

CURRÍCULO E CONFORTO ACADÉMICO NA UNIVERSIDADE

JOSÉ BRAVO NICO

Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora

COMEÇANDO...

A entrada na Universidade significa um passo fundamental na vida de qualquer aluno. Mais do que um período de transição e de preparação para uma futura existência, profissional e socialmente activa, o período de frequência do ensino universitário pode, e deve, constituir-se como um tempo de vida, que proporcione aos indivíduos um estado de conforto académico e de felicidade pessoal.

Proporcionará, a Universidade, no seio da sua oferta curricular, as condições indispensáveis para que os seus alunos atinjam o equilíbrio, pessoalmente ajustado, das diferentes dimensões do seu desenvolvimento integral?

Será a Universidade capaz de mobilizar os recursos endógenos discentes, de forma a garantir bons índices de produtividade e eficácia do trabalho académico, conduzindo os seus alunos a experimentar sentimentos de conforto académico e realização e felicidade pessoais?

Numa Universidade onde há mais infelicidades do que felicidades (Snyders, 1993) e em que as principais referências axiológicas parecem ser o hedonismo e o sucesso conformista (Menezes, Costa e Paiva Campos, 1989) há a necessidade de repensar a sua estrutura curricular, no sentido de que, nesse percurso que é proporcionado a cada um, esteja contemplada a oportunidade de se experimentarem sentimentos de conforto académico e de felicidade. Sentimentos estes, que são, sem dúvida, as mais sólidas bases para uns adequados rendimento e aproveitamento de todas as experiências vividas, em contexto educativo, que constituem o currículo que cada pessoa experimenta, durante determinado tempo da sua existência, enquanto aluno(a) universitário(a).

ACERCA DO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO...

Sobre o conceito de currículo, temos assistido, há longos anos, a uma assinalável acumulação de conhecimentos, cada vez mais estruturados e sistematizados que, dessa forma, fizeram nascer um "*terreno prático, socialmente construído, historicamente formado*" na opinião de Kemmis (in Pacheco, Vieira & Costa, 1994) que, de acordo com os autores atrás referidos, não se confinando a questões de aplicabilidade de saberes específicos produzidos noutras áreas do conhecimento, se constituiu, por direito próprio, num corpo disciplinar individualizado.

Não é nossa intenção, nesta comunicação, contribuímos para a, sempre necessária, reflexão sobre a essência do conceito de currículo. Pretendemos, apenas, partilhar algumas das ideias que temos vindo a construir acerca dessa realidade que é a de, sendo-se aluno

universitário de 1º ano, se ter de percorrer uma trajectória, muitas vezes, acidentada e plena de experiências que, não estando previstas no currículo formal (Ribeiro, 1990), contribuem, decisivamente, para a qualidade da vida e das aprendizagens que se experimentam na Universidade.

Se é certo que, muitas das acepções mais ortodoxas do conceito de currículo, partem de bases, extremamente rígidas e verticais, dos percursos de formação, invalidando a, eventual, importância dos contributos pessoais na construção desses mesmos trajectos, também não será menos verdade que, actualmente, assiste-se a uma, cada vez maior, aceitação de uma concepção mais sistémica e flexível do conceito de currículo.

Inevitavelmente, o currículo brota de um determinado contexto, procurando satisfazer as necessidades e exigências das sociedades. Estas caracterizam-se, presentemente, entre outros atributos, pelas vertiginosas mudanças que se processam em todos os níveis. Só este facto é, por si, condição *sine qua non* para que, qualquer percurso de formação - currículo - seja caracterizado pela flexibilidade e grande capacidade de auto-regulação. Se assim não se verificar, será um percurso educativo forçado, condenando ao insucesso e ao desconforto académico quem o é obrigado a percorrer.

De entre todos os percursos educativos que o indivíduo percorre desde que acede ao sistema formal de educação, a caminhada universitária é um dos mais importantes. Não só porque a entrada na Universidade é um fenómeno que só pode ser comparado à entrada na escola, mas porque tudo, ou quase tudo, é uma novidade. A ausência de modelos é quase absoluta. Não se conhecem a instituição, os professores, os colegas, as rotinas, as normas, a organização e sistema curricular, a linguagem, as formas de tratamento formal. Por outro lado, muitas vezes, existe uma quase total inexistência de métodos de estudo adequados aos novos processos de ensino docente e uma limitativa incapacidade em gerir o tempo disponível. Não se conhecem as balizas que enquadrarão o futuro comportamento, não são imediatamente perceptíveis os contornos do novo poder docente, não se sabe até onde se poderá, eventualmente, ir. Uma realidade demasiado incógnita, que se poderá revelar ingrata e até mesmo frustrante, se a ela o aluno não se adaptar convenientemente. Um currículo penalizador e promotor de insatisfações, que, como sabemos, são condições ideais para o aparecimento de sentimentos de desconforto académico.

Perante esta realidade, que alguns alunos vivem de forma preocupante, torna-se necessário que as instituições de ensino superior universitário repensem a sua estrutura organizacional, de forma a estarem, cada vez mais, atentas à qualidade de vida dos seus utentes. Pensamos ser o momento de, no âmbito universitário, o conceito de currículo deixar de se confinar aos documentos escritos que explicitam, mais ou menos exaustivamente, as respostas às clássicas questões do porquê, o quê, como, a quem e como avaliar, de acordo com Mialaret (1994) e começar também a abranger questões tão importantes como onde, com quem, quanto e quando.

Se iniciámos esta comunicação com a preocupação de não nos determos muito tempo nas considerações acerca da concepção de currículo, não queremos, no entanto, deixar de afirmar o facto de estarmos plenamente convictos que, dado o contexto específico da Universidade e as actuais condições sociais, históricas, económicas, técnicas, políticas e religiosas da sociedade em que vivemos, existe um território, com fronteiras perfeitamente identificáveis, no campo da Teoria Curricular, de acordo com a concepção de Beauchamp (in Emílio, Fernandes & Alçada, 1992), a que nós chamaremos de Currículo Universitário.

O CONFORTO ACADÉMICO DO ALUNO UNIVERSITÁRIO...

Ao iniciar um novo ano escolar, o aluno do ensino secundário possui referenciais muito próximos, uma vez que se baseia frequentemente nos contextos de formação dos anos anteriores, para situar, relativamente a estes, o novo percurso escolar que se abre perante ele. Aquando da sua frequência do primeiro ano de ensino universitário, acontece, para alguns alunos *caloiros*, que essas referências não são válidas e por isso mesmo não existe qualquer sistema referencial, a partir do qual alguns alunos possam prever o futuro, inferindo dessa forma o(s) comportamento(s) mais adequados a exhibir na nova situação. O aluno mais experiente do ensino secundário é, de repente, o aluno menos experiente do ensino universitário. Uma mudança repentina e profunda, para alguns. Uma das estratégias adoptadas por alguns discentes, nestes momentos iniciais da experiência universitária, é proceder a uma observação extremamente atenta e pormenorizada das estruturas de comunicação, com o intuito de tentar interpretar correctamente o modelo pedagógico que lhe está subjacente e no qual ele está inserido, nomeadamente no que à influência docente, suas normas e margem de liberdade que concede, diz respeito. É aquilo a que Postic (1984) chama de observação metódica. Outra, eventual, estratégia, que decorre da primeira, consiste na experiência por procuração (Berbaum, 1993) que consiste em utilizar as experiências de outros, nomeadamente as dos colegas, observando os seus comportamentos e as consequências deles resultantes.

As dificuldades sentidas pelos alunos, no primeiro ano de ensino superior universitário, são, efectivamente, um dos principais obstáculos à sua adaptação e conseqüente integração na instituição universitária. Se, a estes aspectos referenciados, juntarmos a evidente falta de motivação de boa parte dos actuais alunos universitários, facto já referenciado por Gil (1990) - que deverá radicar na grande quantidade de indivíduos que frequentam cursos que não estão em consonância com as suas principais preferências e vocações - e a constatação de que o sistema axiológico discente, no contexto universitário português, tem no hedonismo um dos principais valores (Menezes, Costa e Paiva Campos, op. cit.), facilmente poderemos caracterizar o percurso de alguns alunos universitários, durante o primeiro ano, baseando esse processo de análise em Shand (1920, in Heider, 1970), o qual apresentamos de seguida, indicando os principais ciclos de vida de alguns dos alunos, nessa fase:

- A esperança, que o aluno sente antes da sua entrada na Universidade.
- A confiança, que se sente quando se tem a certeza de que se é, de facto, aluno universitário.
- A ansiedade, que se vive nos momentos mais difíceis do início da sua vida de aluno universitário. Os rituais de praxe, a ausência da família, as primeiras provas de avaliação, as primeiras classificações decepcionantes, entre outros, são os aspectos que farão, eventualmente, despoletar estes momentos de grande ansiedade.
- A decepção de se verificar que, afinal, a Universidade não é aquilo com que se sonhou. A realidade é extremamente hostil a todos os níveis: físico, psíquico, afectivo, ambiental e, principalmente, relacional.
- O desânimo, que ocorre quando não se consegue progredir, quando se põem em causa as opções que se tomaram e quando a capacidade de resistir se aproxima perigosamente do limite.
- O desespero, que desponta quando a esperança atinge o seu termo, uma vez que o indivíduo constata, duramente, que os seus projectos académico e de vida são

impossíveis de conciliar e de concretizar, naquela situação em que se encontra. É muitas vezes neste momento da sua vida como aluno, que o indivíduo toma e assume as decisões de mudar de curso, de mudar de instituição, ou de, num limite extremo, desistir de frequentar a Universidade.

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

Em qualquer processo de adaptação de um indivíduo a uma nova situação escolar, com características bem determinadas, poderemos falar de um processo de *alunização* (Nico, 1995a). Tornar-se aluno, significará, para qualquer discente, viver um conjunto de etapas presentes no seu processo de desenvolvimento global como aluno. Etapas, que se verificarão aquando de transições, nas quais exista uma ruptura considerável entre as duas situações confinantes.

Muitos factores concorrerão para o maior ou menor sucesso deste ciclo adaptativo a que chamamos de *alunização*. Um dos principais será, estamos convictos, a dimensão vocacional. Efectivamente, se cada aluno ingressasse, desde o princípio, numa carreira com a qual se sentisse identificado, possuindo recursos próprios adequados e o apoio da instituição, superaria mais facilmente as etapas de adaptação definidas por Yzaguirre e Monge (1991). Desta forma, reduzir-se-iam as probabilidades de acumular fracassos vocacionais e académicos, que geram, facilmente, novos fracassos a nível profissional e pessoal. No entanto, no sentido de ultrapassar, com maior ou menor dificuldade, os ciclos de adaptação com que se defrontam, os alunos universitários recorrem a um processo de amenização das suas expectativas académicas e profissionais e utilizam, muitas vezes, em nossa opinião, mecanismos (na acepção psicológica adleriana) compensadores e equilibradores dos seus projectos iniciais académico, profissional e de vida. O denominador comum, presente nestas estruturas pessoais, parece-nos ser o conformismo.

Atendendo a tudo o que, atrás, expusémos, poderemos afirmar que, relacionamente, alguns alunos, durante os seus primeiros anos de vida universitária, não se poderão considerar como reunindo as condições necessárias para evidenciarem um conforto académico adequado, atendendo aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo e moral. Partindo do pressuposto de que o conforto académico se define como o estado da pessoa do aluno que se caracteriza por um equilíbrio, pessoalmente adequado, das suas dimensões física, psicológica, vocacional, axiológica, comportamental, volitiva, relacional e social, proporcionado por um determinado percurso curricular e que se traduz numa mobilização dos seus recursos endógenos e numa produtividade do seu trabalho académico capazes de o conduzir a uma situação de felicidade (Nico, 1997).

CONCLUINDO...

Se partirmos do pressuposto de que a caminhada na Universidade possui características específicas e envolve experiências que se situam muito para lá das que se encontrarão, eventualmente, previstas no chamado currículo formal, então poderemos falar da existência de

um currículo universitário. Uma realidade heterogénea e descontínua, que apresenta, na sua parte inicial, eventualmente, o segmento de mais difícil e problemática transposição.

É, para nós, evidente que, do ponto de vista do processo da concepção, organização e implementação do currículo universitário, existirão uma série de decisões que se deverão assumir, tendo como pressuposto que a Universidade, para além de ser um espaço e um tempo de preparação para o futuro pessoal, profissional e social dos indivíduos, deverá também constituir-se como um espaço e um tempo de felicidade presente para a pessoa do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BIREAUD, A. (1990a). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Révue Française de Pédagogie*, 91, 13-23.
- (1990b). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- EMÍDIO, M.; FERNANDES, G.; ALÇADA, J. (1992). *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos - Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: ME/GEP.
- ESTRELA, M. T. (1984). Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XVIII, 63-73.
- FACHADA, M. O. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Ed. Rumo.
- FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Porto: Ed. Asa.
- GIBBS, G. e JENKINS, A. (1992). *Teaching Large Classes in Higher Education*. London: Kogan Page Limited.
- GIL, A. C. (1990). *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Ed. Atlas.
- GIROD DE L'AIN, B. e LICHNEROWICZ, A. (1972). Formation initiale et formation ultérieure - L'allongement démesuré des études supérieures, obstacle majeur à l'éducation permanente. In B. Girod de L' Ain (ed.), *Vie active et Formation Universitaire - Actes du Colloque d'Orleans*, Novembre. Paris: Dunod, 15-29.
- HEIDER, F. (1970). *Psicologia das Relações Interpessoais*. S. Paulo, Livraria Pioneira Ed^ª.
- JAROUSSE, J. P. (1984). Les contradictions de l' Université de masse, dix ans après (1973-1983), *Révue Française de Sociologie*. XXV, 191-210.
- KORTE, C.; SYLVESTER, A. (1982). Expectation, Experience and Anticipatory socialization at a scottish University. *The Journal of Social Psychology*. 118, 187-197.
- LARGUËZE, B. (1992). Le bizutage: Un rite de passage, *Les Sciences de l'Éducation*. 3-4, 11-120.
- MENEZES, I.; COSTA, M.; PAIVA CAMPOS, B. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- MIALARET, G. (1994). Didactique et Sciences de l'Éducation. In A. Estrela et al (eds.), *Actas do IV Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da APELF/AFIRSE*. Lisboa. Universidade de Lisboa.
- MOREIRA, J. M. (1993). *Desenvolvimento Profissional dos Professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais*. [Dissertação apresentada para as provas de aptidão pedagógica e capacidade científica]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- NÉRICI, I. (1967). *Metodologia do Ensino Superior*. S. Paulo: Ed. Fundo de Cultura.
- NICO, J.B. (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.
- (1995b). Contributo para o estudo da relação pedagógica no ensino superior: ser-se caloiro na instituição universitária In A. Estrela et al (eds). *Actas do V Colóquio Nacional da Secção*

- Portuguesa da APELF/AFIRSE. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- (1996). A identidade vocacional em alunos universitários: um estudo de casos. In A. Estrela et al (eds.). *Actas do VI Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da APELF/AFIRSE* Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- (1996). A entrada na universidade: vocacionalmente um fim ou um princípio?. In *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- (1997). O Conforto Académico no Ensino Superior Universitário como uma das decisões da decisão curricular. In *Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da APELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (a publicar)
- POSTIC, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.
- QUESADA, M.; PEREIRA, M. (1991). Algunas actitudes y comportamientos de la tarea de especificación en el desarrollo vocacional de estudiantes universitarios. In *Revista Educacion de la Universidad de Costa Rica*. 15(1), 95-103.
- RIBEIRO, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Porto: Texto Editora.
- SAINT-BONNE, M. (1991). Acerca de la integración de estudiantes, profesores y comunidad In *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 15(1), 139-145.
- WILLIAMS, G. (1978). *Ver's l' éducation permanente: un rôle nouveau pour les établissements d'enseignement supérieur*. Paris: U.N.E.S.C.O.
- WITTROCK, M. (1985). Students' Thought Processes In Merlin Wittrock (ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 3^a ed. London: Collier Macmillan Publishers.
- WOODS, P. (1980). *Pupil Strategies: Exploration in the Sociology of the School*. London: Biddles.
- YZAGUIRRI, M.; MONGE, J. (1991). Algunas facetas del problema de permanência prolongada en las Universidades. *Revista Educación de la Universidad de Costa Rica*. 5(1), 85-93.