo 60.º

Gabinete da Reitoria

O gabinete da Reitoria funciona junto do reitor e destina-se a assegurar-lhe, bem como aos vice-reitores, apoio directo, sendo dirigido por um adjunto da Reitoria equiparado a director de serviços.

Artigo 61.º

Assessoria de planeamento

A assessoria de planeamento procede à recolha e tratamento dos elementos estatísticos relativos à vida da Universidade, elabora estudos e pareceres sobre a expansão e diversificação do ensino e das instalações, estuda e propõe medidas de racionalização na utilização das instalações e equipamento, emite pareceres sobre a aquisição de edifícios e colabora na elaboração dos planos anuais e plurianuais das actividades da Universidade, sendo coordenada por um técnico superior designado pelo reitor.

Artigo 62.º

Assessoria jurídica

A assessoria jurídica elabora estudos e emite pareceres de natureza jurídica relativos à Universidade, recolhe, sistematiza e divulga a legislação com interesse para a instituição e procede à instauração de inquéritos ou processos disciplinares ordenados pelos órgãos competentes, sendo coordenada por um técnico superior designado pelo reitor.

Artigo 63.º

Auditoria de gestão

A auditoria de gestão é constituída por três especialistas nas áreas da gestão financeira e da contabilidade pública, nomeados pelo reitor, competindo-lhe:

- a) Propor medidas de controlo interno do funcionamento económico-financeiro dos serviços da Universidade;

- b) Realizar acções de auditoria destinadas à verificação do cumprimento da legislação aplicável e dos procedimentos contabilísticos e financeiros superiormente estabelecidos;
- c) Apreciar a eficiência dos critérios de gestão adoptados, propondo, quando necessário, a sua reformulação;
- d) Emitir parecer sobre os relatórios anuais de gestão financeira das herdades experimentais, incluindo as contas, balanços e demonstração dos resultados da exploração;
- e) Apoiar o reitor e o conselho administrativo nas matérias da sua especialidade.

Artigo 64.º

Gabinete de informação e apoio às actividades de investigação e desenvolvimento

O gabinete de informação e apoio às actividades de investigação e desenvolvimento exerce a sua actividade na área de gestão da informação interna e da intermediação das actividades interna e externa de investigação, ensino e desenvolvimento, sendo dirigido por um elemento do corpo docente ou de investigação científica ou por um técnico superior, a designar pelo reitor.

Artigo 65.º

Gabinete de relações públicas

O gabinete de relações públicas promove e apoia a informação e divulgação externa das actividades e da imagem da Universidade, a elaboração do anuário e outro material informativo, a organização de reuniões, exposições e outras actividades de natureza científica, cultural ou recreativa, a recepção e o encaminhamento do público, bem como o acompanhamento de entidades visitantes, sendo dirigido por um especialista designado pelo reitor.

Artigo 66.º

Conselho editorial

1 — O conselho editorial define e acompanha a política editorial da Universidade dentro dos princípios orientadores estabelecidos pelos órgãos competentes.

2 — O conselho editorial rege-se por um regulamento, a aprovar pelo senado universitário, ouvidos o conselho científico e o conselho pedagógico.

CAPÍTULO VIII

Pessoal especialmente contratado

Artigo 67.º

Contratação

1 — Para além do pessoal referido nos estatutos das carreiras docente e de investigação científica e nos seus quadros de pessoal, a Universidade pode contratar, nos termos da lei, individualidades nacionais e estrangeiras para o exercício de funções docentes e de investigação, bem como outro pessoal para o desempenho de actividades necessárias ao seu funcionamento.

2 — As contratações a que se refere o número anterior não conferem, em caso algum, a qualidade de funcionário público ou de agente administrativo.

CAPÍTULO IX

Estatutos

Artigo 68.º

Revisão e alteração dos estatutos

As revisões e alterações dos estatutos efectuam-se nos termos da Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, e das disposições neles previstas.

CAPÍTULO X

ANEXO I

Disposições transitórias

Artigo 69.º

Mandatos dos actuais órgãos

1 — O actual reitor conclui o seu mandato, que será, se necessário, prolongado até à posse do reitor, a eleger nos termos dos presentes estatutos.

2 — Os actuais membros dos restantes órgãos de governo da Universidade permanecem em funções até que os novos órgãos, com a composição prevista nos presentes estatutos, sejam constituídos.

3 — Os actuais presidentes dos conselhos científico e pedagógico, bem como o vice-presidente e o secretário do conselho científico, permanecem em funções até à realização das eleições previstas no n.º 5 do artigo 71.º

4 — O conselho científico e a sua comissão coordenadora mantêm-se em funções com a sua actual composição, assumindo ainda as competências atribuídas aos conselhos científicos das áreas departamentais até que os novos órgãos de gestão destas estejam constituídos, passando então a ter a composição prevista nos presentes estatutos.

5 — O conselho pedagógico mantêm-se em funções com a sua actual composição até que seja constituído novo conselho pedagógico, nos termos dos presentes estatutos.

6 — Os actuais conselhos dos departamentos e divisões mantêm-se com a sua presente composição até à constituição dos novos conselhos, nos termos dos presentes estatutos.

7 — O disposto nos números anteriores processa-se sem prejuízo de os órgãos e estruturas aí referidos assumirem, desde já, as competências que lhes são atribuídas pela Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro, e pelos presentes estatutos.

Artigo 70.º

Regulamentos

1 — O actual senado universitário elaborará, até final de Julho de 1989, todos os regulamentos eleitorais que contenham as disposições necessárias à realização das eleições relativas à constituição da assembleia da universidade, do senado universitário e do conselho pedagógico e da eleição do reitor.

2 — O actual senado universitário elaborará, até final de Junho de 1989, os regulamentos provisórios das áreas departamentais e dos departamentos referidos no n.º 4 do artigo 32.º e no n.º 3 do artigo 39.º, que deverão conter as regras essenciais do seu funcionamento e da constituição e presidência dos seus órgãos internos, nos termos dos presentes estatutos.

Artigo 71.º

Prazos para a constituição dos novos órgãos e estruturas

1 — As eleições dos representantes para a assembleia da Universidade, para o senado universitário e para o conselho pedagógico realizar-se-ão nos 45 dias subsequentes ao início do ano escolar de 1989-1990.

2 — As eleições dos presidentes dos conselhos dos departamentos realizar-se-ão até finais de Julho de 1989.

3 — As eleições dos presidentes e vice-presidentes dos conselhos científicos das áreas departamentais realizar-se-ão no mês de Outubro de 1989, durante o qual deverão ficar também constituídos os conselhos directivos das áreas departamentais e determinados os seus presidentes e vice-presidentes.

4 — Os elementos referidos na alínea b) do n.º 1 do artigo 29.º, bem como os directores de curso e seus adjuntos, serão designados até final do mês de Janeiro de 1990.

5 — Os presidentes e vice-presidentes dos conselhos científico e pedagógico, bem como o secretário do conselho científico, serão eleitos nos 30 dias posteriores à constituição, nos termos dos presentes estatutos, dos referidos órgãos.

6 — A data das primeiras eleições para reitor a realizar nos termos dos presentes estatutos será marcada pelo actual reitor entre o 15.º e o 25.º dias posteriores à constituição da nova assembleia da Universidade, não podendo, todavia, recair em período de férias escolares nem nos oito dias que as antecedem.

7 — Os membros do conselho administrativo referidos nas alíneas d) e e) do artigo 20.º serão designados durante o mês de Dezembro de 1989 e entrarão em funções imediatamente após a tomada de posse do novo reitor.

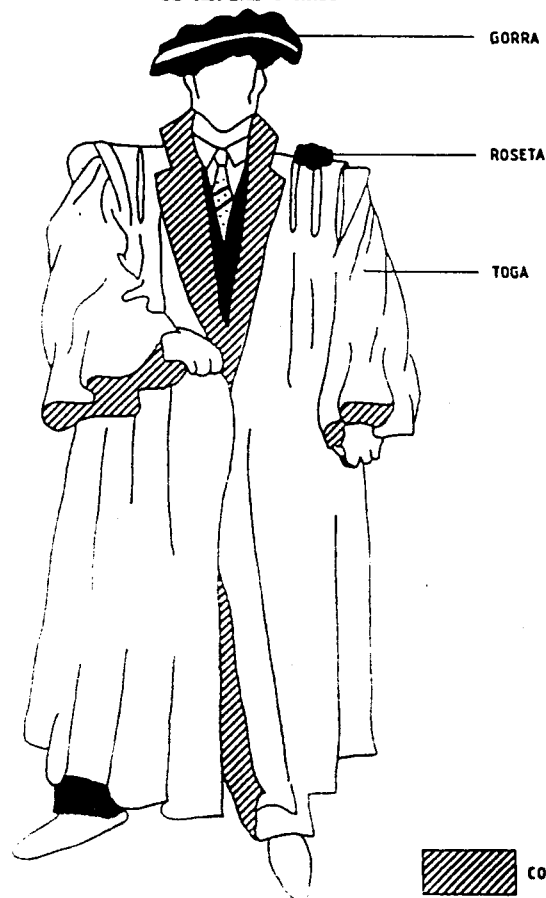
MODELO DO EMBLEMA E SELO DA UNIVERSIDADE, A QUE SE REFERE O ARTIGO 4.º



COR CASTANHA

ANEXO II

MODELO DO TRAJE ACADÉMICO DA UNIVERSIDADE, A QUE SE REFERE O ARTIGO 5.º



COR CASTANHA

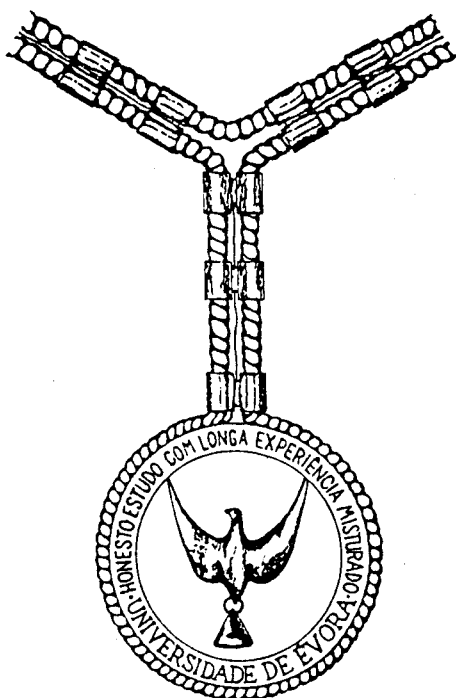
INSIGNIA DA UNIVERSIDADE

Cordão simples



INSIGNIA DA UNIVERSIDADE

Cordão duplo



REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

GOVERNO REGIONAL

Decreto Regulamentar Regional n.º 25/89/A

A problemática dos transportes e das comunicações assume, na Região Autónoma dos Açores, importância acrescida.

Se, em espaços continentais, um bom sistema de comunicações, uma rede viária capaz e a existência de meios aéreos e marítimos eficientes determinam e reflectem o desenvolvimento e crescimento económicos, num território ultraperiférico e descontínuo, como o dos Açores, torna-se impensável a concretização de quaisquer metas — intensificação das trocas comerciais e da circulação de pessoas, qualidade de vida, incremento do turismo e desenvolvimento harmónico de todas as parcelas — sem se terem presentes os factores transporte e comunicações.

Por essa razão, o Programa do IV Governo Regional, apesar dos níveis conseguidos em matéria de infra-estruturas portuárias e aeroportuárias — todas as ilhas são servidas por ligações aéreas e sete dispõem de portos comerciais adequados à sua dimensão —, continua a considerar a política de transportes aéreos e marítimos «como um dos mais importantes factores de unidade regional e de desenvolvimento».

Está o Governo Regional convicto de que a complexidade dos problemas relacionados com os transportes e as comunicações não podem ser cabalmente resolvidos sem a intervenção e a participação dos seus agentes representativos.

Dáí que, pelo presente diploma, se proceda à criação de um órgão onde os interesses públicos e privados dos sectores económicos em causa se podem manifestar e onde, através da via de consenso, seja possível traçar linhas fundamentais de actuação.

Dada a maior amplitude de atribuições desse órgão, torna-se conveniente revogar o Decreto Regulamentar Regional n.º 20/79/A, de 20 de Setembro, que instituiu o Conselho Regional de Trânsito e Segurança Rodoviária.

Assim, e em execução do disposto nos artigos 7.º, alínea a), 8.º e 17.º do Decreto Regional n.º 30/82/A, de 28 de Outubro, o Governo Regional decreta, nos termos da alínea b) do artigo 229.º da Constituição, o seguinte:

Artigo 1.º

Criação e natureza do CRTC

É criado, como órgão consultivo do Secretário Regional da Economia, o Conselho Regional dos Transportes e Comunicações, abreviadamente designado por CRTC.

Artigo 2.º

Atribuições

O CRTC destina-se a coadjuvar o Secretário Regional da Economia na resolução dos problemas relativos aos sectores dos transportes e das comunicações da Região Autónoma dos Açores, propondo a adopção de

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“LEITURA RÁPIDA E EFICAZ”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Ervo Nico (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dora Teixeira (Departamento de Química)

Holdemirina Samalola (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

F1

SILVA, A. (1993), Saber estudar e estudar para saber, Porto, Porto Editora

Estratégia para aumentar a compreensão da leitura

A – Identificar e organizar as ideias principais

B – Autoquestionar-se, colocando questões a si próprio antes, durante e após a leitura;

- leva a explicitar os objectivos da leitura;
- aumenta a curiosidade;
- orienta para a avaliação;
- leva a organizar activamente a informação;

C – Clarificar, quando existirem elementos não compreendidos no texto:

- tentar inferir o seu significado, através do contexto;
- usar outros elementos do texto (gráficos, figuras, mapas ou imagens);
- consultar dicionários;
- perguntar a outras pessoas;

D – Sublinhar:

- reforça a atenção nos elementos principais do texto;
- salienta, visualmente, o que um texto tem de importante e acessório;
- detecta lacunas no conjunto das ideias sublinhadas;
- facilita a posterior revisão do texto.

E – Parafrasear:

- facilita a retenção e a recordação do que se leu;
- constitui um passo fundamental para a elaboração de resumos;

F – Resumir

- promove a compreensão do que se leu;
- permite a hierarquização da informação;
- desenvolve a capacidade de síntese;
- possibilita o aumento do vocabulário.

F2

Serafini, M.T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp.20-30.

Fases da Leitura

A – Pré - leitura

- percorrer o texto, procurando captar os elementos mais importantes;
- avaliar o interesse do conteúdo;
- determinar a estrutura geral e fazer uma ideia global;
- preparar uma série de perguntas às quais se poderia dar resposta após a leitura.

B – Leitura crítica

- efectuar a leitura com uma atitude activa;
- distinguir factos de opiniões;
- individualizar os objectivos do que se leu;
- determinar as informações de maior relevo;
- acompanhar a leitura com sublinhados e registo de apontamentos.

C – Pós-Leitura

- controlar e organizar os apontamentos;
- elaborar mapas e representações gráficas que evidenciem a estrutura da informação;
- elaborar fichas de síntese que auxiliem a memorização.

F3

CAÑAS, J.L. (1992), Aprender e ensinar a estudar, Lisboa, Planeta Editora, pp.63-74.

A – Técnica para melhorar a velocidade da leitura

- 1 – ler com maior rapidez, captando as ideias do texto e não as palavras;
- 2 – ajustar a velocidade à dificuldade do texto em questão;
- 3 – prestar atenção ao movimento dos olhos. Na leitura, o movimento dos olhos não é contínuo, mas aos saltos. Cada salto é uma fixação, o olho capta um grupo de palavras;
- 4 – reduzir ao mínimo possível as fixações por linha e procurar abarcar o maior número possível de palavras em cada fixação.

B – Técnica para melhorar a compreensão da leitura:

- 1 – tentar ler as ideias e não as palavras;
- 2 – apontar as palavras que não se entendem e verificá-las com um dicionário;
- 3 – ler os gráficos, esquemas e ilustrações do texto.

C – Maus hábitos de leitura:

- 1 – vocalizar em voz alta;
- 2 – soletrar;
- 3 – efectuar seis ou mais fixações em cada linha;
- 4 – retroceder constantemente;
- 5 – mover a cabeça, seguindo o movimento dos olhos;
- 6 – seguir o texto com o dedo ou com o lápis;
- 7 – ler sem espírito crítico;
- 8 – ler de forma distraída;
- 9 – ler sem pensar e sem levantar questões;
- 10 – ler, deixando dúvidas por resolver.

F4

BENET, R. et al (1990). Eficácia no estudo, Rio Tinto, Edições Asa, pp.43-126.

A – Técnica de Leitura:

A1 – *Movimento dos olhos*

- os olhos só lêem quando se encontram numa posição estática; a deslocação da visão ao longo da linha realiza-se através de sucessivas posições fixas e não com um movimento contínuo e ininterrupto;

A2 – *Fixações*

- a cada uma das posições fixas dos olhos, durante a leitura, chama-se fixação;
- as fixações têm muito a ver com a velocidade que o leitor consegue alcançar na leitura;
- interessa reduzir o número de fixações, o que se consegue aumentando o campo de visão;

A3 – *Campo de Visão*

- *é o espaço total* que o olho é capaz de abarcar a partir duma posição fixa

A4 – Regularidade de movimentos

- o movimento regular e ritmado é mais eficaz que o movimento descontínuo;
- é necessário realizar um esforço para manter, durante a leitura, um vai-vem regular da nossa visão, gastando um tempo idêntico na leitura de cada linha;
- o tempo dedicado a cada pausa deve ser, na medida do possível, sempre igual;

B – O objectivo final da leitura é a apreensão do conteúdo do texto:

- a velocidade de leitura nunca deverá ser excessiva a ponto de colocar em causa esse objectivo;

C – Leituras superficiais:

C1 – *Leitura em diagonal:*

- através deste tipo de leitura procura-se, normalmente, localizar uma data, uma ideia ou um detalhe particular;
- usa-se também para fazer uma ideia geral do conteúdo dum texto;
- neste tipo de leitura, o olhar não avança apenas sobre uma linha horizontal. Produz-se, simultaneamente, um deslocamento do centro do campo de visão que, ao incluir duas ou mais linhas, dá lugar a movimentos descendentes que transformam a leitura num ziguezaguear vertical através da página ou da coluna..

F5

ESTANQUEIRO, A. (1995), Aprender a estudar – um guia para o sucesso escolar, Lisboa, Texto Editora, pp. 68-77.

A – *Como conhecer um livro:*

Percorrer o índice – o índice mostra, esquematicamente, o conteúdo e a organização do livro;

Ler a introdução – aqui, o autor explica as intenções do livro e por vezes, fornece as pistas sobre o modo de tirar proveito da leitura;

Folhear as páginas – observa-se a forma como se apresenta a informação.

B – *Etapas da leitura:*

Leitura por alto (skimming) – dar uma rápida passagem de olhos pelo conteúdo do livro. Aconselha-se a leitura de um ou outro parágrafo do início e do fim de cada capítulo (leitura em diagonal);

Leitura em profundidade (scanning) – é uma leitura feita com a inteligência e não com os olhos, explorando o texto, captando o essencial e respondendo às seguintes questões:

- Que pretende o autor do livro?
- Que novidades surgem no texto?
- Encontro informações úteis?
- Que ligações tem o assunto com tudo o que já sei?

C – Processos de leitura activa:

C1 – Consultar o dicionário

- é aconselhável consultar um dicionário, sempre que se encontrem expressões desconhecidas ou de sentido duvidoso e que sejam fundamentais para a compreensão do texto;
- ajuda a perceber melhor o texto e enriquece o vocabulário;

C2 – Sublinhar

- quem sublinha lê duas vezes;
- um bom sublinhado permite tirar bons apontamentos e fazer revisões rápidas;
- regras para sublinhar:
 - o dê prioridade a definições, esquemas e palavras-chave;
 - o não abuse dos traços e das cores; basta sublinhar uma frase por parágrafo;
 - o sublinhe apenas livros pessoais;

C3 – Fazer anotações

- são reacções ou comentários pessoais e podem expressar-se através de variadas formas;

C4 – Tirar apontamentos

Transcrições – copiar, por extenso, um texto ou parte dele.

- não copiar integralmente textos muito longos;
- colocar os textos copiados entre aspas;
- indicar, com precisão, a fonte de onde se copiou.

Esquemas – são simples enunciados das palavras-chave, em torno das quais é possível arrumar conjuntos de conhecimentos.

Resumos – é um processo eficaz para compreender e assimilar a informação.

- compreenda o texto na sua globalidade;
- descubra a ideia-chave ou tópico de cada parágrafo;
- registre o conjunto das várias ideias-chave ou tópicos de cada parágrafo;
- registar o conjunto das várias ideias-chave;
- reconstruir o texto.

F6

O'MEARA, P. Et al (1993), Como estudar melhor, Lisboa, Editorial Presença, pp. 33-40

1 – A técnica de leitura FILA

F – Fazer uma análise geral

- ler o primeiro parágrafo de cada capítulo;
- passar, rapidamente, os olhos pelo capítulo tentando apanhar as ideias mais importantes;
- dar atenção aos sub-títulos;
- observar gravuras, diagramas ou esquemas.

I – Informar-se

- a primeira passagem de olhos pelo assunto deverá dar dados suficientes para colocar a questão:
Qual é a ideia principal do capítulo?
- a maneira mais fácil é transformar o título do capítulo numa questão.

L – Ler

- ler, atentamente, o capítulo para poder responder às questões colocadas;
- esforçar por ler rápido;
- consultar o dicionário se encontrar palavras desconhecidas;

A – Avaliar

- fazer uma avaliação do que se encontrou;
- verificar se encontrou a resposta para a pergunta principal.

2 – Maus hábitos de leitura:

Apontar – movimentos do dedo ou do lápis, acompanhando as palavras ao longo da linha;

Vocalização – movimento dos lábios, audível ou não, que atrasa a leitura;

Movimento da cabeça – abanar a cabeça dum lado para o outro da linha, mantendo os olhos fixos em vez de manter a cabeça fixa e mexer os olhos;

Retorno – voltar atrás a cada meia dúzia de linhas, para as reler;

Inspeção das palavras – quando se olha para cada palavra separadamente.

3 – Formas de acelerar a leitura:

- esforçar por ler rapidamente;
- tentar antecipar o que o autor vai dizer;
- procurar as ideias mais importantes;
- não tentar ler tudo à mesma velocidade.

F7

SAINTE-LORETTE, P. & MARZÉ, J. (1996), Como desenvolver a memória, Porto, Porto Editora, pp. 69-71

Técnica da leitura activa:

- através de uma leitura integral, trata-se de procurar não reter tudo, mas de seleccionar, de forma intencional;
- comece por dar uma vista de olhos ao texto;
- leia o índice, o prefácio e as informações sobre o autor;
- questione-se acerca do que está a ler;
- anote ou sublinhe os pontos importantes e releia-os no fim;
- contraponha o essencial e o acessório;
- despreze, provisoriamente, alguns elementos incompreensíveis à primeira vista;
- arrume, na sua memória, as ideias evocadas;
- reconstitua o conjunto, justificando o encadeamento;
- retome os pontos-chave para elaborar quadros, esquemas ou fichas.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“GESTÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Bruno Nino (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dora Teixeira (Departamento de Química)

Helena Maria Santos (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

B1

Romainville, M & Gentile, C. (1995), Métodos para aprender, Porto, Porto Editora, pp 135-144

1 – Estabeleça planos de trabalho a longo e a curto prazo. Tal, permitir-lhe-à tomar consciência da utilização do tempo. Avalie, posteriormente, a sua execução.

2 – Nos **Planos a Longo Prazo** (anuais): *[cf. Quadrol]*

- precise, para cada disciplina, os trabalhos e testes a realizar;
- tente, para cada matéria, conhecer primeiramente o tipo de trabalhos que lhe serão exigidos;
- inventarie os documentos disponíveis (manual, fotocópias, sumários, apontamentos, etc.).

3 – Nos **Planos a Curto Prazo** (semanais): *[cf. QuadrolII]*

- deve tentar ser heterogéneo, equilibrado, suficientemente maleável, realista e adaptado à sua personalidade;
- deve tomar em consideração a variação do rendimento intelectual, durante o dia [cf. DiagramaI];
- deve atender ao facto dos períodos do fim da manhã e do fim da tarde serem os mais indicados para actividades de maior concentração, enquanto que o período do início da tarde é o ideal para tarefas menos exigentes.

4 – Durante o estudo:

- organizar o tempo em períodos de 40 a 50 minutos, alternados por pequenas pausas (cerca de 10 minutos);
- após 4 ou 5 períodos de estudo, deve fazer uma pausa maior (uma a duas horas).

DISCIPLINA	Tipo de pergunta, de exame	Documentos disponíveis	Suporte previsto para o estudo	Trabalhos a realizar durante o ano
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				

Quadro 1

	manhã	tarde	noite		manhã	tarde	noite		manhã	tarde	noite
1				11				21			
2				12				22			
3				13				23			
4				14				24			
5				15				25			
6				16				26			
7				17				27			
8				18				28			
9				19				29			
10				20				30			
								31			

Quadro 11

B2

Estanqueiro, A. (1995), Aprender a estudar. Um guia para o sucesso na escola, Lisboa, Texto Editora, pp. 13-17.

- 1 – Cuide adequadamente do seu local de trabalho. Apenas um sítio calmo, arrumado e confortável permite a concentração e o melhor aproveitamento do tempo dedicado ao estudo.
- 2 – Estabeleça prioridades.
- 3 – Dê a cada actividade o tempo que ela merece.
- 4 – O rendimento intelectual no período da manhã é superior ao da tarde e ao da noite. A maioria das pessoas atinge o seu ponto alto de atenção e concentração durante a manhã e ao fim da tarde.
- 5 – Os momentos imediatamente a seguir às refeições e antes de dormir são períodos de fraca concentração.
- 6 – Pequenos intervalos de repouso facilitam a aprendizagem e a capacidade de memorização.
- 7 – Intercalar matérias diferentes no estudo é um processo eficaz de evitar a fadiga.
- 8 – Um processo simples que permite aproveitar melhor o tempo consiste em elaborar um horário semanal para o estudo. O horário conduz à regularidade no trabalho.
- 9 – Escolha ocupações extra-escolares que favoreçam a sua saúde, o contacto e convívio com os colegas e o mundo do trabalho.

B3

Sainte-Lorette, P & Marz , J. (1996), Como desenvolver a memória, Porto, Porto Editora, pp. 51-62.

1 – A eficácia do seu trabalho depende do respeito por dois princípios complementares e indissociáveis: regularidade e previsão.

Regularidade:

- evite trabalhar aos solavancos;
- adapte o seu ritmo de estudo   sua capacidade de resistência à fadiga;
- adapte o seu ritmo de trabalho   sua velocidade de compreensão e reten o.

Previsão:

- preveja as doses de trabalho, por etapas;
- preveja eventuais atrasos causados pelo cansaço, doença e imprevistos;
- preveja os meios materiais necessários;
- estabeleça um calendário provisório;
- inclua, no seu percurso, etapas de revisão que lhe permitam verificar que cada troço do trabalho é percorrido nos prazos desejados.

2 – Estabeleça Programas de Trabalho anuais e semanais:

Anuais:

- preveja uma divisão proporcional do tempo entre aprendizagem e revisão;
- elabore um calendário;
- preveja uma divisão proporcional do tempo, entre cada matéria.

Semanais:

No princípio da semana:

- decida o tempo de trabalho cotidiano que lhe interessa;
- determine a duração dos períodos de trabalho;
- estabeleça regras de distribuição e de alternância das matérias.

No fim da semana:

- ajuste a sua programação para a próxima semana;
- preveja mais tempo para os assuntos mais difíceis ou para as tarefas de memorização.

B4

Silva, A & Sá, I. (1993), Saber estudar e estudar para aprender, Porto, Porto Editora, pp. 51-56.

1 – *Quando estuda deve estabelecer:*

- metas globais;
- objectivos concretos e específicos para o estudo;
- critérios para avaliar e registar até que ponto o conteúdo foi apreendido durante o estudo;
- um horário semanal ;
- um horário diário.

2 – *Os horários e o planeamento das actividades de estudo são importantes porque evitam:*

- estudo intensivo nas vésperas das provas de avaliação;
- dificuldades de concentração e de memorização;
- sentimentos de ansiedade e insegurança.

3 – O objectivo principal dos horários e planos de trabalho não consiste em aumentar significativamente o tempo de estudo, mas permitir uma utilização mais adequada do tempo disponível.

4 – Na elaboração do seu horário de estudo deve:

- auto-observar e auto-registar todas as actividades diárias realizadas durante a semana;
- determinar os períodos de estudo mais adequados, respeitando as actividades obrigatórias e essenciais;
- coordenar os períodos de estudo com as actividades de lazer;
- sequenciar as actividades, de forma a facilitar a motivação e atenção durante o estudo.

B5

Benet, R. et al (1990), Eficácia no estudo, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 11-28.

1 – Deve estabelecer um horário de trabalho;

2 – Quando estuda *disciplinas pouco atractivas*, deve:

- procurar a sua importância e tudo o que de positivo ela lhe pareça ter;
- nunca se deixar vencer pela matéria;
- tentar relacionar a disciplina com um assunto interessante;
- tratar o conteúdo dessa disciplina, partindo de diferentes pontos de vista;
- falar acerca dessa disciplina com colegas e professores;
- nunca deixar essa disciplina para outra altura.

3 – *No estabelecimento do seu horário de trabalho, deve tomar em consideração*:

- grau de dificuldade das matérias a estudar;
- as horas mais apropriadas e mais rentáveis para o estudo;
- as suas características e gostos pessoais;
- atribuir mais tempo às disciplinas mais difíceis;

- os primeiros minutos serão dedicados a preparar o material de que vai necessitar, de forma a não interromper, mais tarde, o seu trabalho;
- ter consciência de quando começa a ficar fatigado, para suspender o trabalho antes que chegue esse momento ou para começar outro trabalho diferente daquele que está a realizar;
- efectuar pausas não superiores a 10 minutos.

4 – Independentemente de ter ou não uma prova de avaliação, deve habituar-se a dedicar, regular e periodicamente, uma sessão de trabalho para rever tudo o que vem estudando.

5 – Deve elaborar planificações anuais, semestrais e semanais.

6 – A planificação semanal deve ser detalhada e adaptável ao andamento das aulas e das provas de avaliação;

7 – *Quando planifica o trabalho, deve:*

- responsabilizar-se pelo cumprimento do seu plano de trabalho;
- trabalhar com regularidade e ter confiança nas suas capacidades;
- partir do pressuposto que se está a preparar para a vida e não unicamente para passar nos exames;

B6

O'Meara, P., Shirley, D. & Walshe, R. (1993), Como estudar melhor, Lisboa, Editorial Presença, pp. 21-27.

- 1 – Estabeleça um horário de estudo semanal.
- 2 – Coloque o seu horário de estudo num local em que o veja facilmente, todos os dias;
- 3 – Comece por fazer um programa simples, experimentando-o durante uma semana e avaliando da sua exequibilidade;
- 4 – À medida que se aproximam provas de avaliação, tornar-se-à necessário arranjar um programa de estudo especial.
- 5 – *Na elaboração do seu horário de estudo, atenda às seguintes sugestões:*
 - dedique mais tempo às disciplinas que considera mais difíceis;
 - realize pausas de 10 minutos, em cada período de 40-50 minutos de trabalho;
 - durante as pausas tente realizar actividades pouco estimulantes. Isso permitir-lhe-à regressar com energia ao estudo);
 - os períodos de estudo das disciplinas mais difíceis devem colocar-se nas primeiras horas da programação;
 - não folhear, quando se trate de disciplinas que considere difíceis. tentando ser específico e determinado;
 - rever um trabalho pouco depois de o ter realizado, uma vez que uma revisão nas 24 horas seguintes ao estudo, é a melhor maneira de iniciar um processo de memorização.

B7

Canas, J.L. & Hernández, T. (1992), Aprender e ensinar a estudar, Lisboa, Planeta Editora, pp. 43-48.

1 – Deve estabelecer um plano pessoal de trabalho;

2 – *A programação e organização do seu trabalho devem ser:*

- pessoais, isto é, elaboradas pelo próprio, à medida das suas necessidades e características;
- realistas;
- flexíveis, de forma a que se possam realizar as coisas necessárias para viver equilibradamente (comer, dormir, estudar, praticar exercício físico, etc.);
- regulares, de forma a criarem hábitos no cumprimento dos horários.

3 – *A programação no trabalho pode ser:*

- anual (a longo prazo);
- semestral (a médio prazo);
- semanal (a curto prazo).

4 – O rendimento do trabalho aumenta quando:

- se intercalam pequenos períodos para descanso;
- a actividade mais fácil se deixa para o final, colocando a mais difícil na fase intermédia.

5. É aconselhável a utilização de uma agenda ou de um bloco de apontamentos, de forma a registarem-se todas as tarefas a cumprir.

B8

Serafini, M.T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp.20-30.

1 – Frases típicas de estudantes que costumam perder o seu tempo:

- ***“Esqueci-me do que tenho de fazer hoje!”*** – típica de pessoas que não utilizam agenda, onde registem as tarefas que têm de cumprir.
- ***“Passei a tarde toda a trabalhar e não acabei nada!”*** – típica de pessoas que não conseguem separar o repouso e o divertimento do estudo;
- ***“Não pude estudar, porque ontem fiz uma viagem de autocarro e depois estive muito tempo à espera no dentista!”*** – típica de pessoas que necessitam de aprender a estudar em situações de espera.

2 – Para poder agir sobre a organização do seu tempo é necessário, antes de mais, identificar cada actividade que preenche o seu dia-tipo.

3 – Deve estabelecer um calendário das suas actividades, prevendo tempo para o estudo e para as restantes tarefas.

4 – A organização do trabalho e a repartição do tempo devem ser feitas de forma sistemática, para toda uma semana-tipo.

5 – Para que o seu esforço seja válido, não deve alterar profundamente os seus hábitos.

6 – *Deve atender aos seguintes conselhos, quando programar as suas actividades e organizar o seu tempo:*

- programar actividades diárias e semanais;
- separar, claramente, o estudo do divertimento;
- não adiar o início do estudo;
- aproveitar todos os momentos perdidos;
- não ficar preso ao horário quando se trate de terminar um trabalho;
- antecipar o estudo, relativamente aos prazos.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“AS PROVAS DE AVALIAÇÃO”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Bravo Nuno (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dona Teófilo (Departamento de Química)

Habermaria Sousa (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

H1

SERAFINI, M.T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp. 93-100

Para obter um melhor rendimento, durante as provas de avaliação, deve:

- 1 – planificar, cuidadosamente, a preparação da prova de avaliação, calendarizando o seu trabalho e organizando os materiais de estudo;
- 2 – não arriscar em apresentar-se a uma prova de avaliação sem se encontrar devidamente preparado;
- 3 – evitar que as emoções o controlem completamente:
 - respire profundamente, de forma a relaxar e a permitir uma boa oxigenação do cérebro;
 - controle a ansiedade, começando por construir uma boa imagem de si próprio;
 - sinta-se seguro das suas possibilidades e capacidades;
- 4 – conhecer perfeitamente as regras que regem as provas de avaliação a que vai ser submetido;

5 – perante uma prova de avaliação oral:

- assista a provas semelhantes de colegas seus;
- nunca responda a uma questão que não entendeu; peça para a repetirem;
- evite momentos de silêncio, perante uma pergunta que o apanhe desprevenido; deve reagir repetindo em voz alta os raciocínios que conduzem ao enquadramento da resposta;
- não deve perder demasiado tempo com as premissas que o conduzam à verdadeira resposta;
- deve tomar sempre explícito o seu raciocínio quando existem várias alternativas na sua resposta.

H 2

BENET, R. et al (1990), Eficácia no estudo, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 127-150

A – Antes da prova de avaliação:

- aproveite o aumento da motivação resultante da vontade de triunfar e do medo de fracassar para estudar de forma rentável;
- tente ajustar os níveis de ansiedade aos considerados normais, impedindo que o aumento dessa ansiedade lhe origine bloqueios;
- use técnicas de relaxamento e de respiração que lhe permitam eliminar o excesso de tensão;
- deixe de estudar algum tempo antes da prova, para que possa descontraír e preparar o material que é necessário para realizar a prova;

B – Durante a prova de avaliação:

- procure sentar-se confortavelmente, num local bem iluminado;
- afaste-se de colegas impertinentes e evite incomodar os outros;
- analise e compreenda, claramente, as questões de forma a saber realmente o que lhe é exigido;

- se surgir algum bloqueio, durante a prova, socorra-se de uma qualquer técnica de descontração rápida, permanecendo algum tempo abstraído(a) de tudo, inclusive do conteúdo do exame;
- elabore, previamente, um guião para a redacção de cada resposta e retire dele o máximo proveito.;
- reserve um certo tempo para a leitura das questões, no início da prova, e outro tempo para a correcção das suas respostas, no fim da prova;
- respeite esta distribuição do tempo e se não tiver terminado alguma resposta no prazo estabelecido, passe à questão seguinte;
- elabore as suas respostas em duas etapas;
- construa um plano, assinalando todos os elementos necessários e, em seguida, organize-os, de forma pessoal, se possível; a resposta deve ser estruturada e deve surgir como um conjunto coerente;
- durante a redacção, evite respostas demasiado longas; deve preferir respostas precisas e sintéticas às questões que lhe são colocadas;
- releia as suas respostas, verificando a ortografia, a expressão e o arranjo das ideias;
- reveja os cálculos efectuados, se for o caso;
- complete alguma resposta, que tenha abandonado, por falta de tempo;

C – A Prova Oral

- faça uma introdução para situar o contexto da sua resposta;
- apresente um breve plano do que vai dizer;
- enumere os diferentes pontos que irá abordar;
- precise qual o método de resposta que vai utilizar (descrição, comparação, etc.);
- apresente uma breve conclusão em cada resposta que der (...em jeito de conclusão...).

H3

ESTANQUEIRO, A. (1995), Aprender a estudar – um guia para o sucesso escolar, Lisboa, Texto Editora, pp. 105-116.

A – Antes da prova de avaliação:

- prepare-se com o devido tempo, calendarizando adequadamente o seu trabalho;
- uma aprendizagem correcta e rentável é um processo contínuo e progressivo;
- estudar só nas vésperas das provas leva à confusão, fadiga e ansiedade;
- proceda a uma cuidadosa revisão da matéria antes de cada prova;
- o intervalo entre a revisão e a prova deverá ser o menor possível;
- rever antes de dormir é um processo eficaz, uma vez que o sono não permite que existam interferências entre a revisão e a prova;
- treine-se a dar respostas; imagine perguntas e responda-lhes;
- encare as provas com confiança.

B – Durante a prova de avaliação

- leia todo o enunciado antes de começar a responder;
- distribua o tempo disponível, consoante as dificuldades da prova;
- perceba o sentido das questões, procurando sempre perceber claramente o que lhe é solicitado;
- faça uma listagem de tópicos, quando as perguntas lhe originam uma «explosão de ideias»;
- anote as palavras-chave das ideias que lhe vão surgindo;
- leia detalhadamente tudo quanto escreveu, antes de entregar a sua prova e emende eventuais falhas de conteúdo, ortográficas, pontuação, etc.;
- apresente as folhas de exame com letra clara, linhas direitas, margens adequadas, etc.;
- aproveite todo o tempo disponível para a realização da sua prova, repartindo-o convenientemente entre a elaboração do guião, a redacção das respostas e a sua posterior correcção.

H4

ROMAINVILLE, M. & GENTILE, C. (1995), Métodos para aprender, Porto, Porto Editora, pp. 103-135.

A – Antes da prova de avaliação:

- tente obter um máximo de informações sobre o tipo de exame que o professor habitualmente organiza (tipo de perguntas, respostas preferidas, erros a evitar, etc.);
- evite baralhar os conhecimentos e ideias, relembrando pequenos pormenores;
- deverá rever simplesmente a estrutura geral;
- apresente-se, na prova de avaliação, com uma visão clara e estruturada do plano da matéria;

B – Durante a prova de avaliação:

- respeite as instruções inscritas na prova;
- indique todas as informações solicitadas no lugar próprio (nome, número, curso, etc.);
- leia e releia, atentamente, todas as questões;
- identifique as palavras mais importantes no texto de cada questão;
- estabeleça a ordem pela qual responderá às perguntas;
- imagine, rapidamente, um esboço da resposta e verifique se este é adequado à questão colocada;

- conceda, para cada questão, um determinado tempo, em função da sua dificuldade, dimensão, dimensão da prova e domínio dessa parte da matéria;
- na exposição de um tema deve ter em conta a introdução, o desenvolvimento e a conclusão;
- inicie a resposta à sua prova pelas questões mais fáceis; tal permitir-lhe-à adquirir auto-confiança e reduzir-lhe a ansiedade;
- se sofrer um bloqueio ou tropeçar numa questão mais difícil, passe imediatamente para a questão seguinte;
- responda de forma clara e segura; evite falar daquilo que não domina;
- seja original, mas não dê muitas opiniões se estas não lhe forem pedidas;

C – Após a prova de avaliação:

- assuma as suas responsabilidades perante uma nota negativa;
- aproveite a existência de classificações negativas, para rever o seu processo individual de estudo.

H5

CAÑAS, J.L. (1992), Aprender e ensinar a estudar, Lisboa, Planeta Editora, pp.123-141

A – Antes da prova

- utilize as técnicas de estudo mais ajustadas a si e à matéria estudada;
- inclua, no horário diário, períodos de estudo intercalados de períodos de revisão;
- abstenha-se do uso de estimulantes;
- descanse no dia anterior à prova;

B – Durante a prova de avaliação:

- leia, rapidamente, todas as questões, anotando desde logo os factos ou as ideias que lhe ocorram;
- responda, em primeiro lugar, às questões mais simples ou que domine melhor;
- faça um esquema resumido e lógico sobre a resposta que pretende dar a cada questão;
- evite divagações, incluindo introduções muito extensas;
- esforce-se por apresentar respostas de forma limpa, ordenada e legível;
- releia as suas respostas, antes de entregar a prova e corrija erros ortográficos e falhas de pontuação;
- deixe espaços em branco entre as diferentes perguntas, para possíveis anotações do professor;

H6

O'MEARA et al (1993), Como estudar melhor, Lisboa, Editorial Presença, pp. 80-88.

A – Na preparação para os exames:

- efectue uma preparação a longo prazo, fixando objectivos e programando o estudo;
- elabore um horário específico;
- trabalhe activamente;
- prepare resumos de todos os assuntos importantes;
- prepare respostas de questões que preveja que possam sair.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“A ESCRITA”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

João Bravo Niza (Departamento de Pedagogia e Educação)
Dora Teixeira (Departamento de Química)
Helenora Simões (Departamento de Pedagogia e Educação)
Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

G1

CLARET, J. (1992), Organizar o pensamento, Porto, Porto Editora, pp. 95-102

A – *Qualidades de um bom texto:*

Rigor – nasce da lógica de raciocínio e de expressão;

Clareza – obtém-se por fidelidade à sintaxe (construção das frases, emprego das formas verbais e preposições);

Precisão – tem a ver com a escolha cuidada das palavras;

B – *Princípios para a disposição dos argumentos:*

- do simples para o complexo;
- do concreto para o abstracto;
- do mais evidente;
- do aparente para o escondido;
- do natural para o racional;
- do visível para o invisível;
- da hipótese para a verdade;
- do mais lógico para o menos lógico;
- do verificável para o inverificável;
- do real para o imaginário;
- do certo para o incerto.

G2

ESTANQUEIRO, A. (1995), Aprender a estudar – um guia para o sucesso escolar, Lisboa, Texto Editora, pp.93-104.

- ◆ a escrita é uma das formas de expressão mais valorizadas na avaliação dos estudantes, em quase todas as disciplinas.

1. ESTILO

1.1. estilo simples, descontraído e directo;

- na base do estilo simples e directo estão palavras familiares, expressões sóbrias, frases curtas e ligações coerentes;

1.2. palavras familiares

- se o assunto não exige vocabulário especializado (técnico ou científico) é preferível usar palavras simples e bem conhecidas;

1.3. expressões sóbrias:

- poupe qualificativos;
- quanto mais simples e natural é a escrita, melhor é a sua qualidade;
- seja directo;
- implica saber-se exactamente o que se pretende, escolhendo o caminho mais curto para dizer o que se pretende;
- deve dizer-se o essencial em poucas palavras, não fazendo rodeis inúteis.

1.4. frases curtas:

- muitas ideias numa frase comprida acabam por tomar o texto num labirinto complexo, onde o leitor se perde;
- abordar uma ideia de cada vez para evitar o risco de confundir.

1.5. ligações coerentes:

- um bom texto é um todo contínuo em que as diferentes partes não surgem soltas, mas articuladas, com ligações coerentes.

2. PONTUAÇÃO

- a ausência de uma pontuação adequada, pode modificar por completo o sentido dum texto;
- aconselha-se a consulta de Prontuários Ortográficos.

3. ORTOGRAFIA

- a maior parte dos erros é um reflexo da oralidade;
- consulte Dicionários e Prontuários Ortográficos.

4. RESUMINDO...

- leia bons autores e tome-os por modelos;
- conheça as regras básicas da gramática;
- pratique a escrita. Só se aprende a escrever, escrevendo.

G3

SERAFINI, M.T. (1996), Como se faz um trabalho escolar, Lisboa, Editorial Presença, pp.20-72.

1 – Elabore um plano do que vai escrever

- o plano é constituído por uma lista de elementos organizados hierarquicamente;
- as componentes de um plano podem ser palavras-chave, frases ou períodos;

2 – Introdução

2.1. Introdução-enquadramento:

- enquadra o problema proposto no título, declarando a sua importância e actualidade;
- pode também assumir-se como uma síntese do trabalho;

2.2. Introdução para aprender a atenção:

- chama a atenção e o interesse do leitor, utilizando frases de efeito que o envolvam;
- pode apresentar exemplos concretos que envolvam emotivamente o leitor;

3 – Na produção do texto

3.1. Parágrafos

a cada parágrafo deve corresponder uma única ideia do plano;

3.1.1. Desenvolvimento de parágrafos;

- i) por exemplos – quando a ideia é demonstrada com recurso a exemplos;
- ii) por confronto e contraste – quando se sublinham as semelhanças ou as diferenças entre objectos, palavras e ideias.
- iii) por quadros – quando a estrutura é clara e indicada desde o princípio.

3.2. Princípios gerais

- i) para convencer o leitor é necessário despertar-lhe o interesse e conquistar a simpatia;
- ii) evidenciar imediatamente os aspectos importantes da tese que se apresenta;
- iii) poucos argumentos de boa qualidade têm mais efeito que muitos de fraca consistência;
- iv) ser concreto e descrever pormenorizadamente, associando às ideias imagens concretas;
- v) evitar frases feitas e expressões de calão.

4 – Conclusões

- 4.1. – *Conclusão-resumo* – quando se resume, brevemente, os principais problemas tratados no texto;
- 4.2. – *Conclusão-propósito* – quando, em vez de se retomarem os principais argumentos já apresentados, se indicam outros argumentos que não foram abordados e que se pretendem tratar no trabalho seguinte.
- 4.3. – *Conclusão de efeito* – quando se recorre a um facto curioso, um paradoxo ou outro qualquer recurso que deixe o leitor com uma lembrança divertida e positiva do que acabou de ler.

G4

O'MEARA, P. et al (1993), Como estudar melhor, Lisboa, Editorial Presença, pp. 46-59.

- ◆ a escrita é a forma mais profunda de pensamento

As três fases da escrita:

1. Pré-escrita:

- quando se prepara o que se vai escrever, recorrendo-se aos apontamentos, discussão e leituras;

2. Rascunho:

- quando se passam as ideias ao papel, num primeiro esboço que está longe de ser perfeito;

3. Revisão:

- quando se acrescentam, cortam, modificam ou corrigem determinados aspectos, de forma a tornar claro o discurso.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“TÉCNICAS DE MEMORIZAÇÃO”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

João Bravo Nico (*Departamento de Pedagogia e Educação*)

Dora Teixeira (*Departamento de Química*)

Habibussaina Samatabela (*Departamento de Pedagogia e Educação*)

Margarida Figueiredo (*Departamento de Química*)

J1

COUCHAERE, M. J. (1992), Leitura Activa, Porto, Porto Editora, pp. 45-51.

Para se reter, convenientemente, um conteúdo, é necessário:

- 1- que esse conteúdo seja assimilado, através da utilização;

- 2- que esse conteúdo seja reformulado na sua própria linguagem;

- 3- fazer reactivações metódicas:
 - efectuando uma revisão completa das anotações, quando existirem;
 - escrevendo uma versão pessoal da informação;
 - escrever, rapidamente, numa folha, tudo o que vem à memória sobre o assunto;
 - verificar a exactidão do que foi escrito, comparando as últimas anotações feitas;

- 4- fazer reactivações ocasionais (falando do que leu ou repensando por meio de outras experiências de leitura).

Para usufruir de uma boa memória:

- 1- aumente a sua motivação para o estudo;
- 2- tente compreender, antes de decorar;
- 3- descubra e fixe uma ideia-base das várias informações que deseja reter;
- 4- nunca perca de vista o todo, mesmo que tenho de dividir a matéria em partes para estudar melhor;
- 5- relacione a matéria nova com todos os conhecimentos já adquiridos;
- 6- utilize a auto-avaliação para medir o seu nível de aprendizagem e orientar o estudo;
- 7- faça revisões periódicas para reactivar os conhecimentos.

J3

BENET, R. et al (1990), Eficácia no Estudo, Rio Tinto, Ed. Asa, pp. 87.

Para facilitar a memorização dos conteúdos de um tema, podem-se usar métodos, técnicas e regras baseadas na associação de ideias seguindo uma ordem estabelecida:

Mneumotécnicas – consistem em associar quantos conhecimentos se possuam, pelo que é recomendável que qualquer associação de ideias seja anotada no caderno:

- Sistema verbal: escrever uma palavra ou frase formada por cada uma das letras iniciais das palavra-chave que se pretendem reter;
- Sistema gráfico: substituir os conceitos por desenhos, para poder recordar com maior segurança os conteúdos ou significados das palavras ou frases;
- Outros sistemas mnemotécnicas:
 - substituir números por letras;
 - associar conceitos a um espaço.

J4

SAINTE-LORETTE, P. & MORZÉ, J. (1996), Como desenvolver a memória, Porto, Porto Editora, pp. 35-50.

Tipos de Memória:

- A – Memória ultra-curta** - a sua duração nunca excede os 20 segundos. Permite a consciencialização da informação da informação. Dentro deste lapso de tempo, a informação deve ter sido considerada, tratada e validada, para aceder à próxima fase de memorização. Se tal não acontecer, a informação estará perdida.
- B – Memória a curto prazo** - dura de 6 a 20 minutos e é uma espécie de armazém provisório. As informações tratadas na fase anterior e traduzidas em recordações, esperam para ser confirmadas e canalizadas para os seus destinos.
- C – Memória longo prazo** – dura para lá dos 20 minutos. Ocorre quando se fixam as recordações definitivamente

Condições facilitadoras da memorização:

A – Materiais:

- evite o ruído;
- instale-se confortavelmente;
- evite as perdas de tempo devido à desarrumação;
- não se deixe distrair por objectos perto de si;

B – Físicas:

- equilíbrio alimentar (para satisfazer as exigências das funções cerebrais, o nosso organismo necessita de certas substâncias, cuja insuficiência leva a perdas de rendimentos intelectual);
- dormir regularmente o tempo necessário;
- espaço de trabalho bem arejado;
- evitar álcool e tabaco;
- beba água frequentemente;
- descontraia-se entre dois períodos de trabalho;
- não abuse do chá e do café.

C – Psíquicas:

- reforce o seu interesse;
- imagine, antecipadamente, os resultados esperados;
- estude sempre com a firme intenção de aprender;
- cumpra o seu plano de estudos;
- estipule objectivos precisos;
- limite os objectivos no tempo, decompondo-os em etapas sucessivas;
- interrogue-se, antecipadamente, sobre o assunto.

Três atitudes úteis para memorizar:

Concentração: dirija a sua atenção para o assunto que está a estudar;

Classificação: organize por classes ou categorias a informação, segundo uma ordem e métodos pessoais;

Imaginação: não hesite em representar ideias através de palavras, palavras através de objectos, objectos através de imagens, etc. O importante é que fixe as ideias na sua mente.

SERAFINI, M. T. (1996), Como se faz um trabalho escolar, Lisboa, Editorial Presença, pp. 70-79.

1. As informações lidas, sintetizadas e recolhidas em fichas de estudo são esquecidas ao fim de poucos dias, se não houver um trabalho de memorização;
2. As operações de sublinhar, registar apontamento, fazer revisões e fazer fichas permitem um repetido contacto com a informação;
3. ***Estratégias específicas para memorizar:***
 - repetir a informação, utilizando sempre frases completas e um discurso coerente;
 - as unidades de repetição deverão ser, inicialmente, pequenas.
 - se houver partes que não conseguimos recordar, convém reler as nossas fontes (sínteses, apontamentos, textos originais, etc);
 - estruturar bem a informação;
 - os dados de difícil memorização exigem que sejam relacionados entre si;
 - para memorizar certo tipo de informação é necessário torná-la visualizável;
 - para recordar uma sequência de palavras por uma ordem específica, recorra a um acróstico (palavra ou frase com iniciais de cada palavra que pretende memorizar).

J6

ROMAINVILLE, M. & GENTILE, C. (1995), Métodos para aprender, Porto, Porto Editora, pp. 15-34.

Processos de memorização (mnemotécnicos):

A – Método dos Espaços: consiste em associar a cada etapa de um trajecto bem conhecido, um dos elementos a memorizar;

B – Método das associações: consiste em formar uma palavra com as primeiras letras de cada palavra ou ainda uma frase ou uma história com as palavra-chave;

C – Método da construção das imagens: consiste em integrar o conjunto dos elementos a memorizar numa imagem, numa cena única;

CAÑAS J. & HERNÁNDEZ, T. (1992), Aprender e ensinar a estudar, Lisboa, Planeta Editora, pp. —.

O funcionamento da memória envolve três fases diferenciadas:

A – Fixação – intervém na aquisição e assimilação de alguns conteúdos, sendo facilitada pelos seguintes aspectos:

- estar motivado;
- compreender antes de reter;
- formar as suas próprias imagens mentais, a partir dos dados e ideias que vai memorizar;
- relacionar umas ideias com outras ideias, factos ou circunstâncias;
- aplicar, na aprendizagem, o maior número de sentidos (memória auditiva, visual, etc.).

B – Retenção – consegue-se através da repetição activa com as suas próprias palavras;

C – Evocação ou recordação – tem a ver com a capacidade de, no momento preciso, ser-se capaz de recordar as informações adquiridas.

Técnicas de Memorização (mnemotécnicas): o seu princípio fundamental é que todas as informações novas são fixadas através de uma associação com algo já conhecido. Quando tiver de aprender relações de palavras ou frases, relacione-as de forma pessoal e original.

Para aumentar a capacidade de memorização:

1. procure recordar intensamente;
2. compreenda o significado global de um assunto, antes de gastar tempo a decorá-lo;
3. utilize métodos activos (ler durante algum tempo e depois recordar, discutir com outros, fazer esquemas);
4. organize bons apontamentos e resumos (de cada vez que reorganizar a informação, estará a familiarizar-se e a adaptá-la à sua maneira de pensar);
5. faça revisões regulares da informação que pretende memorizar;

Outros auxiliares de memória:

1. coloque as ideias em palavras suas, o que importa é a sua compreensão das ideias para lá das palavras;
2. deve empregar todos os métodos que o levem a memorizar (ler, ouvir, escrever, ver, discutir, etc.);
3. aprenda a conhecer o método através do qual memoriza mais e mais rápido;
4. alguns alunos gravam os seus apontamentos e resumos mais importantes, ouvindo-os à noite, antes de dormir, ou enquanto executam tarefas domésticas;
5. recorra a auxiliares visuais, transformando os apontamentos em mapas, esboços ou diagramas, sempre que possível;
6. procure recordar, por meio de associações;
7. use mnemónicas (auxiliares de memória) quando as puder arranjar rapidamente;
8. estude bem e recordará bem.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“A BIBLIOTECA”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

João Barros Nuno (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dina Teófilo (Departamento de Química)

Helenorina Romarilda (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

II

VISITA GUIADA À BIBLIOTECA CENTRAL DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

I2

SERAFIM, M. T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp. 86-88

- ▶ a biblioteca é o principal instrumento à disposição dos estudantes para encontrarem a informação de que necessitem.

Algumas regras básicas de utilização da biblioteca:

1 – para seleccionar um livro, utilizam-se os ficheiros que, geralmente, se encontram à entrada da biblioteca:

- existem ficheiros de vários tipos: por autores, por títulos, por assuntos e o ficheiro das publicações periódicas;

2 – método mais rápido para verificar a existência de determinados livros numa biblioteca, consiste e consultar o terminal de computador (base de dados):

- nas bases de dados encontram-se informações relativas aos livros presentes naquela biblioteca e, eventualmente, em outras bibliotecas e em diferentes bases de dados;

- o acesso à informação memorizada nas bases de dados é feito através de programas que oferecem ao utente várias opções:
 - pesquisa com base no título;
 - pesquisa com base no autor;
 - pesquisa com base na editora;
 - pesquisa com base na data;
 - pesquisa com base em palavras-chave;

3 – é importante ser-se muito selectivo porque nela se encontram outras possíveis referências bibliográficas;

4 – a situação de um livro nas prateleiras de uma biblioteca depende da sua cota (uma sequência de letras e números atribuída a cada livro, que geralmente será relacionada com a sua classificação temática);

5 – dado que os livros estão ordenados por assuntos, nas bibliotecas com estantes abertas ao público é possível dar-se uma vista de olhas aos livros que se encontram junto dos que foram seleccionados, encontrando aí outras informações sobre o mesmo assunto.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“O TRABALHO EM GRUPO”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Barros Neco (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dona Teófilo (Departamento de Ciências)

Heloísa Maria Almeida (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Ciências)

C1

Estanqueiro, A. (1995), Aprender a estudar. Um guia para o sucesso na escola, Lisboa, Texto Editora, pp. 56-65.

- 1 – Quando duas ou mais pessoas cooperam no estudo, isto é, se comprometem, estimulam e controlam mutuamente, o rendimento intelectual tende a aumentar;
- 2 – O simples debate de ideias e a reflexão partilhada, fazem progredir a aprendizagem;
- 3 – A colaboração solidária entre alunos com capacidades e interesses diferentes é uma prevenção contra a doença do individualismo e os excessos da competitividade;
- 4 – Estudo individual e trabalho de grupo não se excluem. São complementares;
- 5 – Escolher colegas de grupo, com base apenas no critério da amizade, pode ser prejudicial, pois:
 - na realização dum trabalho sério, os melhores aliados são os colegas mais motivados e responsáveis;
 - a companhia dos melhores alunos é estimulante, porque ao lado de colegas motivados descobrem-se novos motivos de interesse;

6 – Para que a cooperação seja eficaz e os elementos do grupo sintam orgulho do seu trabalho, é fundamental que o grupo tenha método de trabalho, isto é, saiba definir objectivos, distribuir tarefas e estabelecer regras;

7 – O equilíbrio dum grupo exige regras. A sua existência facilita a coesão, o trabalho e as relações humanas;

8– Quase todos os grupos têm um líder, que tem como função:

- motivar o grupo para a realização das tarefas nos prazos previstos;
- criar um espaço favorável à participação livre de todos os elementos;
- facilitar a comunicação;
- mediar os conflitos.

9 – O líder não precisa de ser querido de todos, mas não deve ser rejeitado por nenhum elemento do grupo.

C2

Benet, R. et al (1990), Eficácia no estudo, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 78-79.

1 – O trabalho em equipa constitui uma grande ajuda, sendo indispensável a sua prática, pelos seguintes motivos:

- serve para esclarecer e confrontar e esclarecer ideias;
- enriquece os conhecimentos de todos os membros que constituem o grupo;
- fomenta a conversação e comunicação e estimula a capacidade de diálogo;
- desenvolve o respeito mútuo entre os membros da equipa;
- permite o confronto dos diferentes pontos de vista;
- reforça o domínio dos conhecimentos.

2 – Normas práticas para o funcionamento do trabalho de grupo:

- eleger um coordenador do grupo;
- distribuir trabalhos e seleccionar materiais;
- responsabilizar cada membro do grupo pelo seu próprio trabalho;
- partilhar e debater todos os contributos pessoais;
- tirar conclusões finais do trabalho desenvolvido.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“APRESENTAÇÃO ORAL DE TRABALHOS”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

João Bravo Neto (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dona Teixeira (Departamento de Química)

Helena Maria Simões (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

D1

CLARET, J. (1992), Organizar o pensamento, Porto, Porto Editora, pp. 103-104.

A – Preparando a exposição oral:

1 – Utilize bem o tempo previsto, de acordo com as circunstâncias e a natureza do assunto;

2 – Adapte o conteúdo ao tempo disponível:

- não pecando por defeito ou por excesso;
- controlando o nervoso, uma vez que tal aumenta o ritmo do discurso;
- reservando uma certa margem de tempo para os apartes ou pequenos diálogos que possam ocorrer;
- ensaiando uma ou duas vezes, controlando o tempo.

3 – Adapte a exposição ao auditório:

- evite dois excessos: alongar-se por factos conhecidos do auditório ou passar rapidamente por factos que o auditório ignore;
- evite o calão e o verbalismo inúteis. Utilize o menos possível vocabulário técnico especializado.

4 – O que se deve escrever, como suporte?

- um plano claro e pormenorizado, utilizando diferentes cores, para distinguir diferentes ideias.

5 – Disposição do material de suporte:

- escreva legível e espaçadamente as notas de suporte.

B – Durante a exposição oral:

1 – Em relação ao discurso:

- faça-se ouvir;
- articule as palavras com cuidado. Uma dicção defeituosa provoca, muitas vezes, pior impressão que a desorganização ou a falta de ideias.
- encare o auditório, levantando a cabeça e não fixando os olhos no papel;
- respire tranquilamente, esforçando-se por ser claro.

2 – Seja activo:

- mude de ritmo, varie a locução, de acordo com o sentido, realce pelo silêncio, varie o tom e use inflexões de voz naturais.

3 – Suportes audio-visuais:

- utilize, se necessário, de forma comedida, todos os recursos pedagógicos (esquemas, gráficos e tabelas) e audio-visuais (quadros, projectores, modelos, etc).

4 – Esteja relaxado e interesse o auditório:

- use uma linguagem e um tom coloquiais;
- use um pouco de humor, desde que contido e de bom gosto;
- conclua com firmeza e com elegância.

D2

Serafini, M.T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp.20-30.

- 1 – Exprima-se com vivacidade e humor, mantendo viva a atenção do público;
- 2 – O sucesso duma comunicação está relacionado com a capacidade do orador para preparar a intervenção e determinar o nível de linguagem em que apresentará o seu discurso;
- 3 – **Regras para uma comunicação eficaz:**
 - 3.1. *apresentar poucas ideias claras é preferível a apresentar muitas ideias mal definidas:*
 - uma comunicação oral deve renunciar a ser exaustiva, do ponto de vista da informação, privilegiando a selecção de algumas ideias claras.
 - 3.2. *Reforçar a compreensão, através da explicitação:*
 - repetir por várias vezes o tema principal da comunicação, partindo de perspectivas diferentes;
 - apresentar, no início da comunicação, um plano da mesma e indicar depois, à medida que se vai avançando na exposição, em que ponto nos encontramos.

3.3. Referir exemplos e experiências concretas antes das afirmações:

- partir dos elementos concretos, dos exemplos e das experiências pessoais ou de pessoas com autoridade no assunto e passar, em seguida, às afirmações gerais;

3.4. Empregar um estilo coloquial:

- utilizar frases simples, fazendo pausas e utilizando termos do quotidiano;

3.5. Iniciar a intervenção com argumentos de impacto, de modo a captar a atenção do auditório:

- numa intervenção oral, muita coisa se joga nas primeiras frases. O ouvinte que fica imediatamente atraído e interessado sintoniza-se com o orador, mantendo aberto o canal da atenção.

3.6. Conclua uma intervenção reafirmando as suas linhas de força:

- ao concluir-se uma intervenção é conveniente recapitular brevemente os assuntos debatidos, acentuando os aspectos mais significativos;

3.7. Estimule e aceite de boa vontade as perguntas do público:

- o êxito numa comunicação oral é muitas vezes avaliável pela quantidade e pela qualidade das perguntas que o público coloca no final;
- é aconselhável não insistir na defesa de pontos frágeis.

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“REGISTO DE APONTAMENTOS NA AULA”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

RESPONSÁVEIS:

José Bravo Nico (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dora Teixeira (Departamento de Química)

Heldsonarias Sarmatacha (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)

E1

Romainville, M & Gentile, C. (1995), Métodos para aprender, Porto, Porto Editora, pp 33-47

1 – *Vantagens de tomar notas nas aulas:*

- obriga-o a prestar atenção;
- escutar torna-se num processo activo de procurar e organizar informação;
- facilita-lhe a assimilação da matéria;
- permite-lhe captar o essencial das informações fornecidas pelo professor;
- permite-lhe organizar, numa estrutura coerente e facilmente memorizável, a informação;
- organiza e trata mentalmente, pela primeira vez a informação.

2 – *Antes da aula deve:*

- dar uma rápida vista de olhos sobre a matéria que irá ser abordada;
- dominar as noções das sessões anteriores para compreender a nova matéria;

3 – Durante a aula:

3.1. organize as páginas:

- não registe demasiada informação numa só página;
- utilize apenas uma face da folha;
- reserve um espaço, ao fundo da página, para indicações bibliográficas ou referências que o professor faça.

3.2. utilize palavras ou frases chave e abreviaturas:

- as palavras ou frase chave permitem-nos condensar a informação e acelerar a compreensão;
- as abreviaturas aceleram o processo de registo, permitindo que seja completo.

3.3. estruture a informação:

- é importante que a organização das ideias apareça visualmente nas páginas:
 - um parágrafo por ideia
 - um desvio para a direita sempre que a segunda ideia dependa da primeira
- use sempre soluções visuais.

4 – Após a aula:

4.1. releia e complete as notas o mais rapidamente possível:

- assegura a compreensão correcta dos conteúdos e prepara a memorização

4.2. estruture a informação:

- decompondo-a
- destacando a sua hierarquia
- utilizando formas de destacar (cores diferentes, tamanhos de letra diferentes, maiúsculas, sublinhados, etc.)
- reagrupando os elementos de forma a estabelecer categorias mais gerais

4.3. marque a passagens menos claras:

- assinalando-as com ponto de interrogação;
- formulando logo as questões a formular a colegas e professores

4.4. verifique as palavras-chave

- verifique se lhe é possível, a partir da palavra-chave, explicitar as informações concentradas

4.5. efectue paráfrases:

- reformule as passagens mais difíceis com palavras suas, confirmando com o professor ou um colega

4.6. transforme o texto em imagem:

- a partir de um texto construa um gráfico ou uma representação visual do seu significado

4.7. procure exemplos:

- imagine exemplos e contra-exemplos

4.8. elabore planos das diferentes partes da matéria.

E2

Estanqueiro, A. (1995), Aprender a estudar. Um guia para o sucesso na escola, Lisboa, Texto Editora, pp. 41-54.

1 – A assistência a todas as aulas permite-lhe:

- aperceber-se da continuidade dos assuntos;
- tirar bons apontamentos;
- oportunidade de esclarecer as suas dúvidas.

2 – Antes das aulas:

- reúna o material necessário e adequado para a aula;
- reveja os assuntos tratados em aulas anteriores;
- efectue uma leitura rápida das páginas do manual dedicadas ao tema;
- com umas “luzes” sobre o assunto:
 - capta mais rápido e facilmente a matéria;
 - participa mais eficientemente na aula;
 - selecciona melhor os tópicos a registar.

3 – Durante as aulas:

3.1.- esteja atento:

- os alunos atentos concentram-se nas tarefas da aula, captando o essencial da matéria e motivando os professores;
- escolha um bom local na sala;

3.2.- descubra o essencial da informação

3.3.- conheça o método do professor:

- é mais fácil seguir o fio condutor do raciocínio do professor depois de saber com este organiza as suas aulas

3.4.- interprete bem as palavras:

- reformule as mensagens por palavras suas;
- se tiver dúvidas esclareça-se junto do professor.

3.5.- ouça até ao fim.

3.6.- assuma um espírito crítico:

- reflita e avalie tudo aquilo que escuta.

3.7.- participe nas aulas.

- formule perguntas que revelam interesse pela matéria
- formule perguntas breves e que nascem de uma dúvida concreta e não da ignorância completa
- formule perguntas oportunas que não interrompam o professor a meio da explicação

3.8.- intervenha nos debates:

- a memória guarde melhor aquilo de que se fala do que aquilo que apenas se escuta ou lê.

3.9.- seleccione e organize a informação:

- utilize esquemas, fórmulas ou sínteses
- recolha as informações bibliográficas fornecidas pelo professor

3.10.- utilize abreviaturas e símbolos:

- evite artigos, conjunções e até alguns verbos, como se faz nos telegramas
- utilize um código pessoal de símbolos

4 – Após as aulas:

- efectue uma leitura cuidadosa do que registou;
- verifique se os apontamentos estão completos;
- compare os seus apontamentos com os apontamentos dos colegas;
- passe os apontamentos a limpo;

E3

Sainte-Lorette, P & Marzé, J. (1996), Como desenvolver a memória, Porto, Porto Editora, pp. 67-68.

1. Se existirem documentos que se relacionem com o assunto da aula, leia-os antes;
2. Registe as suas notas nos próprios documentos;
3. Destaque, o mais depressa possível, os pontos essenciais de uma exposição com a preocupação de, a partir dessas notas, encontrar a informação
 - não retenha tudo o que é dito;
 - anote o essencial sem deformações;
 - assuma uma atitude activa;
 - informe-se sobre o que será tratado nas próximas aulas.
4. Divida as folhas de registo em três partes:
 - na parte central coloque as suas notas;
 - na parte lateral esquerda coloque as palavras-chave e os resumos;
 - na parte lateral direita coloque as opiniões pessoais.

Pontos-chave, resumos	(Título + data + legenda das abreviaturas) notas propriamente ditas	Complementos, Reflexões pessoais
----------------------------------	--	---

5. **Elabore e utilize um sistema pessoal de símbolos e abreviaturas;**
6. **Se certas frases ou palavras não puderem ser registadas, deixe espaços em branco para completamento posterior;**
7. **Sublinhe ou use asteriscos para destacar informações importantes;**
8. **Seja conciso reduzindo as frases.**

E4

Benet, R. et al (1990), Eficácia no estudo, Rio Tinto, Edições Asa, pp. 74-78.

1 – Para obter bons apontamentos nas aulas:

- participe activamente em todas as explicações e comentários;
- ouça, com a máxima atenção, a exposição do professor;
- estude, antecipadamente, os temas que vão ser abordados;
- reveja, durante breves instantes, os apontamentos de aulas anteriores, de forma a:
 - estabelecer uma continuidade;
 - ligar e relacionar ideias e conteúdos;
 - recordar e reforçar tudo o que se tenha dito anteriormente;
 - elaborar novos apontamentos.

2 – Escreva apenas as ideias fundamentais, utilizando palavras e símbolos próprios

3 – Preste atenção aos esquemas e explicações que o professor faça no quadro, nomeadamente:

- palavras-chave;
- diferentes anotações;
- frases diferentemente realçadas.

4 – Reveja e ordene os apontamentos periodicamente

5 – No caderno de apontamentos:

- deixe grandes espaços em branco;
- deixe margens amplas para que possa incluir posteriormente qualquer outro elemento;
- sublinhe as palavras e frases que considere importantes;
- escreva, no cabeçalho das folhas, o título do tema, a data e outros elementos de referência.

E5

Serafini, M.T. (1996), Saber estudar e aprender, Lisboa, Editorial Presença, pp.66-69

1 – *Vantagens de registar apontamentos:*

- permite-lhe a reconstituição posterior do conteúdo do discurso;
- obriga-o a estar atento.

2 – Escreva de um modo esquemático e rápido.

3 – Quando o professor escrever no quadro as ideias principais ou utilizar acetatos, parte do trabalho da recolha de apontamentos consiste em copiar essa informação.

4 – Não descure as ligações entre as diferentes partes da exposição.

5 – Complete os apontamento imediatamente após a aula, quando a memória ainda está fresca, acrescentando os exemplos e as ligações que faltam.

6 – Sempre que existirem partes pouco claras, solicite esclarecimentos ao professor.

E6

Ortega, G. & Esteban, F. (1984), Técnicas de trabajo intelectual, Madrid, Ed. Escuela Española, S. A., pp.41-45.

1. Após uma exposição, esquecemos, na primeira meia hora cerca de 40% do que ouvimos e, ao fim de uma hora, cerca de 60%.
2. Torna-se, pois, necessário registar ideias importantes de uma exposição oral, tomando notas com clareza, precisão, ordem e brevidade.
3. Os apontamentos devem ser estruturados, de modo que permitam captar a unidade e a totalidade do tema (relacionando o todo com as partes)
4. *Normas a ter em conta no registo de apontamentos:*
 - escreva com letra legível;
 - deixe margens suficientemente largas na margem esquerda da folha, para aí registar as suas opiniões;
 - reserve o terço inferior da folha para aí colocar os resumos;
 - utilize um estilo próprio, recorrendo às suas próprias palavras e frases;
 - sirva-se de um código de símbolos pessoal;
 - aplique diferentes formas de realce para destacar o mais importante.

5. Durante a aula

- atenda às indicações do professor, às mudanças no seu tom de voz e aos gestos que produz;
- preste atenção às frases que lhe indicam as ligações no raciocínio do professor.

6. No final da aula

- compare os seus apontamentos com os dos seus colegas;
- esclareça as dúvidas que subsistirem;
- complete as ideias importantes com as suas opiniões;

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94



PROGRAMA DAS JANELAS CURRICULARES DE APOIO

Manual de Apoio

“REGULAMENTO ESCOLAR INTERNO DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA”

1998/99

Projecto Interdisciplinar de Apoio Curricular a Estudantes Caloiros(as)

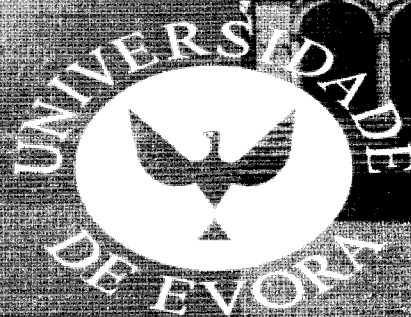
RESPONSÁVEIS:

José Bravo Nica (Departamento de Pedagogia e Educação)

Dona Teófilo (Departamento de Química)

Hellenmarina Samalida (Departamento de Pedagogia e Educação)

Margarida Figueiredo (Departamento de Química)



Edição
Conselho Pedagógico
da Universidade de Évora

Regulamento

Escolar

Interno

**da Universidade
de Évora**

CAPÍTULO I

Actividades lectivas

- 1** A aprendizagem processa-se nas seguintes situações: aulas, seminários, colóquios, visitas de estudo, trabalhos de campo e estágios, podendo as aulas ser teóricas, teórico-práticas e práticas (laboratoriais e não laboratoriais).
- 2** As aulas teóricas destinam-se à aprendizagem compreensiva dos factos, conceitos e princípios, e têm a duração de 50 minutos.
- 3** As aulas práticas e teórico-práticas têm como objectivo a aprendizagem e a exploração de métodos e técnicas de aplicação dos factos, conceitos e princípios.
- 4** Os seminários destinam-se a organizar o trabalho de alunos ou grupo de alunos no estudo de um tema ou de um conjunto de temas afins, de modo a conseguirem um conhecimento aprofundado dos mesmos, através da investigação, da pesquisa documental, da observação ou experimentação e do debate participado.
- 5** Os colóquios consistem na análise e discussão participadas, de uma ou várias propostas, previamente apresentadas, sobre um tema ou vários temas afins.
- 6** As visitas de estudo visam a observação directa de um ou vários objectos de estudo seleccionados, implicando sempre a prévia definição dos objectivos e métodos de trabalho.
- 7** Os trabalhos de campo são situações de ensino-aprendizagem que decorrem ao ar livre, exigem um esforço físico e mental por parte dos alunos e docentes, realizando-se com vista à obtenção de um resultado concreto. Estes trabalhos requerem uma planificação cuidada, atendendo à sua eficácia (economia de esforço e de tempo), à razão dos custos/benefícios e à avaliação do rendimento.

8 Os estágios têm como principal objectivo a aprendizagem do conteúdo funcional de uma determinada profissão, desenvolvendo-se, em geral, sob a supervisão de um académico e a orientação de um profissional experiente, docente ou não. Os estágios (que ocorrem quase sempre nos anos terminais dos cursos, fora do contexto escolar do aluno) requerem uma planificação cuidadosa, pois o seu êxito depende muito da articulação, entre o responsável da instituição de formação e o responsável pelo estágio no local onde o mesmo se realiza. Tal planificação requer, por sua vez, a definição do perfil profissional desejado, a definição das actividades a desenvolver e os meios necessários para a sua execução.

9 O processo de ensino-aprendizagem de algumas disciplinas poderá, por deliberação do conselho do departamento e acordo da respectiva comissão de curso, processar-se em períodos concentrados, envolvendo as variadas situações descritas nos números anteriores, desde que tal concentração tenha uma clara vantagem pedagógica e seja compatível com o plano curricular em vigor.

10 Os trabalhos de fim de curso das licenciaturas que os prevejam, bem como os estágios pedagógicos integrados das licenciaturas em ensino regem-se por regulamentação própria.

11 Sempre que as situações de aprendizagem referidas nos números anteriores constem de horários formais, as respectivas actividades deverão começar sempre à hora certa.

1 A frequência das aulas teóricas é facultativa, não havendo registo de presenças às aulas. O regime de frequência das aulas práticas, teórico-práticas, seminários, colóquios, visitas de estudo, trabalhos de campo e estágios será estabelecido pelo departamento responsável.

2 Nas aulas teóricas deverão participar, em regra, até 60 alunos; nas teórico-práticas até 40 alunos; nas práticas não laboratoriais e nos seminários até 20; nas laboratoriais e de campo até 15.

3 As regras de frequência dos trabalhadores-estudantes são definidas, para cada disciplina, pelo respectivo departamento, nos termos do Estatuto do Trabalhador-Estudante e da regulamentação em vigor.

1 O número de horas lectivas diárias nas disciplinas de um mesmo ano do plano recomendado não poderá ser superior a oito, não podendo os horários prever um número de horas lectivas seguidas superior a quatro, excepto tratando-se de trabalhos de campo e de visitas de estudo, bem como um número de horas diárias de aulas teóricas superior a quatro.

2 Não deverão, em regra, prever-se trabalhos lectivos nas tardes de quarta-feira, a fim de permitir a realização de outras actividades de interesse geral da Universidade.

1 Para cada disciplina deve existir e ser tornado público, nos primeiros 15 dias do período lectivo, um programa onde são fixados os objectivos, a inserção nos planos de estudo dos cursos a que se destina, os conteúdos programáticos, a bibliografia, as formas de avaliação na disciplina e o regime de frequência de aulas, bem como a indicação das disciplinas ou matérias cujo estudo precedente o programa pressupõe.

2 Os programas das diferentes disciplinas são da responsabilidade dos respectivos docentes, nos termos do Estatuto da Carreira Docente Universitária, sem prejuízo da acção de coordenação global dos conselhos científicos.

1 Cada docente deve elaborar um sumário descritivo e preciso da matéria leccionada, para ser afixado ao distribuído aos alunos no decurso ou no final de cada aula teórica, prática ou teórico-prática.

2 Os sumários constituem, em cada ano lectivo, o desenvolvimento dos respectivos programas e a indicação das matérias obrigatórias para as provas.

1 No final de cada ano lectivo, deverá o docente responsável por cada disciplina elaborar um relatório-síntese contendo, nomeadamente, a relação dos resultados da aprendizagem e uma análise crítica dos objectivos alcançados na leccionação dos programas, bem como outros elementos que venham a ser considerados pertinentes pelo conselho pedagógico.

2 O relatório-síntese referido no número anterior será entregue no departamento respectivo até um mês após o termo do ano lectivo, onde ficará arquivado, devendo ser facultado a quem o solicitar, nomeadamente aos órgãos internos da Universidade.

CAPÍTULO II Apoio aos alunos

1 Para além do tempo de leccionação de aulas, o horário de serviço docente integra a componente relativa a serviço de assistência aos alunos.

2 A assistência aos alunos corresponde, em regra, a metade do tempo de leccionação de aulas, devendo o horário de prestação dessa assistência ser afixado em local acessível aos alunos.

CAPÍTULO III Inscrições

1 Inscrição é o acto que faculta ao aluno, com matrícula válida na Universidade, a frequência das diversas disciplinas e cursos universitários.

2 Aqueles que interromperem por um ano lectivo a frequência dos cursos perdem a categoria de alunos da Universidade, não podendo readquiri-la sem nova matrícula.

3 Nenhum aluno poderá, a qualquer título, frequentar ou ser avaliado em disciplinas e outros trabalhos curriculares de um curso sem que neles se encontre regularmente inscrito, sendo nulos e de nenhum efeito quaisquer resultados obtidos em situação irregular.

4 O direito de inscrição numa disciplina ou trabalho curricular de um curso cessa com a obtenção de aprovação na disciplina ou trabalho curricular.

1 As inscrições são efectuadas nos Serviços Académicos, nos prazos para o efeito estabelecidos pelo reitor.

2 Terminados os prazos a que se refere o número anterior, poderão ainda os alunos realizar inscrições nos sete dias úteis seguintes, mediante o pagamento de uma taxa de valor a fixar pelo Senado Universitário.

3 Será ainda permitido aos alunos que o solicitem por escrito nos 45 dias seguintes ao termo do prazo a que se refere o nº 1, alterar as suas inscrições, desde que dessa alteração não resulte aumento do número de disciplinas constante dos respectivos boletins de inscrição.

4 Findo o prazo referido no número anterior, o processo de inscrições será encerrado para organização e emissão das pautas definitivas, a remeter aos respectivos

júris pelos Serviços Académicos para registo das classificações finais.



1 Nos cursos organizados no sistema de unidades de crédito os alunos deverão inscrever-se em cada ano lectivo em disciplinas a que corresponda um número de créditos compreendido entre um mínimo de 12 e um máximo de 35 unidades.

2 Não contam para o limite máximo de 35 unidades de crédito as disciplinas nas quais os alunos já tenham uma ou mais inscrições anteriores, não podendo, em caso algum, o número total de créditos ultrapassar as 45 unidades por ano lectivo.

3 O limite mínimo de 12 unidades de crédito não se aplica para efeito de conclusão de curso, bem como nos casos de trabalhadores-estudantes e de alunos a cumprirem o serviço militar obrigatório.

4 Nos cursos não organizados no sistema de unidades de crédito, os alunos só poderão inscrever-se em disciplinas de determinado ano curricular desde que não lhes falte aprovação em mais de duas disciplinas anuais ou quatro semestrais de anos anteriores.



1 O funcionamento de disciplinas de opção está, em regra, condicionado à existência de um mínimo de 15 inscrições.

2 A inscrição em disciplinas de opção ficará condicionada a uma pré-inscrição, a efectuar pelo aluno com adequada antecedência em relação ao semestre lectivo seguinte, no departamento responsável pela disciplina e no prazo por este anunciado.



3 Em função dos resultados do processo a que se referem os números anteriores, os departamentos fornecerão aos Serviços Académicos, antes do início do prazo previsto para as inscrições, indicação das disciplinas de opção que irão ser oferecidas.



O processo de constituição das várias turmas deverá ser gerido pela comissão de horários, ouvidos os departamentos respectivos.



1 Sempre que o conselho científico da Universidade o entenda conveniente poderá agrupar duas disciplinas semestrais para efeitos de avaliação de conhecimentos.

2 Quando se verifique a situação prevista no número anterior deverá ser possibilitada ao aluno que possua já aprovação numa das duas disciplinas que foram agrupadas a inscrição na outra disciplina no ano lectivo em que se operou o agrupamento e no seguinte.

3 Caso não utilize a faculdade referida no número anterior, o aluno só poderá inscrever-se no conjunto das disciplinas agrupadas, não sendo a disciplina semestral em que já obteve aprovação contabilizada, em termos de unidades de crédito, para fins curriculares.



1 Os alunos da Universidade poderão ser autorizados a inscrever-se em disciplinas isoladas de planos de estudo de cursos ou ramos diferentes daqueles em que se encontram formalmente inscritos.



2 A inscrição numa disciplina nos termos do número anterior depende de parecer favorável do respectivo departamento, dado em face de requerimento em que o aluno expuser e fundamentar a sua pretensão.

3 O aluno só poderá inscrever-se num máximo de três vezes em cada disciplina extra-curricular.

4 A inscrição em disciplinas extra-curriculares está sujeita a uma taxa de valor fixado pelo Senado Universitário, a pagar no acto da entrega do requerimento a que se refere o nº 2, sendo o aluno reembolsado da quantia paga em caso de indeferimento do seu pedido.

5 As aprovações obtidas em disciplinas extra-curriculares não serão, em caso algum, creditáveis para efeito de obtenção de grau ou título académico, não podendo os respectivos certificados substituir, para qualquer efeito, habilitações que exijam a frequência como aluno regular de um curso.

CAPÍTULO IV Regime geral de avaliação

1 A avaliação dos resultados do processo de aprendizagem traduz-se numa apreciação sintética designada “nota” e expressa na escala numérica de zero a vinte, devendo ser afixados, no início de cada ano lectivo, os critérios de avaliação que tiverem sido estabelecidos pelo departamento.

2 A aprovação numa disciplina com aulas teóricas ou com aulas teórico-práticas depende da obtenção, pelo aluno, de uma classificação final igual ou superior a 10 valores.

3 A classificação de exame final poderá resultar de uma das seguintes hipóteses, segundo critérios definidos pelos respectivos departamentos:

- a) De uma prova escrita e ou de uma prova prática;
- b) De uma prova oral;
- c) Da conjugação de uma das provas referidas na alínea a) e de uma prova oral.

4 A nota final deverá ser expressa em valores inteiros.

5 A aprovação numa disciplina apenas com aulas práticas ou seminários deverá obter-se através da realização de trabalhos programados e executados segundo calendário e critérios definidos pelos departamentos.

6 Os alunos que, tendo realizado os trabalhos referidos no número anterior, não hajam obtido aprovação na disciplina poderão ser admitidos a adequado exame a realizar nas condições definidas pelos próprios departamentos, desde que as características da disciplina o permitam.

7 Nos cursos não organizados no sistema de unidades de crédito, considera-se aproveitamento escolar a transição de ano.

8 Nos cursos organizados no sistema de unidades de crédito o aproveitamento escolar corresponde à aprovação em disciplinas que totalizem, pelo menos, 70% da média anual de unidades de crédito do curso, salvo quando se trate do primeiro ano de inscrição na Universidade, em que aquela percentagem será reduzida para 50%.

9 A média a que se refere o número anterior é o quociente da divisão do total de créditos necessários à obtenção do grau pelo número de anos de duração normal ou mínima do curso fixados na respectiva estrutura curricular.

10 Sempre que se verifique a necessidade de fazer corresponder unidades de crédito a anos curriculares, adopta-se a seguinte regra: um ano curricular equivale ao número de créditos correspondente

à média anual de unidades de crédito do respectivo curso, determinada nos termos do nº 9.

1 Nas disciplinas com aulas teóricas ou teórico-práticas, o aluno poderá optar pelo regime de avaliação contínua ou pelo regime de exame.

2 Optando pelo regime de avaliação contínua, o aluno realizará as provas de avaliação estabelecidas pelo departamento, num mínimo de duas, realizadas ao longo do semestre ou, no caso de disciplinas anuais ou agrupadas, num mínimo de quatro, realizadas ao longo do ano lectivo, resultando a classificação final da conjugação de todos os elementos de avaliação, segundo critérios definidos pelos departamentos responsáveis.

3 Optando pelo regime de exame, o aluno apenas se apresentará a exame final, sem prejuízo do disposto no nº 1 do artigo 2º do presente regulamento.

4 As opções a que se referem os números anteriores não carecem de ser comunicadas: são automáticas, considerando-se efectuadas nos termos seguintes:

- a) O aluno que não preste uma das provas de avaliação a que se refere o nº 2 opta automaticamente pelo regime de exame;
- b) O aluno que compareça a todas as provas de avaliação opta automaticamente pelo regime de avaliação contínua, ficando vedada a sua apresentação a exame final na mesma disciplina na época normal.

1 As datas de todas as provas são da responsabilidade dos departamentos, que as estabelecerão em diálogo com os docentes e alunos, devendo as mesmas datas respeitar o calendário escolar e a regra segundo a qual

entre a publicação das notas das provas escritas e a realização das provas orais deve mediar, no mínimo, o período de 48 horas, devendo observar-se, sempre que possível, período idêntico entre provas das disciplinas de um mesmo ano e curso.

2 No prazo de duas semanas a partir do início de cada semestre, os departamentos comunicarão ao conselho pedagógico, através das respectivas secções especializadas, o calendário das provas de avaliação referidas no número anterior.

3 As provas de avaliação contínua deverão, sempre que possível, integrar-se no horário lectivo das disciplinas a que dizem respeito.

1 Os alunos podem consultar as suas provas depois de classificadas, dirigindo-se para tal ao docente da disciplina.

2 O aluno que não se conforme com a classificação que lhe foi atribuída poderá solicitar ao presidente do respectivo júri, no prazo máximo de 15 dias subsequentes à data da divulgação do resultado objecto de reclamação, que a classificação lhe seja revista, para o que deverá fundamentar devidamente a sua pretensão.

3 Da decisão final do júri não caberá recurso, salvo se fundamentado na preterição de formalidades legais.

Sempre que não seja possível garantir o conhecimento pessoal dos examinandos, os docentes encarregados da vigilância de provas de avaliação verificarão a identidade dos alunos, devendo estes, quando solicitados pelos docentes, exhibir adequado documento de identificação, sob pena de, não o fazendo, a prestação da prova lhes ficar interdita.

A autoria, no decurso de prova de avaliação de conhecimentos, de conduta fraudulenta susceptível de implicar desvirtuamento dos seus objectivos, acarreta aos estudantes, a quem a responsabilidade for comprovadamente imputada, a anulação da prova, independentemente dos procedimentos disciplinares a que eventualmente haja lugar.

1 Sempre que um aluno tenha faltado a uma prova de avaliação por motivo de força maior, poderá solicitar, no prazo de três dias, a sua realização numa data posterior.

2 Constituem motivo de força maior o falecimento de cônjuge, parente ou afim do aluno em linha recta ou até ao 3º grau da linha colateral, bem como outras situações reconhecidamente impeditivas da presença do aluno à prova de avaliação.

3 Compete ao pró-reitor com funções de apoio aos estudantes, ouvido o docente responsável pela disciplina, avaliar e decidir sobre o carácter de força maior invocado pelo aluno nas situações referidas na segunda parte do número anterior.

CAPÍTULO V

Júris de avaliação

1 Os júris de avaliação de conhecimentos são constituídos por disciplina, cabendo-lhes a determinação e a publicação de todas as classificações.

2 O júri é composto por um mínimo de três elementos, devendo integrar obrigatoriamente, pelo menos, um professor, que presidirá.

3 Sempre que o exame de uma disciplina inclua prova oral, esta será pública e só poderá realizar-se com a presença de, pelo menos, três elementos do júri.

4 A iniciativa de organização dos júris das várias disciplinas pertence ao conselho do departamento responsável pelo ensino dessas disciplinas, devendo a respectiva constituição ser submetida a homologação reitoral no princípio de cada período escolar e afixada para conhecimento dos estudantes.

1 Dos júris não poderão fazer parte cônjuges, parentes ou afins dos alunos na linha recta ou até ao 3º grau da linha colateral e, bem assim, os que sejam ou tenham sido seus tutores.

2 O membro do júri que se encontre em qualquer das situações referidas deverá, logo que dela tiver conhecimento, declarar, por escrito, a existência da incompatibilidade.

3 O acto em que intervenha um membro do júri relativamente ao qual se verifique alguma das aludidas incompatibilidades será nulo e de nenhum efeito.

CAPÍTULO VI

Exames finais

1 Em cada ano lectivo, em relação a cada disciplina, haverá as seguintes épocas de exame final:

a) Época normal;

- b) Época de recurso;
- c) Época especial.

2 Na época normal cada aluno pode prestar provas de exame final em todas as disciplinas em que reúna as condições legais para tal.

3 Na época de recurso cada aluno pode prestar provas de exame final em disciplinas a cujo exame na época normal não haja comparecido ou, tendo comparecido, dele haja desistido ou nele haja reprovado, até um número máximo de quatro disciplinas.

4 Na época especial cada aluno pode prestar provas de exame final em disciplinas a cujo exame nas épocas normal e de recurso não haja comparecido ou, tendo comparecido, dele haja desistido ou nele haja sido reprovado, até um máximo de duas disciplinas, desde que, com a aprovação em tais disciplinas, o aluno reúna as condições necessárias à conclusão da componente lectiva do curso.

5 A admissão a exame não depende de apresentação de requerimento, devendo, contudo, os alunos declarar, nos termos e prazos fixados pelo reitor, quais os exames que se propõem realizar na época de recurso e na época especial.

1 Poderão os alunos ser autorizados a antecipar, para o período de exames do semestre par fixado no nº 2 do artigo 32º do presente regulamento, até dois dos quatro exames de recurso a que podem apresentar-se.

2 A antecipação a que se refere o número anterior só é permitida desde que os exames incidam sobre disciplinas semestrais, não agrupadas, pertencentes ao semestre ímpar e os departamentos respectivos tenham condições para assegurarem a realização de tais exames.

3 O pedido de antecipação de qualquer exame de recurso impede o aluno, seja em que circunstância for, de apresentar novo pedido para realização do mesmo exame em Setembro.

4 Não tendo havido exame antecipado por motivos não imputáveis ao aluno, este poderá realizá-lo em Setembro, sem necessidade de novo pedido.

CAPÍTULO VII

Melhoria de nota

1 Qualquer aluno que haja obtido aprovação em disciplinas do seu curso e pretenda melhorar as respetivas classificações poderá requerer a realização de exame para tentar obter melhoria de nota nessas disciplinas, mesmo que a referida aprovação não tenha sido obtida através de exame final.

2 Os exames para melhoria de nota realizam-se na época normal e na época de recurso e são requeridos nas datas indicadas no calendário escolar.

1 Em circunstância alguma terão seguimento os requerimentos para melhoria de nota referentes a disciplinas que não tenham registo de aprovação nos Serviços Académicos.

2 Qualquer que seja a situação escolar do aluno, este só pode requerer exame para melhoria de nota uma única vez em cada disciplina.

3 A falta de comparência do aluno ao exame para melhoria de nota não pode ser invocada como fundamento para requerer de novo o mesmo exame.

4 Não se realizam exames para melhoria de nota nas épocas e situações seguintes:

- a) Exames de recurso antecipados;
- b) Época especial de Dezembro;
- c) Após a conclusão de curso.

5 As melhorias de nota não contam para o número máximo de exames que os alunos podem efectuar na época de recurso.

No caso de obter aprovação no exame para melhoria de nota, a classificação com que o aluno fica na disciplina é a melhor das duas; no caso de não comparecer a exame, desistir ou reprovar, manterá a classificação que já tinha.

1 Em cada ano lectivo, o aluno tem direito a requerer exame para melhoria de nota em duas disciplinas sem pagamento de qualquer taxa, propina ou emolumento.

2 Para além do limite referido no número anterior incidirá uma taxa de quantitativo a fixar pelo Senado Universitário, por disciplina, anual ou semestral, a satisfazer no acto da apresentação do requerimento.

CAPÍTULO VIII Calendário escolar

Por despacho reitoral, a publicar antes do início de cada ano lectivo, será aprovado e posto em execução o calendário escolar da Universidade, através do qual se

divulgam as datas de início e termo das aulas, dos exames e outras provas de avaliação, das matriculas, inscrições e outros actos de secretaria a praticar pelos alunos, bem como das férias escolares.

1 O ano escolar desenvolve-se de 1 de Outubro a 30 de Setembro.

2 O ano lectivo compreende dois semestres:
a) O primeiro semestre lectivo, ou semestre ímpar, que se estende de 1 de Outubro a 15 de Janeiro;
b) O segundo semestre lectivo, ou semestre par, que vai de 20 de Fevereiro a 10 de Junho.

1 Os exames finais das disciplinas semestrais ministradas no semestre ímpar realizam-se entre 22 de Janeiro e 20 de Fevereiro, podendo ter lugar no mesmo período provas de frequência no âmbito da avaliação contínua.

2 Os exames finais das disciplinas semestrais ministradas no semestre par e das anuais ou agrupadas realizam-se entre 17 de Junho e 15 de Julho, podendo ter lugar no mesmo prazo provas de frequência no âmbito da avaliação contínua.

3 Os exames da época de recurso realizar-se-ão entre 15 e 30 de Setembro.

4 Os exames da época especial realizar-se-ão entre 1 e 15 de Dezembro do ano lectivo subsequente.

1 Os períodos das férias do Natal e da Páscoa são estabelecidos por despacho reitoral.

2 As férias de Verão decorrem de 16 de Julho a 14 de Setembro.

A entrega nos Serviços Académicos das pautas de resultados finais ou outros suportes de informação adequados que as substituam deverá ser feita nos quinze dias imediatos ao termo do período dos respectivos exames finais.

CAPÍTULO IX Regimes especiais

1 Os estudantes eleitos para a Assembleia da Universidade, para o Senado Universitário e para o Conselho Pedagógico passam a beneficiar de condições especiais para a frequência dos seus cursos, nos termos dos números seguintes.

2 Durante os seus mandatos, os estudantes referidos no número anterior têm direito à relevação de faltas às aulas motivadas pela comparência em reuniões dos órgãos a que pertencem, no caso de estas coincidirem com o horário lectivo.

3 Os estudantes eleitos para o Senado Universitário e para o Conselho Pedagógico têm ainda direito, enquanto durarem os respectivos mandatos:

- a) A requerer até dois exames na época especial de Dezembro, para além daqueles a que tiverem direito pela regulamentação em vigor, ou a requerer um exame mensal, para além dos exames nas épocas normais e especiais já consagradas na legislação em vigor, sendo impedida a realização do mesmo exame nos dois meses subsequentes.

- b) A adiar a apresentação de trabalhos e relatórios escritos, de acordo com as normas internas em vigor na Universidade;
- c) A realizar, em data a combinar previamente com o docente, os testes escritos a que não tenham podido comparecer devido ao exercício de actividades inadiáveis relacionadas com o órgão a que pertencem.

4 Para usufruir dos benefícios a que se refere o número 3, o aluno não poderá faltar mais de duas vezes seguidas ou de três interpoladas às reuniões do órgão a que pertence.

5 Para os efeitos do número anterior, o registo de assiduidade do aluno às reuniões aí previstas deverá ser averbado pelo serviço de secretariado do respectivo órgão.

1 Os estudantes da Universidade que se encontrem devidamente inscritos na Federação Académica do Desporto Universitário (FADU) e que façam parte de uma equipa da Universidade de Évora que dispute os campeonatos nacionais universitários passam a beneficiar de condições especiais para a frequência dos seus cursos, nos termos dos números seguintes.

2 Os estudantes referidos no número anterior têm direito à relevação de faltas às aulas motivadas pela comparência a jogos ou outro tipo de provas, no caso desta coincidir com o horário lectivo, ficando a relevação de faltas dependente da apresentação de documento comprovativo da comparência no acontecimento desportivo em causa.

3 Os estudantes referidos no número 1 têm ainda direito:

- a) A requerer um exame na época especial de Dezembro, para além daqueles a que tiverem direito pela regulamentação em vigor;

- b) A adiar a apresentação de trabalhos e relatórios escritos, de acordo com as normas internas em vigor na Universidade;
- c) A realizar, em data a combinar previamente com o docente, os testes escritos a que não tenham podido comparecer devido à realização de provas desportivas inadiáveis.

4 O exercício dos direitos consagrados no número 3 depende da satisfação dos seguintes requisitos:

- a) Participação em, pelo menos, 75% dos jogos na modalidade em que se inscreveu nas provas oficiais organizadas sob a égide da FADU, assim como nas provas organizadas pela Associação de Estudantes da Universidade de Évora;
- b) Participação em, pelo menos, 75% dos treinos de preparação para os jogos referidos na alínea anterior;
- c) Apresentação de comprovativo do carácter inadiável das provas desportivas referidas na alínea c) do número 3;
- d) Estar incluído no grupo de atletas que integram as equipas da Universidade de Évora, as quais não podem exceder os seguintes números de atletas: andebol - 16 atletas; basquetebol - 14 atletas; futebol de onze - 22 atletas; futebol de cinco - 12 atletas; voleibol - 14 atletas; rugby - 18 atletas; outras modalidades desportivas individuais - 15 atletas;
- e) Reconhecimento, pela Secção de Educação Física da Universidade de Évora, da qualidade da equipa em que o estudante se integra.

5 A inclusão de outras modalidades e a alteração do número de atletas constantes da alínea d) do número anterior carecem da aprovação do Senado Universitário.

6 Os comprovativos da comparência do aluno em acontecimento desportivo a que se refere o nº 2, bem como da satisfação dos requisitos constantes do nº 4 serão emitidos pela Secção de Educação Física da Universidade de Évora, a pedido dos interessados.

1 Os estudantes que fazem parte há mais de um ano dos coros, tunas e outros grupos considerados pelo Senado Universitário como tendo uma acção cultural e recreativa que prestigie a Universidade de Évora passam a beneficiar de condições especiais para a frequência dos seus cursos, nos termos dos números seguintes.

2 Os estudantes referidos no número anterior têm direito à relevação de faltas às aulas motivadas pela comparência a espectáculos ou acontecimentos culturais, no caso desta coincidir com o horário lectivo, ficando a relevação de faltas dependente da apresentação de documento comprovativo da comparência nos espectáculos culturais em causa.

3 Os estudantes referidos no número 1 têm ainda direito:

- a) A requerer um exame na época especial de Dezembro, para além daqueles a que tiverem direito pela regulamentação em vigor.
- b) A adiar a apresentação de trabalhos e relatórios escritos, de acordo com as normas internas em vigor na Universidade;
- c) A realizar, em data a combinar previamente com o docente, os testes escritos a que não tenham podido comparecer devido à realização de espectáculos ou outro tipo de acontecimentos culturais inadiáveis.

4 O exercício dos direitos consagrados no nº 3 depende da participação cumulativa do aluno em, pelo menos, 75% dos acontecimentos em que o grupo actuou nos últimos seis meses e em idêntica percentagem dos ensaios realizados pelo grupo no mesmo período de tempo.

5 Os comprovativos da comparência do aluno aos espectáculos culturais a que se refere o nº 2, bem como da satisfação dos requisitos constantes do nº 4 serão

emitidos pelo responsável do grupo cultural reconhecido pelo Senado Universitário.

CAPÍTULO X **Disposições finais** **e transitórias**

As disposições do presente regulamento entram em vigor no início do ano escolar de 1995-1996.

CAPÍTULO I: Atividades lectivas		
Artº 1º	Situações de ensino-aprendizagem	1
Artº 2º	Participação nas situações de ensino-aprendizagem	2
Artº 3º	Horas lectivas diárias	3
Artº 4º	Programa das disciplinas	3
Artº 5º	Sumário das aulas	4
Artº 6º	Relatório final por disciplina	4
CAPÍTULO II: Apoio aos alunos		
Artº 7º	Assistência aos alunos	4
CAPÍTULO III: Inscrições		
Artº 8º	Inscrições	5
Artº 9º	Prazos	5
Artº 10º	Condições de inscrição	6
Artº 11º	Disciplinas de opção	6
Artº 12º	Constituição de turmas	7
Artº 13º	Disciplinas agrupadas	7
Artº 14º	Inscrição em disciplinas extra-curriculares	7
CAPÍTULO IV: Regime geral de avaliação		
Artº 15º	Avaliação e aproveitamento escolar	8
Artº 16º	Opção pelo regime de avaliação contínua ou pelo regime de exame	10
Artº 17º	Datas das provas	10
Artº 18º	Consulta de provas e reclamação	11
Artº 19º	Identificação no acto da realização de provas	11
Artº 20º	Anulação de provas	12
Artº 21º	Falta a prova de avaliação	12
CAPÍTULO V: Júris de avaliação		
Artº 22º	Constituição	12
Artº 23º	Incompatibilidades	13
CAPÍTULO VI: Exames finais		
Artº 24º	Épocas de exame final	13
Artº 25º	Antecipação de exame de recurso	14
CAPÍTULO VII: Melhoria de nota		
Artº 26º	Requerimento	15
Artº 27º	Restrições	15
Artº 28º	Classificação final	16
Artº 29º	Taxa de exame	16
CAPÍTULO VIII: Calendário escolar		
Artº 30º	Divulgação	16
Artº 31º	Ano escolar e ano lectivo	17
Artº 32º	Exames finais e outras provas de avaliação	17
Artº 33º	Férias escolares	17
Artº 34º	Pautas de resultados finais	18
CAPÍTULO IX: Regimes especiais		
Artº 35º	Estudantes eleitos para os órgãos de gestão da Universidade	18
Artº 36º	Estudantes atletas	19
Artº 37º	Estudantes elementos dos coros, tunas e outros agrupamentos de idêntica natureza	21
CAPÍTULO X: Disposições finais e transitórias		
Artº 38º	Entrada em vigor	22

INVESTIGAÇÃO FINANCIADA PELO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
prodep
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO PARA PORTUGAL

*Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
(PRODEP II)*

Medida 5
Projecto 5.2/ALE/193.005/94

