

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO
ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO:**

OS ESTUDANTES DO 1º ANO DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Isabel Maria Neto de Almeida Duarte

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da
Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da
Educação da Universidade de Lisboa

Orientação da Dissertação

Professora Doutora Ana Margarida Veiga Simão

JANEIRO 2006

TM-CE
JUA & TRA
ER 2

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo só foi possível graças ao apoio e colaboração de várias pessoas, a quem quero deixar os meus reconhecidos agradecimentos:

À Professora Ana Margarida Veiga Simão, orientadora deste trabalho, pelo contínuo e sábio desafio, incentivo e apoio, e pela enorme confiança e paciência demonstradas.

A todos os estudantes, professores e órgãos de direcção da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa que permitiram e apoiaram a recolha dos dados que contribuíram para esta investigação.

A todos os alunos que, ao longo dos anos, têm contribuído para que tenha encontrado no ensino a "minha missão".

À Marta Loff, pelo enorme apoio e disponibilidade manifestados para apoiar a execução deste trabalho.

A todos os meus irmãos, pelo apoio e carinho em todos os momentos

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, pelo amor, pela confiança, pela presença e pelo apoio em todos os momentos mais difíceis.

A todos, o meu muito obrigado

Faculdade de Psicologia
e Ciências da Educação
Universidade de Lisboa
BIBLIOTECA

032404

*" O MUNDO É REDONDO,
POR ISSO AQUILO QUE ÀS VEZES
NOS PODE PARECER O FIM,
É AFINAL O PRINCÍPIO!"*

Autor desconhecido

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se no âmbito do estudo dos fenómenos de transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior e visa contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos de adaptação vivenciados pelos estudantes e percebidos pelos professores, bem como das suas concepções sobre os mecanismos de apoio à adaptação que a instituição de acolhimento pode adoptar.

Com carácter exploratório e tendo em vista fundamentar eventuais intervenções futuras, fomos rever estudos e trabalhos de investigação que exploram ou justificam, à luz das recentes correntes da psicologia do desenvolvimento e da educação, a problemática da transição e adaptação ao Ensino Superior em Portugal, procurando ainda contextualizar o estudo nos desafios que a comunidade académica enfrenta, neste início do terceiro milénio, em particular à luz da implementação do chamado "Processo de Bolonha".

O estudo empírico foi realizado na Escola Superior de Dança (ESD) do Instituto Politécnico de Lisboa, visando diagnosticar as diferenças entre as dificuldades de adaptação manifestadas pelos estudantes do 1º ano de outros cursos (estudos já realizados no nosso país) e as manifestadas pelos estudantes do Ensino Artístico. Assim, tomaram-se objectivos da nossa investigação estudar e diagnosticar: 1) As dificuldades que os estudantes sentem ao ingressar na Escola Superior de Dança, designadamente no que concerne às rupturas e mudanças sentidas, e as estratégias utilizadas para as ultrapassar; 2) As dificuldades percebidas pelos professores do 1º ano, relativamente aos novos alunos, e os métodos que utilizam para a sua integração, bem como as propostas de defendem como forma de intervenção da Escola; 3) O enquadramento destas questões noutros estudos da mesma natureza, realizados para outras instituições, tentando identificar novas dimensões a ter em conta quando projectamos estes estudos para os estudantes do Ensino Artístico, em particular na área da dança.

A nossa amostra foi constituída pelos estudantes que frequentaram o 1º ano da ESD no ano lectivo de 2004/2005 e por quatro professores que leccionam disciplinas do 1º ano.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados dois questionários junto dos estudantes: um primeiro questionário de caracterização da população por nós construído e um segundo questionário já construído e validado no nosso país – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES, Lemos, Lencastre, Guerra e Pereira, 2001), e um guião de uma entrevista a realizar aos quatro professores seleccionados.

Os resultados obtidos indicaram que, de uma forma geral, as dificuldades de adaptação ao Ensino Superior diagnosticadas noutros estudos realizados no nosso país, nos domínios académico, bio-psicológico e sócio-relacional, estão também presentes nos estudantes da Escola Superior de Dança.

Podemos no entanto acrescentar, como dimensões específicas desta área do conhecimento, a heterogeneidade de formações anteriores em dança dos estudantes, o seu baixo nível de preparação física para realizar um curso desta natureza, e o baixo nível de maturidade artística e expressiva, que vai fazer com que sintam dificuldades em acompanhar as aulas.

O grande número de estudantes deslocados e a enorme carga horária a que estão sujeitos num curso deste tipo revelou também que todos os aspectos relacionados com a dimensão sócio-relacional assumem uma importância acrescida, e que tanto a Instituição Escola Superior de Dança como a sua Associação de Estudantes podem desempenhar um papel importante para minorar as dificuldades de adaptação social e relacional manifestadas pelos estudantes.

As principais limitações do trabalho ligaram-se à dificuldade em encontrar literatura específica sobre o Ensino Artístico, e à inexistência de instrumentos de recolha de dados especificamente construídos e validados para a população em questão, com todas as suas particularidades.

Com base na literatura revista e na discussão dos resultados, são sugeridos alguns desenvolvimentos futuros, ficando, no entanto, a convicção de que muito se pode fazer para contribuir para minorar as dificuldades de adaptação manifestadas pelos estudantes da ESD.

PALAVRAS-CHAVE:

transição, adaptação, dificuldades, sucesso académico,
sucesso bio-psicológico e sucesso sócio-relacional.

ABSTRACT

The present work is included in the studies of transition and adjustment of freshman students to college and pretends to contribute to a better understanding of all the adjustment phenomena experienced by the students and perceived by the teachers as well as their ideas about what kind of support can and should the College adopt to help their freshman to adjust.

With exploratory character and guided to basis potential intervenes in this ambit, we re-examine literature and recent works, which explore and justify, in light of developmental and educational psychology, the phenomena of transition and adjustment to college in Portugal, seeking to do it within the context of the present challenges that the academic community faces in this beginning of the third millennium, in light of the so called "Bolonha Process".

Our empirical study was done in the "Escola Superior de Dança" (ESD) and aimed to diagnose differences between the difficulties of freshman adjustment found in other studies, done within other colleges in Portugal, and those manifested by Portuguese art students, particularly in the dance field. Therefore our objective became to study and diagnose: 1) the challenges and difficulties that freshman dance students face as well as the strategies used to overcome them; 2) the perceptions that teachers have of the challenges that freshman students face and the methods and strategies they use and think college should provide; 3) cross the results of our study with the results of other similar studies made in Portugal and identify that which is specific of art students adjustment, in the dance field.

The study comprised the first year students of Dance School in the School year of 2004/2005 as well as four teachers of the first year.

The instruments used were two questionnaires to the students: the first one just to characterise the population, and a second one already done and validated in our country – Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES; Lemos, Lencastre, Guerra e Pereira, 2000), and an interview to the four selected teachers.

The results show that generally the adjustment challenges faced by dance students in the academic, bio physiologic and socio-relational fields, are similar to the ones found in other similar studies done in Portugal.

However we can point, as specific adjustment dimensions of dance students, the very different degrees of dance preparation they bring, the very low degree of physical preparation they have to do a dance course at this level, and their lack of artistic and expressive maturity, that will add difficulties in adjust to the classes.

The number of students that leave their home to come to dance school and the amount of daily class hours seems to be also a factor that adds to the social and relational challenges faced, and indicates that both the School and the Students Association can have an important role in helping freshman to cope with the various adjustment challenges.

The main limitations in this study are related to the difficulty in finding specific literature on artistic teaching and to the fact that there were no specific instruments, built and validated to this specific population.

Based on the literature review and on the presented and discussed results, we include some suggestions to future developments and interventions.

KEY WORDS

transition, adjustment, difficulties, academic success,
bio-psychological success, social-relational success.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	
O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS NA EUROPA COMUNITÁRIA NO INÍCIO DO TERCEIRO MILÉNIO	7
1. O papel e o futuro do Ensino Superior como pedras basilares do Conhecimento	7
2. Transição e adaptação ao Ensino Superior em Portugal	14
3. O Ensino Superior Artístico	17
CAPÍTULO II	
DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO JOVEM UNIVERSITÁRIO: TEORIAS E CONCEPÇÕES	21
1. Breve referência a algumas das teorias e modelos sobre o desenvolvimento do jovem universitário	22
1.1 Teorias e modelos desenvolvimentais	22
1.2 Modelos de impacto da Universidade	33
2. Breve análise dos conceitos sobre os processos de ensino e Aprendizagem	38
2.1 Algumas considerações sobre os processos de ensino/aprendizagem	37
2.2 Importância das concepções dos professores e alunos do Ensino Superior sobre os seus processos de ensino/aprendizagem	44
3. Conclusão	50
CAPÍTULO III	
A PROBLEMÁTICA DA TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL	55
1. Estudos feitos em Portugal sobre a Transição e Adaptação ao Ensino Superior	56
2. Dimensões de adaptação consideradas pelos estudos portugueses	59
3. Reflexão em torno das dimensões de adaptação	77
CAPÍTULO IV	
METODOLOGIA	81
1. A Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa	83
1.1 Caracterização da Escola Superior de Dança	83
1.2 Organização curricular actual	87

1.3 Os Estudantes	88
1.4 Acesso à Escola Superior de Dança	90
2. Objecto e objectivos da investigação	91
3. Plano geral da investigação	92
4. Participantes	93
4.1 Selecção dos participantes	93
4.2 Caracterização dos participantes	94
5. A metodologia seguida, os instrumentos e os momentos de recolha de dados	96
5.1 O questionário	98
5.2 Questionários utilizados neste estudo	99
5.3 A entrevista	102
5.4 Construção do guião das entrevistas	104
6. Técnica de análise de dados	106
6.1 Análise dos dados quantitativos	106
6.2 Análise dos dados qualitativos	107

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	109
1. Adaptação dos jovens estudantes ao 1º ano: a perspectiva dos docentes	109
1.1 O Ensino Superior Artístico: especificidades e necessidades	110
1.2 Os estudantes da Escola Superior de Dança	113
1.3 Estratégias e propostas	120
2. Adaptação, rupturas e mudanças: perspectivas dos estudantes do 1º ano	135
2.1 Caracterização dos respondentes e dados académicos	136
2.2 Concepções sobre alguns factores relacionados com a escolha do curso e com os métodos de avaliação	142
2.3 Objectivos pessoais para o 1º ano da Escola Superior de Dança	143
2.4 Percepções sobre os seus métodos de estudo e de trabalho, qualidade do desempenho como estudantes e causas dos possíveis fracos métodos de trabalho	144
2.5 Percepções sobre as dificuldades sentidas e os níveis de preocupação com as mesmas	146
2.6 Percepções sobre a qualidade do acolhimento que lhes foi prestado como "novo aluno" da Escola Superior de Dança	150
2.7 Percepções sobre a qualidade da adaptação pessoal à ESD e sobre os níveis de satisfação em geral	153

CAPÍTULO VI	161
CONCLUSÕES	
1. Dimensão Académica	163
2. Dimensão Bio-psicológica	165
3. Dimensão Sócio-relacional	168
4. Limitações metodológicas, implicações do presente estudo e propostas para futuras investigações	168
BIBLIOGRAFIA	173
ANEXOS	
Anexo 1 – Inquérito de Caracterização da População	
Anexo 2 – Questionário de Adaptação Académica	
Anexo 3 – Guião das entrevistas	
Anexo 4 – Protocolo de uma entrevista	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A missão e função da Universidade (segundo Bessa e Oliveira, 2000)	11
Figura 2 – Modelo organizativo de ajustamento académico de Russel e Petrie (1992) (segundo Soares, 1998)	37
Figura 3 – Modelo heurístico de análise dos processos de ensino/aprendizagem no Ensino Superior (segundo Bessa Oliveira, 2000)	41
Figura 4 – Modelo dos 3P: Presságio, Processo e Produto, no estudo da aprendizagem (Biggs, 1993)	42
Figura 5 – Sumário das características dos tipos de abordagem à aprendizagem (segundo Duarte, 2000)	44

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Plano Curricular do 1º Ano (comum)	88
Quadro 2 – Evolução quantitativa de frequência dos alunos	89
Quadro 3 – Evolução da Procura do Curso Superior de Dança	89
Quadro 4 – Concessão de graus e títulos académicos	90
Quadro 5 – Temas e Categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas	109
Quadro 6 – Ensino Superior Artístico: especificidades e necessidades	110
Quadro 7 – Caracterização da população escolar	113
Quadro 8 – Formação prévia dos estudantes	114
Quadro 9 – Adaptação pessoal dos estudantes	116
Quadro 10 – Adaptação social dos estudantes	117
Quadro 11 – Adaptação física dos estudantes	118
Quadro 12 – Adaptação académica dos estudantes	119
Quadro 13 – Adaptação artística dos estudantes	120
Quadro 14 – Estratégias de ensino e apoio à adaptação académica	121
Quadro 15 – Estratégias de apoio à adaptação pessoal dos estudantes	123
Quadro 16 – Estratégias de apoio à adaptação física dos estudantes	124
Quadro 17 – Estratégias de apoio à adaptação artística dos estudantes	125
Quadro 18 – Estratégias e propostas de tutoria	128
Quadro 19 – Propostas de estratégias para as provas de admissão	130
Quadro 20 – Propostas de mudanças no ensino da dança	131
Quadro 21 – Caracterização dos respondentes quanto ao Género	136
Quadro 22 – Caracterização dos respondentes quanto à idade	136
Quadro 23 – Caracterização dos respondentes quanto ao local de residência fora do período Lectivo	137
Quadro 24 – Caracterização dos respondentes quanto ao local de residência durante o período lectivo	137
Quadro 25 – Caracterização dos respondentes quanto ao seu meio de subsistência	138
Quadro 26 – Caracterização dos respondentes quanto ao estatuto de trabalhador/estudante	138
Quadro 27 – Caracterização dos respondentes quanto ao nível de escolaridade dos pais	139
Quadro 28 – Frequência do Ensino Superior anterior à entrada para a E.S.D.	139
Quadro 29 – Média do Ensino Secundário	140
Quadro 30 – Média final da frequência do 1º Semestre do 1º ano da E.S.D.	140

Quadro 31 – Média final da frequência do 1º ano da E.S.D.	141
Quadro 32 – Factores que considera mais importantes para a escolha do curso	142
Quadro 33 – Percepções sobre as características pessoais mais importantes para ter sucesso no curso	142
Quadro 34 – Grau de importância atribuído aos vários métodos de avaliação	143
Quadro 35 – Objectivos para o 1º ano da ESD	143
Quadro 36 – Percepções sobre os seus métodos de trabalho e de estudo – algumas tarefas específicas	144
Quadro 37 – Percepções sobre a sua prestação como estudante: (Numa apreciação geral considero o meu método de estudo/trabalho)	145
Quadro 38 – Percepções sobre a sua prestação como estudante: (Numa apreciação geral sobre mim próprio como aluno considero-me)	145
Quadro 39 – Razões identificadas pelos estudantes como causadoras do seu fraco método de estudo e de trabalho	146
Quadro 40 – Dificuldades específicas sentidas nas primeiras semanas de aulas	147
Quadro 41 – Percepções sobre as dificuldades sentidas ao longo do 1º semestre	147
Quadro 42 – Níveis de preocupação manifestados com as dificuldades identificadas	148
Quadro 43 – Percepções sobre as dificuldades sentidas nos domínios académico, sócio-relacional e bio-psicológico	149
Quadro 44 – Primeiras impressões sobre a E.S.D., <u>factores mais negativos</u>	150
Quadro 45 – Primeiras impressões sobre a E.S.D., <u>factores mais positivos</u>	151
Quadro 46 – Percepções sobre a qualidade do acolhimento quando chegaram à Escola	152
Quadro 47 – Satisfação com o acolhimento geral (Fiquei satisfeito com o acolhimento geral)	152
Quadro 48 – Percepção da adaptação pessoal à Escola e ao curso no final do 1º semestre (Como se adaptou à ESD)	153
Quadro 49 – Níveis de satisfação com o curso no final das primeiras semanas de aulas	153
Quadro 50 – Níveis de satisfação com o curso no final do 1º Semestre	154
Quadro 51 – Coeficiente de Satisfação no final do 1º Semestre	154
Quadro 52 – Comparação entre os níveis de satisfação manifestados no final do 1º mês de aulas (percentagens válidas) e o coeficiente de satisfação manifestado no final do 1º semestre	155
Quadro 53 – Níveis de satisfação geral e pessoal (Sinto-me satisfeito com a minha vida)	155

INTRODUÇÃO

Desde a fundação das primeiras Universidades na Europa que o Ensino Superior, como sede privilegiada das acções de investigação conducentes à produção do saber, tem tido um papel fundamental no desenvolvimento do mundo e da sociedade em que vivemos. Este desenvolvimento implica um contínuo processo de mutação que todos os seus intervenientes, incluindo a comunidade académica, têm que saber acompanhar.

Um dos factores que mais caracteriza a mudança dos tempos no mundo académico é o seu crescimento exponencial ao longo do séc. XX e em particular nas últimas décadas.

Com efeito, em Portugal, desde a década de setenta e em particular desde a abertura do Ensino Superior ao sector privado, o Ensino Superior conheceu um enorme crescimento, ao qual correspondeu um aumento significativo da população estudantil e uma consequente diversificação dos seus públicos. O jovem aluno que entra para o Ensino Superior já não vem apenas da pequena elite social e intelectual da sociedade, mas é cada vez mais, o "aluno médio", que nem sempre traz consigo a melhor preparação prévia nem as melhores condições para o seu sucesso académico, pessoal e social.

Ao abrir as portas a estes "novos públicos" eventualmente menos preparados, o Ensino Superior assume também uma nova função, a de agir como elemento de inclusão social do seu corpo discente, contribuindo para a sua formação pessoal e social, para o seu crescimento global como indivíduos, estimulando ou activando o desenvolvimento de atitudes, disposições e comportamentos. Para o fazer, não basta "abrir as portas" aos novos públicos, há que saber recebe-los e integra-los como seres activos nas instituições do Ensino Superior que se pretendem abertas à comunidade e à sociedade.

Tendo em conta aspectos como o fenómeno da massificação do Ensino Superior por jovens que procuram uma formação que lhes garanta o acesso a um mercado de trabalho cada vez mais instável e escasso (decorrente das rápidas mutações tecnológicas, económicas e sociais), associada às fracas oportunidades de exploração e de planeamento vocacional a que estes jovens têm acesso nos níveis de ensino anteriores (Soares, 1998), a uma política de ingresso de *numerus clausus* e aos elevados custos pessoais, familiares e sociais que a frequência do Ensino Superior acarreta, tem aumentado significativamente a pressão que estes jovens estudantes sofrem relativamente à obtenção de sucesso académico e o interesse crescente pelo

desenvolvimento de estudos sobre os mecanismos que promovem a boa transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior.

Do ponto de vista do jovem estudante, a entrada para o Ensino Superior é, seguramente, um marco de extrema importância na sua vida, e representa a concretização de um projecto de desenvolvimento pessoal. As expectativas criadas relativamente a este momento e a esta nova etapa da vida são elevadas. Tal como Nico (1995:14) afirma "A entrada para a Universidade é, para muitos jovens, sinónimo de sucesso pessoal. Um êxito académico só comparável ao que sucede quando dela saírem, no final da sua carreira como discentes."

No entanto, se por um lado, a entrada para o Ensino Superior representa uma importante conquista, por outro lado, também acarreta novos desafios, correspondendo, não poucas vezes, a um "salto para o desconhecido", com todo o entusiasmo, mas também com todo o desconforto que implica toda e qualquer transição.

A todos estes desafios com que os jovens estudantes se vêm confrontados, que decorrem quer das exigências de um novo contexto educativo, quer das implicações que esta transição poderá acarretar nos vários domínios da sua existência, acrescem, normalmente, uma série de mudanças desenvolvimentais que ocorrem numa fase final da adolescência e no início da vida adulta.

Neste contexto, o primeiro ano do Ensino Superior tem sido conceptualizado como um período crítico, potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e determinante nos padrões de desenvolvimento estabelecidos. Por isso, a forma como estes jovens estudantes são recebidos pelas instituições que os acolhem nesta nova fase da sua vida, assume uma importância fulcral.

Levine (1989:24) defende que o primeiro ano do Ensino Superior é a chave para a boa integração dos novos estudantes, e que terá repercussões ao longo de toda a sua carreira discente: "(...) *It is the best chance we have to touch the hearts and minds of our students. For many students, it is our only chance.*"

O trabalho que aqui se apresenta, inscreve-se no âmbito do estudo dos fenómenos de transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior, procurando conhecer melhor não só todos os fenómenos de adaptação vivenciados pelos estudantes no primeiro ano de frequência do Ensino Superior, mas também encontrar as formas como as próprias instituições podem ajudar a minorar as dificuldades vividas.

A experiência pessoal da investigadora, como docente do 1º ano de uma Escola do Ensino Superior Politécnico (Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa), que ao longo dos poucos anos de experiência foi contactando diariamente com os desafios que os seus estudantes enfrentavam e tomando consciência de que a forma como os estudantes lidavam com esses desafios e os apoios que recebiam para o fazer, era um factor determinante não só para o seu desempenho como alunos, mas também para o seu desenvolvimento e bem-estar pessoal, despertou em nós uma enorme vontade de adquirir um conhecimento mais rigoroso sobre todos estes processos de transição e adaptação e de procurar as melhores formas de contribuir, dentro e fora da sala de aula, ao nível da instituição em que leccionamos, para a boa adaptação de todos estes jovens.

Deste modo procura-se contribuir para a compreensão dos fenómenos de transição e adaptação ao Ensino Superior, e mais concretamente, para a compreensão dos possíveis mecanismos facilitadores da adaptação dos jovens estudantes ao novo contexto educativo do Ensino Superior de uma forma geral e da Escola em que leccionamos em particular. Assim, tornaram-se objectivos da nossa investigação estudar e diagnosticar:

- 1) As dificuldades que os estudantes sentem ao ingressar na Escola Superior de Dança, designadamente no que concerne às rupturas e mudanças sentidas, e as estratégias utilizadas para as ultrapassar;
- 2) As dificuldades percebidas pelos professores do 1º ano relativamente aos novos alunos, e os métodos que utilizam para a sua integração, bem como as propostas que defendem como forma de intervenção da Escola;
- 3) O enquadramento destas questões noutros estudos da mesma natureza, realizados para outras instituições, tentando identificar novas dimensões a ter em conta quando projectamos estes estudos para os estudantes do Ensino Artístico, em particular na área da dança.

Na prossecução destes objectivos, a presente dissertação encontra-se organizada em seis capítulos; que passamos a descrever:

No primeiro capítulo abordamos, ainda que de forma breve, os desafios que o Ensino Superior Português enfrenta neste início do terceiro milénio, na Europa Comunitária, não só à luz do chamado "Processo de Bolonha", mas também à luz das novas missões atribuídas à comunidade académica, nomeadamente no que respeita ao seu papel como elemento de inclusão social, do seu corpo discente, contribuindo para a sua formação pessoal e social, para o seu crescimento global como indivíduos, e assumindo que muitos destes processos se desencadeiam no primeiro ano de frequência do Ensino Superior.

Abordamos ainda as especificidades do Ensino Superior Artístico, sobre o qual tem lugar o nosso "estudo de caso".

No segundo capítulo, porque importa compreender as mudanças desenvolvimentais físicas, psíquicas e sociais que os jovens atravessam nesta fase da sua vida, em que passam de adolescentes a jovens adultos, abordamos o que de mais significativo tem sido estudado e teorizado sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem dos jovens universitários, dos modelos de desenvolvimento aos modelos de impacto da universidade. Porque muitos estudos têm sido feitos sobre os processos de ensino e de aprendizagem, apresentamos também dois dos modelos de análise destes processos (Entwistle, 1987, e Biggs, 1993). Por último, faremos uma breve análise dos estudos feitos sobre as diferentes concepções que os professores e os estudantes do Ensino Superior têm sobre os seus processos de ensino e de aprendizagem.

No terceiro capítulo procuramos sumarizar os estudos feitos do nosso país sobre a transição e a adaptação ao Ensino Superior, bem como as dimensões por estes consideradas e encontradas.

O quarto capítulo aborda a descrição metodológica do nosso estudo empírico. Começamos por descrever o contexto em que este se realizou, a Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, descrevendo, de seguida o objecto, os objectivos e o plano geral da nossa investigação, para depois passarmos em análise os procedimentos utilizados, desde a selecção e caracterização dos participantes (estudantes e professores do 1º ano da Escola Superior de Dança no ano lectivo de 2004/2005) à fundamentação da escolha e construção dos instrumentos de recolha de dados utilizados (dois questionários, um de caracterização da população por nós construído, e outro, de adaptação ao Ensino Superior, construído e validado noutra instituição do Ensino Superior do nosso país, e um guião para as entrevistas semi-directivas a realizar junto da população docente), referindo e fundamentando ainda as técnicas de análise de dados utilizadas para cada um dos instrumentos escolhidos.

No quinto capítulo fazemos a apresentação e discussão dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos quatro docentes do 1º ano seleccionados, e da análise estatística (através do programa SPSS) dos dados recolhidos através dos dois questionários preenchidos pelos estudantes do 1º ano da ESD, nos dois momentos de inquirição adoptados ao longo do ano lectivo (um primeiro momento, ao fim de três semanas de aulas e um segundo momento no início do segundo semestre).

As análises conduzidas procuraram encontrar as dimensões de adaptação consideradas quer pelos estudantes quer pelos professores, bem como as representações que ambos têm sobre que mecanismos deveria a instituição Escola Superior de Dança implementar para ajudar à boa adaptação dos jovens estudantes do primeiro ano, maximizando o seu potencial desenvolvimento a todos os níveis, quer académico, quer social, quer pessoal.

No sexto e último capítulo procuramos cruzar os contributos teóricos apresentados nos três primeiros capítulos, com os resultados do nosso estudo empírico, visando encontrar assim, de todos os estudos e propostas de intervenção junto dos estudantes universitários, quais os que melhor poderiam servir os interesses da nossa população em especial.

Os resultados obtidos indicam que, de uma forma geral, as dificuldades de adaptação ao Ensino Superior diagnosticados noutros estudos realizados no nosso país, nos domínios académico, bio-psicológico e sócio-relacional, estão também presentes nos estudantes da Escola Superior de Dança, sugerindo no entanto algumas dimensões específicas desta área do conhecimento.

Com base na literatura e nos resultados apresentados, apresentamos algumas sugestões que nos parecem relevantes quer para investigações futuras, quer para possíveis intervenções junto desta população.

Mencionamos também as limitações e os principais pontos fracos deste trabalho.

Chamamos a atenção que, no quadro do estudo realizado, por a maioria dos estudos anteriores terem sido realizados junto de instituições universitárias, e o nosso estudo em particular se debruçar sobre uma instituição do ensino superior politécnico, ao longo do trabalho, utilizamos indiscriminadamente os termos Ensino Universitário e Ensino Superior.

CAPÍTULO I

O ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS NA EUROPA COMUNITÁRIA, NO INÍCIO DO TERCEIRO MILÉNIO.

1. O PAPEL E O FUTURO DO ENSINO SUPERIOR COMO PEDRAS BASILARES DO CONHECIMENTO E DA SOCIEDADE

Neste início de século e de milénio, muitos são os desafios que a sociedade e em particular a comunidade académica enfrentam.

Numa época em que as assimetrias sociais se agravam e o desemprego atinge cada vez mais indivíduos virtualmente activos, em que há uma crescente competitividade inter-pessoal e em que valores como o bem estar material e o individualismo se sobrepõem, de forma preocupante e notória, a valores como a solidariedade ou a igualdade de oportunidades, o Ensino Superior, como sede privilegiada das acções de investigação conducentes à produção do saber, não se pode demitir das suas responsabilidades, como possível agente dinamizador de mudança (Nico, 1995).

Tendo permanecido, durante muito tempo, relativamente isoladas, tanto em relação à sociedade como no plano internacional, com financiamentos garantidos e estatutos protegidos pelo respeito da sua autonomia, as Universidades Europeias atravessaram a segunda metade do século XX sem questionar verdadeiramente o seu papel ou a natureza da sua contribuição para a sociedade. Este é o conteúdo da comunicação da Comissão das Comunidades Europeias (2003), a qual se interroga também sobre se as Universidades Europeias podem esperar conservar, no futuro, o seu lugar na sociedade e no mundo, mantendo as suas forma e organização actuais, tendo em conta as transformações a que estão presentemente sujeitas e que se sucedem a um ritmo cada vez mais intenso, desde à uma década.

Consciente da importância do papel do Ensino Superior na construção da sociedade do futuro, a União Europeia, não só através da sua comunidade científica e académica, mas também da comunidade política, vem fazendo inúmeros esforços para desenvolver, no seu seio, uma comunidade universitária sólida e próspera, no âmbito da tradição humanista da Europa. Prova disso são todos os esforços em curso para desenvolver e implementar o que é conhecido como "Processo de Bolonha", iniciado com a "Declaração da Sorbonne" assinada em 1998 pelos Ministros da Educação da Alemanha, França, Itália

e Reino Unido, em que se perspectivava a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior, e reforçado com a Declaração de Bolonha, subscrita em Junho de 1998 pelos Ministros da Educação de 29 países europeus e presentemente adoptada por 42 países, que defende a construção, num horizonte temporal de dez anos, de um Espaço Europeu de Ensino Superior coeso, harmónico, competitivo e atractivo.

"A dimensão europeia do Ensino Superior, teve, na Declaração de Bolonha uma nova perspectiva e um grande impulso (...), originando um processo dinâmico de reflexão, debate e acção, que tem vindo a actuar como catalisador quer de reformas nacionais que se encontravam já em curso em 1999, por exemplo na Alemanha, França e Itália, quer de reformas entretanto iniciadas na grande maioria dos países signatários." (Veiga Simão, J. et al, 2005: 39 e 40)

Em Março de 2000, a "Estratégia de Lisboa" veio propor o ano de 2010 como meta temporal para a introdução plena das reformas previstas para o Espaço Europeu do Ensino Superior, definindo, nos seus objectivos, uma relação triangular entre «economia sustentável» /«conhecimento-competitividade»/«Coesão social». O objectivo de Lisboa foi enriquecido por ocasião de vários Conselhos Europeus que se realizaram posteriormente, em particular o Conselho de Estocolmo, em Março de 2001 e o de Barcelona, em Março de 2002.

A agenda de Lisboa mobiliza uma grande variedade de protagonistas, entre os quais as Universidades desempenham um papel particularmente importante. Esse papel decorre da sua dupla missão tradicional de investigação e de ensino, da sua importância (crescente) no complexo processo da inovação, bem como dos outros contributos para a competitividade da economia e a coesão social, dos quais se destaca a sua importância na vida da comunidade onde se insere e no desenvolvimento da região (quer ao nível do emprego que gera, quer ao nível da melhoria do bem estar social).

"As instituições do Ensino Superior posicionam-se, neste desafio, como fóruns de humanismo, de criatividade e de vanguarda do pensamento, integrantes do economicismo imprescindível associado a um desenvolvimento sustentado mas sem perderem de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas entre países e dentro de cada país".

(Veiga Simão, J. et al, 2005: 40)

Para levar a efeito a Agenda de Lisboa, a União Europeia lançou uma série de acções e iniciativas nos domínios da investigação e da educação/formação. Neste último salienta-

se a criação de um Espaço Europeu de Aprendizagem ao Longo da Vida, bem como a realização de trabalhos que visam reforçar a convergência dos sistemas de Ensino Superior, no âmbito do "Processo de Bolonha", e dos sistemas de formação profissional, em conformidade com a Declaração de Copenhaga (1995).

O Ensino Superior tem o privilégio e a responsabilidade de participar em todos estes processos e assume assim um papel preponderante como agente gerador e indutor de mudança. (Comunicação da Comissão das Comunidades Europeias, 2003)

Para Machado dos Santos (2000:72) *"O Processo de Bolonha é, acima de tudo, uma grande oportunidade para encarar a sério os problemas de fundo que afectam a organização do Ensino Superior de Portugal"*. O mesmo autor defende ainda que *"Competirá às instituições de Ensino Superior, fazendo bom uso da sua capacidade de pensamento prospectivo, de que são principais detentoras, gizar soluções para os problemas do Ensino Superior, modernizando-o, e adaptando-o às novas necessidades que emanam do caminhar acelerado para a Sociedade do Conhecimento"*.

A economia e a sociedade do conhecimento nascem da combinação de quatro elementos interdependentes: (i) a produção de conhecimento, fundamentada na investigação científica; (ii) a transmissão desse conhecimento, por via da educação e da formação; (iii) a sua divulgação conduzida pelas tecnologias da informação e da comunicação; e (iv) a sua exploração baseada na inovação tecnológica.

Paralelamente, surgem novos métodos de produção, transmissão e exploração dos conhecimentos, que têm por objectivo associar um maior número de intervenientes, geralmente interligados em redes, num contexto cada vez mais internacionalizado.

É também este o entendimento de Gouveia (1992, in: Bessa Oliveira: 2000: 28) o qual considera que o papel das Universidades na construção de uma sociedade moderna consiste na criação de novos conhecimentos através da investigação; na difusão de novos conhecimentos através de programas educativos adequados às realidades do desenvolvimento empresarial e regional; na oferta de oportunidades de aprendizagens a pessoas com aptidões de nível médio e superior e na intensificação do enquadramento geral numa época em que a ciência e a tecnologia consistem em dimensões fundamentais para todos.

Com efeito, as Universidades e o Ensino Superior em geral podem ser entendidos como estruturas privilegiadas ou espaços específicos onde se ensinam e aprendem determinados conjuntos de saberes e pensamentos "do mais especulativo ao mais

tecnológico" que visam dar respostas aos problemas mais prementes emanados das sociedades" (Bessa Oliveira, 2000: 28).

Já em 1930, Ortega e Gasset estabelecia um programa de reforma para as universidades espanholas em torno de uma concepção de "cultura geral" sem fronteiras ou limites temporais e ajustável a qualquer sistema de Ensino Superior. Este filósofo e pedagogo procurava responder a duas questões essenciais: qual é o conhecimento que vale a pena ser adquirido pelos estudantes e qual a função da Universidade na democracia moderna. Baseado no seu extenso conhecimento sobre os vários sistemas de Ensino Superior Europeu, Ortega definiu quatro funções principais para a Universidade: (i) o ensino de uma profissão liberal; (ii) o favorecimento da investigação científica; (iii) a preparação dos líderes políticos; e, finalmente (iv) a formação de pessoas cultas com capacidade para interpretar intelectualmente o mundo em que vivemos. (Ortega e Gasset, 1997).

Conceição *et. al.* (1998) apontam a missão da Universidade no contexto das sociedades modernas e analisam as três componentes que constituem o actual entendimento da sua missão, isto é, o ensino, a investigação e a ligação à sociedade. Para se compreender a funcionalidade da Universidade, os autores sugerem a abordagem de Talcot Parsons (1973, in: Conceição *et. al.*, 1998) que distingue quatro funções fundamentais da Universidade, sendo as três primeiras de carácter instrumental e económico e a última vincadamente simbólica e social, a saber: (i) a função central de investigação e de formação científica específica de novas gerações; (ii) a preparação para a carreira académica; (iii) a formação geral; e, (iv) o contributo para a criação de uma consciência cultural própria e para o processo de formação intelectual e crítica.

Com o mesmo propósito, é igualmente referida a pluralidade de funções e missão da Universidade, apontadas no documento de trabalho da OCDE (1987:16-19), das quais destacamos: (i) providenciar educação pós-secundária; (ii) investigar e desenvolver novos conhecimentos; (iii) fornecer as qualificações necessárias à sociedade; (iv) desenvolver actividades de formação altamente especializadas; (v) reforçar a competitividade da economia; (vi) funcionar como filtro de selecção para empregos altamente exigentes; (vii) contribuir para a mobilidade social; (viii) prestar serviços à comunidade; (ix) funcionar como paradigma de políticas de igualdade; e, (x) preparar os líderes das gerações futuras. Em síntese, é defendida a ideia que a Universidade e o processo de desenvolvimento intelectual dos estudantes se pode integrar, totalmente, em três funções básicas da Universidade: Ensino, Investigação e Ligação à Sociedade (ver fig. 1)

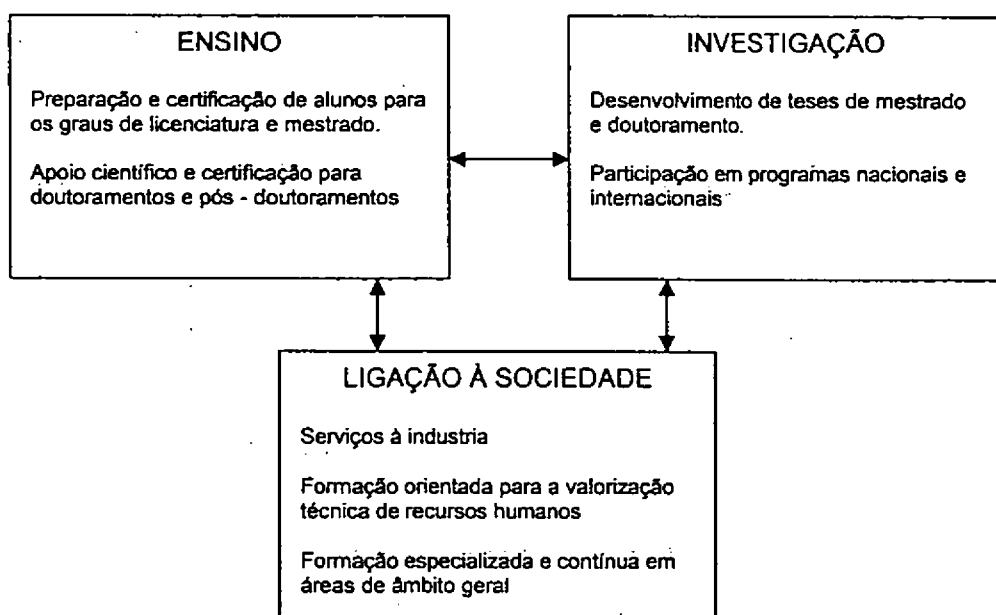


Fig. 1 - A missão e função da Universidade (segundo Bessa Oliveira 2000:34)

Ainda no quadro das funções da Universidade, Veloso e Felizardo (in: Conceição et. al, 1998:71) atribuem a esta a capacidade de desenvolver um conjunto de faculdades e características pessoais (inatas ou adquiridas) que interagem entre si. Para estes autores, *"um processo de educação empreendedora evidencia especificidades importantes, que é difícil incorporar nos conceitos e métodos mais tradicionais de formação"*, e continuam: *"por um lado, exige intervenção continuada, sendo a vontade e o esforço dos próprios indivíduos fundamental; por outro lado, as faculdades e características exigidas obtém-se normalmente por via experimental e não através da educação convencional em sala de aula, de forma a abranger a globalidade do indivíduo o qual deverá sentir, de forma real, a aceitação do risco e/ou desafio, a necessidade de determinação, etc."*

Este processo (não linear) dinâmico de valorização dos indivíduos para interacção na sociedade envolve fortes interacções e retroacções ao longo de três ciclos consecutivos:

- Ciclo "aprender", correspondente à transformação da informação em conhecimento, através dos processos de formação e ensino;
- Ciclo "apreender", envolve a aplicação dos conhecimentos em novas situações e está, normalmente, associado a interacções com a envolvente e com a aquisição de competências por integração dos conhecimentos adquiridos;
- Ciclo "empreender", corresponde à transformação das competências em capacidades (Bessa Oliveira, 2000: 36).

Porém, numa época de constantes mudanças e incertezas, como as que vivemos hoje, as situações nem sempre surgem claras e os conhecimentos, as competências e os atributos específicos e necessários, em cada um de nós, para lidar com as situações nem sempre correspondem às exigências.

Neste contexto, talvez seja necessário equipar os indivíduos de meta-habilidades, meta-capacidades ou meta-competências (cognitivas, pessoais e relacionais), que lhes permitam lidar com mudanças, aberturas e conflitos ou incertezas e que nem sempre as possuem ou não são capazes de as activar e desenvolver isoladamente.

Barnett (1997, in: Bessa Oliveira:2000) defende que, para lidar com as mudanças, existem apenas duas componentes a ter em atenção: "reflexividade" e "poder" para avançar na auto-constituição pessoal (do *self*) através das relações interpessoais. O autor defende que *"the self is not given, nor are the frameworks for comprehending the world. These have to go on being subject to continual interrogation. We live effectively and prosperously in a world of change by changing ourselves so that we in turn can contribute actively to changes"* (Barnett, idem). Para designar este contexto emergente, o autor defende o termo *"life-word becoming"* cuja tradução nos sugere o termo "advir".

Ainda de acordo com Barnett (idem) a Universidade para os tempos modernos, será aquela que seja capaz de albergar competências humanas, cognitivas, pessoais e interpessoais. Para o conseguir, o autor propõe a adopção de um padrão educativo da Universidade que se aproxime do exame, contínuo e sistemático, da (re)construção do *"self"*, da sociedade e da cultura, nos quais estejam incluídos os nossos meios de conhecimento e compreensão do mundo relativamente a nós próprios e aos outros, bem como à forma como agimos sobre este. É portanto uma educação para o advir (*life-becoming*) em toda a acepção do termo, que se exige numa formação universitária, a qual active e desenvolva meta-competências do conhecimento, da auto-compreensão e de comunicação com o mundo de hoje e de amanhã. (Barnett, 1997, in Bessa Oliveira: 2000)

Na realidade, os alunos de hoje, não são melhores nem piores que os seus antecessores, eles são apenas diferentes (Ramsden, 1992).

Perguntamos então: o que se pretende, em termos educativos, com esta geração que não se pretendia antes?

Segundo Levine (1989) todas as pessoas são indivíduos e, simultaneamente, membros e actores na comunidade. Ambas as realidades têm de coexistir. O individualismo, no extremo, significa isolamento, atomismo e solidão; *"comunalidade"*, pode, no extremo,

corresponder a massificação, sufocação e aniquilação. O objectivo será por isso tentar encontrar o equilíbrio entre estas duas realidades. Acreditamos que os jovens de hoje carecem de ser assistidos na procura deste equilíbrio. Neste contexto, Levine (1989) sugere que a estes jovens seja ministrada uma educação munida de instrumentos e mecanismos correspondentes, relativamente à qual salienta quatro características que considera dever presidir a qualquer agenda educativa universitária:

1. *Providenciar as competências e os conhecimentos necessários para viver no nosso mundo*, que inclui: (i) a educação de competências básicas, as linguagens fundamentais (letras e números) que os indivíduos utilizam na comunicação; (ii) uma educação que enfatize a aprendizagem partilhada, e que foque os aspectos comuns à sociedade (cultura, herança comum, relações pessoais e interpessoais com grupos e instituições, ciência e tecnologia, humanidade, preocupações, actividades, etc.); (iii) uma educação que realce temas relacionados com valores e ética (para uma geração pragmática e demasiado materialista, este aspecto é fundamental); (iv) uma educação que promova e desenvolva verdadeiramente o pensamento "crítico", a "criatividade" e a "continuidade" na aprendizagem.

2. *Dar esperança*. Hoje, os jovens têm pouca esperança e poucos projectos de vida. Segundo Levine (1989:22) *"If you think about it, general education is the study of humankind's collective hopes and dreams."* Ensinar, ou dar esperança, passa também por ajudar os nossos estudantes a se confrontarem com os seus próprios medos.

3. *Orientar para a responsabilidade*. As instituições precisam de munir os seus estudantes de um elevado sentido de conexão com a globalidade do mundo moderno e um profundo espírito de humanidade e cidadania, inclusivamente, a obrigação para com o outro.

4. *Fornecer aos alunos um sentimento de confiança e eficácia*, conduzindo-os à identidade, à autonomia, à tomada de decisões, à regulação e à diferenciação das suas atitudes, procedimentos, pensamentos, actividades, etc.

"Today's students need to know that their acts matter (...) let us provide them experiences that teach how to make a difference" (Levine, 1989: 23).

Levine (1989:24) termina dizendo que o primeiro ano do Ensino Superior é a chave para muitos destes pontos: *"It is the best chance we have to touch the hearts and minds of our students. For many students, it is our only chance"*.

Importa ainda referir os problemas de confronto relacionados com a gestão da carreira profissional e das vocações que os jovens frequentemente defrontam na fase de transição da formação para a inserção no mercado de trabalho. Se atendermos às características actuais do mercado de emprego, é possível compreender como os jovens encontram sérias dificuldades no início da sua vida profissional, após um longo período de formação. Estudos feitos sugerem que estas dificuldades se situam não só ao nível das

oportunidades de emprego, por vezes bastante escassas e/ou débeis, mas também, pelo sentimento de (in)preparação dos jovens para o trabalho (Taveira, 1997; Soares, 1998; Conceição et. al., 1998; Bessa Oliveira, 2000). Além disso, as estruturas empregadoras exigem, cada vez mais, o desenvolvimento não só de competências específicas (técnicas), mas também de um outro conjunto de competências, atitudes e disposições de âmbito mais geral, designadamente competências de natureza sócio-afectiva, fundamentais para uma boa integração profissional em trabalho de equipa.

Soares (1998: 64) afirma que "num mercado de emprego caracterizado pela incerteza e mudança, onde a inovação tecnológica marca o ritmo da evolução, a rápida obsolescência dos saberes técnicos exige um "novo" conjunto de competências profissionais, genericamente designadas por competências gerais de empregabilidade, mais adequadas aos novos cenários marcados pela instabilidade e imprevisibilidade." Dito de outro forma, estas "novas" competências de adaptabilidade profissional referem-se ao potencial do indivíduo para aceder, ajustar-se e ser capaz de produzir, facto que engloba um conjunto de competências que passam, entre outras, pela capacidade de auto-regulação emocional e cognitiva, tomada de decisões, relacionamento interpessoal, hábitos produtivos de trabalho, resolução de problemas e capacidade de fazer face à mudança e inovação.

2. TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

Nos últimos 30 anos, a frequência no Ensino Superior em Portugal conheceu uma clara abertura. A década de 80 foi aquela em que o sentido deste crescimento, sustentado quer pelo sector público quer pelo sector privado, deu sinais mais expressivos de que se tratava, ao nível das perspectivas políticas e das expectativas sociais, de um processo sem retorno.

No entanto, a distância existente face a uma Europa mais qualificada é ainda relevante. Ainda assim, o relatório sobre as Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal (DGES, 2005) refere que entre 1991 e 2002, o número global de alunos que frequentaram o Ensino Superior passou de cerca de 190 mil para perto de 400 mil alunos. Em termos médios, inscreveram-se, pela 1ª vez, no 1º ano dos cursos de bacharelato e licenciatura, sensivelmente, cerca de 67 mil jovens por ano, e houve, em termos médios, mais de 50 mil diplomados por ano.

A este enorme aumento da população estudantil no Ensino Superior, corresponde uma igualmente grande diversificação de públicos (estudantes). O jovem aluno que entra para

o Ensino Superior já não vem apenas da pequena elite social e intelectual da sociedade, mas é, cada vez mais, o "aluno médio", que nem sempre traz consigo a melhor preparação prévia nem as melhores "condições" para o seu sucesso na Universidade e na vida a todos os níveis (Santos, S., 2000).

O Ensino Superior não se pode, hoje em dia, isolar da comunidade, face às expectativas do seu contributo para preparar os cidadãos – o maior número possível de cidadãos – para a sociedade do conhecimento. Neste contexto a sociedade vê o Ensino Superior como elemento essencial em duas dimensões complementares: - como elemento de inclusão social e como elemento estruturante para o desenvolvimento económico (Santos, S., 2000).

Não é possível, hoje em dia, continuar a aceitar o papel do Ensino Superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos ou científicos. Para além da transmissão de conhecimentos, o Ensino Superior tem um papel no crescimento global dos indivíduos, estimulando ou activando o desenvolvimento de atitudes, disposições e comportamentos. Para que o Ensino Superior exerça a sua função como elemento de inclusão social não basta "abrir as portas" aos novos públicos, há que saber recebe-los e integra-los como seres activos nas instituições do Ensino Superior que se pretendem abertas à comunidade e à sociedade.

Tudo isto leva-nos a repensar que Ensino Superior queremos construir neste terceiro milénio, um ensino magistral e distante, focado apenas na transmissão dos saberes por parte do professor, e pouco preocupado com a recepção desses mesmos saberes por parte do estudante, ou um Ensino Superior que não só assume o seu papel de construção e transmissão de saberes, mas também o seu papel como elemento de inclusão social e agente privilegiado na formação não só académica, mas também pessoal e social dos seus estudantes?

Estarão as instituições de Ensino Superior preparadas para desempenhar esta dupla função?

Estarão elas abertas às mudanças que se adivinham cruciais e urgentes?

Estarão preparadas para lidar com este fenómeno de "massificação" do acesso ao Ensino Superior?

Será que é apenas este novo público que se tem de adaptar ao velho sistema do Ensino Superior magistral, ou será que as próprias instituições devem também ter um papel activo em todas estas mudanças, demonstrando capacidade de se regenerarem, assumindo novos papéis e atitudes na forma como acolhem os seus estudantes e

contribuem para o seu desenvolvimento não só académico e científico, mas também pessoal e social?

" O que se encontra hoje em discussão não é só o futuro da educação mas também a educação do futuro, a qual só poderá avançar com profissionais unidos de espírito reflexivo e crítico sobre a sua prática e as formas de a melhorar." (Gonçalves, 2000: 27).

Também nós acreditamos que a construção da Educação do Futuro depende em grande parte da capacidade que a comunidade académica e todos os seus actores revelem para pensar, de forma crítica e reflexiva, as suas práticas e as formas de as melhorar.

Fala-se hoje, mais do que nunca, na preparação prévia dos alunos que chegam ao Ensino Superior, nas condições de acesso, no abandono e insucesso académico ou na falta de oportunidades de emprego para os jovens formados (Almeida, Soares e Ferreira, 2000).

Tentar adaptar o Ensino Superior à realidade actual e às suas novas exigências começa precisamente por pensar, ou repensar, a forma como se acolhe o jovem estudante quando este entra para o Ensino Superior vindo do Ensino Secundário.

Falar de "Transição para o Ensino Superior" é reconhecer, desde logo, as continuidades / discontinuidades existentes entre o Secundário e o Superior, modeladas por muitas outras variáveis próprias dos jovens estudantes e dos contextos escolares envolvidos (Almeida, Soares e Ferreira, 2000). A qualidade da transição decorre, mesmo que sem uma lógica de causalidade linear, da qualidade da adaptação dos jovens ao Ensino Superior, do sucesso das suas aprendizagens e dos níveis superiores de desenvolvimento psicossocial atingidos.

A comunidade académica portuguesa tem-se vindo a mostrar consciente de todos estes novos desafios e disponível para procurar as melhores formas de lhes dar resposta. Assim, têm-se multiplicado os estudos que centram a sua investigação nas novas necessidades do Ensino Superior, seja ao nível dos currículos, da pedagogia preconizada ou do apoio a prestar aos estudantes (Almeida, L.S., Ferreira, J.; 1997; Almeida, L.S., 1998a, 1998b; Tavares, J.; Santiago, R.A.; Lencastre, L., 1996, 1998; Tinto, 1993; Nico, 1995; entre outros). De uma forma geral, todos os estudos citados concordam na importância do processo de transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior e assumem que esta é uma fase de grandes desafios e mudanças vitais para os estudantes. Esta problemática da transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior será abordada em detalhe no terceiro capítulo da presente dissertação.

Defende-se hoje um novo paradigma da excelência: não a excelência do curso em abstracto, mas a excelência do estudante, a preocupação de levar cada estudante, dentro das suas capacidades pessoais, ao máximo possível de desempenho, atingindo por essa via o seu nível de excelência pessoal que melhor o prepare para um papel actuante na sociedade do conhecimento. Segundo Santos (2000:77), uma abordagem desta natureza tem várias implicações práticas significativas, das quais se realçam:

- *A forma de recepção e enquadramento dos novos alunos;*
- *A institucionalização de sistemas de tutoria e de aconselhamento;*
- *O reforço dos sistemas de apoio psicológico e social*
- *Acima de tudo, uma mudança de atitude e de mentalidade que retire a ênfase dos percursos fixos e estáticos de formação e leve os docentes a reconhecer e a assumir outras responsabilidades para com os seus estudantes, para além da simples transmissão de conhecimentos.*

A grande maioria dos estudos supracitados e publicados até à data debruçam-se sobre "casos" de estudantes das Universidades (Universidade de Aveiro; Universidade do Minho; Universidade de Coimbra, Universidade de Évora e Universidade de Lisboa) havendo já alguns que dedicam a sua atenção ao Ensino Politécnico (Instituto Politécnico de Beja). É nossa intenção, com este trabalho, estudar os processos de transição e adaptação dos estudantes do 1º ano de uma das Escolas do Instituto Politécnico de Lisboa, a Escola Superior de Dança, que para além de estar integrada no Ensino Politécnico, tem a particularidade de pertencer ao ramo do Ensino Artístico.

3. O ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO

Cada área do conhecimento tem as suas especificidades, e o ensino artístico não é excepção. No nosso país ele tem sido dividido em "Artes Visuais" (Arquitectura, Pintura, Escultura e Design) e "Artes do Espectáculo" (Cinema, Dança, Música e Teatro). Neste pequeno apontamento sobre o ensino artístico referir-nos-emos ao ensino das "Artes de Espectáculo" com especial relevância para o ensino da dança ao nível superior.

Com certeza que o tema das "artes" e do "ensino artístico" é complexo e não tem sido, na nossa opinião, suficientemente questionado e debatido no nosso país, mas também não é nossa intenção fazê-lo aqui. Contudo, parece-nos importante referir algumas das suas especificidades que vão ter implicações directas no nosso estudo.

Assim, começaremos por referir o facto de que se por um lado a lei defende que *"nos ensinamentos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm que se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos dez anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais"* (Decreto-Lei nº310/83 de 1 de Julho: preâmbulo), a verdade é que são muito poucas, no nosso país, as escolas que oferecem a oportunidade de um ensino vocacional "precoce", especialmente no caso da dança. Com efeito, existe apenas uma escola vocacional de dança, oficial, com ensino integrado (Escola de Dança do Conservatório Nacional), três escolas vocacionais particulares, reconhecidas oficialmente mas sem ensino integrado, e uma escola profissional de dança, em todo o país, havendo mais sete escolas particulares que, não estando oficializadas, são referenciadas como escolas vocacionais de dança, integradas na experiência pedagógica.

Por outro lado, se no actual sistema de ensino português, no 10º ano de escolaridade os alunos fazem uma primeira opção pela área de conhecimento que pretendem estudar, e ao concorrer a um qualquer outro curso do ensino superior, todos trazem "o mesmo tipo de formação", ou seja, as mesmas disciplinas frequentadas no ensino secundário, já dentro da área de formação que pretendem, o mesmo não acontece no Ensino Superior das "artes do espectáculo", em que o único requisito legal é o 12º ano completo (em qualquer área) e o acesso depende de provas práticas prestadas na instituição a que o aluno se candidata, no âmbito do concurso local de acesso (Portaria nº 1124/2001 de 24 de Setembro).

Isto não é, de forma alguma, uma crítica ao sistema. Muito pelo contrário, acreditamos profundamente que só o concurso local de acesso faz sentido no caso dos cursos de "Artes do Espectáculo", mas apenas queremos frisar que o facto de não haver uma boa rede nacional de escolas vocacionais que permitam uma iniciação "precoce" à dança e de não haver qualquer requisito de frequência prévia do ensino artístico para se candidatar às provas locais de acesso, resulta numa enorme variedade de proveniências e formações prévias dos candidatos e numa enorme heterogeneidade do corpo discente, o que se por um lado pode ser visto como uma mais valia, pois como veremos mais á frente, esta heterogeneidade é, no ensino artístico, uma riqueza, por outro lado representa também uma dificuldade acrescida para os professores que lidam, num mesmo espaço de aula, com realidades totalmente distintas, e para os estudantes, que evidenciam, pela diversidade de proveniências e formações anteriores, uma maior dificuldade de adaptação.

No meio artístico em geral, o "artista" evidencia-se precisamente "pela diferença", por definição o artista tem que ter "algo a acrescentar" a tudo o que já foi dito e feito até aqui.

Isto implica uma constante procura (interior e exterior) por parte do artista ou, no caso do Ensino Superior Artístico, por parte dos estudantes. Implica ainda, por parte dos professores, um enorme respeito e abertura para aceitar e saber "orientar sem desviar" essa procura pessoal de cada estudante.

Entwistle e Ramsden (1983) defendem que:

"In Arts, students should be encouraged to search for personal meaning, which seems to depend on empathy and openness from staff, informal teaching methods, freedom for students to explore their interests, and yet, because of that freedom, the setting of clear goals and standards".

Com efeito, será este o maior desafio dos professores do Ensino Superior Artístico, promover esta busca de significado pessoal por parte dos estudantes, dando-lhes as ferramentas para que o façam de uma forma estruturada, sem com isso "sufocar" a criatividade artística de cada estudante.

É claro que inerente a cada forma de expressão artística há um desenvolvimento técnico fundamental, que no caso da dança passa por um árduo e profundo trabalho de treino e adestramento físico, mas "a dança, tal como as outras artes, não é uma actividade ideológica, política e socialmente neutra, por isso o ensino das componentes das ciências sociais e humanas deve estar presente de um modo sério e amplo ao longo de todo o currículo" (Pinto Ribeiro, A. 1999)

Por último referiremos o facto de hoje em dia, neste início do terceiro milénio, se caminhar, cada vez mais, para uma junção das artes de palco. Se ao longo de séculos, elas se foram dividindo e os seus ensinamentos se foram especializando, assistimos hoje, nomeadamente na "Nova Dança" a um confluir de todas as artes do espectáculo em palco. O actual bailarino dos projectos que têm lançado esta "Nova Dança", para além de saber dançar tem que ser um actor com experiência nas artes dramáticas e na colocação de voz em palco e, muitas vezes, também um "cantor" com experiência musical. É assim pedido ao Ensino Superior Artístico na área da dança que dê uma formação específica em dança complementada com uma formação em música, voz e expressão teatral, pois é esta a formação que será exigida no mercado de trabalho, e aos estudantes é exigido que dêem provas de competência em todas estas áreas.

Resumindo, as "artes de palco" estão em plena transformação, e o ensino tem que fazer um esforço por se adaptar às novas necessidades dos futuros artistas, encontrando novas formas de dar uma formação "geral" em artes sem com isso deixar de dar uma boa e

sólida formação específica em dança. É este o desafio que as instituições do Ensino Artístico das "Artes Performativas" ou Artes de Palco e os que agora iniciam a sua carreira artística têm pela frente.

CAPÍTULO II

DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO JOVEM UNIVERSITÁRIO: CONCEPÇÕES E TEORIAS

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com múltiplos desafios. A par das mudanças desenvolvimentais operadas numa fase final da adolescência e início da vida adulta, os estudantes vêem-se ainda confrontados com uma série de novos e complexos desafios, que decorrem quer das exigências que um novo contexto educativo lhes coloca, quer das implicações que esta transição poderá acarretar nos vários domínios da sua existência.

Segundo Soares e colaboradores (2000:9) "falar de *transição para o Ensino Superior* é reconhecer, desde logo, as continuidades/descontinuidades existentes entre o Secundário e o Superior, modeladas por muitas outras variáveis próprias dos jovens estudantes e dos contextos escolares envolvidos."

Neste contexto o primeiro ano do Ensino Superior tem sido conceptualizado como um período crítico, potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais e determinante nos padrões de desenvolvimento estabelecidos pelos jovens durante a frequência do Ensino Superior (Pascarella e Terenzini, 1991).

Para compreender a forma como os indivíduos lidam com os momentos de transição e os resultados a que eles podem conduzir, devemos considerar quer as características pessoais que o indivíduo "traz" para o novo contexto, (que obrigatoriamente irão modelar a forma como o indivíduo o percebe e nele actua), quer as características do próprio contexto para onde o indivíduo realiza a transição (Almeida, L. *et. al.* 2000).

São estas variáveis que queremos abordar neste capítulo. Para tal, procuraremos compreender alguns aspectos do desenvolvimento pessoal do jovem adulto e analisar algumas das mais recentes abordagens psicossociais, contextualizando também os modelos de impacto do Ensino Superior. cremos ainda que, neste contexto do estudo dos fenómenos de transição, adaptação e ajustamento dos jovens estudantes ao Ensino Superior, se justifica um breve olhar sobre a análise dos processos de ensino/aprendizagem, as concepções que os professores têm sobre o ensino e as concepções que os estudantes têm sobre a aprendizagem.

1. BREVE REFERÊNCIA A ALGUMAS TEORIAS E MODELOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO JOVEM UNIVERSITÁRIO:

Até ao final dos anos 60, a investigação sobre os jovens universitários era escassa, revestida de um carácter exploratório e, na sua essência, desarticulada (Chickering, 1969). Foi no princípio da década de 70 que surgiu um conjunto de teorias a partir das quais se procurou compreender o impacto da Universidade nos jovens, as mudanças que ocorrem durante esse período e o modo como se processa o desenvolvimento dos estudantes.

No seu livro *"How Colledge Affects Students"*, Pascarella e Terenzini (1991) sugerem que as teorias e modelos existentes sobre o jovem universitário se podem reunir em dois grupos: as teorias de cariz desenvolvimental e os modelos relativos ao impacto da universidade (*"colledge impact models"*). As primeiras preocupam-se sobretudo com a natureza, a estrutura e o processo de crescimento individual humano e habitualmente postulam a existência de várias dimensões, defendendo que o desenvolvimento dos estudantes universitários ocorre, em cada uma delas, por fases. Estas teorias defendem, na sua maioria, a existência de estádios de desenvolvimento, de acordo com uma determinada sequência fixa e hierárquica (Pascarella e Terenzini, 1991).

O segundo grupo, o dos modelos de impacto da Universidade, não põe a tónica no processo intra-individual de desenvolvimento, mas sim no papel do meio relativamente a esse processo.

Os modelos sobre o impacto da Universidade tenderão a ser mais ecléticos e a identificar conjuntos de variáveis que possam influenciar as mudanças do estudante. Estes grupos de variáveis podem ser diversificados e estar relacionados, por exemplo com o estudante (género, estatuto socio-económico, aptidão ou realização académicas, etc.), com a estrutura e organização da universidade (tamanho, selectividade, etc.), ou com o ambiente desta (clima académico, cultural, etc.) (Azevedo, 1999).

1.1. TEORIAS E MODELOS DESENVOLVIMENTAIS

Reconhecendo que os jovens adultos inseridos num contexto do Ensino Superior constituem uma população que assume alguma especificidade, uma vez que são confrontados com uma conjunto de escolhas, exigências e experiências que diferem

claramente daquelas encontradas nos jovens adultos inseridos no mercado de trabalho, e que estas diferenças conduzem a diferenças pessoais e desenvolvimentais significativas, vários autores se têm debruçado sobre a forma como estes estudantes se desenvolvem durante a sua frequência no Ensino Superior (Seligman, 1994 in: Soares, 1998).

No domínio psicossocial vários investigadores, fundamentando-se, de uma forma geral, na teoria geral do desenvolvimento humano proposta por Erik Erikson (1959, 1963, 1968), procuraram caracterizar a forma como os estudantes se vão desenvolvendo ao longo da sua frequência no Ensino Superior.

Apesar de ter iniciado o seu trabalho no meio da Psicanálise, mais tarde, Erikson viria a modificar a sua perspectiva teórica, passando então a defender a importância do meio e do contexto social, bem como do esforço e capacidades adaptativas dos indivíduos na determinação da sua personalidade (Ferreira e Hood, 1990; Chikering e Reisser, 1993).

Segundo Erikson (1968) o ciclo da vida, desde o nascimento até à morte, passa por períodos nos quais o desenvolvimento físico e psicológico seguem uma determinada sequência. Dos oito estádios definidos por Erikson, o quinto é designado por puberdade e adolescência, e o sexto por jovem adulto; em cada um deles, certos aspectos do crescimento físico, maturação cognitiva e exigências sociais convergem para criar uma tarefa de desenvolvimento particular. Por exemplo, durante a adolescência e a fase jovem adulta, o indivíduo luta para estabelecer uma auto-definição funcional. Na adolescência as duas orientações são *identidade versus confusão de identidade*, e na fase jovem adulta, *intimidade versus isolamento*. A resolução de cada estádio cria a fundação para a próxima crise e define a probabilidade de a enfrentar.

Nevitt Sanford (1962) foi dos primeiros autores a prestar atenção ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários. Nos seus trabalhos, procurou relacionar o desenvolvimento da personalidade durante este período da vida, com os currículos universitários (Ferreira e Hood, 1990). Para este autor, ao longo do percurso universitário, observam-se três alterações ao nível do desenvolvimento da personalidade dos estudantes:

(i) *Libertação do impulso*: a vida pulsional inclui as necessidades emocionais básicas. Segundo Sanford a vida pulsional de um estudante no primeiro ano da Universidade é limitada e constrangida devido à estrutura da personalidade, à relativa ignorância sobre os modos de expressão dos sentimentos e à persistência de modos de expressão infantis. À medida que os estudantes se desenvolvem, ganham uma vida pulsional mais rica e variada, na qual os diferentes impulsos encontram vários modos de expressão mais aceitáveis e satisfatórios (Ferreira e Hood, 1990).

(ii) *Esclarecimento da consciência*: O estudante acabado de chegar à Universidade traz consigo um conjunto de valores que lhe foram transmitidos pela sua família e comunidade onde estava inserido, e quando confrontado com um novo sistema de valores pode desenvolver sentimentos de culpabilidade por sentir que está a trair os valores que até aí considerava inabaláveis. Durante os anos da Universidade, o indivíduo vai-se esclarecendo e individualizando.

(iii) *Diferenciação e integração do ego*: O desenvolvimento do ego está intimamente ligado com a libertação dos impulsos e com o esclarecimento da consciência e envolve não só percepções progressivamente diferenciadas do mundo, mas também uma maior consciencialização dos processos de resposta. À medida que se desenvolvem, os estudantes tornam-se mais estáveis na sua auto estima, mais seguros de si, menos defensivos, mais tolerantes à ambiguidade, e mais capazes de partirem para experiências que proporcionem desafio.

Na teoria de Sanford o desenvolvimento é facilitado por duas condições: o *desafio* e o *apoio*. É necessário que haja desafio para que o indivíduo procure novas formas de adaptação, no entanto, este não pode ser demasiado intenso, pois se assim for, o jovem manterá os padrões anteriores ou ignorará o desafio. Se a situação não for desafiante, o indivíduo sentir-se-á seguro e satisfeito e tenderá a acomodar-se, não se observando a ocorrência de mudanças desenvolvimentais. Assim, o desafio e o apoio devem ser entendidos como facilitadores do desenvolvimento, pois "(...) são necessários, uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados está dependente do apoio disponível." (Ferreira e Hood, 1990:402).

Ainda segundo Ferreira e Hood (1990) a importância da teoria de Sanford reside no facto de ter sido a primeira a conceptualizar as alterações psicossociais dos estudantes universitários e as ter relacionado com a necessidade de mudanças no processo de orientação dado aos estudantes que chegam pela primeira vez ao Ensino Superior.

Marcia (1966) foi outro dos autores que se debruçou sobre a forma como os jovens universitários se desenvolvem. Partindo dos trabalhos de Erickson (1959, 1968), Marcia expandiu o estudo da crise de identidade versus confusão ericksonianas aos jovens adultos, demonstrando assim que a formação da identidade é uma tarefa que se estende para além da adolescência (Soares, 1998).

Tal como Erickson, Marcia (1966) considera que o processo de formação da identidade é um processo dinâmico que se baseia em duas tarefas: (i) a experiência de um período de crise em questões relacionadas com a escolha vocacional, ideológica e interpessoal; (ii) o grau de compromisso ou de investimento pessoal nas escolhas realizadas.

A crise designa um período de exploração e de um forte questionamento que implica a consideração de novas opções e a experimentação de diferentes papéis.

A experienciação de um período de crise (recentemente conceptualizado como um período de exploração) promove a diferenciação e a individualização da identidade, enquanto que o compromisso promove a estabilidade e a continuidade (Pascarella e Terenzini, 1991).

A partir da avaliação da presença e/ou ausência de um período de crise (exploração) e de compromisso e, seguindo de perto a perspectiva eriksoniana, Marcia define quatro estatutos de identidade: *Identity Achievement*, *Foreclosure*, *Moratorium* e *Diffusion*, traduzidos por Taveira (1997) por: *Realização de Identidade*, *Identidade em Moratória*, *Adopção da Identidade* e *Difusão da Identidade*, respectivamente.

O estatuto de *Realização da Identidade* caracteriza os indivíduos que experienciaram um período de exploração e que estão a prosseguir objectivos de identidade.

O estatuto de *Identidade em Moratória* caracteriza os indivíduos que estão a viver um período de crise e de intensa exploração das questões de identidade, manifestando dificuldade em se decidir por uma dada opção ou por um determinado curso de acção.

O estatuto de *Adopção de Identidade* caracteriza os indivíduos que já estabeleceram um compromisso firme com opções de identidade, embora estas tenham sido escolhidas pelos pais ou outros significativos, não sendo assim tão auto determinados. Trata-se de um estatuto que revela a existência de pouco ou nenhum envolvimento na exploração e que implica uma tomada de decisão sem reflexão.

Finalmente o estatuto de *Difusão da Identidade* caracteriza os indivíduos que ainda não definiram uma orientação da sua identidade, embora possam já ter iniciado alguma actividade exploratória nesse sentido (Taveira, 1997:66).

Marcia refere, no entanto, que o estatuto de identidade de um indivíduo não é um estado permanente mas, pelo contrário, pode sofrer alterações em função de mudanças internas e/ou externas ao indivíduo. Neste sentido, a transição para o Ensino Superior pode desplotar um período de exploração nos diferentes domínios da identidade, promovendo o estabelecimento de compromissos mais firmes nos domínios vocacional, ideológico e ético.

Outras teorias têm sido desenvolvidas desde então no domínio cognitivo e psicossocial, mas uma das que surge como um ponto de referência é a teoria proposta por Chickering (Pascarella e Terenzini, 1991).

Partindo do trabalho de Erickson (1959, 1968) também Chickering expande a noção de identidade e de intimidade e sugere que o estabelecimento da identidade é a tarefa central do desenvolvimento do estudante universitário.

No seu livro *Educação e Identidade* (1969) Chickering desenvolve e apresenta o que denominou de *sete vectores ou dimensões do desenvolvimento* ao longo dos quais ocorre o desenvolvimento na fase jovem adulta, a saber:

1) *Tomar-se competente*: O estudante universitário desenvolve três tipos de competências: a intelectual, a física e manual e a interpessoal. O uso da cognição, reflectida no domínio dos conteúdos e ganhos intelectuais, bem como na perfeição estética, está habitualmente associado à competência intelectual. A competência física e manual contempla a prática de actividades desportivas e artísticas, bem como o planeamento e a realização de projectos. Estas actividades podem significar, para os indivíduos, um aumento da robustez, das aptidões e da autodisciplina. Tais vivências possibilitam ainda uma maior consciência das emoções e uma maior capacidade de as controlar (Chickering e Reisser, 1993, in: Azevedo, 1999). Assim, verificamos que tanto a experiência desportiva como a artística são relevantes no desenvolvimento do sentimento de competência dos estudantes (Azevedo, 1999).

2) *Dominar as Emoções*: Na sua teoria original Chickering (1969) focou-se na agressão e no desejo sexual. No entanto, um trabalho seu mais recente (Chickering e Reisser, 1993), reporta-se a um conjunto mais inclusivo de emoções e sentimentos, tendo em conta, por exemplo, que alguns estudantes experimentam emoções como raiva, ansiedade, medo e tensão, e que por vezes até podem vivenciar sentimentos de culpa e/ou manifestar sentimentos depressivos. Este conjunto de sentimentos, quando excessivo, pode dificultar o processo adaptativo. (Azevedo, 1999). É esperado que, ao longo deste vector, o indivíduo aprenda estratégias de auto-regulação e que, deste modo, consiga um equilíbrio entre a expressão do que sente e o auto-controlo (Chickering e Reisser, 1993).

3) *Desenvolver a autonomia*: É importante que os jovens estudantes aprendam a funcionar de uma forma mais independente, mais auto-suficiente, mais responsável pelas escolhas que fazem e pelas decisões que tomam. Esta autonomia pressupõe uma libertação face às opiniões dos outros. O movimento ao longo deste vector implica uma crescente autonomia emocional e instrumental, culminando numa crescente

interdependência (Chikering e Reisser, 1993). Com o desenvolvimento, o estudante vai encontrando o equilíbrio entre o sentimento de independência e autonomia e o sentimento de inclusão e de pertença ao grupo. O conceito de interdependência surge neste contexto e significa que o indivíduo compreende que, apesar da sua autonomia, não pode agir sozinho e que precisa dos outros. Nas relações de interdependência que se estabelecem, deverá observar-se o respeito mútuo pela autonomia dos outros. Nesta etapa as relações parentais são revistas, analisadas e redefinidas, e as relações com os outros são perspectivadas de igual para igual, como recíprocas (Azevedo, 1999).

4) *Desenvolver relacionamentos interpessoais maduros*: Para estabelecer relações maduras, os estudantes deverão, ao longo deste vector, tornar-se progressivamente mais tolerantes, apreciadores e respeitadores das diferenças. O aumento da tolerância conduzi-los-á à capacidade de estabelecer relações mais íntimas, e de melhor qualidade com os seus pares e amigos (Chikering e Reisser, 1993). Assim, o estudante que se desenvolve ao longo deste vector conseguirá ver os outros de um modo mais objectivo, respeitando as suas fraquezas e potencialidades.

5) *Estabelecer a identidade*: A formação da identidade depende, em certa forma, dos vectores consolidados anteriormente e a sua consolidação irá facilitar as mudanças ao longo dos dois vectores seguintes. O desenvolvimento de uma identidade positiva inclui: (i) o conforto com o corpo e com a aparência; (ii) o conforto com o seu género e orientação sexual; (iii) um sentido do *self* nos vários contextos (pessoal, social e cultural); (iv) a clarificação do auto-conceito por intermédio dos papéis a desempenhar e dos estilos de vida; (v) um sentido do *self* como resposta ao feedback dos outros significativos; (vi) auto-aceitação e auto-estima; (vii) estabilidade pessoal e integração (Chikering e Reisser, 1993). Assim, para os jovens adultos, a clarificação da imagem que têm acerca de si próprios, da sua aparência física, bem como dos papéis sexuais e comportamentos associados, constituem acontecimentos psicossociais de extrema importância (Pascarella e Terenzini, 1991). De salientar que na teoria de Chikering este vector contempla as diferenças no desenvolvimento da identidade atendendo ao género, etnia e orientação sexual (Chikering e Reisser, 1993).

6) *Desenvolver objectivos / ideais*: Após ter clarificado as questões "De onde vim?" e "Quem sou?", o jovem estudante universitário é confrontado com outras perguntas como: "Quem serei?" e "Para onde quero ir?". Desenvolver os seus objectivos significa ser capaz de estabelecer para onde se quer dirigir e qual o rumo que quer tomar. Assim, este vector engloba tarefas como: clarificar objectivos e fazer planos e prosseguir até às metas estabelecidas, mesmo quando surgem obstáculos (Chikering e Reisser, 1993). Segundo

estes autores, para que o desenvolvimento aconteça, os planos de acção dos estudantes devem incluir três aspectos: (i) as aspirações e planos vocacionais; (ii) os interesses pessoais; e (iii) os interesses inter-pessoais e os compromissos familiares.

7) *Desenvolver a integridade*: Este último vector está especialmente relacionado com os dois anteriores. Para o compreendermos devemos ter presente como é com base nos seus valores e crenças que cada estudante interpreta os acontecimentos e experiências do dia a dia, guia o seu comportamento e consegue manter a integridade e o auto-respeito (Chikering e Reisser, 1993). Para desenvolver a integridade é necessário desenvolver três estádios: (i) humanização dos valores; (ii) personalização dos valores; e (iii) desenvolvimento da congruência. Os jovens chegam ao Ensino Superior com um conjunto de regras e valores adquiridos ao longo da sua infância e adolescência. Uma vez no meio universitário, o jovem vai ter que questionar o que até então lhe tinha sido transmitido como absoluto e inquestionável. Com o desenvolvimento, o estudante vai passar a assumi-los como passíveis de alteração, de acordo com as circunstâncias e situações. O estudante universitário adoptará e adaptará os valores às suas condições e estilo de vida. Deste modo, a personalização dos valores conduzirá ao desenvolvimento da congruência, pois os indivíduos tenderão a exhibir comportamentos consistentes com os seus valores (Chikering e Reisser, 1993).

Chikering e Reisser (1993) defendem ainda que o ambiente universitário tem uma grande influência no desenvolvimento dos estudantes ao longo destes vectores. Assim, de acordo com esta perspectiva, os autores definiram sete áreas de influência: 1) objectivos da instituição (claros e consistentes); 2) tamanho da instituição; 3) interacção faculdade – estudante; 4) curriculum; 5) metodologias dos professores; 6) amizades e grupos estudantis; 7) programas de desenvolvimento e serviços para estudantes.

No seio das teorias psicossociais, os trabalhos de Chikering têm contribuído grandemente para o estudo do jovem universitário (Ferreira e Castro, 1994). No entanto Ferreira e Hood (1990) e Pascarella e Terenzini (1991) apontaram-lhe algumas críticas, sendo que algumas delas já foram suplantadas na obra de Chickering e Reisser "*Education and Identity*", de 1993.

Das críticas enunciadas salientaremos a que indica que os autores apresentam maioritariamente resoluções positivas em cada um dos vectores, sendo a descrição de percursos inadequados por parte do jovem praticamente inexistente (Ferreira e Hood, 1990).

A proposta de Chikering evidencia uma relação entre a teoria e a prática. Do nosso ponto de vista, esta relação entre a teoria e a prática também pode ser encontrada nos trabalhos de Sanford, por exemplo nas suas propostas de apoio a prestar aos caloiros ou de alterações a introduzir nas actividades curriculares e extracurriculares.

Uma outra linha de investigação tem-se centrado não tanto no "conteúdo", mas mais no "processo" de desenvolvimento do indivíduo, descrevendo as mudanças inerentes aos processos de mudança. Estes estudos têm por base os estudos de Piaget (1952) e de Kolberg (1969, 1972) Deste modo, as teorias psicossociais e as cognitivo-estruturais devem ser percebidas não como opostas mas sim como complementares (Pascarella e Terenzini, 1991). Para Piaget ao longo do desenvolvimento, o indivíduo vai construindo estruturas de pensamento (*schemata* para Piaget, 1952), que lhe permitirão adaptar e organizar o seu ambiente. É no contacto com os outros e com o meio que o indivíduo se confronta com determinados problemas, dilemas ou ideias diferentes das suas. Este confronto vai dar origem a um conflito cognitivo e o indivíduo tenderá a accionar os dois processos responsáveis pelas mudanças desenvolvimentais: a *assimilação* e a *acomodação* (Hood e Ferreira, 1983). Assim, em situação de conflito, e através de processo de assimilação, o indivíduo introduzirá a nova informação, reorganizará, e reinterpretará a informação anterior. Por meio do processo de acomodação, o indivíduo irá criar novas estruturas que lhe permitam conciliar e interpretar, de um modo coerente e consistente, toda a informação que possui (a anterior e a actual) (Pascarella e Terenzini, 1991). Durante os anos de frequência do Ensino Superior ocorrem um conjunto de aprendizagens cognitivas de que são exemplo: o ganho significativo de conhecimentos; o aumento de competências verbais e quantitativas; a capacidade de pensar racionalmente; e, a tolerância e a integridade intelectual (Ferreira e Hood, 1983).

Baseado nas ideias de Piaget, Kolberg (1969, 1972, 1975) desenvolveu uma teoria cognitiva sobre o pensamento moral e distinguiu o conceito de *regra* e de *princípio*. O primeiro refere-se à prescrição de uma dada acção, e o segundo deve ser entendido como um guia na escolha dos comportamentos a exibir. A sua teoria postula a existência de três níveis de desenvolvimento moral: o *pré-convencional*; o *convencional*; e o *pós-convencional* englobando cada um deles dois estádios (ao todo, estádios de 1 a 6). Com base na teoria de Kolberg, Rest (1994, in: Azevedo 1999) desenvolveu um instrumento de *papel e lápis* que aplicou a estudantes universitários e constatou que esta população evidencia predominantemente um tipo de pensamento moral de nível convencional (estádios 3 e 4).

Baseado nos trabalhos de Piaget e de Kolberg, William Perry (1970) desenvolveu um sistema de posições sobre o desenvolvimento cognitivo e ético do estudante universitário. Perry fala de *posição* em vez de *estádio*, e defende que ao longo do desenvolvimento, os estudantes passam por *posições* definidas, partindo de uma visão simplista para uma outra mais complexa e comprometida com o mundo, ao nível dos conhecimentos, valores, etc. (Hood e Ferreira, 1983).

Perry (1970, 1981) realizou um estudo longitudinal e a partir dos seus resultados propôs as nove *posições* que descrevem o desenvolvimento cognitivo e ético dos estudantes universitários. De acordo com este autor, estas *posições* estariam divididas em três grandes grupos: (i) Dualismo; (ii) Relativismo; e, (iii) Comprometimento no relativismo.

O modelo de Perry (1970), defende que ao longo da frequência universitária, o estudante vai progressivamente deixando de conceber o mundo de uma forma dualista (*Dualismo*) para conceber a multiplicidade de visões sobre a realidade (*Relativismo*) e aceitar a responsabilidade de um mundo pluralista, actuando no sentido de estabelecer compromissos que permitam a definição e a afirmação da sua identidade (*Comprometimento no relativismo*).

No entanto Evans (1996) citando King (1978, in: Azevedo, 1999) refere que revisões da teoria de Perry têm identificado quatro níveis de desenvolvimento e não três. Também Hood e Ferreira (1983) apresentam as nove posições distribuídas por quatro níveis:

Nível 1 – *Dualismo* (posições 1 e 2). Os sujeitos nestes estádios observam pessoas, conhecimentos e valores através de categorias absolutas, discretas e concretas. A verdade surge como auto-evidente;

Nível 2 – *Multiplicidade* (posições 3 e 4). Os sujeitos reconhecem múltiplos pontos de vista, mas continuam a sentir que todos os pontos de vista são igualmente válidos. Questionar ou provocar pontos de vista ainda é evitado;

Nível 3 – *Relativismo* (posições 5 e 6). Os sujeitos acreditam que o conhecimento é contextual e relativo. Os múltiplos pontos de vista são agora vistos como peças que encaixam num "todo". No final deste estádio os sujeitos começam a endossar as suas próprias escolhas a partir de uma multiplicidade de "verdades" que existem num mundo relativista;

Nível 4 – *Compromisso com o relativismo* (posições 7, 8 e 9). Os sujeitos, caso alcancem estas posições, fizeram uma afirmação activa de si próprios e das suas responsabilidades no mundo plural, estabelecendo as suas identidades ao longo do processo.

Adoptando o sistema proposto por Perry, Hood e Ferreira (1983) referem que os “caloiros” se encontram habitualmente nas posições 2 e 3 e que, durante a Universidade, evidenciam um progresso para posições mais elevadas. Os alunos finalistas, por seu lado, tenderão a evoluir da posição 3 para a 5 mas, na sua maioria situam-se na posição 4.

Apesar da breve abordagem, podemos afirmar que as teorias apresentadas, de um modo geral, constituem excelentes instrumentos de trabalho quando procuramos compreender o estudante universitário. Das teorias apresentadas, depreendemos que para que o desenvolvimento ocorra é necessário que exista conflito, dissonância e situação de crise de difícil gestão e resolução (Hood e Ferreira, 1983). Estes factores podem ser entendidos como factores catalizadores do desenvolvimento cognitivo.

Outros autores têm desenvolvido teorias mais “tipológicas”, que enfatizam e descrevem as diferenças entre os indivíduos, referindo-se ao modo como os indivíduos percebem o mundo e como lhe respondem.

Estas “teorias tipológicas” são bastante variadas, dependendo do seu foco de análise. Segundo Chikering e Reisser (1993) e Pascarella e Terenzini (1991), encontramos teorias sobre: *estilos cognitivos* (Witkin, 1962, 1976), *estilos de aprendizagem* (Kolb, 1976), *níveis de maturidade e estilos pessoais* (Heath, 1964, 1973), *tipos de personalidade* (Kolb, 1976) (Myers, 1980a, 1980b) ou *características sócio-demográficas* (Cross, 1971, 1981).

É de referir que as teorias tipológicas, na sua natureza, não têm um carácter avaliativo. A caracterização de um dado grupo ou tipo apenas permite a enumeração das tendências e preferências. Apesar de não descreverem estádios ao longo dos quais os indivíduos progredem durante o desenvolvimento (Chikering e Reisser, 1993), podem constituir um valioso instrumento na compreensão das diferenças encontradas nos estudantes.

Através desta perspectiva podemos procurar entender as razões que levam os jovens universitários a responder de modos distintos às solicitações do meio e às experiências académicas (Azevedo, 1999). Importa ainda referir que com a ajuda destas teorias, poderemos, após uma avaliação de cada contexto específico, providenciar os suportes mais adequados para os vários estudantes universitários (Evans, 1996 in: Azevedo 1999), como por exemplo Gabinetes de Apoio ao Aluno que incluam acompanhamento psicológico, apoio à organização de tarefas e tempos de estudo, programas de Mentorado, etc.

Por último referiremos as teorias que têm por base os trabalhos de Kurt Lewin (1935) e a sua "teoria de campo".

Kurt Lewin iniciou a sua carreira fazendo estudos experimentais sobre a vontade, a memória e os hábitos, e particularmente sobre os sistemas de tensão. Após emigrar para os Estados Unidos, em 1932, Lewin desenvolve as suas teorias tipológicas do comportamento e da personalidade. O final da sua carreira caracteriza-se por um maior investimento nos problemas de Psicologia Social aplicada, particularmente a dinâmica grupal, e por um maior interesse pelas questões levantadas pela influência do meio (social e não-social) nos comportamentos colectivos, surgindo então a proposta de desenvolvimento de uma *ecologia psicológica*, que Lewin não teve oportunidade de aprofundar antes da sua morte, em 1947.

Em 1935, no seu livro *Principles of Topological Psychology*, Kurt Lewin aplicou a noção de *totalidade da situação* à Psicologia tendo-a designado por *campo psicológico* ou *espaço de vida*, chegando assim à célebre fórmula:

$$C = f(P, M)$$

Em que o comportamento (C) (*behavior*) é a função da interacção dinâmica entre a *pessoa* (P) e o seu *meio* (M).

No desenvolvimento deste conceito, Lewin concluirá mais tarde que a Psicologia deverá tornar-se o estudo da *ecologia particular* dos indivíduos ou dos grupos.

Ao recorrer à noção de campo, Lewin procede a uma analogia metateórica com o conceito de campo da física moderna.

Em 1935, Lewin define o real como «aquilo que produz efeitos» (Lewin, 1935, p. 19). O campo psicológico é portanto o conjunto das variáveis que têm uma influência no comportamento do indivíduo num dado tempo *t* (*princípio da contemporaneidade*), englobando o subsistema pessoal e o subsistema ambiental, e a zona fronteira que separa as variáveis psicológicas das não-psicológicas. O campo psicológico é assim definido pela parcela do real *que existe para o sujeito*.

Uma das teses centrais da teoria do campo é o chamado *princípio da contemporaneidade*, segundo o qual só os factos presentes podem criar um comportamento ideal. O que a teoria do campo psicológico afirma é que, na medida em que só nos interessam, de entre os eventos da situação S_{t+n} aqueles que influem actualmente em S_t , o objecto de análise é o comportamento em *t* como função do campo englobante do sujeito e do seu ambiente. Lewin tem todavia o cuidado de precisar que o tempo *t* não se refere a um momento sem

extensão no tempo, mas a um determinado período de tempo, dependendo, a extensão desse intervalo, do objectivo em vista.

Para analisar a dinâmica do campo psicológico Lewin recorre a constructos oriundos da física: tal como um campo físico se define por forças caracterizadas por componentes de intensidade e direcionalidade, também Lewin recorre a expressões como «sistemas de tensão», «vectores», «valências», «campo de forças», «fluidez», «conflito de forças», «barreiras», etc., que procuram traduzir a dinâmica da situação.

«Posso compreender porque é que a Psicologia se deveria interessar por aquelas áreas do mundo físico e social que não são partes do espaço de vida ou não afectam no momento a sua zona limítrofe. Se se deseja salvaguardar a educação de uma criança durante os próximos anos, se se deseja prever em que situação um indivíduo se encontrará a si mesmo como resultado de uma determinada acção, deve-se calcular esse futuro. Obviamente, essa antevisão tem que ser parcialmente baseada em considerações estatísticas de dados não psicológicos. Teoricamente, podemos caracterizar essa tarefa como a de descobrir que partes do mundo físico e social determinarão a zona limítrofe do espaço de vida durante um certo tempo. Esta tarefa é digna do interesse do psicólogo. Sugiro denominá-la ecologia psicológica» (Lewin, 1943 cit. in: Lewin 1965a).

5. A partir dos trabalhos de Lewin, a perspectiva interacionista dá maior ênfase à importância do meio na determinação do comportamento humano (Ferreira, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991).

1.2. MODELOS DE IMPACTO DA UNIVERSIDADE

Globalmente podemos afirmar que os Modelos de Impacto da Universidade estão mais centrados no contexto em que o estudante universitário se movimenta. Todas as características do meio (académico) podem influenciar o estudante e, conseqüentemente, ser potenciadoras de mudanças cognitivas e/ou afectivas (Pascarella e Terenzini, 1991).

Se tomarmos as teorias desenvolvimentais como referência, verificamos que existe uma semelhança entre estes dois grupos. Em ambos os casos o estudante universitário tem um papel activo no processo de mudança. No entanto, para os modelos de impacto, o meio tem também um papel determinante neste processo, não se limitando a uma simples indução das alterações (Pascarella e Terenzini, 1991).

Para Pascarella e Terenzini (1991), a teoria do "Envolvimento" de Astin (1984, 1985), que procura explicar a dinâmica subjacente ao processo de desenvolvimento do estudante universitário, sugerindo que "os estudantes aprendem quando estão envolvidos", pode ser englobada no grupo das teorias do Impacto Universitário.

Astin (1993) propõe uma tipologia de estudantes diferenciada por sete tipos: (i) os *escolásticos* (os estudantes universitários que apresentam elevados níveis de auto-estima académica, elevadas expectativas de sucesso escolar e, ainda, elevadas aspirações vocacionais); (ii) os *activistas sociais* (reúne os estudantes que expressam elevadas preocupações sociais e, por isso, desejam ter uma elevada participação e influência na vida política e social tanto no contexto universitário como, posteriormente, na vida profissional); (iii) os *artísticos* (define os estudantes que manifestam interesses, competências e valores no domínio artístico e que desejam ingressar numa carreira desse tipo); (iv) os *hedonistas* (reúne o conjunto de alunos que vivem centrados em si mesmos e na satisfação das suas necessidades, ingressando no Ensino Superior, essencialmente, para desfrutar os prazeres que a vida académica lhes oferece); (v) os *líderes* (reúne os estudantes que são bastante populares, extrovertidos e que manifestam elevadas competências de comunicação interpessoal); (vi) os *procuradores de estatuto* (reúne os estudantes que ingressam no Ensino Superior para obter uma formação num domínio específico que os prepare para um exercício profissional satisfatório e que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social); e (vii) os *não comprometidos* (reúne o conjunto de alunos pouco definidos quanto aos seus projectos / objectivos de natureza pessoal e vocacional, não sabendo muito bem porque ingressam na Universidade, nem o que esperam dela, tendo tudo em aberto, inclusive a mudança de curso ou o abandono temporário ou definitivo da instituição e do próprio Ensino Superior).

Segundo Astin (1993) os estudantes do tipo escolástico, por exemplo, tendem a ser oriundos de famílias com níveis educativos e profissionais elevados, a apresentar um percurso escolar anterior caracterizado pelo sucesso, a ter melhores resultados ao nível da aprendizagem na Universidade e a envolver-se mais intensivamente nas actividades curriculares proporcionadas pelo contexto universitário em que estão inseridos. Pelo contrário, os alunos do tipo não comprometido são os que revelam piores percepções acerca dos seus resultados académicos, os que tendem a manifestar maiores preocupações em relação ao financiamento da sua educação superior e os que revelam maiores níveis de indecisão relativamente à escolha do curso e da profissão (Astin, 1993).

As expectativas dos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior, e durante a sua frequência, são assumidas como uma das variáveis mais importantes na diferenciação destes vários grupos de estudantes. Como demonstram Baker e Schultz

(1992a in: Soares, Almeida e Ferreira, 2000) as expectativas dos estudantes quando entram para o Ensino Superior podem constituir um bom preditor dos seus comportamentos efectivos enquanto estudantes nesse nível de ensino. As expectativas académicas, aquilo que os estudantes esperam encontrar e realizar, jogam um papel importante no processo de adaptação ao contexto universitário (Soares, Almeida e Ferreira, 2000). As expectativas reflectem características pré-universitárias dos estudantes, podendo influenciar, de uma forma decisiva, o seu comportamento posterior o que, por sua vez, afectará a qualidade da sua adaptação ao contexto universitário. Assim, um estudante com elevadas expectativas cuja experiência académica não as satisfaz (estudante desiludido) pode vivenciar a sua experiência académica de uma forma mais negativa e *stressante* do que aqueles cuja experiência académica excedeu as suas expectativas iniciais (estudante surpreendido) (Baker e Schultz, 1992).

Jackson e colaboradores (2000) avaliaram o tipo de expectativas que os estudantes possuíam aquando da sua entrada no Ensino Superior e agruparam-nas através da análise de *clusters* em quatro grupos: (i) os *optimistas* (os estudantes que apresentam expectativas muito positivas e poucos receios acerca da vida universitária); (ii) os *preparados* (aqueles estudantes que, a par das expectativas positivas, apresentam também maiores níveis de consciência acerca das exigências que a vida universitária lhes iria colocar); (iii) os *medrosos* (os estudantes que expressam elevados níveis de receios e apreensão acerca da vida universitária); e, (iv) os *complacentes* (os que apresentam expectativas muito pobres acerca da vida universitária). A investigação revelou que os estudantes "preparados" tendiam a ajustar-se melhor à Universidade do que os estudantes "medrosos" ou "complacentes", na medida em que conseguiam antecipar as dificuldades que poderiam experienciar e, assim, antecipar as formas como poderiam lidar com tais dificuldades.

Tinto (1975, 1987) é outro autor cuja teoria pode ser englobada neste grupo. De acordo com este autor, o estudante, quando chega à Universidade, trás consigo um conjunto de competências e padrões relativamente às áreas pessoal, familiar e académica. Quando chega ao novo ambiente, estabelece novas relações e conhece novos espaços e novas estruturas do sistema académico e social. Destas interações resulta a modificação das intenções, dos princípios e dos objectivos que os estudantes traziam quando chegaram à Universidade. Este processo é contínuo, daí que se considere a teoria de Tinto como sendo longitudinal (Pascarella e Terenzini, 1991) e tem sido utilizada para compreender e explicar como os jovens universitários desenvolvem competências académicas.

No entanto, segundo Soares (1998), apesar de o modelo de Tinto (1975, 1987) ser mais explícito do que a teoria de Astin (1984, 1985, 1993), apresenta ainda algumas limitações,

nomeadamente no que se refere ao facto de não especificar a natureza das interacções que o estudante estabelece com as estruturas e com os elementos do sistema social e académico em que está inserido, dando ainda pouca atenção à natureza dos esforços que os estudantes fazem para se integrarem na instituição universitária (Soares, 1998:93).

Pascarella (1985, in: Pascarella e Terenzini, 1991) apresenta um modelo que inclui, de forma mais explícita, uma avaliação das características estruturais da instituição e do seu ambiente geral. De acordo com o modelo proposto por Pascarella (1985, in: idem), a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante universitário decorre dos efeitos directos e indirectos de cinco conjuntos principais de variáveis: (i) características estruturais / organizacionais da Instituição (por exemplo: modelo de acesso; ratio instituição/estudante, selectividade e características residenciais); (ii) estatuto sócio-económico e social do estudante (por ex.: aptidões, realização, personalidade, aspirações e etnia); (iii) interacção com os agentes de socialização (por ex.: faculdade/escola, pares); (iv) ambiente institucional; (v) qualidade do esforço do estudante; e, (vi) aprendizagens e desenvolvimento cognitivo.

Mais recentemente, Russel e Petrie (1992), propuseram um Modelo de Ajustamento Académico que procura sintetizar a investigação realizada acerca desta problemática, bem como fornecer o enquadramento conceptual para a sua avaliação e intervenção. (Bessa Oliveira 2000: 70). Este modelo de Russel e Petrie assenta na complexidade do processo de ajustamento académico e contempla quer factores preditores (académicos, sociais, contextuais, pessoais, etc.) quer variáveis de resultado desse ajustamento (desempenhos, ajustamento pessoal, psicossocial, cognitivo, etc.).

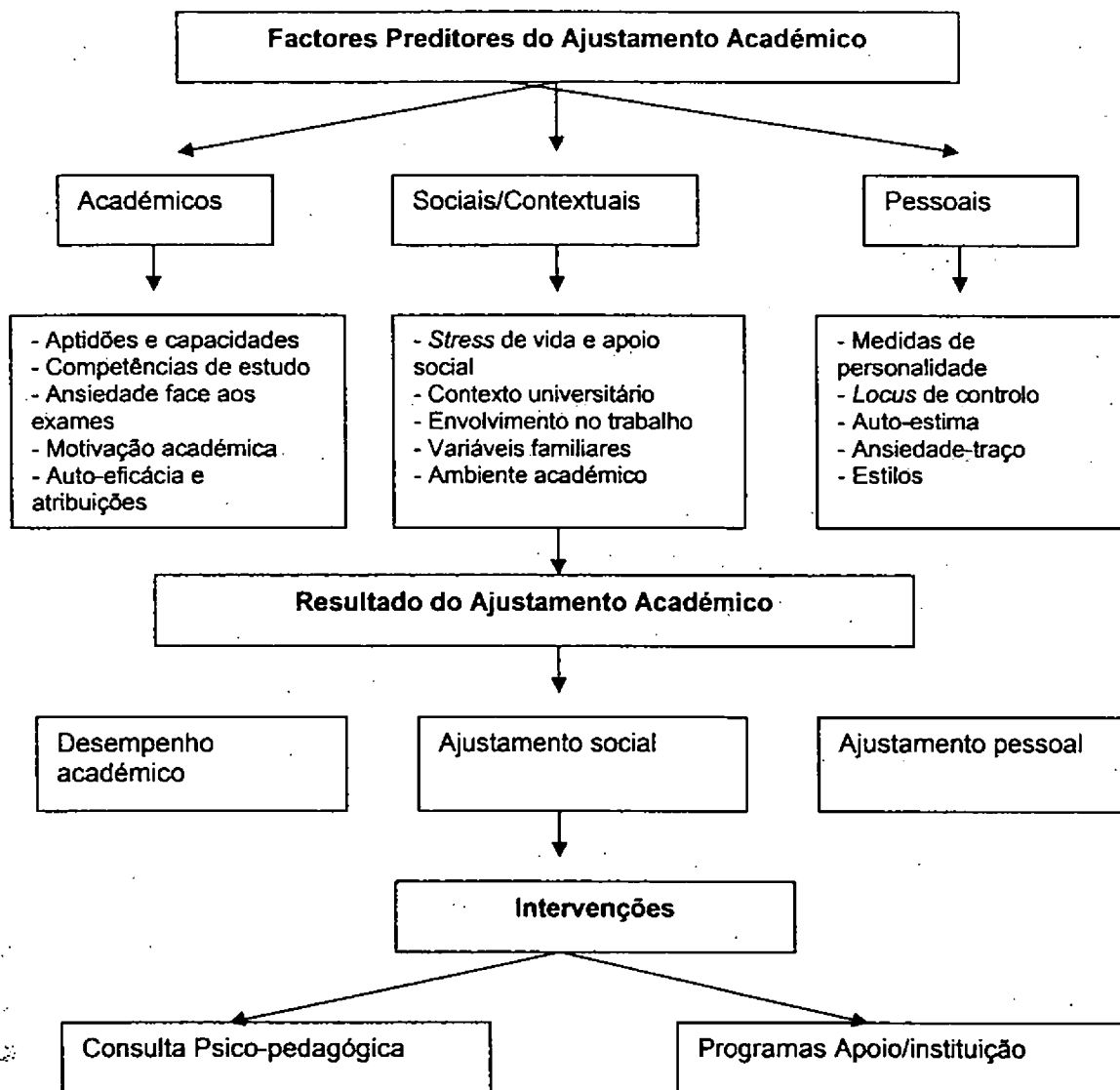


Figura 2 - Modelo organizativo de ajustamento académico de Russel e Petrie (1992) segundo Soares (1998: 98)

Em suma, verificamos que, independentemente da perspectiva teórica adoptada, a transição para o Ensino Superior está associada a um conjunto de diversos desafios para o jovem estudante. A forma como essas novas experiências são vivenciadas parece influenciar o seu percurso académico e o seu desenvolvimento psicossocial.

2. BREVE ANÁLISE DOS CONCEITOS SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE ENSINO / APRENDIZAGEM

MacFarlan (1995, in: Bessa Oliveira 2000) sugere que a apreensão e a aprendizagem resultam do progressivo desenvolvimento e aperfeiçoamento de conceitos e esquemas, cuja influência se faz sentir na apreensão de crenças e modelos coerentes com as competências necessárias à sua utilização. Por conseguinte, apreender e aprender no mundo é, manifestamente, uma capacidade, habilidade ou competência para usar os conceitos assimilados e os esquemas criados no processo de aprendizagem para interpretar os dados, explorar e relacionar conjuntos de acontecimentos e resolver os problemas que são colocados, lidar (*coping*) com novas situações e ajustar às circunstâncias emergentes e agir sobre as situações com consequências satisfatórias.

Tavares e Alarcão (1989) definem aprendizagem como sendo uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz por uma modificação de comportamentos relativamente estável. Tomando esta definição, Almeida (1998) fixa quatro pontos essenciais na aprendizagem, a saber:

- "Aprendizagem" é construção;
- "Aprendizagem" é um processo pessoal ou acto interno ao indivíduo que aprende, embora possa ser organizado (mediado) externamente;
- "Aprendizagem" é um processo experiencial, interior à pessoa, visível quando as situações, os esforços e as novas situações se enquadram em necessidades sentidas pela pessoa, ou tudo isto é movido por uma motivação intrínseca para aprender;
- "Aprendizagem" é modificação de comportamento relativamente estável.

Também em reforço desta ideia, Tavares e Alarcão (1989:15) acrescentam que "aprender é acumular conhecimento, memorizar e reproduzir, aplicar, perceber, descortinar algo de um modo diferente; é transformar-se, é construir a sua própria personalidade".

Neste contexto, é possível considerar a definição geral de aprendizagem avançada por Shuell (1986, in: Bessa Oliveira, 2000) de que "*learning is an enduring change in behaviour, or in the capacity to behave in a given fashion, which results from practice from other forms of experience*".

Sem nos querermos alongar demasiado sobre as variadas concepções de aprendizagem em todos os seus domínios, consideraremos, de seguida, as perspectivas mais centradas na "aprendizagem académica", a que se desenrola num contexto de escola.

Existe uma necessidade premente de reflectir de forma fundamentada sobre a qualidade da aprendizagem e do ensino praticados no sistema educativo e parece imprescindível que as decisões relativas ao ensino se alicercem num conhecimento da forma como os estudantes se confrontam com a aprendizagem (Duarte, A. 2002).

Segundo Bessa Oliveira (2000), é um facto que as diferentes perspectivas e teorias da psicologia convergem na assunção de que a aprendizagem é afectada pelas diferenças individuais (representações, expectativas, atitudes, comportamentos, etc.) e os contextos (condições, mecanismos e processos) onde ocorrem os processos. Por outro lado, estas mesmas correntes tendem a divergir na ênfase relativa que dão a cada um destes factores.

Assim, por exemplo o "behaviourismo", como corrente psicológica de forte tendência experimentalista, defende que os fenómenos mentais e internos não podem ser submetidos directamente à prova científica, pelo que, apenas se podem observar comportamentos. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, a ênfase é colocada sobre os eventos exteriores e nos processos de produção de respostas e hábitos. O professor, segundo esta perspectiva, analisa preferencialmente os desempenhos (resultados) prestando pouca importância aos mecanismos e aos processos utilizados pelos alunos, para alcançar um determinado nível (performance). Sendo fiável apenas a observação dos comportamentos, será, então, preferível examinar o produto ou resultado em detrimento das estratégias que permitem alcançar esse resultado.

Numa perspectiva diferente, os "cognitivistas" defendem que a aprendizagem resulta fundamentalmente das inferências, das expectativas e das conexões pessoais. O professor que se inspira nos princípios da Psicologia Cognitiva estima que o seu papel não consiste apenas em organizar um contexto de aprendizagem que contenha tudo o que é necessário ao desenvolvimento do aluno, mas que deve também prestar atenção aos processos, às estratégias e aos planos que o aluno utiliza nas suas actividades e tarefas e não tanto aos resultados. De acordo com esta perspectiva, o professor é levado a reconhecer que a auto-estima, o autoconceito, a motivação escolar em geral e a auto-percepção que o aluno tem das tarefas e do controlo possível sobre os seus êxitos e fracassos, são fortes constrangimentos à qualidade da sua participação na vida escolar e condicionantes dos respectivos desempenhos e performances.

Em suma, os princípios básicos defendidos por esta perspectiva são, segundo Hartley (1998), os seguintes: (i) a aprendizagem deve ser bem organizada e claramente estruturada; (ii) a percepção e o conhecimento acerca das características dos contextos, das tarefas e das situações é importante; (iii) o conhecimento anterior é importante; (iv) as diferenças entre indivíduos são importantes; (v) os reforços são fundamentais; (vi) aprender compreendendo é melhor que aprender por rotina ou aprender sem perceber, apenas para reproduzir.

De acordo com a perspectiva social e fenomenológica da psicologia (Rogers, 1976), a pessoa sabe aquilo que precisa para assegurar a sua construção pessoal e esta encontra os meios de actualizar este conhecimento dinâmico na medida em que o contexto lhe permite obter os meios de descobrir o que é realmente importante para ela. A pessoa sabe, portanto, o que é essencial para a sua própria evolução e realização pessoal (Tardif, 1997, in: Bessa Oliveira, 2000). Neste sentido importa não apenas respeitar, mas, sobretudo, estimular a evolução do aluno como pessoa global com uma individualidade ou identidade própria. As ideias chave preconizadas para a aprendizagem, do ponto de vista da psicologia fenomenológica são: (i) o contexto e as situações sociais afectam a aprendizagem; (ii) os objectivos e metas da aprendizagem são importantes; (iii) a relevância e responsabilidade são factores importantes na aprendizagem; (iv) aprende-se melhor com a realidade; (v) o significado (*meaning*) é uma coisa pessoal; (vi) reflectir e discutir acerca da aprendizagem é importante; (vii) a auto-regulação da própria aprendizagem é uma competência fundamental; (viii) as concepções dos alunos sobre as suas próprias características e aprendizagens mudam; e, (ix) a ansiedade, o *stress*, os sentimentos e as emoções afectam a aprendizagem.

Entwistle (1987) propôs um modelo heurístico que identifica os principais factores intervenientes na aprendizagem dos estudantes, no contexto do Ensino Superior. Este modelo de natureza vincadamente sistémica, fornece, no entanto, um sumário dos resultados das investigações supracitadas e surge como uma proposta integradora das várias perspectivas da psicologia sobre os processos de ensino aprendizagem, uma vez que incorpora princípios *behavioristas* ao encarar a forma como os alunos se comportam e decidem enfrentar o processo de aprendizagem, compreende aspectos das perspectivas cognitivas na medida em que relaciona as estratégias de aprendizagem dos alunos com os seus estilos pessoais e capacidades intelectuais e assenta em princípios enfatizados pela psicologia social e fenomenológica ao fixar a importância das relações interpessoais entre professor e estudante e ainda, na forma como enfrenta as aprendizagens baseada nos requisitos e exigências académicas. (Bessa Oliveira, 2000)

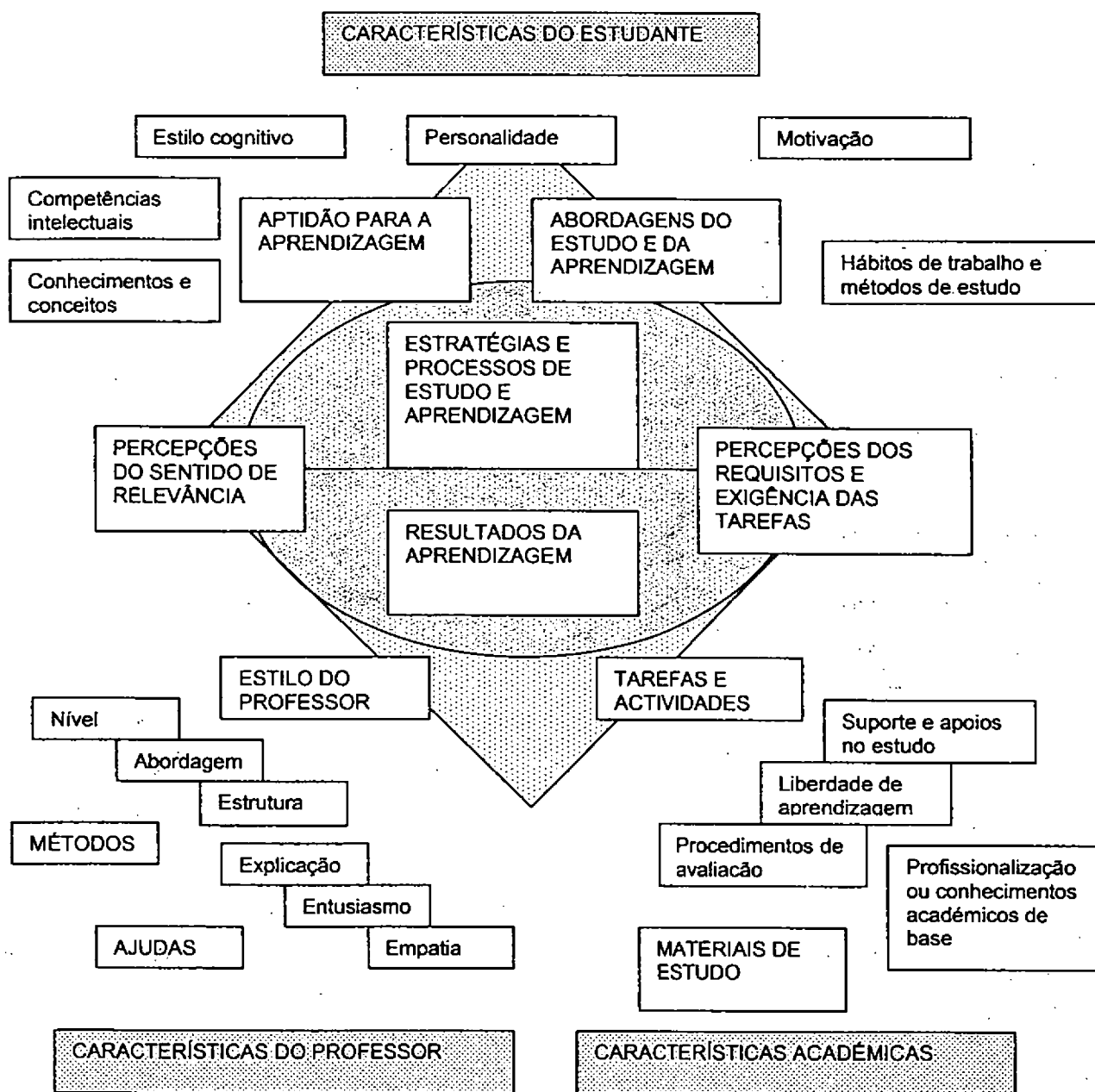


Fig 3 - Modelo (heurístico) de análise dos processos de ensino aprendizagem no Ensino Superior (segundo Bessa Oliveira, 2000)

Sumariando algumas das características deste modelo, referiremos que a sua principal vantagem se prende com a sugestão de analisar os processos de ensino e aprendizagem em contexto do Ensino Superior, segundo três vectores distintos que se cruzam e interagem entre si (características do estudante, características do professor e características académicas). O papel central é ocupado pelas estratégias e processos de estudo e aprendizagem, os quais interagem directamente com os resultados da aprendizagem e consequentes desempenhos escolares e académicos.

O estilo do professor é escolhido como a variável que mais influencia o estilo de aprendizagem. A investigação só agora começa a explorar as reacções dos alunos aos estilos e respectivos modelos ideológicos que sustentam o tipo de ensino manifestado pelos professores nos diversos contextos académicos.

Por último, referiremos o modelo dos 3P (*Presságio, Processo e Produto*, de Dunkin e Bidle, 1974, adaptado por Biggs, 1989, 1993). (Figura 4)

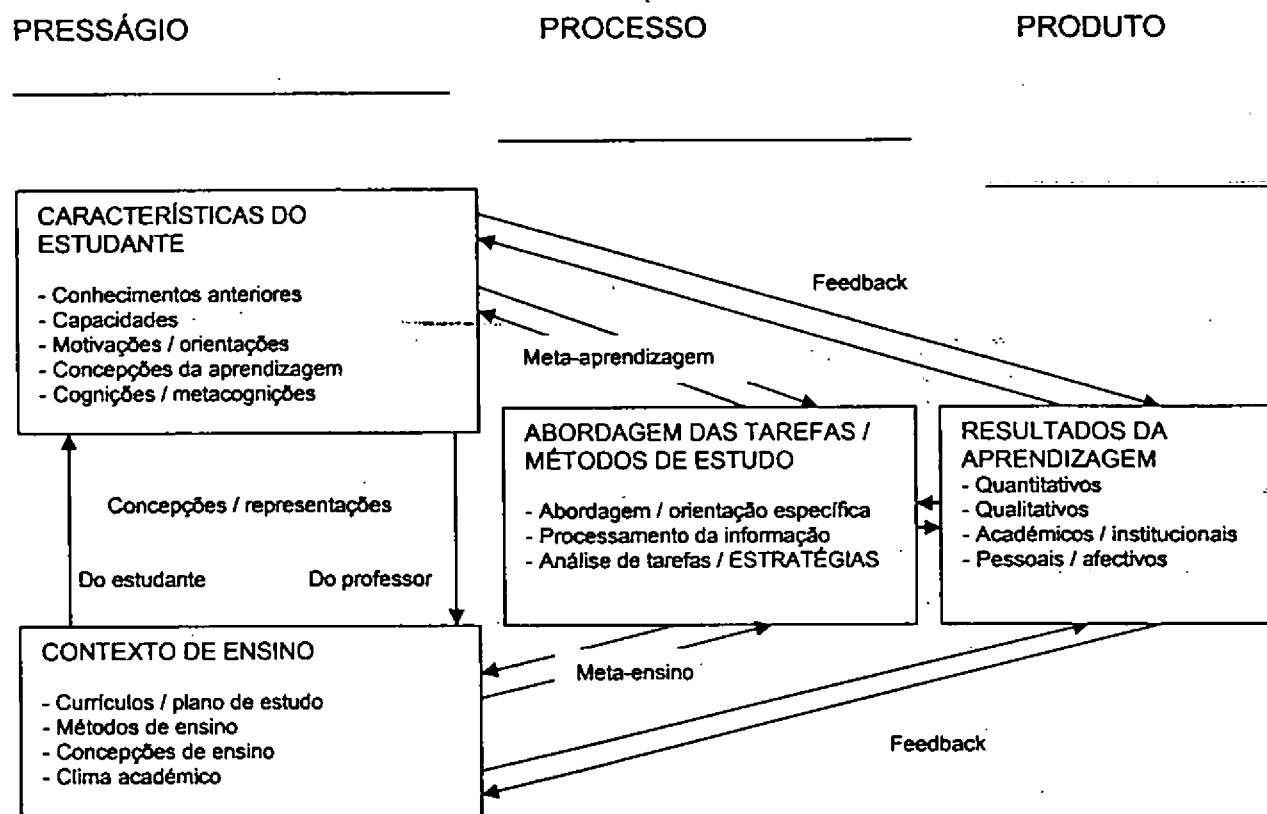


Figura 4 - Modelo dos 3P: Presságio / Processo / Produto no estudo e aprendizagem (Biggs, 1993)

Presságio: Neste modelo adaptado por Biggs para representar a perspectiva do aluno no processo de ensino/aprendizagem, o factor "Presságio" envolve duas categorias essenciais de variáveis que interagem: por um lado, as concepções de ensino e as percepções dos professores acerca das competências ou motivações dos alunos para aprender influenciam as suas decisões de ensino; por outro lado, as concepções de aprendizagem e as percepções, nos alunos, acerca do contexto de ensino, afectam os seus motivos e predisposições, bem como as suas decisões imediatas (estratégias) para acção (Biggs, 1993).

Processo: Este factor relaciona-se com os processos propriamente ditos (como fazer para executar uma tarefa). A este propósito, Marton e Saljö (1976), depois de um estudo que compreendeu a análise do modo como um grupo de estudantes empreendia uma tarefa de leitura, detectaram a presença do que chamaram duas abordagens distintas à aprendizagem: *aprendizagem profunda* e *aprendizagem superficial*.

A abordagem superficial conjuga uma motivação instrumental com uma estratégia superficial (i. e. corresponder minimamente às exigências através da memorização e da reprodução de informação), o envolvimento na aprendizagem efectua-se com base num compromisso entre a economia de esforço e o evitar o insucesso.

A explicação deste padrão "motivacional" pode ser localizada a dois níveis: por um lado, a motivação instrumental implica a percepção da tarefa de aprendizagem como fundamentalmente desinteressante, ou seja, como uma imposição do exterior, sem relação com os interesses pessoais, e com a qual o indivíduo não se identifica. Por outro lado, a motivação instrumental parece envolver uma intensa preocupação com a possibilidade de falhanço, associada a uma forte necessidade de o evitar. A estratégia "superficial" envolve ainda, coerentemente, uma tendência para um tratamento acrítico e pouco criativo da informação, implicando normalmente uma "recepção passiva" dos conteúdos académicos (Duarte, A., 2002).

A abordagem profunda combina uma motivação intrínseca com uma estratégia profunda (i. e. retirar prazer da aprendizagem através da compreensão dos conteúdos). A principal intenção subjacente à abordagem "profunda" consiste em compreender e analisar criticamente o significado da informação (Entwistle *et al.*, 1979). Esta tentativa de integração ou compreensão da informação é também acompanhada de uma reflexão crítica sobre ela, o que, conseqüentemente, possibilita a descoberta de elementos novos, envolvendo não apenas a retenção de informação por compreensão, como a formação de um ponto de vista crítico e subjectivo sobre ela, assim como a criação de informação nova (Duarte, A. 2002).

A investigação tem ainda evidenciado a existência de uma terceira abordagem, designada de "*abordagem de sucesso*" por Biggs (1987) e de "*abordagem estratégica*" por Entwistle (1987), que se caracteriza por uma combinação entre a motivação de realização (para a maximização das classificações) e por uma estratégia de sucesso (organização sistemática do estudo). Segundo Biggs (1987), as abordagens *superficial* e *profunda* tendem a ser mutuamente exclusivas, enquanto a *abordagem de sucesso* se liga frequentemente a cada uma das restantes formas de abordagem.

Na figura 5 é possível consultar um sumário das características de cada tipo de abordagem à aprendizagem (Duarte: 2000, 2002), inspirado em sumários de Biggs (1987) e de Entwistle (1987).

COMPONENTES	Abordagem Superficial	Abordagem Profunda	Abordagem de Sucesso
Motivação	- Intenção de lidar com a "exigência" da tarefa com o mínimo de esforço possível.	- Intenção de actualizar o interesse na tarefa – de retirar prazer da sua realização	- Intenção de obter classificações elevadas
Estratégia	- Tratamento das partes da tarefa como não relacionadas entre si com outras tarefas. - Memorização rotineira dos elementos superficiais.	- Relação das partes da tarefa entre si e com o conhecimento anterior. - Compreensão de significados	- Gestão organizada do estudo. - Detecção de exigências e critérios de avaliação e conformidade com eles.

Figura 5 - Sumário das características dos tipos de abordagem à aprendizagem (Duarte 2000: 34)

Produto: Por último, o factor "Produto" relaciona-se com os resultados obtidos. O sucesso é tradicionalmente avaliado em termos de graduação escolar ou académica no sistema de ensino correspondente. Contudo, este facto não reflecte necessariamente a qualidade da aprendizagem, ou mesmo a quantidade de conhecimentos adquiridos.

Partindo precisamente do modelo de Biggs (1993) (Fig. 4), e da importância que atribui às concepções de ensino/aprendizagem tanto dos professores como dos estudantes, apresentaremos, de seguida, alguns dos estudos feitos sobre as concepções que os professores do Ensino Superior têm sobre o seu ensino e as concepções que os estudantes do Ensino Superior têm sobre a sua aprendizagem.

2.2 IMPORTÂNCIA DAS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR SOBRE OS SEUS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem encontra-se em estreita relação com as representações que os indivíduos têm sobre essa aprendizagem, ou seja, o confronto dos estudantes com as tarefas académicas depende, em certa medida, da forma como aqueles concebem a aprendizagem.

Paralelamente, as concepções de aprendizagem e ensino dos professores, ou seja, as suas representações sobre o que é a aprendizagem e o ensino, influenciam tanto a sua prática pedagógica, como as abordagens à aprendizagem dos alunos (Duarte, A., 2002).

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O ENSINO

Os professores, independentemente do nível de ensino em que se situam, tendem a elaborar representações relativas à natureza do processo de ensino, as quais afectam os mecanismos e procedimentos relativos ao modo como ensinam.

Acerca destas concepções de ensino, Chalmers e Fuller (1969) defendem que os professores do Ensino Superior têm basicamente duas concepções de ensino que reflectem dois tipos de abordagem:

(i) *abordagem unívoca de transmissão* – que se baseia no princípio ou intenção de transmissão de conhecimentos, competências e procedimentos do professor para o aluno. As aulas são conduzidas de uma forma expositiva, com poucas oportunidades de participação ou intervenção por parte dos alunos (Gow e Kember, 1993; Samuelowicz e Bain, 1992; Chalmer e Fuller, 1996, in: Bessa Oliveira, 2000). O processo de avaliação, neste modelo de abordagem, consiste sobretudo em exames ou testes e raramente é pedido um trabalho de aplicação e generalização teórico-prática.

(ii) *abordagem biunívoca de cooperação* – esta abordagem baseia-se no princípio ou intenção de facilitar e encorajar a aprendizagem do estudante, ajudando-o a desenvolver competências de resolução de problemas e habilidades de pensamento crítico. Os professores que adoptam esta abordagem salientam que uma parte importante do seu trabalho é fornecer a motivação e os estímulos ajustados aos interesses e vontades de cada aluno (Gow e Kember, 1993; Samuelowicz e Bain, 1992; Chalmer e Fuller, 1996, in: Bessa Oliveira, 2000). A avaliação é obtida por determinação daquilo que é compreendido em vez de aquilo que é sabido. Relatórios críticos de actividades, ensaios, portfólios, resolução de problemas, entre outros, são os meios mais utilizados no processo de avaliação segundo esta abordagem de ensino.

Duarte (2002) classifica estas duas abordagens considerando a primeira como uma abordagem mais "quantitativa", de tipo "directivo", que vê o ensino como uma forma de transmitir conhecimentos estruturados e valoriza a avaliação fechada por testes objectivos, e a segunda mais "qualitativa", que vê o ensino como "facilitador de

aprendizagens", mais centrado no aluno, valorizando objectivos relacionados com o desenvolvimento da curiosidade.

Um estudo de Fox (1983, in: Duarte, A. 2002) descreve quatro concepções básicas sobre o processo de ensino: (i) "ensino enquanto transferência" - representa este como um processo de deslocamento de conhecimentos de um "recipiente" para outro; (ii) "ensino enquanto moldagem" - vê o processo de ensino como o ajustamento do aluno a um padrão preestabelecido; (iii) "ensino enquanto viagem" - refere-se ao ensino como uma orientação guiada para a exploração de um campo disciplinar; e, (iv) "ensino enquanto promoção do crescimento" - vê este como um facilitador do desenvolvimento pessoal do aluno.

Mais recentemente, Samuellowics e Bain (1992, in: Bessa Oliveira 2000:72) identificaram cinco diferentes concepções de ensino que podem ser tomadas pelos docentes universitários. Estas concepções podem ser ordenadas num *continuum* de sofisticação na medida em que cada concepção é qualitativamente distinta da anterior. Assim, as três primeiras concepções são essencialmente quantitativas e as seguintes de carácter mais qualitativo. A principal ênfase do processo de ensino é incrementar o conhecimento nos alunos e para isso, é necessário:

1) *Conceder informação.* "Ensinar" é visto como uma actividade centrada no professor, a qual envolve concessão da informação ou conhecimentos, realçando a importância das matérias e conteúdos específicos, transmitidos através de uma correspondência unívoca (professor – aluno);

2) *Transmissão de atitudes e conhecimentos.* "Ensinar" é vista como uma actividade centrada no professor colocando a ênfase no desenvolvimento das competências dos alunos, para que estes possam lidar com as matérias e aplicar os conceitos adquiridos. A responsabilidade do professor é fornecer o enquadramento conceptual das matérias e assunto, para que os alunos o possam apreender;

3) *Facilitar a compreensão.* "Ensinar" é vista como uma actividade centrada no professor, cujo ênfase é colocado na compreensão, por parte dos alunos, da informação para que a possam aplicar a novas situações. O objectivo do professor é que os seus alunos sejam capazes de aplicar os seus conhecimentos, mesmo em situações distintas;

4) *Objectivação para a mudança das concepções ou compreensão do mundo.* "Ensinar" é vista como uma actividade cooperativa, tomando o aluno como "o aprendiz menos

experiente". A responsabilidade do professor é envolver os alunos activamente na sua própria aprendizagem, usando uma variedade de métodos, procedimentos e estratégias de ensino de forma a alcançar os seus objectivos;

5) *Suporte da aprendizagem*. "Ensinar" é vista como uma actividade centrada no aluno e na qual os alunos são responsáveis pela própria aprendizagem e pela selecção dos conteúdos que adquirem. A responsabilidade do professor é auxiliar na planificação e monitorização e fornecer feedback adequado ao trabalho realizado pelos alunos, bem como a orientação conceptual subjacente.

CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A APRENDIZAGEM

"(...) *What the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does*". Biggs (1990).

À luz desta afirmação, é imprescindível que as decisões relativas ao ensino se alicercem num conhecimento da forma como os estudantes se confrontam com a aprendizagem.

Os estudantes iniciam um plano de estudos de um determinado curso munidos de um conjunto de representações ou crenças acerca da natureza da aprendizagem e sobre aquilo que se pretende atingir. Chalmers e Fuller (1996) defendem que as representações ou crenças acerca da aprendizagem e do modo como esta se processa são chamadas concepções de aprendizagem. Saljö (1979, in: Duarte, 2000) realizou um estudo com estudantes universitários com o objectivo de questionar o que estes pensavam acerca dos seus próprios processos de aprendizagem. Neste estudo identificou cinco concepções de aprendizagem que vêm sendo confirmadas por estudos posteriores (Van Rossum e Schenk, 1984; Marton e Ramsden, 1987; Ramesden, 1992, etc. In: Duarte, 2000), e às quais, mais recentemente (Marton, Dall'Alba e Beaty, 1993, in: Duarte, 2000) acrescentaram uma sexta concepção de aprendizagem. Assim, podemos resumir as diferentes as concepções que os estudantes têm da aprendizagem (segundo os autores citados) da seguinte forma:

1) *Incremento quantitativo de conhecimentos*. "Aprender" é visto como aquisição de informação na perspectiva do "saber mais" ou "saber muito", e resulta por absorção ou assimilação e posterior armazenamento de grandes quantidades de informação;

2) *Memorização e reprodução.* "Aprender" é visto, essencialmente, como armazenamento de informação que possa ser evocada e reproduzida posteriormente como blocos de conhecimento. Este processo toma lugar quando se recorre ás rotinas de repetição e memorização;

3) *Aplicação de conhecimento.* "Aprender" é visto como aquisição de factos, competências ou procedimentos que podem ser retidos e evocados para serem utilizados quando necessário;

4) *Significação das coisas ou capacidade de abstracção.* "Aprender" é visto como o relacionamento e conexão de novas informações com conhecimentos anteriores e com o concreto (real). Processa-se por conexão entre aquilo que é aprendido e outros conhecimentos existentes;

5) *Forma diferente de compreender e interpretar a realidade.* "Aprender" é visto como envolvendo a mudança na forma de entender ou compreender o mundo por (re)interpretação do conhecimento. Em consequência do reconhecimento ou identificação de novas relações ou conexões não previstas, os sujeitos mudam qualitativamente o seu entendimento e modo de compreender o mundo;

6) *Mudar como pessoa.* "Aprender" é visto como compreender e situar-se no mundo de forma diferente e como consequência de mudanças internas ao próprio sujeito. Esse processo toma lugar através de profunda reflexão e envolvimento na aprendizagem.

As três primeiras concepções são normalmente descritas como "quantitativas" essencialmente relacionadas com o "saber mais" e associadas com a aquisição isolada de factos, assuntos, competências ou procedimentos. As três restantes concepções são de carácter mais "qualitativo", relacionam-se com a compreensão e dizem respeito, fundamentalmente, ao sentido (significado) da informação e da sua conexão com o das informações anteriores. De um modo geral, esta concepção de aprendizagem envolve processos metacognitivos ou cognitivos superiores, tais como a análise crítica, avaliação e envolvimento.

Em acréscimo às concepções "quantitativa" e "qualitativa" de aprendizagem constata-se a existência de uma concepção "institucional" (Biggs e Moore, 1993). Esta concepção corresponde a uma representação da aprendizagem enquanto obtenção do reconhecimento, pela escola, de que foram atingidos os "padrões" aceites (essencialmente atestados pelas classificações). Consequentemente, de acordo com esta

representação, a prova de que a aprendizagem ocorreu é o "ter passado" e a prova de que ocorreu uma "boa aprendizagem" é ter obtido "boas notas" (Biggs, 1990). Esta noção implica assim uma mudança de conceptualização da instituição académica enquanto meio facilitador da aprendizagem para a instituição enquanto finalidade de aprendizagem (Duarte, 2002).

Por último, é de notar que os sistemas propostos por Säljö e por Marton e colaboradores ressaltam a existência de diferentes dimensões (ou aspectos) da concepção de aprendizagem. Assim, por exemplo Marton *et al.* (1993) consideram que a concepção de aprendizagem apresenta um aspecto dito "referencial" (que diz respeito ao significado atribuído ao fenómeno) e outro, dito "estrutural" (que diz respeito à discriminação das partes de um fenómeno e modo como se relacionam; e à discriminação do fenómeno em relação ao seu contexto (Duarte, 2000: 144).

Alguma investigação recente revelou ainda indícios que sugerem a possibilidade de existência de novas concepções de aprendizagem, para além das seis identificadas. Estudos feitos com estudantes asiáticos (Marton, 2004) detectaram respostas que reflectem o que se poderá chamar de uma "concepção intermédia", por se situar na fronteira entre a concepção quantitativa e a concepção qualitativa. Esta "nova" concepção parece essencialmente reflectir-se no facto de a aprendizagem poder ser representada quer como "memorização de significado" (i.e. retenção do significado das mensagens compreendidas, de modo a aplicar mais tarde o conhecimento), quer como "compreensão através da memorização (o processo de memorização enquanto retenção de significado é tido como diferente da aprendizagem mecânica por repetição).

Segundo Duarte (2002) é possível estabelecer um paralelismo entre as abordagens superficial, profunda e de sucesso da aprendizagem e as concepções qualitativa, quantitativa e institucional de aprendizagem. Efectivamente a ênfase numa relação causal entre a concepção de aprendizagem e a abordagem à aprendizagem faz com que a primeira seja tida como factor explicativo da segunda. Mais especificamente, as concepções "quantitativa", "qualitativa" e "institucional" conduzirão, respectivamente, às abordagens "superficial", "profunda" e "de sucesso". No entanto, alguns estudos realizados no nosso país sugerem uma ausência de relação entre concepção de aprendizagem e abordagem à aprendizagem.

Rosário (1999) detectou, em estudantes portugueses do Ensino Secundário, que a concepção "quantitativa" de aprendizagem não conduz necessariamente a uma abordagem "superficial". Da mesma forma Duarte (2000) num estudo com estudantes

universitários portugueses concluiu que a detenção de uma concepção "qualitativa" de aprendizagem não parece ser condição suficiente para se adoptar uma abordagem "profunda" da aprendizagem. Assim, o autor defende que "embora seja tentador perspectivar a concepção de aprendizagem como elemento causal das abordagens à aprendizagem, as evidências empíricas mais referidas não nos permitem ir além da noção de uma associação entre as duas variáveis" (Duarte, A. 2002: 35).

Quanto à relação entre as representações dos professores sobre os processos de ensino/aprendizagem e as abordagens à aprendizagem, o mesmo autor defende que será de esperar que "a detenção, por parte de um professor, de uma concepção "quantitativa" da aprendizagem e de uma concepção directiva de ensino, tenda a conduzir os alunos a uma abordagem superficial. Paralelamente, uma concepção "qualitativa" de aprendizagem, por parte do professor, concomitante com uma filosofia educacional centrada no aluno, tenderá a encorajar neste a utilização de uma abordagem "profunda" (Duarte, A., 2002: 35, 36).

3. CONCLUSÃO

Pelos estudos e teorias sumariamente expostos neste capítulo podemos observar que o jovem estudante, quando entra para o Ensino Superior está, efectivamente, numa fase de mudanças importantes na sua vida, mudanças essas que são ditadas não só pela variedade de contextos que o rodeiam, mas também por processos de crescimento e desenvolvimento interior e pessoal.

Em jeito de resumo, gostaríamos de enfatizar alguns dos pontos que nos parecem mais importantes para o nosso estudo em particular, considerando que os nossos estudantes, ao entrarem para a Escola Superior de Dança, assumem a opção por uma carreira artística (que exige uma enorme maturidade expressiva e capacidade de exposição dos sentimentos e do *self*), totalmente ligada ao corpo físico (com as suas capacidades inatas, a exigência do trabalho para as desenvolver, e a inevitabilidade do seu "desgaste rápido").

Analisando a realidade de um estudante de dança à luz, por exemplo, do modelo de desenvolvimento da personalidade do jovem estudante ao longo do seu percurso universitário proposto por Nevitt Sanford, podemos inferir que a relativa ignorância sobre os modos de expressão dos sentimentos que caracteriza o seu primeiro estágio de *libertação do impulso* encontra, no ensino artístico em geral, uma necessidade de ser

rapidamente ultrapassada, pois é constantemente exigido aos estudantes que demonstrem uma maturidade expressiva própria que os caracterize do ponto de vista artístico. O *esclarecimento da consciência* e a *diferenciação e integração do ego* que Sanford defende são fundamentais em qualquer pessoa que se propõe "impor pela diferença". Escolher a arte como forma de comunicação implica acreditar que se tem "uma palavra a dizer ao mundo", que é nossa e diferente de todas as outras, logo, implica uma forte segurança e auto-estima, que levam o artista a não temer a exposição dos seus sentimentos perante os outros.

Chikering (1969) no que denominou de *sete vectores ou dimensões do desenvolvimento do jovem adulto*, contempla, no primeiro vector – *tomar-se competente* – a importância do desenvolvimento das competências físicas e manuais que caracterizam as actividades físicas e artísticas e que são relevantes no desenvolvimento do sentimento de competência dos estudantes. No segundo vector – *dominar as emoções* – refere a importância de aprender estratégias de auto-regulação que levem a um equilíbrio entre a expressão dos sentimentos e o auto-controlo. Como facilmente se compreende, também esta é uma característica fundamental para qualquer pessoal que utilize a arte e a expressão dos sentimentos como forma de comunicação. Ao falar de *desenvolver autonomia* Chikering refere a importância da libertação face às opiniões dos outros, também ela uma aquisição fundamental no ensino artístico. No seu quinto vector – *estabelecer a identidade* – Chikering faz referência, entre outras coisas, ao conforto com o corpo e com a aparência (fundamental nos bailarinos), a um sentido do *self* nos vários contextos e à aceitação e auto-estima, fundamental ao desenvolvimento do *self* artístico. Também o *desenvolvimento dos objectivos* e o *desenvolvimento da integridade* (6º e 7º vectores) assumem um papel muito importante na carreira de um estudante do ensino artístico.

Também a teoria de Perry (1970, 1981) revista por King (1978), que apresenta nove *posições* distribuídas por quatro níveis de desenvolvimento do jovem estudante, pode ser vista à luz das especificidades do ensino artístico. Partindo do *dualismo*, passando pela *multiplicidade*, e pelo *relativismo*, ao chegar ao *compromisso com o relativismo*, "faz uma afirmação activa de si próprio e das suas responsabilidades no mundo plural, estabelecendo as suas identidades ao longo do processo". Como já referimos, esta afirmação activa e este estabelecimento da identidade é fundamental no processo de alguém que se quer afirmar através da comunicação artística.

Astin (1993), na sua proposta de diferenciação dos estudantes em sete tipos, faz referência ao *estudante artístico*.

Sem nos querermos alongar demasiado neste ponto das conclusões do segundo capítulo, terminaremos referindo apenas, em relação às teorias sobre os processos de ensino/aprendizagem, que o ensino da dança se caracteriza, na sua vertente mais física e técnica, por um ensino eminentemente prático, cujos princípios de "treino do corpo" se enquadram nos princípios da perspectiva behaviourista, que defende, em relação aos processos de ensino/aprendizagem os processos de produção de resposta e hábitos.

Como foi dito atrás "o professor analisa preferencialmente os desempenhos (resultados) prestando pouca importância aos mecanismos e processos utilizados pelos alunos, para alcançar um determinado nível (*performance*)."

Na sua vertente artística, o ensino da dança enquadra-se mais, na nossa perspectiva, nas correntes cognitivistas que defendem que a aprendizagem resulta fundamentalmente das inferências, das expectativas e das conexões pessoais e que o papel do professor consiste fundamentalmente em organizar um contexto de aprendizagem que contenha tudo o que é necessário ao desenvolvimento do aluno, prestando especial atenção aos processos, às estratégias e aos planos que o aluno utiliza nas suas actividades e não tanto aos resultados, reconhecendo que a auto-estima, o auto-conceito, a motivação e a auto-percepção que o aluno tem das tarefas e do controlo possível sobre os seus êxitos e fracassos desempenham um papel fundamental nos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

Também a perspectiva social e fenomenológica da psicologia se enquadra nesta concepção de ensino artístico que preconizamos, ao defender que importa não apenas respeitar, mas, sobretudo, estimular a evolução do aluno como pessoa global com uma individualidade ou identidade própria.

Numa última palavra sobre os processos de ensino/aprendizagem e as concepções que docentes e discentes do Ensino Superior têm sobre eles, referiremos que o ensino artístico se caracteriza também por ser (tanto ao nível secundário como superior) o tipo de ensino com um rácio menor entre professores e alunos, chegando a haver variadíssimos momentos de ensino totalmente personalizado em que as aulas são dadas com um professor para um aluno (particularmente no caso do ensino da música). Esta característica leva a que a relação pedagógica assuma uma importância acrescida em todo o processo de ensino/aprendizagem, ao ponto de, muitas vezes, a escolha da escola que se quer frequentar não recair sobre os normais critérios de qualidade ou proximidade

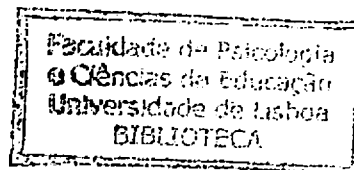
da mesma, mas apenas sobre o nome deste ou daquele professor com quem se quer estudar e trabalhar.

Mas se, como vimos neste capítulo, os factores que o estudante "traz" consigo para o Ensino Superior e os factores de contexto são tão importantes, admitindo que muitos destes factores têm uma forte componente cultural, que difere de país para país e de cultura para cultura, vale a pena, antes de entrarmos no nosso próprio estudo empírico, analisar os estudos que têm sido feitos em Portugal, com os nossos estudantes, nas nossas Instituições de Ensino Superior, e no nosso contexto social, económico e cultural.

Com efeito, alguns estudos feitos no nosso país têm adaptado e construído alguns instrumentos que procuram avaliar as vivências académicas dos jovens universitários e planificar intervenções eficazes que contribuam para uma melhor adaptação dos estudantes aos contextos do Ensino Superior.

No terceiro capítulo enunciaremos alguns dos estudos já feitos, dos instrumentos construídos e utilizados, das dimensões de adaptação ao Ensino Superior ou de sucesso no Ensino Superior consideradas e das conclusões encontradas para os factores que influenciam o ajustamento académico dos jovens estudantes e as formas que as instituições podem adoptar para contribuir para uma melhor adaptação dos seus alunos a todos os níveis.

CAPÍTULO III



A PROBLEMÁTICA DA TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR EM PORTUGAL

É comum a afirmação de que o principal objectivo de um estudante quando ingressa no Ensino Superior seja o de conseguir lidar e agir inteligentemente na sua arena académica (Bessa Oliveira, 2000). Com efeito, ao entrar para o Ensino Superior, e ao longo das vivências proporcionadas no 1º ano, o jovem estudante percepção e vive inúmeras dificuldades na gestão da transição e das descontinuidades entre os diferentes subsistemas de ensino.

Segundo Soares e colaboradores (2000):

"O tema "transição" é assumido nas Ciências Sociais e Humanas, e em particular pela Psicologia e Ciências da Educação, como um quadro, por excelência de estudo da modificabilidade e adaptação humana, assim como dos contextos e respectivos impactos, em que tais mudanças ocorrem. Trata-se, pois, de um conceito que procura responder pela diversidade de variáveis envolvidas, de pessoas inerentes e de produtos finais atingidos. Acresce, ainda, a natureza multidimensional e interactiva com que tudo isto ocorre e deve ser analisado, possivelmente numa lógica existencial em que tudo é mudança e transição." (Soares et al: 2000:9).

Upcraft e Gardner (1989) afirmam que um aluno, quando entra para o Ensino Superior tem sucesso (escolar e académico) quando progride na prossecução dos seus objectivos pessoais e educacionais. Ou seja, quando consegue tirar vantagem do contexto académico em que ingressa, activando e desenvolvendo ao máximo todo o seu potencial no sentido de desenvolver as competências intelectuais e académicas, estabelecer e manter relações pessoais e interpessoais, desenvolver a sua própria identidade, decidir acerca da sua própria carreira e estilo de vida, manter o bem-estar e promover a saúde pessoal e desenvolver um projecto ou filosofia de vida.

De seguida procuraremos fazer uma breve análise da investigação e dos estudos já feitos com os nossos estudantes, nas nossas instituições e dentro da realidade cultural e social portuguesa, sobre os processos de transição e adaptação ao Ensino Superior, identificando as dimensões de adaptação por estes consideradas, e justificando, por fim,

as nossas opções metodológicas e a tipologia das dimensões que tomamos como base para o nosso estudo.

1. ESTUDOS FEITOS EM PORTUGAL SOBRE A TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR.

No nosso país, de há uns dez a quinze anos a esta parte, tem-se vindo a observar um "despertar investigativo" sobre os processos de ensino-aprendizagem no Ensino Superior (Tavares *et al.* 2004). Segundo estes autores, este facto pode-se ligar, de algum modo, à criação das Universidades Novas, e é nestas instituições que se tem verificado um incremento mais acentuado da investigação sobre o Ensino Superior nos últimos tempos. Neste âmbito, as Universidades de Aveiro, Minho, Porto, Algarve, Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa têm desempenhado um papel bastante relevante seguindo, de alguma maneira, na linha de esforços que vinham sendo feitos antes pela Universidade Técnica de Lisboa e, em particular, pelo Instituto Superior Técnico (Tavares *et al.* 2004).

Na Universidade de Lisboa, nomeadamente na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, têm sido desenvolvidas diversas investigações sobre o Ensino Superior, das quais distinguimos o estudo "Ser-se Caloiro na Universidade de Lisboa - um programa de investigação integrada da U.L." (1999 – versão provisória) que envolveu a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a Faculdade de Letras e a Faculdade de Medicina.

No âmbito específico da Transição e Adaptação ao Ensino Superior são ainda de destacar os trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos na Universidade de Aveiro e na Universidade do Minho.

Na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Professor José Tavares citaremos:

- "Factores de Sucesso / Insucesso em alunos do 1º ano das licenciaturas em Ciências e Engenharia", que inclui uma série de estudos, feitos por uma equipa de investigadores coordenada por José Tavares, que têm chegado a resultados e conclusões já publicados em diversos relatórios, artigos e outros escritos (Tavares *et al.*, 1996; Soares *et al.* 1999; Bessa e Tavares; Tavares e Santiago, 2000). Este projecto tem também promovido diferentes programas e formas de intervenção como o programa PRAXIS XXI (1998 – 2001); o Laboratório de Estudo e Intervenção no Ensino Superior (LEIES/FCG, 2001-2004); o "Strategies for Promoting Academic Success in Higher Education" (SPASHE/Sapiens, 2002 – 2005), e outras iniciativas como por exemplo "Tomar café com professores e alunos para falar sobre pedagogia/docência universitária e sucesso

académico". (Tavares, Alarcão, Brzeznski, Huet Silva e Cabral, 2001). Está ainda em curso, com investigadores da Unidade de Investigação e Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação (FCT/Universidade de Aveiro), em que se integram também muitos dos investigadores das pesquisas acima referidas, um projecto sobre "Ensino Superior. Um estar entre duas transições: o ensino secundário e a vida profissional".

Outros estudos publicados por investigadores ligados à Universidade de Aveiro neste âmbito da transição e adaptação dos alunos do 1º ano incluem:

- "(Des)continuidades na Transição entre o Secundário e o Superior: efeitos das experiências (pessoais e contextuais) do "caloiro" universitário na auto-regulação e sucesso académico." (Bessa Oliveira, J. – em fase de conclusão);
- "Diferenças de preparação dos alunos à entrada na universidade e o (in)sucesso académico. Estudo com os alunos do 1º ano dos cursos das ciências e engenharias da Universidade de Aveiro" (Neri, D. – em fase de conclusão);
- "A Transição e Adaptação ao Ensino Superior. Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário" (Soares, 2003; in: Tavares *et. al.* 2004);
- "Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários (Soares 1998);
- "Níveis de Ajustamento e Auto-regulação Académica em Estudantes Universitários" (Bessa Oliveira, 2000).

Na Universidade do Minho, o Professor Leandro de Almeida tem liderado uma equipa de investigação numa série de estudos sobre as vivências académicas dos estudantes nas dimensões pessoal, de realização académica e institucional. Vários trabalhos foram já publicados no âmbito deste projecto, dos quais destacamos:

- Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida, L.S. e Ferreira, J.A., 1997; Almeida, L.S. e Ferreira, T., 2000);
- Vivências e Rendimento Académico: Estudo com os Alunos do 1º ano. (Santos, L. e Almeida, L.S. in: Soares, *et al.* 2000);
- Apoio Psicosocial na Transição para o Ensino Superior: um modelo integrado de serviços (Taveira M.C. e colaboradores in: Soares *et al.* 2000).

Investigadores de outras Universidades têm desenvolvido também estudos importantes nesta área, como por exemplo:

- "A Relação Pedagógica na Universidade: Ser-se Caloiro" (Nico, 1995);

- "Tomar-se Estudante Universitário (a): contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso (Nico, 2000);
- Vivências dos Alunos em Transição para o Ensino Superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica (Azevedo, A. e Faria, L. 2001).

Vários outros estudos, embora não tendo como objectivo específico contribuir para o conhecimento dos processos de Transição e Adaptação ao Ensino Superior dos estudantes do 1º ano, ao fazerem investigação sobre o Ensino Superior em geral e sobre os seus estudantes em particular, têm contribuído também para compreender os "debutantes" do Ensino Superior. A título de exemplo referiremos alguns dos estudos mais relevantes que se têm feito.

No que diz respeito ao sucesso académico, citamos:

- Projecto *Euro Student*, desenvolvido no âmbito do *European Council for Student Affairs* (ECSTA) por uma vasta equipa da Universidade de Coimbra (Leitão e Paixão, 1999);
- "A Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico" (Cabral 2003);
- "Docência e Sucesso Académico. O ensino-aprendizagem da Programação nas Universidades de Aveiro e Strathclyde (Glasgow, UK)" (Huet Silva, I, cit. in: Tavares *et al*, 2004);
- "Sono e Vigília em Estudantes Universitários, Ritmos Circadianos e Sucesso Académico" (Gomes, A, cit. in: Tavares *et al*, 2004);
- "Abordagem ao Estudo e Estratégias de Aprendizagem no Ensino Superior" (Chaleta, 2002);
- Uma série de estudos levados a cabo por Rego e colaboradores que assentam no constructo de Comportamentos de Cidadania Docente (CIDOCE) definidos como "Os comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no desempenho académico dos estudantes" (Rego e Sousa, 2000, cit. in: Tavares *et al*, 2004).

Por último, e perspectivando ainda a integração dos alunos e o apoio àqueles que têm problemas, os sistemas de apoio psicopedagógico que várias instituições do Ensino Superior vêm desenvolvendo, têm demonstrado excelentes resultados.

Incentivados pelo Despacho 6659/99 de 5/4/99, no qual é solicitado às Instituições do Ensino Superior que "promovam a identificação de todas as situações passíveis de ser consideradas como insucesso escolar persistente", vieram dar uma maior ênfase à necessidade das Universidades implementarem diversos e variados sistemas de apoio

aos alunos com problemas (Tavares *et al.* 2004). Como se pode verificar no documento da Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (RESAPES, 2002), tem-se assistido a uma eclosão, nestes últimos anos, de um elevado número de serviços, envolvendo não só alunos, como nos casos de programas de Mentorado e de *Peer Conseling*, mas também docentes e especialistas em apoio psicopedagógico.

Não pretendendo fazer um levantamento exaustivo da investigação feita no nosso país, acreditamos que os trabalhos citados nos dão já uma boa ideia do volume de investigação efectuada e em curso. É também com agrado que referimos a grande quantidade de projectos de apoio à transição e à adaptação dos estudantes universitários, resultantes da investigação feita, que estão já em fase de implementação e com resultados positivos demonstrados.

É em todo este contexto que se insere a presente dissertação, pretendendo contribuir para o estudo dos fenómenos da Transição e Adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior no caso específico do Ensino Superior Artístico na área da Dança. Assim, de seguida referiremos as dimensões de adaptação consideradas por alguns dos estudos acima citados.

2. DIMENSÕES DA ADAPTAÇÃO CONSIDERADAS PELOS ESTUDOS PORTUGUESES

O perfil do estudante do Ensino Superior tem conhecido constantes alterações, as quais resultam não só do acesso ao Ensino Superior de indivíduos oriundos de todos os estratos sócio-económicos, como também da redefinição do papel do Ensino Superior já mencionada. Não será certamente fácil traçar o perfil padrão dos alunos que acedem ao Ensino Superior português hoje em dia. Oriundos, geograficamente, de todo o país, socialmente, de todas as camadas, apresentando, do ponto de vista académico, uma amplitude desmesurada de classificações de entrada, encarando o Ensino Superior sob as mais diversas perspectivas e encerrando projectos de vida por vezes muito diferentes, os alunos "debutantes" do Ensino Superior constituem uma população bastante heterogénea, bem diferente da elite que chegava a estas instituições, ainda há poucos anos.

No pressuposto de que as Universidades e todo o sistema de Ensino Superior tem um papel fundamental na construção da sociedade e do futuro, importa tentar compreender a

sua nova realidade, compreendendo que Ensino Superior temos hoje e que Ensino Superior queremos ter amanhã, que estudantes temos e formamos hoje e que estudantes queremos ter e formar amanhã e, o que podemos e devemos fazer para percorrer (ou ir percorrendo) este caminho entre o que temos e fazemos hoje e o que queremos ter e fazer amanhã.

A generalidade dos autores que se têm dedicado a estudar o Ensino Superior e os seus actores (estudos supracitados) concorda que o 1º ano de frequência de um curso é fundamental na definição da postura que o estudante assumirá ao longo de todo o curso.

Leandro de Almeida (1998b:114) afirma que *"Um processo de adaptação bem sucedido, especialmente durante o primeiro ano, aparece como um preditor importante da persistência e do sucesso dos alunos ao longo da sua experiência académica, bem como do real aproveitamento das novas oportunidades de desenvolvimento psicossocial"*.

Este processo de transição e adaptação ao Ensino Superior não é um processo linear, mas depende de um conjunto bastante complexo de diversas variáveis que diferentes autores têm agrupado seguindo distintas taxonomias.

É comum falar de uma boa transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior como uma adaptação de sucesso. Diversos autores têm conceptualizado o que entendem por *sucesso*, *sucesso académico* ou *adaptação de sucesso* neste contexto específico da transição para o Ensino Superior.

Tinto (1993) sugere que os alunos, na Universidade, têm sucesso e progredem quando conseguem fazer a transição entre o secundário e o superior, ou seja, quando são capazes de se adaptar social, pessoal e academicamente ao novo contexto de aprendizagem. Mas, quando os alunos se confrontam com o novo contexto de aprendizagem, intervêm vários tipos de componentes que directamente influenciam e dirigem essa actividade. Essas componentes são de natureza cognitiva, metacognitiva e afectiva (Vermut, 1996).

José Tavares (Tavares et al. 2000: 8) afirma que por sucesso académico se entende *"não apenas o sucesso escolar ou educativo, mas também o sucesso pessoal, social e comunitário que deverá atingir o estudante universitário durante o tempo da sua vida no interior da academia, que não poderá ser medido apenas pelas classificações ou notas do seu rendimento escolar, mas sobretudo pelo desenvolvimento de capacidades e*

competências relacionais, de discernimento, de iniciativa, de espírito crítico e de bom senso”.

Para Lencastre e colaboradores (Lencastre *et al* in: Tavares *et al.* 2000) o sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente se conseguiu (resultados). Considera-se que quer os resultados, quer a satisfação com esses resultados são indicadores de sucesso.

Vemos assim que uma definição conceptual de sucesso deve acentuar a sua natureza multifacetada e subjectiva. O sucesso deve ser avaliado não só no domínio académico mas também nos domínios sócio-relacional e biopsicológico, e que um mesmo desempenho pode ser percebido de forma diferente dependendo dos objectivos do aluno (Lencastre *et al.* in: Tavares *et al.* 2000).

Nico (1995) no seu estudo sobre “A Relação Pedagógica na Universidade – Ser-se Caloiro”, ao estudar as variáveis que contribuem para uma melhor ou pior adaptação dos estudantes do 1º ano ao Ensino Superior define várias dimensões que passamos a resumir:

1) *Dimensão Axiológica* – A entrada para o Ensino Superior, mais do que o início de um novo ciclo na trajectória académica discente, representará, fundamentalmente a conclusão de uma etapa bem sucedida de um projecto de vida. Entrar para o Ensino Superior continua a ser sinónimo de aquisição de um certo estatuto social, apesar de ser cada vez menos uma garantia de sucesso profissional. Segundo Nico (1995) são precisamente estes os dois factores que mais contribuem para a exibição do hedonismo como um dos valores mais importantes dos estudantes portugueses. Ser-se estudante do Ensino Superior parece, cada vez mais, ser sinónimo de um ciclo de vida que é necessário festejar e do qual há que tirar o maior prazer possível. Até porque depois, muitas vezes, é o desemprego que aguarda o jovem licenciado ou bacharel. Segundo Vala (1986, in: Nico 1995:16), outro dos valores que fazem parte do sistema axiológico dos jovens estudantes, é um neo-individualismo. Com trajectórias bastante diversificadas, origens sócio-económicas de grande amplitude, encerrando ambições distintas e regendo-se por um conjunto de valores pouco propensos a um relacionamento social baseado na empatia e na solidariedade, é perfeitamente natural que os alunos universitários encerrem projectos académicos e de vida pouco coincidentes com os dos colegas e muitas vezes pouco compatíveis com o curso em que se encontram.

2) *Dimensão Vocacional* – de todos os processos vitais do indivíduo que suportam o seu desenvolvimento integral (desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social e vocacional) (Quesada e Pereira, 1991 in: Nico, 1995: 17) a dimensão vocacional do estudante será, eventualmente, aquela que mais directamente pode ser afectada com a entrada para o Ensino Superior: Nico (1995) descreve quatro formas sob as quais o desenvolvimento vocacional pode afectar os jovens estudantes do Ensino Superior: (i) o desenvolvimento vocacional é reforçado positivamente pela entrada para o Ensino Superior, uma vez que o estudante ingressou e irá frequentar um curso adequado e compatível com as suas aptidões e projectos académico, profissional e de vida; (ii) o desenvolvimento vocacional é estrangulado pela entrada no Ensino Superior, o que ocorre quando o estudante ingressa e frequenta um curso não adequado, nem conciliável com as suas aptidões e projectos; (iii) o desenvolvimento vocacional reinicia-se com a entrada no Ensino Superior, quando o debutante afina, com base nas experiências vividas do Ensino Superior, os seus projectos profissional e de vida; e, (iv) o desenvolvimento vocacional sofre um processo de adaptação às circunstâncias criadas pelo Ensino Superior, se o estudante redefine as suas aspirações e reelabora os seus projectos profissional e de vida, tentando dessa forma adaptar-se aos condicionalismos resultantes do acesso e frequência de um curso, que não seria o da sua preferência. (Nico, 1995).

Ainda segundo este autor, as instituições do Ensino Superior deverão exibir uma atitude cada vez mais humana e humanizante para com os seus alunos, ajudando cada qual a encontrar o seu caminho de vida, defendendo, para tal, a necessidade de existir, no âmbito das instituições de Ensino Superior, uma nova dimensão: a da orientação educativa e profissional.

3) *Dimensão Adaptativa* – hoje em dia um dos objectivos primordiais de grande número dos alunos terminais do Ensino Secundário não será propriamente aceder aos cursos do Ensino Superior que lhes darão continuidade ao seu projecto académico e/ou profissional iniciado nesse ciclo de estudos, mas, muito simplesmente conseguir entrar para qualquer curso. Este facto trás consequências nefastas aos níveis social, emocional, vocacional e volitivo, reflectindo-se no que Nico (1995) chama de dimensão adaptativa, para a qual propõe nove dimensões: (i) *adaptação institucional* – que decorre do contacto do indivíduo com uma instituição desconhecida, com uma dimensão, organização e funcionamento muito diferentes daquilo a que estava habituado; (ii) *adaptação axiológica* – efeito da necessidade de negociar e equilibrar, intrinsecamente, os valores pessoais e os da comunidade de que faz parte; (iii) *adaptação vocacional* – resultado de um eventual processo de amenização das expectativas académicas e profissionais. (iv) *adaptação normativa* – determinada pela necessidade de adequar o comportamento às normas, implícitas ou explícitas, existentes na instituição; (v) *adaptação comportamental* –

suscitada pela novidade da situação e pelo desejo inconsciente, ou não, de integração na comunidade académica; (vi) *adaptação social* – consequente do novo estatuto alcançado. Não são permitidos todos os graus de liberdade ao estudante universitário, relativamente ao aluno do ensino secundário. As responsabilidades são, ou deveriam ser, outras; (vii) *adaptação pedagógica* – resultante do encontro com novos métodos e técnicas de ensino empregues pelos docentes universitários, e da necessidade de gerir, de outra maneira, o tempo disponível para o estudo; (viii) *adaptação relacional* – efeito do contacto com pessoas que não se conheciam e que possuirão, eventualmente, um estatuto diferente daquele que possuíam as pessoas com quem se manteve uma relação no ensino secundário. Novas formas de poder discente, novas estratégias de relacionamento é, possivelmente, mudanças acentuadas na dimensão afectiva da personalidade dos novos interlocutores; (ix) *adaptação periescolar* – a entrada para o Ensino Superior corresponde, muitas vezes, ao início de um período de tempo em que se fica longe de casa e da família. A adaptação ao novo meio, à nova cidade, à nova ecologia humana envolvente, às novas rotinas quotidianas, será, certamente, uma variável condicionadora do processo de integração discente.

4) *Dimensão Conformista* – Partindo do pressuposto de que a adaptação discente, no Ensino Superior, é caracterizada pela procura das condições necessárias ao sucesso académico, teremos de concordar que, em última análise, o mecanismo adaptativo deixará transparecer alguma conformidade, fruto de uma resignação assumida em nome do pragmatismo e das circunstâncias reais. Como Estrela (1984) refere, “o conformismo, a passividade e a dissimulação são formas de adaptação aos constrangimentos exógenos que afectam o aluno”.

Ainda segundo Nico (1995) outro aspecto da socialização é o da aprendizagem das estratégias de relacionamento, que possibilitem uma convivência harmoniosa dentro da instituição. Isto implica, geralmente, o conformismo com um determinado conjunto de normas, quer o indivíduo as interiorize, quer se limite ao que Zeighner e Gore (in Moreira, 1993) denominaram de *conformismo estratégico*.

No plano comportamental, e atendendo aos “valores de estudantes universitários portugueses” identificados e caracterizados por Menezes, Costa e Paiva Campos (1989, in: Nico 1995: 24) parece legítimo concluir que existirá, numa camada significativa da população universitária, um conformismo realista, para o qual Nico (1995) aponta as seguintes origens prováveis: (i) o estrangulamento vocacional, que muitos experimentam aquando do acesso ao Ensino Superior; (ii) a necessidade de ultrapassarem rapidamente uma série de etapas de adaptação, tendo em vista uma rápida integração, facto que, a não

se verificar, poderá comprometer irreversivelmente os projectos académicos, profissional e de vida; (iii) a decrescente instrumentalidade do Ensino Superior num contexto profissional futuro, facto que fará repensar o investimento pessoal no projecto académico; e, (iv) o facto de o ciclo de vida correspondente ao Ensino Superior ser, eventualmente, a última oportunidade de se ser jovem, havendo pois que aproveitar ao máximo esta etapa da vida, do ponto de vista hedonístico.

Existe, no entanto, uma crescente faixa da população universitária, para a qual os últimos considerandos não se aplicarão com a mesma propriedade: os estudantes em idade adulta e os estudantes-trabalhadores (Nico, 1995: 25). Com efeito, o aumento explosivo das taxas de frequência do Ensino Superior português possibilitou o seu acesso a uma minoria, tendencialmente crescente, de alunos candidatos, que se caracterizam por possuir uma idade superior à idade universitária "normal" e/ou uma situação profissional definida à partida. Uma das principais características deste tipo de estudantes parece ser a eficiência do seu desempenho, apesar de prolongarem, naturalmente, a sua permanência no Ensino Superior. Na realidade, a educação dos adultos dá aos indivíduos uma segunda, e frequentemente uma primeira oportunidade de formação, muitas vezes após um período de exercício profissional. Esta oportunidade é encarada com uma maior esperança de sucesso, na medida em que a experiência profissional ou vivencial do estudante o aconselha a efectuar os seus estudos eficazmente. (Nico 1995: 27).

Por último, Nico (idem) caracteriza ainda o que chama de "*processo de alunização*" em que tornar-se aluno significará, para qualquer discente, viver um conjunto de etapas presentes no seu processo de desenvolvimento global como aluno. Na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior este processo de *alunização* obedecerá a certos "ciclos de adaptação" que revelarão as seguintes características fundamentais: (i) serão diferenciados mas não obrigatórios, pois apesar de se sucederem cronologicamente, são independentes da idade do indivíduo e nem todos os estudantes passam obrigatoriamente por todos os estádios de adaptação; (ii) obedecerão a um tempo de adaptação individual, que será o tempo necessário para cada indivíduo adquirir e consolidar, de forma minimamente adequada, as características de cada ciclo de adaptação, possibilitando, dessa forma, o normal prosseguimento do seu percurso como aluno; (iii) será de natureza geralmente conformista, optando o aluno, a maior parte das vezes, por estratégias que lhe possam evitar perturbação.

Num estudo posterior, Nico (1998:492) delimita quatro dimensões que poderão contribuir para o "mal-estar" ou "desconforto académico" dos jovens estudantes, a saber: (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 se verificar, poderá comprometer irreversivelmente os projectos académico, profissional e de vida; (iii) a decrescente instrumentalidade do ensino universitário, num contexto profissional futuro, facto que fará repensar o investimento pessoal no projecto académico; e, (iv) o facto de o ciclo de vida correspondente ao Ensino Superior ser, eventualmente, a *última* oportunidade de se ser jovem, havendo pois que aproveitar ao máximo esta etapa da vida, do ponto de vista hedonista (Nico in Soares, A.P. et al. 2000).

Para Nico (idem) a simbiose entre as dimensões afectiva e racional revela-se de extraordinária importância no estudante universitário do primeiro ano, uma vez que estas dimensões se complementam e afectam mutuamente. De facto, o caloiro não experimentará a estabilidade cognitiva, com as correspondentes 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 afectividade uma componente tão cognitiva como qualquer outra imagem perceptiva.

Nico (1998, 2000) define *Conforto Académico* como: "*Estado da pessoa do estudante que se caracteriza por um equilíbrio, pessoalmente adequado, das suas dimensões institucional, relacional, periescolar e pedagógica, assente num determinado ambiente organizacional e proporcionada por um percurso curricular específico, 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 in Soares, A.P. et al. 2000: 164, 165).

Como se depreende Nico (1998) assenta a conceptualização de *Conforto Académico* em cinco dimensões: 1) institucional, 2) relacional; 3) pedagógica; 4) periescolar; e, 5) pessoal, defendendo que em cada uma destas dimensões, o jovem estudante universitário (caloiro) passará por um conjunto de experiências que marcarão, de forma mais ou menos premente e com maior ou menor intensidade, o seu percurso académico no presente e no futuro (Nico in Soares, A.P. et al. 2000: 165).

Gonçalves e Cruz (1988, citados por Bessa Oliveira, 2000:63) classificam os problemas com que os estudantes se confrontam no ingresso no Ensino Superior em três grandes grupos, a saber:

- Problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas e exigências académicas;
- Problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas sociais (na relação com os outros, pares, docentes, etc.);
- Problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com decisões vocacionais. O Ensino Superior constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento da identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração das escolhas e a transição entre o ensino e o trabalho merecem particular ênfase.

Um outro estudo integrado no projecto *Euro Student*, e desenvolvido, no âmbito do *European Council for Student Affairs (ECSTA)*, por uma vasta equipa da Universidade de Coimbra (Leitão e Paixão, 1999) aponta também, nas suas conclusões, para a importância da identidade vocacional na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. Os autores deste estudo concluem que 48,3% dos inquiridos que frequentavam o 12º ano de escolaridade e 59,7% dos respondentes que frequentavam o 1º ano do Ensino Superior, revelaram que gostariam que lhes fosse prestado apoio no âmbito da informação, orientação vocacional e consulta psicológica aquando da entrada e permanência no Ensino Superior. Esta percentagem eleva-se para 70,9% caso se considerem apenas as respostas dos inquiridos que frequentam o 12º ano, relativamente à sua preparação para o ingresso na faculdade (Bessa Oliveira 2000:63).

Numa lógica de aproximação progressiva do instrumento por nós utilizado, descreveremos de seguida alguns dos instrumentos (questionários) desenvolvidos no nosso país para estudar diferentes aspectos da população estudantil do Ensino Superior Português.

Alguns dos trabalhos realizados no nosso país têm tentado estudar, através de instrumentos construídos para o efeito, as expectativas e as percepções de sucesso que os estudantes têm de si próprios. Partindo do pressuposto de que os recursos do aluno, quer os recursos internos (competências físicas psicológicas e cognitivas) quer os recursos externos (meios humanos e materiais necessários para alcançar o objectivo) influenciam a definição dos objectivos e os resultados conseguidos, pensa-se que as percepções dos alunos quanto ao acesso a tais recursos devem ser incluídas na avaliação do sucesso. Assim, acreditando que as expectativas dos estudantes quando entram para o Ensino Superior podem constituir um bom predictor dos seus comportamentos efectivos enquanto estudantes desse nível de ensino (Baker e Schultz, 1992), e com base nas tipologias de Astin (1993) e de Jackson e Colaboradores (2000), Soares e Almeida, (2000) procuraram averiguar em que medida o nível de discrepância entre aquilo que é esperado pelos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior

(expectativas académicas) e a sua experiência efectiva enquanto alunos desse nível de ensino (realidade académica), poderá afectar as dimensões pessoais, interpessoais e institucionais das suas vivências académicas. Para isso os referidos autores construíram um **Questionário de Expectativas Académicas (QEA)**; Soares e Almeida, 2000), um questionário de auto-relato que procura avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar / concretizar na instituição de Ensino Superior onde acabam de entrar (versão A – início do ano lectivo) e aquilo que efectivamente tiveram oportunidade de encontrar / realizar no decurso do 1º ano enquanto estudantes (versão B – final do ano lectivo). O QEA assenta numa conceptualização multidimensional das expectativas académicas que permite avaliar aquilo que os jovens esperam encontrar / realizar enquanto estudantes no Ensino Superior em cinco áreas principais: (i) apoio/investimento institucional; (ii) apoio/investimento no projecto vocacional; (iii) desenvolvimento social; (iv) acessibilidade aos recursos; e, (v) investimento nas actividades curriculares.

Face aos objectivos do estudo os investigadores procederam ao cálculo da discrepância entre as respostas do QEA – versão A e QEA – versão B, chegando assim aos seguintes grupos de alunos: (i) *alunos surpreendidos* (aqueles que tiveram oportunidade de encontrar / realizar ao longo do 1º ano acima das suas expectativas); (ii) *alunos realistas* (aqueles que encontraram aquilo que basicamente já esperavam aquando da sua entrada na universidade); (iii) *alunos moderadamente desiludidos* (aqueles que tiveram oportunidade de encontrar/realizar aquém das suas expectativas iniciais); e, (iv) *alunos desiludidos* (aqueles que tiveram oportunidade de encontrar/realizar muito aquém das suas expectativas iniciais). Os resultados mostraram ainda que as dimensões do QEA onde as expectativas dos alunos parecem ter ficado bastante aquém daquilo que esperavam foram as relativas ao apoio/investimento institucional e ao apoio/investimento vocacional. De registar, também, que na área do desenvolvimento social, do investimento nas actividades curriculares e da acessibilidade aos recursos, as expectativas dos alunos surgem satisfatoriamente concretizadas, havendo inclusive entre 8 a 16% de alunos cujas expectativas iniciais foram suplantadas.

Os autores concluíram que as discrepâncias entre as expectativas que os alunos almejam aquando da sua entrada no Ensino Superior e a sua experiência efectiva enquanto alunos desse nível de ensino, parecem desempenhar um papel importante na compreensão da adaptação e das vivências académicas dos alunos. Mais concretamente, os alunos surpreendidos positivamente e realistas nas suas expectativas relativas ao relacionamento com colegas e ao investimento nas actividades ligadas ao curso, diferenciam-se daqueles cujas expectativas foram, moderada ou totalmente, goradas pela experiência universitária, apresentando melhores indicadores ao nível dos métodos de estudo e da gestão do

tempo, assim como melhores indicadores de desenvolvimento vocacional, de adaptação à instituição e de envolvimento em actividades extracurriculares. O grupo de alunos realistas apresenta ainda melhores indicadores de bem-estar psicológico quando comparados com o grupo de alunos mais desiludidos ao nível das expectativas de apoio/envolvimento institucional.

Ana Paula Soares, Rosa Vasconcelos e Leandro de Almeida (2002), com base nas perspectivas dos autores que reforçam a necessidade de se incluir resultados de natureza atitudinal e afectiva, como seja, avaliar os níveis de satisfação dos estudantes face à experiência universitária, nos seus estudos (Astin, 1993; Betz, Menne, Starr e Kingensmith, 1971; Betz, Starr e Menne, 1972; Low, 2000 in: Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002), e partindo do pressuposto de que investigação existente tem demonstrado que a satisfação académica dos estudantes se relaciona com uma série de outros resultados tradicionalmente valorizados pelas instituições de Ensino Superior como sejam o *rendimento académico* (Bean e Bradley, 1986 in: Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002), a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* (Pike, 1991, 1993; Graham e Gisi, 2000, in: Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002), os *níveis de persistência académica* (Astin, 1993; Donohue e Wong, 1997; Starr, Betz e Menne, 1971, 1972 in: Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002) e os *ritmos de graduação* (House, 1998), construíram um **Questionário de Satisfação Académica (QSA; Soares e Almeida, 2001, 2002).**

Partindo de um conceito complexo e multidimensional de satisfação académica, o QSA procura avaliar as dimensões da satisfação dos alunos relacionadas com: (i) a qualidade das relações estabelecidas com elementos dentro do contexto universitário (colegas, professores, funcionários) e fora dele (pais e/ou outras figuras significativas) (*Satisfação Social/relacional*); (ii) as infra-estruturas, equipamentos e serviços disponíveis na instituição que frequentam (*Satisfação Institucional*); e, (iii) as actividades e características inerentes ao curso em que se encontram inscritos (*Satisfação com o Curso*).

Ao relatarem os resultados da aplicação do Questionário de Satisfação Académica a um grupo de 938 estudantes que frequentavam o 1º ano de 16 licenciaturas da Universidade do Minho (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2001) os autores afirmam que os seus resultados se mostram consistentes com estudos prévios acerca da satisfação dos estudantes (Abrahamowicz, 1988; Astin, 1977, 1998; Benjamin e Hollings, 1995, 1997; Betz, Klingensmith e Menn, 1970; Betz, Starr e Menne, 1972 in: Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002) o grau de satisfação dos estudantes encontra-se menos dependente das características de entrada dos estudantes do que de outras variáveis de resultado, e mais susceptível de ser influenciada pelas variáveis contextuais.

Outro instrumento construído em Portugal neste domínio é o **Questionário de Experiências de Transição Académica** (QETA, Azevedo e Faria, 2001a) que aborda seis dimensões teóricas, correspondentes aos principais factores envolvidos nas experiências de transição e de adaptação ao Ensino Superior. Estas seis dimensões dividem-se em dois grupos:

As três primeiras dimensões avaliam o contributo das redes de apoio social – família, pares e professores – para a adaptação. As restantes três dimensões relacionam-se com aspectos organizativos do curso e do currículo, bem como com aspectos físicos da instituição frequentada e a avaliação do seu impacto na adaptação ao contexto universitário. Assim temos: (i) *Professores* – o seu grau de exigência, a sua disponibilidade, a sua abertura ao diálogo e a sua capacidade para expor a matéria; (ii) *Família* – o apoio prestado pela família, a pressão exercida pelos pais e a existência de irmãos no Ensino Superior; e, (iii) *Pares* – o estabelecimento de novas amizades, o apoio e a partilha entre colegas de curso, o apoio do grupo de amigos de longa data e o estabelecimento de relações íntimas. (iv) *Organização do curso* – o horário das aulas, a obrigatoriedade (ou não) da presença nas aulas, a organização (semestral ou anual) do curso e do ritmo de leccionação das aulas; (v) *Conteúdos programáticos* – dificuldade e periodicidade dos exames, prazos de entrega de trabalhos, conhecimentos académicos anteriores, grau de exigência das matérias, acesso à informação em cada disciplina, quantidade de matéria leccionada e adequação e organização dos métodos de estudo; e, (vi) *Espaços físicos* – localização das instalações, tipo de transportes de acesso, tipo de instalações e a existência, na instituição de serviços de apoio à adaptação e à inserção dos estudantes.

Numa análise preliminar dos resultados médios obtidos pelos estudantes nas várias dimensões demonstra que a dimensão "*Pares*" é a que apresenta um maior contributo para a adaptação ao Ensino Superior. Assim, os jovens universitários consideram que o estabelecimento de novas amizades, o apoio e a partilha entre os colegas de curso e o estabelecimento de relações íntimas contribuíram muito ou bastante para a sua adaptação ao Ensino Superior. Toma-se assim importante criar oportunidades e espaços que fomentem o encontro e a interacção entre os jovens universitários nas instituições. Outras dimensões – *professores, família, organização do curso e conteúdos programáticos* – parecem desempenhar um papel moderado na adaptação ao Ensino Superior. Finalmente, a dimensão "*Espaços Físicos*" é referida como a que menos contribui para a adaptação (Azevedo e Faria, 2001a).

Leandro de Almeida, tendo em vista a apresentação do instrumento que desenvolveu para estudar os Processos de Transição e Adaptação ao Ensino Superior, dos jovens estudantes do 1º ano – **Questionário de Vivências Académicas – QVA** (Almeida e Ferreira, 1997) descreveu três grupos de variáveis: (i) *variáveis mais directamente associadas à aprendizagem e ao rendimento académico*; (ii) *variáveis mais directamente associadas ao "self" e ao desenvolvimento psicossocial dos indivíduos*; e (iii) *Variáveis mais directamente associadas ao contexto universitário* (Almeida et al., 2000).

Os autores defendem que todas as variáveis interactuam, para explicar a qualidade da transição/adaptação, reconhecendo-se na literatura que toda a transição faz apelo quer aos recursos psicológicos do próprio sujeito, quer às condições/exigências colocadas pelo novo contexto onde o indivíduo se vai inserir.

Quanto às variáveis mais directamente relacionadas com a *aprendizagem e o rendimento académico*, são múltiplas e reportam-se ao próprio aluno, ao professor, à organização curricular, ao contexto académico e às múltiplas formas de interacção daí decorrentes (Almeida et al., 2000).

Habitualmente associam-se elevadas expectativas aos alunos que chegam à Universidade, quer decorrentes de uma lógica de universidade elitista do passado, quer de uma prática selectiva instalada no presente e associada à política de *números clausus*. Nem sempre, no entanto, tais expectativas são realizadas e favoráveis à integração destes alunos no Ensino Superior, e à sua aprendizagem.

Leandro de Almeida (Almeida et al., 2000) defende que assumindo-se hoje o papel central do estudante no processo de ensino aprendizagem, importa analisar o grau de autonomia e de auto-regulação dos estudantes nas suas aprendizagens (Biggs, 1988; Entwistle, 1988; Rosário, 1999, in: Almeida et al., 2000), como por exemplo os métodos de estudo utilizados, a gestão do tempo e os comportamentos face à avaliação (Cone & Owens, 1991; Pereira, 1997, in: Almeida et al., 2000). A questão do rendimento académico passa também pela preparação prévia dos alunos (Firch, 1989; Marques e Miranda, 1993; Roço, 1981, in: Almeida et al., 2000), nomeadamente quando o curso permite o acesso através de disciplinas específicas muito díspares ou aceita candidatos com classificações demasiado baixas.

Em relação ao *rendimento académico*, o QVA inclui as percepções dos alunos em relação às seguintes dimensões: (i) *bases de conhecimentos para o curso*; (ii) *métodos de estudo*; (iii) *realização de exames*; (iv) *gestão do tempo*, e (v) *relacionamento com os professores*. Quanto às *variáveis pessoais e de desenvolvimento psicossocial* os autores referem que as tarefas com as quais os jovens são confrontados numa transição educativa não se

circunscrevem exclusivamente às tarefas de índole curricular. A par da adaptação às exigências académicas deste novo tipo de ensino, o ingresso no ensino superior implica ainda, para um grande número de estudantes, o sair de casa, a separação dos amigos e das pessoas mais significativas, o confronto com um meio totalmente desconhecido, o decidir quem se é e o que se quer da vida (Ferreira e Hood, 1990). Questões como o estabelecimento de um forte sentido de identidade, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras (com os pares, professores e família), a exploração de papéis sociais e sexuais, a resolução das questões da intimidade, assim como o estabelecimento de uma filosofia e de um plano de vida, parecem assumir particular importância junto desta população (Almeida *et al.*, 2000).

Se a experiência universitária conduz os estudantes a realizarem um movimento progressivo em direcção à tolerância, ao aumento da qualidade das relações interpessoais, ao desenvolvimento de um forte sentido de identidade e ao aumento da auto confiança (Chikering e Reisser, 1993), obviamente que a qualidade da resolução destas tarefas depende, em muito, das próprias características pessoais que os alunos "trazem" para a universidade. Com efeito, tais características parecem estar na base, por exemplo, do melhor ou pior aproveitamento das oportunidades que o próprio contexto universitário onde os estudantes estão inseridos lhes proporciona. Assim, alguns autores, citados por Almeida *et al.* (2000), salientam dimensões psicológicas dos alunos tais como *estilos de coping* (Billings e Moos, 1981; Moos e Schaefer, 1993; Pólo, Hernandez e Pozo, 1996), a *auto-estima* (Burke, Midkiff e Williams, 1985; Praeger e Freeman, 1979) o *locus de controlo* (Crump, Hickson e Laman, 1985; Prociuk e Breen, 1997; Traub, 1982), os *estilos atribucionais* (Clifford, 1986; Platt, 1988; Powers, Douglas, Cool e Gose, 1985), as *percepções de auto-eficácia* (Bento e Ferreira, 1997; Lent, Brown e Larkin, 1984; Multon, Brown e Lent, 1991), a *autonomia* (Ferreira e Castro, 1994) a *congruência de interesses* (Berek e Rabbi, 1982; Henry e Bardo, 1987) e a *(in)decisão vocacional* (Fuqua, Newman e Seaworth, 1987; Gordan, 1995; Rose e Elton, 1971; Soares, 1998, Taveira, 1997).

Procurando abarcar algumas das variáveis mais associadas à pessoa e ao desenvolvimento psicossocial do estudante, o QVA contemplou na sua construção, as seguintes dimensões: (i) autonomia; (ii) autoconfiança; (iii) percepção pessoal de competência; (iv) desenvolvimento da carreira; (v) bem-estar psicológico; e, (vi) bem-estar físico (Almeida *et al.*, 2000).

Por fim, quanto às variáveis associadas ao *contexto académico*, Leandro de Almeida e colaboradores (Almeida *et al.*, 2000) referem que segundo alguns autores, o espaço físico do *campus* (salas de aula, serviços, espaços de lazer, arquitectura e cores dos edifícios;

arranjos e limpeza, etc.) afectam o comportamento dos alunos e o seu rendimento académico (McKee e Witt, 1990; Gifford, 1997, in: Almeida *et al.*, 2000). As explicações para este impacto das variáveis de contexto são diversas, como por exemplo, a densidade de alunos na sala de aula pode fazer baixar o nível de interacção entre os alunos (Gifford, 1997, in: idem), e os seus níveis de atenção e de processamento de informação (Krantz e Risley, 1972, in: idem) e, ainda, aumentar as taxas de comportamentos agressivos e de tipo ansioso (Weinstein, 1979, in: idem). Por sua vez, saindo dos espaços físicos da sala de aula, alguma investigação tem analisado as condições físicas das residências universitárias (Strange, 1996, in: idem). Aqui, os sentimentos de espaços pessoais e de comunidade vivenciados pelos estudantes, associados a percepções de segurança, conforto e pertença, aparecem como variáveis igualmente importantes para descrever a adaptação e a realização académica dos estudantes (Anchors, Schroeder e Jackson, 1978; Ender, Kane, Mable e Strohm, 1980, in: Almeida *et al.*, 2000). Se quisermos sair do *campus*, e da rede de espaços e serviços que lhe estão afectos, poderíamos mencionar ainda outras variáveis do contexto, como a rede de transportes, a dimensão da cidade e a própria estrutura familiar do estudante.

Vários estudos mencionam a importância destas relações para o ajustamento académico dos estudantes, mesmo quando falamos de jovens adultos (Armsden e Geenberg, 1989; Albert, 1988; Lopez *et al.*, 1988; Wick e Shilkret, 1986, in: idem).

No QVA as sub escalas que procuram atender a algumas das variáveis de contexto enunciadas são: (i) *adaptação à instituição*; (ii) *adaptação ao curso*; (iii) *envolvimento em actividades extracurriculares*; (iv) *relacionamento com os colegas*; (v) *relacionamento com a família*; e, (vi) *gestão dos recursos económicos*.

Este questionário de vivências académicas tem sido utilizado, na sua versão original e com diversas adaptações por diferentes autores em diversas investigações realizadas no nosso país.

No âmbito do projecto de investigação iniciado em 1994 - Factores de Sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior – coordenado por José Tavares da Universidade de Aveiro, mas envolvendo vários pólos (Universidade de Aveiro, Universidade do Minho, Universidade do Porto e Universidade do Algarve) e vários investigadores (Rui Santiago, Isabel Soares, Maria do Céu Taveira, Leonor Lencastre e Fernando Gonçalves – responsáveis pelas linhas de investigação nas respectivas universidades – e outros investigadores, a estes associados), têm sido desenvolvidos vários estudos com a população alvo, utilizando diferentes instrumentos.

No pólo da Universidade de Aveiro, ao longo dos vários momentos que têm constituído todo este processo investigativo e interventivo, têm sido utilizados diversos instrumentos de diagnóstico, como por exemplo o **Questionário de Identificação e Integração Académica** (QIVA, Tavares *et al.* 1996), com o objectivo de avaliar níveis de expectativas, existência de problemas, satisfação e autoconfiança académica e ainda a principal atribuição causal do sucesso/insucesso nos alunos do 1º ano comum da Licenciatura em Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro.

No pólo da Universidade do Porto, Leonor Lencastre, Maria Prista Guerra, Marina Serra Lemos e Duarte Costa Pereira (1999) desenvolveram um **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior**, cuja fundamentação e construção descreveremos com algum detalhe, por ser o instrumento que utilizámos no estudo da presente dissertação de mestrado.

Os referidos autores partiram da definição conceptual de sucesso, acentuando a sua natureza multifacetada e subjectiva e partindo do princípio de que o sucesso deve ser avaliado não só no domínio académico mas também nos domínios sócio-relacional e biopsicológico.

Segundo os mesmos, *"sucesso é concebido como a razão entre o que se pretende conseguir (objectivos) e o que efectivamente se conseguiu (resultados). Considera-se que quer os resultados quer a satisfação com esses resultados são indicadores de sucesso"* (Lencastre *et al.*, 2000: 75).

Os recursos do aluno, quer os recursos internos (competências físicas psicológicas e cognitivas) quer os recursos externos (meios humanos e materiais necessários para alcançar o objectivo) influenciam a definição dos objectivos bem como os resultados conseguidos. Assim, pensa-se que as percepções dos alunos quanto ao acesso a tais recursos devem ser incluídas na avaliação do sucesso.

Os autores do QAES consideraram três domínios de sucesso:

Sucesso Académico – relacionado com o desempenho no Ensino Secundário, no acesso ao Ensino Superior, com as competências de estudo e com a avaliação do conteúdo e método do currículo do curso (disciplinas do 1º semestre);

Sucesso Sócio-relacional – que se prende com a forma de estar na universidade, com a adaptação ao papel de estudante universitário, com a inserção no contexto universitário, com as oportunidades oferecidas no acolhimento e com a satisfação com o ambiente relacional e social;

Sucesso Biopsicológico – que tem a ver com a saúde física e psicológica, com a qualidade de vida e bem-estar e com a satisfação com a vida em geral.

Numa perspectiva de psicologia da saúde, baseada na própria definição da Organização Mundial de Saúde, reconhece-se actualmente que o estado de saúde e doença de qualquer pessoa não é meramente a ausência ou presença de uma enfermidade, mas antes a percepção do seu completo bem estar numa esfera biopsicosocial (Guerra, 1998, in: Lencastre *et al.* 2000). São muitas as referências na literatura (Vaz Serra, 1999; Every, 1989, in: idem) ao mal-estar dos seres humanos nas sociedades actuais civilizadas, agravada pelo stress sentido, instabilidade de vida profissional e problemas familiares, entre outros. O aumento verificado nos últimos anos de doenças cardiovasculares, psicossomáticas, e de perturbações psicológicas, como a ansiedade e depressão, na maioria das vezes associada a uma expressão somática, são exemplos de uma possível relação com estilos de vida ou circunstâncias de vida a que as pessoas estão sujeitas (Lencastre *et al.*, 2000) outra situação preocupante é o abuso de álcool e de drogas (lícitas e ilícitas) a qual tem subjacente, em muitos casos, um sofrimento psicológico de carácter ansioso ou depressivo (Golman, 1997; Légem, 1993, in: idem).

A maioria dos problemas de saúde e doença prende-se com as exigências da sociedade actual onde a competitividade e a urgência temporal colocam cada vez mais pressão nos indivíduos. Fala-se muito de stress no trabalho em vários contextos diversificados. Estudos citados por Kiecolt-Glaser e Glaser (1988, in: Lencastre *et al.*, 2000) relacionam a função imunológica com eventos específicos da vida dos estudantes nomeadamente a realização de exames escolares (Glaser *et al.* 1986, in: idem). Verifica-se nestes casos uma diminuição da eficácia de resposta imunológica de várias formas, o que significa que nestes períodos, as pessoas estarão mais propensas a adoecer por terem as suas defesas biológicas diminuídas.

A presença de comportamentos agressivos também pode ser uma expressão do stress sentido (Goleman, 1997; Vaz Serra, 1999, in: Lencastre *et al.*, 2000), ou do abuso de determinadas substâncias. Na lista dos problemas biosicológicos foram, por isso contemplados: o abuso de álcool, de drogas ilícitas e de fármacos. (Lencastre *et al.*, 2000) O recurso a substâncias psicoactivas pode ser entendido como um mecanismo de *coping* (desajustado) para lidar com as exigências da vida. Entendemos substâncias psicoactivas como estimulantes ou depressores do sistema nervoso que são usadas em função das necessidades do organismo e que incluem uma vasta gama de produtos que vão desde fármacos prescritos pelo médico, como os tranquilizantes e antidepressivos, até ao uso de álcool ou drogas ilícitas, como a cocaína ou a heroína.

Através do QAES foram considerados oito problemas no domínio biopsicológico: era pedido aos indivíduos que respondessem sim ou não sobre a presença dos seguintes problemas: atenção e concentração, ansiedade, depressão, mal-estar físico, comportamentos agressivos, abuso de álcool, abuso de fármacos e abuso de drogas ilícitas.

A motivação dos alunos para o curso que frequentam é um aspecto essencial para um bom desempenho na universidade. O controlo percebido pelos alunos constitui uma variável que prediz, de forma consistente, aspectos importantes do funcionamento motivacional, cognitivo e emocional (Abramson, Seligman e Tesadale, 1978; Bandura, 1977, 1982; Findley e Cooper, 1983; Heckhausen, 1977; Seligman, 1975; Weiner, 1979, 1985, in: Lencastre *et al*, 2000).

O QAES contempla itens para a avaliação das percepções de controlo dos alunos. Para tal, os autores adoptaram uma concepção multidimensional de controlo percebido (Skinner, Chapman e Batles, 1988, in: Lencastre *et al*, 2000) baseada na perspectiva da teoria-acção (Brandstadler, 1984; Frese e Sabini, 1985, in: *idem*). Nesta perspectiva consideram-se três tipos de crenças relacionadas com o controlo percebido, mas conceptualmente e empiricamente distintas: crenças de *controlo*, crenças *meios-fins* e crenças *eu-meios*. A distinção entre estes tipos de crenças baseia-se na distinção de três componentes da acção: os agentes, os meios e os fins. As crenças de controlo referem-se a expectativas individuais (do agente) acerca da capacidade própria para produzir efeitos desejados. São expectativas generalizadas de controlo, uma vez que podem não ter na base uma reflexão sobre os meios específicos necessários para atingir os objectivos pretendidos (Lencastre *et al*, 2000).

As crenças acerca das relações entre causas e feitos (crenças meios-fins) referem-se aos agentes da acção, em geral, e não ao agente particular em questão, isto é, são expectativas acerca da medida em que certos tipos de causas potenciais são eficazes na obtenção dos resultados desejados, independentemente de o sujeito poder produzir essa relação meios-fins. Finalmente, as crenças eu-meios ou crenças de agência referem-se a crenças acerca da relação entre o agente e certos meios potenciais e constituem as expectativas individuais acerca da medida em que o indivíduo possui esses meios.

No âmbito desta matriz conceptual, os estudantes foram questionados acerca das causas que eles consideravam responsáveis pelo sucesso (crenças meios-fins) e acerca do seu acesso pessoal a essas causas (crenças eu-meios). Ou seja, pedia-se a cada estudante que indicasse as causas eficientes para o sucesso escolar e em que medida considerava

que essas causas estavam disponíveis e ao seu alcance (quer se trate de causas internas, quer externas).

Para tal foi elaborada uma escala que se baseou na adaptação da versão portuguesa (Lemos e Gonçalves, 1998) da escala CAMI (Control, Agency and Means-ends Interview) de Skinner, Chapman e Batjes (1998, in: Lencastre *et al*, 2000). Os autores pretendiam esclarecer em primeiro lugar a relação entre controlo percebido e comportamento e planeamento da acção. A investigação tem revelado que noutros níveis de ensino (Chapman, Skinner e Batjes, 1990, in: *idem*) as crenças eu-meios regulam a realização cognitiva, não apenas as relativas às causas internas, mas também as relativas às causas tipicamente consideradas externas, como a sorte, e são bons predictores da realização cognitiva. Um segundo objectivo consistia em avaliar até que ponto as causas que os alunos vêem como fundamentais para o sucesso académico (crenças meios-fins) são, simultaneamente causas às quais eles consideram ter acesso (crenças eu-meios). Discrepâncias entre estas duas crenças indicarão em geral uma maior probabilidade de desistência, desanimo e desinvestimento na busca de sucesso e de bem-estar num determinado domínio, podendo mesmo levar a um abandono do domínio enquanto parte integrante da identidade pessoal, isto é, á exclusão da dimensão "ser bom aluno" da definição pessoal de si próprio. "Ser aluno" deixa então de fazer parte da sua identidade. Esta estratégia, protectora do valor pessoal é, contudo, altamente desadaptada e reflectir-se-á em todo o percurso desenvolvimental do indivíduo.

Ao analisarem os resultados do QAES administrado a 494 alunos inscritos pela primeira vez nas licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, os investigadores concluíram que a preparação anterior à entrada para o Ensino Superior parece ser um dos indicadores de sucesso académico, verificando-se também que os estudantes com menos sucesso académico estão insatisfeitos com o seu rendimento actual e com o 1º semestre em geral. A auto-avaliação que os alunos fazem de si próprios enquanto alunos e do seu método de estudo (ambas medidas subjectivas do sucesso académico) também se correlaciona directamente com o sucesso académico. A satisfação com a vida também permite diferenciar estes dois grupos de alunos, com maior e menos sucesso académico, podendo assim considerar-se um indicador de sucesso académico, existindo uma relação directa entre este aspecto do sucesso subjectivo no domínio biopsicológico e o sucesso académico objectivo. No que se refere ao sucesso subjectivo no domínio sócio-relacional, os resultados indicam que a satisfação com os colegas, com o ambiente social, com o ambiente geral de trabalho e com o acolhimento na chegada á Universidade, não se podem identificar como indicadores de sucesso académico objectivo. No domínio biopsicológico, os investigadores concluíram que o stress está presente em alunos de todas as licenciaturas que participaram no estudo, sendo que nos

cursos de maior sucesso académico o mal-estar físico é o problema mais marcante e nos cursos de maior insucesso académico os problemas de mais relevo são a atenção/concentração, os comportamentos agressivos e o abuso de álcool, de fármacos e de drogas ilícitas. Os investigadores afirmam ainda ter verificado que a falta de motivação é uma das razões mais apontadas pelos alunos para o seu deficiente método de estudo, apontando a análise dos aspectos motivacionais como uma via a explorar na investigação para melhor compreender os fenómenos do sucesso e da adaptação ao Ensino Superior (Lencastre *et al*, 2000).

3 REFLEXÃO EM TORNO DAS DIMENSÕES DE ADAPTAÇÃO

Embora os estudos supracitados considerem variáveis distintas, podemos encontrar algumas semelhanças entre as dimensões de adaptação por estes descritas.

Partindo dos três grupos de variáveis conceptualizados por Lencastre, Guerra, Serra Lemos e Costa Pereira (2000) no seu Questionário de Adaptação Académica: variáveis mais relacionadas com aspectos do domínio académico, do domínio biopsicológico e do domínio sócio-relacional, procuraremos traçar, de seguida as semelhanças e relações com as dimensões consideradas pelos outros estudos considerados:

Nas variáveis mais relacionadas com aspectos do domínio académico Lencastre *et al*. (2000) consideram as percepções que os estudantes têm sobre o seu desempenho no Ensino Secundário e no acesso ao Ensino Superior, as suas competências de estudo e sobre o currículo do curso.

Almeida e Ferreira (1997) no QVA denomina de variáveis mais directamente associadas à aprendizagem e ao rendimento académico, incluem as percepções dos estudantes em relação às suas bases de conhecimentos para o curso, aos seus métodos de estudo, à sua realização de exames, à sua gestão do tempo e ao seu relacionamento com os professores.

Azevedo e Faria (QETA, 2001) consideram um grupo de variáveis mais ligadas à organização do curso e o currículo, que inclui as percepções dos estudantes sobre a organização do curso, os conteúdos programáticos e os espaços físicos.

Soares e Almeida (2001) no QSA também consideram um grupo de variáveis a que denominam de "satisfação institucional", que inclui a satisfação com as infra-estruturas, os equipamentos e os serviços disponíveis, e outra que denominam de "satisfação com o

curso", que inclui a satisfação com as actividades e características inerentes ao curso que frequentam.

Almeida, Soares e Ferreira (2000) no QEA conceptualizam o que denominam de expectativas dos estudantes sobre o apoio e investimento institucional, sobre a acessibilidade aos recursos e sobre o investimento nas actividades curriculares, que, na nossa perspectiva, se pode relacionar com as dimensões de adaptação mais relacionadas com os aspectos académico.

Também Gonçalves e Cruz (1988, in: Bessa Oliveira, 2000) referem um grupo de variáveis ligadas aos problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas e exigências académicas.

Por último, Nico (1998) fala da adaptação institucional. Assim vemos que, de uma forma ou de outra, todos os autores citados consideram um grupo de variáveis mais ligadas ao contexto académico, com tudo o que ele engloba.

No que diz respeito às **variáveis mais relacionadas com aspectos do domínio biopsicológico** Lencastre, Prista Guerra, Serra Lemos e Costa Pereira (1999) englobam nesta dimensão variáveis que se prendem com a percepção dos estudantes sobre a sua saúde física e psicológica, com a qualidade de vida e bem estar e com a satisfação com a vida em geral.

Almeida e Ferreira (1997) no QVA englobam variáveis como a autonomia, a autoconfiança, a percepção pessoal de competência, o desenvolvimento da carreira, o bem-estar psicológico e o bem-estar físico. Gonçalves e Cruz (1988, in: Bessa e Oliveira, 2000) consideram um grupo de variáveis ligadas a problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as decisões vocacionais (que na nossa perspectiva, se podem incluir na dimensão do desenvolvimento pessoal, pois está relacionada com o processo de desenvolvimento da identidade vocacional, que concorre directamente para os processos de identidade pessoais), e Nico refere a dimensão pessoal como uma das cinco dimensões que concorrem para o "conforto académico". É de referir que dos estudos citados, Azevedo e Faria (2001) e Soares e Almeida (QSA, 2001) não consideraram variáveis de desenvolvimento pessoal ou biopsicológico na construção dos seus Questionários de Experiências de Transição Académica e Questionário de Satisfação Académica, respectivamente.

Por último, podemos referir um grupo de **variáveis mais ligadas aos aspectos sócio-relacionais**, Lencastre *et al* (2000) englobam aspectos como a forma de estar na Universidade, a adaptação ao papel de estudante universitário, a inserção no contexto universitário, as oportunidades oferecidas e a satisfação com o ambiente relacional e social.

Almeida e Ferreira (1997), embora não criem um grupo de variáveis mais ligadas aos aspectos sociorelacionais, enquadram alguns aspectos de cariz relacional no que denominam de desenvolvimento biopsicológico, que engloba aspectos relacionados com o sair de casa, com a separação dos amigos e das pessoas mais significativas, o desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, com os pares, os professores e a família, e a exploração de papéis sociais e sexuais.

Também Azevedo e Faria (2001) consideram um grupo de variáveis que avaliam o contributo das redes de apoio social, particularmente dos professores, da família e dos pares.

Soares e Almeida (2001), inclui nos aspectos sócio-relacionais a satisfação dos estudantes com a qualidade das relações estabelecidas com elementos dentro do contexto académico (colegas, professores e funcionários) e fora dele (pais e/ou outras figuras significativas). O QEA (Soares e Almeida, 2001) contempla as expectativas dos alunos em relação ao seu desenvolvimento social. Gonçalves e Cruz (1988, in: Bessa Oliveira, 2000) falam de problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas sociais, na relação com os outros, pares, docentes, etc. e Nico (1995, 1998) fala de adaptação relacional e de adaptação periescolar.

Procurando uma melhor compreensão da "realidade" da Escola Superior de Dança e das dificuldades de adaptação e ajustamento sentidas pelos seus estudantes do primeiro ano, elegemos, como instrumento de recolha de dados junto dos estudantes, por nos parecer o que mais ia ao encontro dos objectivos da nossa investigação, o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior acima descrito, assumindo a sua pretensão de avaliar as percepções dos estudantes sobre o seu sucesso em três dimensões de adaptação ao Ensino Superior: *sucesso académico*, *sucesso biopsicológico* e *sucesso sócio-relacional*. Pretendemos no entanto completar o nosso trabalho recolhendo também as representações que os professores têm não só sobre os seus alunos e a dificuldades de adaptação que estes possam sentir ao ingressarem na Escola Superior de Dança, mas também sobre as formas de apoiar essa transição, contribuindo para o seu sucesso académico em todas as suas vertentes. Para recolher as representações dos professores

da Escola Superior de Dança, realizamos quatro entrevistas semi-directivas a quatro dos docentes da Escola.

No capítulo seguinte descreveremos em detalhe não só a construção e adaptação do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e a construção do guião das entrevistas, mas também toda a metodologia utilizada para recolher e analisar os dados considerados no âmbito do presente trabalho.

CAPÍTULO IV

METODOLOGIA

O acesso ao Ensino Superior é um marco de extrema importância na trajectória académica e na vida de qualquer aluno.

Se, por um lado, a entrada no Ensino Superior representa uma importante conquista, por outro lado, também acarreta novos desafios, correspondendo, não poucas vezes, a um "salto para o desconhecido" com todo o entusiasmo, mas também com o desconforto que implica toda e qualquer transição (Nico, 1995).

Como se processará a adaptação a este novo meio académico e a esta "nova vida" ou nova etapa na vida do agora estudante?

Sem dúvida uma questão de difícil resposta, especialmente se tivermos em conta todas as variáveis que concorrem para este processo de adaptação.

Como vimos nos capítulos anteriores, no período que antecede o ingresso no Ensino Superior a grande maioria dos jovens encontra-se bem inserida no seu meio familiar, apresenta um grupo de amigos estável e poucas responsabilidades assumidas de forma independente. Para além do mais, estão geralmente bem enquadrados nos estudos e revelam uma relação pedagógica de proximidade. Nos últimos anos do Ensino Secundário, estes jovens pertencem ao "grupo dos mais velhos" das escolas que frequentam, adquirindo, por esta via um estatuto "sénior" que lhes confere poder e segurança.

Ao entrar no Ensino Superior, algumas destas circunstâncias são alteradas, designadamente:

- (i) o jovem passa a ser confrontado com as suas próprias escolhas, das quais emergem as suas primeiras conquistas e derrotas – entrou para o curso que queria, ou, por não ter tido as notas necessárias, teve que "se contentar" com uma 2ª, 3ª, 4ª ou 5ª escolha?
- (ii) o seu grupo de amigos do secundário provavelmente não o acompanha totalmente nesta nova etapa, vendo-se num novo contexto desconhecido que não domina e sem o apoio dos seus amigos.
- (iii) em poucas semanas passou de uma situação de domínio (o grupo dos mais velhos) para uma situação de dominado ("caloiro", inexperiente).

(iv) o seu enquadramento familiar pode ter sido alterado, pois é frequente que a entrada no Ensino Superior obrigue a uma mudança de localidade e de residência com todas as implicações que tal situação acarreta (isolamento, autonomia nos estudos, assumpção de responsabilidades, etc.).

(v) por último encontra-se física e psiquicamente a atravessar a transição entre a adolescência e a idade adulta.

Por todos estes factores, estudos anteriores (Almeida, L. & Ferreira, J.; 1997; Almeida, L., 1998b; Tavares, Santiago, e Lencastre, 1996, 1998, 2000; Tinto, 1993; Nico, 1995, 1998, entre outros) salientam algumas das dificuldades sentidas pelos jovens no ingresso ao Ensino Superior como, por exemplo a gestão do tempo, o maior esforço e trabalho necessários, o distanciamento relacional com os professores, e outras dificuldades de adaptação ao novo contexto escolar e social com que se defrontam. Tudo isto vai resultar num aumento do nível de ansiedade dos estudantes, o qual desemboca, muitas vezes, em maus resultados escolares, em abandono prematuro do Ensino Superior ou, em casos graves de inadaptação e depressão.

Os estudantes que ingressam na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa também experimentam todos estes problemas (os quais já foram objecto de estudo e identificação noutras escolas e universidades portuguesas nos últimos anos).

Contudo, o ensino da dança apresenta especificidades, que têm de ser levadas em conta. Trata-se de uma área do ensino artístico que, para além de lidar directamente com a parte emocional dos seus actores, deve promover a criatividade individual, levando o aluno a procurar significados pessoais que se distinguem precisamente por serem diferentes de todos os outros. Por outro lado, a dança é, dentro das expressões artísticas, a que mais depende do corpo (no sentido físico), pois o bailarino exprime-se através do movimento do corpo. Por este motivo, a preparação e condicionantes físicas para atingir o desenvolvimento técnico requerido são grandes e diversificadas, e vão desde a alimentação, ao sono e às horas de esforço físico, passando por factores genéticos muitas vezes não controláveis.

A tudo isto acresce ainda um factor de "urgência", pois um bailarino não poderá dançar "toda a vida", sendo curta a sua carreira nessa profissão. A sua longevidade profissional está intimamente ligada à idade, pelo que aos 18 ou 19 anos, quando o aluno entra para a Escola Superior, com o intuito de ser bailarino, não lhe restam mais de quinze a vinte anos de exercício da actividade, o que faz com que as decisões pessoais sobre a sua vida e percurso individual por vezes se precipitem.

É este contexto de especificidades que pretendemos analisar com rigor e tentar compreender, buscando formas de intervenção "mais eficazes" para o caso específico da Escola Superior de Dança (ESD).

Consideramos que este trabalho sobre a realidade dos estudantes da ESD, assim como a disponibilização de dados que possam ser tidos em conta na reflexão e debate sobre o futuro desta Escola, é particularmente pertinente, sobretudo se enquadrado no "Processo de Bolonha", no momento em que o Ensino Superior (desejado) para o século XXI na Europa Comunitária está a ser repensado.

Porém, citando Almeida e Ferreira (1997:71) *"os resultados, a qualidade da investigação e as suas possibilidades de responder aos objectivos para que foi conduzida dependem grandemente do plano de investigação"*.

Este capítulo, que iniciaremos com a caracterização da Escola onde se inserem os estudantes analisados, tem como objecto a componente empírica desta dissertação. Neste contexto, serão descritos não só os objectivos pretendidos como todo o processo metodológico utilizado, designadamente, a amostra que serviu de base, as variáveis e dimensões consideradas, os instrumentos utilizados e os procedimentos seguidos, quer na recolha dos dados, quer no seu tratamento.

1. A ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

MEMÓRIA HISTÓRICA E MISSÃO DA ESCOLA

A Escola Superior de Dança (ESD) foi fundada em 1983, no contexto da reforma do ensino artístico do Conservatório Nacional, o qual se vinha mantendo ligado à dança, na continuidade de uma longa tradição da educação artística, que remonta à criação do Conservatório Geral de Artes Dramáticas, em 1836, por Almeida Garrett.

Em 1985, foi integrada no Instituto Politécnico de Lisboa, pelo Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de Novembro, contudo a sua autonomia só é reconhecida em 1994.

Em 1997, através da portaria nº 103/97 de 14 de Fevereiro, é criado o curso de Estudos Superiores Especializados (CESEs) em Dança, que funcionou durante o ano lectivo de 1997/98.

Posteriormente, ao abrigo dos estatutos e autonomia dos estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico e de acordo com a portaria nº 413-A/98 de 17 de Julho, é aprovado o regulamento geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico, da qual resulta a Licenciatura em Dança no Ramo da Educação e no Ramo de Espectáculo.

O plano de estudos inicial sofreu alterações significativas em 1991 e 1996. Em ambos os casos as cargas horárias foram aumentadas, sobretudo das disciplinas de Técnicas de Dança e das disciplinas nucleares de Estúdio Coreográfico e de Metodologias de Ensino.

Neste momento encontra-se em estudo a alteração curricular no âmbito do "Processo de Bolonha" para a reestruturação do Ensino Superior, a qual deverá estar concluída até ao final de 2005, para começar a ser implementada no ano lectivo de 2006/2007.

No sentido de operacionalizar as reestruturações curriculares necessárias à introdução do "Processo de Bolonha" a nível nacional, em Maio de 2004 a Senhora Ministra do então Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior nomeou um grupo de coordenadores por áreas de conhecimento, que tinham *"por missão, estudar e dar parecer à Senhora Ministra da Ciência e do Ensino Superior relativamente às estruturas de formação para cada área do conhecimento, a nível de primeiro e segundo ciclo (...) O parecer deverá contemplar a análise da problemática "estruturas de cursos vs perfis e competências"*. (MCTES, 2004).

Segundo o documento "Enquadramento da Missão dos Coordenadores da Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional, por Área de Conhecimento" (MCTES, 2004) os pareceres pedidos aos coordenadores devem incluir algumas medidas, das quais salientamos: a avaliação e a creditação; a adopção de uma estrutura de graus baseada essencialmente em dois ciclos; a promoção da mobilidade dos estudantes; a consolidação do sistema de transferência de créditos europeus (vulgo ECTS); e, a concretização do sistema de reconhecimento de graus académicos.

Para a realização deste estudo, a Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa foi enquadrada no grupo da área "Cinema, Dança, Música e Teatro", coordenado pelo Prof. Gil Mendo, da ESD.

O parecer pedido aos coordenadores por áreas de conhecimento foi finalizado e entregue em Dezembro de 2004, e, neste momento prosseguem as reuniões de um grupo de trabalho constituído dentro da própria ESD, também coordenado pelo Prof. Gil Mendo (do qual faço parte), para encontrar uma proposta de revisão curricular que contemple todos os requisitos do "Processo de Bolonha", mantendo a missão e os propósitos que têm orientado esta instituição desde a sua fundação. Prevê-se que esta mesma proposta esteja concluída em Janeiro de 2006 e que a sua implementação na ESD se inicie já no ano lectivo de 2006/2007.

A especificidade do projecto da Escola Superior de Dança baseia-se essencialmente na formação de artistas, procurando conferir aos seus alunos uma forte formação básica, técnica e científica, desenvolvida em especializações referentes ao Espectáculo e à Educação. Estes princípios basilares reflectem-se na importância que a ESD dá às disciplinas Técnico-Artísticas, sobre as quais se apoia toda a reflexão analítica, estética e científica dos saberes indissociáveis desta arte da dança e da formação que os futuros artistas e professores de dança devem possuir, no actual quadro Europeu das saídas profissionais.

Após cerca de duas décadas de actividade artística e pedagógica, a ESD tem hoje muitos ex-alunos colocados em diversas escolas, companhias e grupos de dança, em Portugal e no estrangeiro, dos quais, a título de exemplo citaremos: Escola de Dança do Conservatório Nacional, Academia de Dança Contemporânea de Setúbal, Companhia Nacional de Bailado, (agora extinto) Ballet Gulbenkian, Conservatório de Música e Dança Mayeysis (Vigo), Transitions (Laban Center – Londres) e Kamprasel (Hamburgo), entre outros.

Actualmente a ESD tem ainda representação activa em organizações internacionais, como a ELIA, a CID-UNESCO e a WDA, e mantém acções de cooperação no âmbito dos programas Sócrates-Erasmus, Euclide, Kaleidoscope, entre outros, possibilitando e incentivando permutas de alunos e professores.

Para além disso, tem celebrado protocolos com diversas escolas do ensino vocacional e do 1º e 2º ciclo do Ensino Básico (onde os estudantes da ESD, Ramo de Educação, dão aulas inseridas nas "práticas pedagógicas" das disciplinas de Metodologias da Dança), com diversas Câmaras Municipais e instituições particulares, onde os estudantes apresentam, regularmente, os seus espectáculos de dança (de entre estes destacamos o protocolo celebrado com a Liga Portuguesa de Deficientes Motores, onde anualmente há um grupo de alunos inseridos no projecto "Contact'Art", que trabalha, prepara e apresenta espectáculos com a participação de deficientes motores), e com escolas e instituições

estrangeiras, que tem permitido (entre outras coisas) participar em diversos festivais internacionais de dança. Segundo dados do Relatório de Avaliação Interna (2003), a Escola têm realizado uma média de 35 espectáculos de dança por ano.

RECURSOS HUMANOS:

Actualmente (Outubro de 2005) o corpo docente da ESD é constituído por vinte e um professores, com idades compreendidas entre os 26 e os 59 anos, cuja média ronda os 45 anos. Destes, dois são professores coordenadores, quatro são professores adjuntos, um é equiparado a professor coordenador, onze equiparados a professores adjuntos e três equiparados a assistentes do 2º triénio.

Quanto à sua formação, apenas um professor é Doutorado (em Ciências da Educação), um Mestre em Antropologia Cultural e Social, um Mestre em "Dance Studies", um Mestre em Teatro e Educação, seis licenciados em Dança (pela ESD), um licenciado em Educação Especial e Reabilitação, um licenciado em Comunicação, um Licenciado em Música, e seis com o antigo Curso Profissional de Dança.

Actualmente há dois professores a prepararem provas de Doutoramento, cinco a frequentar mestrados, e um a frequentar a "*Imperial Society of Teachers of Dancing-Ballet Faculty*", em Inglaterra.

A Escola tem ainda 13 técnicos e administrativos e 6 acompanhadores musicais em regime de prestação de serviços, e convida, todos os anos, diversos professores e coreógrafos nacionais e estrangeiros para darem seminários nas mais diversas áreas ou para prepararem coreografias em criação conjunta com os seus alunos.

RECURSOS MATERIAIS

A Escola Superior de Dança funciona em instalações próprias, no Palácio Marquês de Pombal, na Rua do Século, em Lisboa.

Apesar das modificações e adaptações realizadas para o funcionamento da Escola no referido palácio, as condições físicas estão longe de serem ideais. No passado ano lectivo a escola funcionou com: cinco estúdios de dança (equipados com chão com caixa de ar revestido a linóleo, espelhos, barras fixas e amovíveis, piano e aparelhagem de som); duas salas de aulas teóricas, três gabinetes de docentes, três gabinetes para a direcção da Escola, três gabinetes administrativos, uma sala de estudo para os estudantes, uma biblioteca, um gabinete de massoterapia, um bar, uma sala de alunos e sete balneários/WC, para alunos e professores. Este ano lectivo de 2005/2006, após obras de

reconversão de um espaço fabril contíguo à escola, esta disporá de mais quatro estúdios de dança, uma sala de aulas teóricas, uma sala de professores, sete gabinetes de professores, uma sala afecta à associação de estudantes, e um ginásio de preparação física. Estes novos espaços estão já equipados com aquecimento central e ar condicionado, mas até à data a escola vinha funcionando sem qualquer sistema de aquecimento, o que, como veremos no capítulo V (Apresentação e Discussão dos Resultados), sempre levantou grandes dificuldades ao bom funcionamento das aulas. Antecipa-se assim um ano lectivo com melhores condições ao nível dos espaços e aguarda-se ainda melhoramentos ao nível dos equipamentos (pianos e outros instrumentos musicais, necessários para as aulas com acompanhamento musical ao vivo, material de som e de vídeo, material informático, etc.).

1.2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR ACTUAL

Actualmente o Curso Superior de Dança encontra-se organizado em dois ciclos: I Ciclo correspondente ao Bacharelato, e II Ciclo correspondente à Licenciatura, ambos organizados em dois ramos distintos: Ramo de Educação e Ramo de Espectáculo, havendo um primeiro ano (1º Ano) comum, ou seja, a inscrição opcional em cada um dos ramos é feita após a conclusão com aprovação do 1º ano.

Por nos parecer pertinente para o estudo em curso, descreveremos apenas as unidades curriculares referentes ao 1º Ano (comum) do 1º Ciclo (Bacharelato), referindo ainda que o regime de frequência para todas as disciplinas é de presença obrigatória, exceptuando os casos em que exista o estatuto de trabalhador/estudante. Neste caso, é analisado e estabelecido entre o estudante e o professor de cada disciplina, um contrato criado para o efeito, que prevê as incompatibilidades de frequência e alternativas de apoio ao estudante, o tipo de trabalho a apresentar por este, e os meios de avaliação.

Quadro 1 – Plano Curricular do 1º Ano (comum)

do 1º Ciclo (Bacharelato) da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

DISCIPLINAS	CATEGORIA	TIPO	AULAS HORA/ANO	AULAS HORA/SEMANAL
NUCLEARES				
Estúdio Coreográfico – Repertório I	Anual	Prática	180	4
Dança Vocacional	Anual	Teórico/Prática	60	2
Dança Educacional	Anual	Teórico/Prática	120	4
COMPLEMENTARES				
Técnicas de Dança Clássica I, II ou III	Anual	Prática	225	7,5
Técnicas de Dança Contemporânea I, II ou III	Anual	Prática	135	4,5
Música I	Anual	Teórico/Prática	60	2
História da Dança I	Anual	Teórica	60	2
Anatomia Aplicada à Dança	Anual	Teórica	60	2
Análise e Notação do Movimento	Semestral	Teórica	30	2
Introdução à Fisiologia	Semestral	Teórica	30	2
Introdução à Educação pela Arte	Semestral	Teórica	30	2

A carga horária do 1º ano é de 34 horas semanais, o que representa uma média de seis a sete horas de aulas por dia (fora os intervalos para almoço e entre aulas), cinco dias por semana. Como veremos no capítulo de apresentação e discussão dos resultados (capítulo V) os estudantes passam todo o dia na Escola, restando pouco tempo não só para o estudo em casa (requerido para todas as disciplinas teóricas) como para a socialização e "vida pessoal".

1.3 OS ESTUDANTES

Como veremos nos quadros seguintes, o número de candidatos, o número de vagas, o número de estudantes que entram para a ESD e o número de diplomados pela ESD tem vindo a aumentar ao longo dos anos. É no entanto de salientar a diferença entre o número de estudantes que se matricula no 1º ano e o número de estudantes que termina o curso. A elevada taxa de abandono escolar será alvo de estudo no capítulo V (Apresentação e Discussão dos Resultados).

Evolução quantitativa da frequência das actividades da Escola de 1999 a 2003, considerando os respectivos anos lectivos:

Quadro 2 - Evolução quantitativa de frequência dos alunos

através das matrículas feitas em cada ano lectivo (por anos do curso) na E.S.D.

ANO LECTIVO	1º ANO Comum	2º ANO Espectáculo	2º ANO Educação	3º Ano Espectáculo	3º Ano Educação	4º Ano Espectáculo	4º Ano Educação
1999/2000	34	21	10	15	8	7	7
2000/2001	31	21	10	16	10	10	8
2001/2002	38	11	13	14	10	13	10
2002/2003	43	14	22	10	13	13	12
2003/2004	48	25	11	14	18	6	12

Como podemos observar no quadro 1.3.1, o número de alunos que se matriculam nos vários anos da ESD tem vindo a aumentar ligeiramente ao longo dos últimos anos. No entanto, por estes números serem tão diferentes dos números apresentados pela maior parte das instituições do Ensino Superior, pensamos fazer sentido referir aqui a especificidade do Ensino Superior Artístico e em particular do Ensino da Dança que, sendo um ensino de carácter muito prático e quase personalizado, não permite um elevado número de alunos por ano nem por turma.

Quadro 3 - Evolução da Procura do Curso Superior de Dança

tendo em conta o número de candidatos, número de vagas e o número efectivo de inscrições em cada um dos anos lectivos correspondentes

ANO LECTIVO	Nº Candidaturas	Nº Vagas	Nº Inscritos (1ª vez)
1999/2000	55	40	32
2000/2001	53	45	29
2001/2002	61	45	33
2002/2003	68	45	38
2003/2004	83	45	38

O número de vagas abertas no concurso local de acesso à ESD tem sido, desde o ano lectivo de 2000/2001, de 45 vagas por ano. Neste quadro podemos no entanto observar que o número de candidaturas tem vindo a aumentar, mas que o número total de vagas, entre 1999 e 2004 nunca foi totalmente preenchido. Isto deve-se, como se verá no Capítulo V (Apresentação e Discussão dos Resultados) ao facto de o nível técnico e artístico dos nossos candidatos estar (na opinião dos docentes e júris do concurso local

de acesso) muito abaixo do que é requerido para um estudante de dança de nível superior.

Quadro 4 - Concessão de graus e títulos académicos

(No horizonte temporal de 2000 a 2003)

Grau Académico	2000/2001		2001/2002		2002/2003	
	Ramo Espectáculo	Ramo Educação	Ramo Espectáculo	Ramo Educação	Ramo Espectáculo	Ramo Educação
Bacharel	14	8	13	8	6	11
Licenciado	10	7	11	8	12	10

No quadro 1.3.3 podemos ver que o número de diplomados é relativamente baixo, em relação ao número de estudantes que iniciam os seus estudos na ESD, o que nos leva a questionar o porquê da elevada percentagem de abandono ao longo do curso. Novamente, estes dados serão tratados com maior detalhe no Capítulo V.

Quanto aos indicadores relativos à inserção profissional dos diplomados, o Relatório de Avaliação Interna da ESD (2003), baseado na análise de um inquérito enviado a todos os diplomados pela ESD, refere que 100% dos respondentes que se formaram a partir de 1999 está a exercer actividade nesta área, dos quais 74% em exclusivo (a percentagem, nos que se diplomaram entre 1989 e 1998 é igualmente muito elevada).

1.4 ACESSO À ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

O nível "ideal" de formação em dança à entrada para a ESD é o nível terminal do Ensino Vocacional da Dança (12º ano, 8º Vocacional), grau que é oficialmente conferido apenas por duas instituições a nível nacional (Escola de Dança de Conservatório de Lisboa, Escola Profissional Ballet-Teatro do Porto) no entanto, na prática, os candidatos à Escola apresentam-se com uma enorme diversidade de tipos e níveis de formação em dança. Ao aceitar um candidato com fraca formação em dança (ou pelo menos mais fraca do que seria desejável ao nível do Ensino Superior, a ESD assume o desafio de, em quatro anos, lhe dar uma formação e preparação em dança de nível profissional, o que, como veremos no próximo capítulo, nem sempre é fácil ou até concretizável (na opinião dos docentes da Escola).

CONDIÇÕES DE ACESSO:

A apresentação da candidatura é feita na própria Escola Superior de Dança e a selecção e seriação dos candidatos ao curso é feita através de um concurso local de acesso constituído pelas provas que a seguir de designam, destinadas a avaliar os

conhecimentos globais de dança e as motivações profissionais, pedagógicas e artísticas dos candidatos:

- Entrevista – tem como objectivo avaliar as motivações profissionais, pedagógicas e artísticas dos candidatos.

- Provas Práticas:

1ª Prova – Prova de Técnica de Dança Clássica – tem como objectivo avaliar os conhecimentos e a capacidade de execução do candidato em Técnicas de Dança Clássica;

2ª Prova – Exercícios de Resposta Criativa – tem como objectivo avaliar a capacidade criativa, musical e de improvisação do candidato;

3ª Prova – Prova de Composição (1 a 3 minutos) tem como objectivo avaliar a capacidade coreográfica e de performance do candidato.

2. OBJECTO E OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Procurando obter uma representação, tão fiável quanto possível, das vivências dos Estudantes do 1º Ano da ESD, das suas dificuldades e dos seus processos de adaptação, julgámos pertinente não centrar as questões apenas no universo (representações) dos estudantes, mas também no universo/olhar dos Professores sobre estes processos.

"Muitas vezes o investigador que se interessa por uma população particular pode ser levado a ter que inquirir uma outra população, para dispor de um termo de comparação. Se, por exemplo, o seu trabalho visar os jovens, ser-lhe-á talvez necessário inquirir igualmente uma população mais velha, para poder determinar, sem ambiguidade, o que, nas respostas dadas pelos jovens, lhes é realmente específico." (Ghiglione e Matalon, 1992:27)

Como pressuposto inicial assumimos que as opiniões expressas pelos discentes e pelos docentes, poderiam proporcionar uma caracterização adequada das dificuldades de adaptação experimentadas por ambos e das suas representações sobre as formas de minorar as dificuldades de adaptação sentidas

Desta assumpção surgiram três grandes conjuntos de questões sobre as quais esta investigação se debruçará:

1) As dificuldades que os estudantes sentem ao ingressar na Escola Superior de Dança, designadamente no que concerne às rupturas e mudanças sentidas, e às estratégias utilizadas para as ultrapassar;

2) As dificuldades que os professores do 1º ano sentem com os novos alunos que chegam à Escola, as estratégias que utilizam na integração destes, e as concepções que defendem sobre as formas de intervenção que a Escola pode adoptar;

3) O enquadramento destas questões noutros estudos da mesma natureza, realizados para outras instituições, tentando identificar novas dimensões a ter em conta quando projectamos estes estudos para os estudantes do ensino artístico, em particular na área da dança.

Neste contexto, seguiremos como metodologia da nossa investigação:

- Caracterizar a população dos estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança;
- Identificar as motivações que os trazem para a Escola Superior de Dança, e as rupturas e mudanças que sentem no seu ingresso;
- Identificar as dificuldades de adaptação que enfrentam e as estratégias que utilizam para as ultrapassar;
- Identificar o tipo de apoio que considerariam útil receber por parte da Escola;
- Identificar também as dificuldades sentidas pelos professores do 1º ano da ESD face aos problemas de adaptação dos seus alunos e as formas de apoio que consideram mais eficazes.

Como produto final, procuraremos contribuir para um conhecimento mais rigoroso do enquadramento dos alunos do 1º ano da Escola Superior de Dança de Lisboa, de forma a propor estratégias de intervenção adequadas à situação.

3. PLANO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

"Qualquer tentativa de rigor científico recai sobre os métodos a utilizar depois de colocado o problema" (Ghiglione e Matalon, 1992:19)

O plano geral da nossa investigação seguiu os passos a seguir descritos, os quais serão aprofundados em pontos posteriores neste capítulo.

Em primeiro lugar, fizemos a identificação do objecto e objectivo da nossa análise. Recordamos que o objectivo primeiro da investigação foi, no contexto da Escola Superior de Dança, conhecer as representações que os diversos actores - estudantes e professores - têm sobre as dificuldades de adaptação que os estudantes enfrentam ao entrarem para esta instituição.

Concluído este primeiro passo, prosseguimos o trabalho com o desenho da investigação, o qual passou por:

- (i) Identificar o universo da amostra;
- (ii) Escolher a metodologia, e o momento adequado, de recolha de dados;
- (iii) Seleccionar o tipo de informação solicitada em conformidade com o objectivo proposto.

Estes três passos constituem os pontos que a seguir abordamos.

4. PARTICIPANTES

4.1 SELECÇÃO DOS PARTICIPANTES

Ao assumir como objectivo uma recolha de informação o mais abrangente possível, que cobrisse não só o processo de adaptação dos discentes à ESD, mas também a perspectiva dos seus professores sobre a mesma matéria, surgiu a dúvida sobre "quem inquirir?" – ou seja, qual o universo sobre o qual se pretende recolher a informação pertinente que satisfaça o objectivo proposto.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992) esta questão pode ser subdividida em duas outras:

- a) Qual a população (ou populações) que é necessário conhecer?
- b) Como escolher, nessa população, as pessoas a inquirir efectivamente?

Dos pontos precedentes, a resposta à primeira questão é imediata. A população em causa é a população que frequenta – estuda ou lecciona – a Escola Superior de Dança.

Para responder à segunda questão – qual a base efectiva da inquirição ou a escolha dos elementos participantes na nossa investigação – utilizámos um processo faseado: primeiro apurámos/identificámos os elementos que compunham o universo estudantil,

seguidamente identificámos os elementos constantes do universo dos professores sobre os quais seria realizado o inquérito.

Relativamente aos estudantes, e tendo em conta o objectivo final da presente dissertação, considerámos que os estudantes que frequentam o 1º ano da ESD à data da realização da nossa análise (ano lectivo de 2004/2005) seriam aqueles que melhor correspondiam aos pressupostos da nossa investigação, pelo que foram assumidos como "case study". Tomando por base o número total de estudantes matriculados no 1º ano (quarenta e cinco vindos das provas locais de acesso e dois reprovados no ano anterior, ou seja, quarenta e sete no total), verificámos que apenas quarenta e quatro estudantes chegaram a frequentar as aulas no início do ano lectivo, havendo assim três estudantes que, apesar de se terem matriculado (dois recentemente admitidos e um dos que tinha reprovado no ano lectivo anterior), nunca chegaram a comparecer às aulas. Chegámos, assim a uma amostra de quarenta e quatro estudantes.

Quanto aos docentes, tivemos como preocupação focarmo-nos naqueles que maior contacto têm com a população assumida como "case study", pelo que nos propusemos identificar um conjunto representativo dos docentes das disciplinas do 1º ano. A este propósito, referimos que existem dez docentes que leccionam ao 1º ano, os quais se encontram distribuídos por quatro disciplinas teóricas, duas teórico-práticas e quatro disciplinas práticas. Para além do mais, realçamos a particularidade de nas disciplinas de Técnicas de Dança Clássica e Técnicas de Dança Contemporânea (práticas) os estudantes serem distribuídos de acordo com o seu nível técnico, e não pelo ano curricular que frequentam (inviabilizando assim a recolha de informação sobre os estudantes do 1º ano, uma vez que estes constituem apenas uma parte do universo de estudantes que frequentam tais disciplinas). Assim, e tendo em conta as referidas condicionantes, seleccionaram-se apenas quatro docentes: dois de disciplinas teóricas e dois de disciplinas teórico-práticas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

4.2.1 Os Estudantes

No início do ano lectivo de 2004/2005, em Outubro de 2004, foi distribuído, aos alunos inscritos no 1º ano na ESD, um inquérito intitulado "Inquérito de Caracterização dos Estudantes". A este inquérito, dos quarenta e quatro estudantes inscritos, apenas 31 responderam.

Posteriormente, em Março de 2005, de modo a corresponder ao início do 2º semestre, foi posto a circular um segundo inquérito, o "Questionário de Adaptação ao Ensino Superior", da autoria de Lemos, Lencastre, Guerra e Pereira, que será descrito em detalhe no ponto 5.2.2 do presente capítulo. Este segundo questionário obteve a resposta de 40 estudantes, representando a totalidade dos estudantes que, àquela data, se encontravam a frequentar o 1º ano.

Classificando a população inquirida por género verificamos que, dos 40 respondentes ao segundo inquérito (Questionário de Adaptação ao Ensino Superior), 33 são do género feminino (82,5%) e, apenas 7 do género masculino (17,5%).

Por média etária, referimos que a média das idades da amostra recolhida é de 20 anos. Numa análise mais detalhada, registámos, 15 estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 19 anos (representando 37,5 % da amostra), 10 inquiridos com 20 anos (25 %); o mesmo número com idades entre os 21 e os 22 anos (correspondendo a 25 % do total); e 5 estudantes com idades variáveis entre os 23 e os 29 anos. Estes resultados demonstram a diversidade etária dos estudantes do 1º ano da ESD.

Quanto ao local de residência habitual e à necessidade de o abandonarem durante o período lectivo de frequência da ESD, apenas 17,5 % dos respondentes declara residir em Lisboa fora do período lectivo, 25,0% declara viver fora de Lisboa mas na região de Lisboa e Setúbal, 52,5% declara residir nas restantes regiões do país e 5% no estrangeiro, o que indica que mais de 50% da população inquirida deixa o seu local de residência habitual durante o período lectivo para frequentar a Escola Superior de Dança.

4.2.2 Os Professores

Para que a escolha dos docentes a entrevistar fosse representativa da diversidade das disciplinas do 1º ano, procurou-se seleccionar docentes com características diferenciadas, de modo a abarcar o mais vasto leque de opiniões sobre as questões colocadas. Assim, para além da faixa etária, que procurámos que fosse o mais alargada possível, foram seleccionados docentes tanto de disciplinas teóricas como de disciplinas teórico-práticas, com diferentes áreas de formação de base. Tivemos em conta o número de anos de leccionação na Escola, de modo a incluir, na amostra, representantes da nova e da mais antiga geração de docentes da ESD. Por último, foi factor condicionante da escolha da amostra, a disponibilidade dos docentes para participar no trabalho realizado.

Com as características acima referidas, foram escolhidos quatro docentes, a quem propusemos uma entrevista que foi realizada nos meses de Dezembro de 2004 e Janeiro de 2005.

Assim, dos quatro docentes entrevistados, à data da realização das entrevistas, um tinha 59 anos de idade, um 47 e dois 41. Quanto aos anos de leccionação na Escola, um é membro fundador da ESD, outro é professor na ESD desde 1987, outro desde 1990 e outro desde 2000. Um tem a categoria de Professor Coordenador, dois têm a categoria de Professores adjuntos e um está equiparado à categoria de assistente do 2º triénio. Quanto à formação, um tem o curso de Coreologia – sistema Benesh, outro é Mestre em "Dance Studies" pelo "Laban Center" (Inglaterra), outro, tendo concluído o curso da Escola de Dança do Conservatório Nacional, é Mestre em Antropologia Cultural e Social e encontra-se presentemente a finalizar as provas de doutoramento em Antropologia, e outro, sendo licenciado pela ESD, encontra-se presentemente a frequentar um mestrado em Ciências da Educação. Os quatro docentes entrevistados têm também desempenhado várias funções na ESD ao longo dos anos, um dos entrevistados foi Presidente do Conselho Pedagógico entre 1998 e 2004, outro é presentemente Presidente do Conselho Directivo, outro é Presidente do Conselho Artístico-Ciêntifico e outro era, à data da realização das entrevistas, tutor dos alunos do 1º ano.

Fora da Escola, todos os entrevistados têm desempenhado diversas funções ligadas à dança, à cultura e ao ensino. Um dos entrevistados esteve já ligado ao Ministério da Cultura e outro ao Ministério da Educação. Têm também exercido funções de críticos de dança em diversas publicações e cargos de programadores culturais na área da dança.

5. A METODOLOGIA SEGUIDA, OS INSTRUMENTOS E OS MOMENTOS DE RECOLHA DE DADOS:

Ao ter como objectivo conhecer as representações que os diversos actores (estudantes e professores) têm sobre as dificuldades de adaptação que os estudantes enfrentam ao entrarem para a Escola Superior de Dança, e dado o número de professores e de estudantes que constituem a nossa população, usámos, para a recolha de dados, métodos qualitativos e quantitativos.

Foi, como atrás referido, nossa intenção recolher a opinião da totalidade do universo de estudantes que frequentavam o 1º ano da ESD no ano lectivo de 2004/2005.

Inicialmente supusemos que essa recolha poderia ser obtida através da realização de entrevistas individuais. Contudo, verificámos que tal prática não seria possível, dadas as condicionantes temporais de todos os envolvidos. Deste modo optámos pela utilização de questionários como método de recolha de dados, opção que se provou ser mais eficiente.

Por conseguinte, no começo do ano lectivo de 2004/2005, concretamente em Outubro (no decorrer da terceira semana de aulas), foi distribuído à totalidade dos alunos que se encontravam a frequentar as aulas do 1º ano da ESD, um **Inquérito de Caracterização dos Estudantes**, por nós construído para o efeito, com base na análise de outros inquéritos. Com este inquérito, pretendeu-se recolher uma primeira informação sobre os participantes que nos permitisse a escolha mais adequada dos questionários a utilizar numa fase posterior, e também informação que apoiasse a construção do guião das entrevistas a realizar aos professores.

- Contudo, verificámos que de um universo total de 44 potenciais participantes, apenas 31 responderam ao inquérito proposto.
- Seguidamente, com base na informação obtida pelas respostas ao primeiro inquérito, preparámos e realizámos as **entrevistas aos professores** previamente identificados. Esta fase foi implementada no período de Dezembro de 2004 a Janeiro de 2005.

As entrevistas realizadas visaram uma recolha de informação sobre as dificuldades sentidas pelos professores dos estudantes do 1º ano, as suas percepções sobre os maiores problemas de adaptação destes estudantes e a melhor forma de os ajudar a ultrapassar essas dificuldades.

Como referido, o guião das entrevistas foi preparado com base, quer nos elementos resultantes da análise do 1º inquérito realizado, quer noutros estudos da mesma natureza, salvaguardando uma estrutura suficientemente aberta para permitir que novas dimensões, específicas do ensino da dança, emergissem.

Salientamos também que, na preparação da informação a obter junto da população docente, usámos como método de recolha de dados, a entrevista semi-directiva (Ver 5.2 - Cap. IV)

O terceiro passo, no prosseguimento do nosso estudo, foi a realização de uma 2ª fase de inquéritos aos estudantes do primeiro ano.

Como considerámos de difícil implementação, dadas as limitações temporais da presente dissertação de Mestrado, a construção e validação de questionários elaborados especificamente para o efeito, com risco potencial de distorção dos objectivos propostos, optámos pelo processo de avaliação de questionários já construídos para o estudo da Adaptação ao Ensino Superior, designadamente daqueles que já tinham sido validados no nosso país. Da análise deste processo resultou a escolha do questionário intitulado Questionário de Adaptação ao Ensino Superior realizado por Leonor Lencastre, Maria Serra de Lemos e Marina Prista Guerra (1999 – FPCE – Universidade do Porto). Que visa caracterizar a adaptação dos estudantes em três domínios: adaptação académica; adaptação socio-relacional e adaptação bio-psicológica.

Este questionário foi passado no início do 2º semestre, em Março de 2005, em situação de sala de aula, tendo sido recolhidas quarenta respostas, ou seja, o correspondente à totalidade dos estudantes que à data se encontravam a frequentar as aulas do 1º ano da ESD.

Tendo em conta que o processo de recolha de informação seguido nesta pesquisa assenta, sobretudo, nos "inquéritos por questionário", os pontos seguintes abordam de forma mais aprofundada este instrumento. Primeiro mostrando o seu enquadramento teórico, depois a sua adaptação à presente análise.

5.1 O QUESTIONÁRIO

William Foddy (1996:14) defende que os procedimentos envolvidos nos inquéritos por questionário são devedores de um conjunto de pressupostos que, no seu essencial, podem ser sistematizados da seguinte forma: (i) o investigador pode definir com precisão o tópico relativamente ao qual pretende a informação; (ii) os inquiridos detêm a informação que o investigador pretende obter; (iii) os inquiridos podem disponibilizar a informação que é solicitada no quadro das condições particulares impostas pelos processos de pesquisa; (iv) os inquiridos podem compreender todas e cada uma das perguntas exactamente como o investigador pretende que elas sejam entendidas; (v) os inquiridos querem (ou são susceptíveis de ser motivados para) fornecer a informação solicitada pela investigação; (vi) as respostas têm maior validade se os inquiridos não conhecerem as razões pelas quais a pergunta é feita; (vii) as respostas dos inquiridos a determinada pergunta têm maior validade se não forem sugeridas pelo investigador; (viii) a situação de pesquisa, só por si, não influencia as respostas fornecidas pelos inquiridos;

(ix) em si mesmo, o processo de responder às perguntas não interfere com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos; e, (x) as respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta podem ser validamente comparadas entre si.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992). O questionário (de perguntas fechadas) tem como principal qualidade o facto de ser *"praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos"* e como principal "defeito", o facto de limitar a forma como os inquiridos podem responder. Com efeito, a crítica mais comum à inquirição por questionário é de que, ao apresentar um conjunto prévio de respostas possíveis, o investigador condiciona desde logo as formas através das quais é possível responder às perguntas, sendo por isso impossível avaliar as respostas.

Porém, este "defeito" é considerado por Foddy (1996) uma "qualidade", pois o autor defende que o facto de as perguntas de um questionário serem cuidadosamente padronizadas, associado ao de cada inquirido fornecer apenas uma resposta, também ela padronizada, possibilita que diferentes respostas à mesma pergunta sejam pertinentemente comparadas. Ainda segundo Foddy (1996:18), para que um processo de pergunta resposta seja eficaz, no mínimo, devem ocorrer quatro etapas: (i) o investigador deve ser claro relativamente à natureza da informação pretendida e codificar o pedido dessa informação; (ii) o inquirido deve descodificar o pedido nos termos em que o investigador pretende que ele seja descodificado; (iii) o inquirido deve codificar uma resposta que contenha a informação solicitada pelo investigador; e, (iv) o investigador deve descodificar a resposta nos termos em que o inquirido pretende que ela seja descodificada.

Assim, a construção do questionário ou escolha de um questionário previamente construído torna-se essencial para a fiabilidade dos resultados obtidos na investigação.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992) os objectivos de um questionário podem ser reduzidos a um pequeno número de propósitos, a saber: estimar certas "grandezas absolutas"; elaborar uma estimativa das "grandezas relativas"; descrever uma população ou sub-população e verificar hipóteses sob a forma de relações entre duas ou mais variáveis.

5.2 QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS NESTE ESTUDO

5.2.1 Inquérito de Caracterização da População

A realização do primeiro questionário, teve por objectivo caracterizar a população de estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança.

Para a sua construção foram estudados alguns inquéritos elaborados por outras instituições para o mesmo efeito, tais como o "Inquérito aos Alunos que se Inscrevem pela Primeira Vez no Primeiro Ano na Universidade Nova de Lisboa" (Universidade Nova de Lisboa, CEOS – Investigações Sociológicas, 2004) ou o inquérito "Ser-se Caloiro na Universidade de Lisboa" (Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina).

No presente caso, o inquérito desenhado compreendeu as seguintes dimensões:

- Demográficas - na qual são recolhidos dados sobre idade, género, naturalidade e estado civil;
- Escolares - tais como, o regime de entrada para a ESD; a frequência anterior de outras instituições de Ensino Superior, a obtenção de outras licenciaturas e a média de entrada para o Ensino Superior;
- Familiares - pretendemos aferir a situação familiar, o grau de instrução dos progenitores, o local de residência dentro e fora do período lectivo (com os familiares ou outro) e o(s) meio(s) de subsistência;
- Motivacionais - compreende os factores que levaram à escolha do curso, os factores que (o respondente) considera mais importantes para a sua realização e o grau de satisfação com o curso e com o ambiente na Escola, durante as primeiras semanas de aulas;
- Expectativas - averigua as expectativas criadas em relação ao decorrer do curso e à sua prestação como estudante, assim como em relação à inserção no meio profissional.

(Ver anexo 1)

5.2.2 Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

O segundo questionário, recolhido no início do segundo semestre, foi adaptado do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES), acima descrito.

(Lemos, M.S. ; Lencastre, L. ; Guerra, M.P.; Pereira, D.J.C *in*: Tavares, J. e Santiago, R. 2000)¹.

O QAES foi desenvolvido no âmbito de um projecto relacionado com a constatação de uma taxa de insucesso mais elevada do que o expectável nos primeiros anos do Ensino Superior, nomeadamente, nas licenciaturas de Ciências e Engenharia. O projecto² é

¹ A descrição da construção do instrumento teve por base o artigo "Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto" *in*: Tavares e Santiago (2000)

² Projecto subsidiado pelo PRAXIS XXI, e da responsabilidade do Professor Doutor José Tavares, do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

composto por quatro pólos ligados, respectivamente, às Universidades de Aveiro, do Porto, do Minho e do Algarve.

A sua construção foi da responsabilidade do pólo da Universidade do Porto, pelo que o seu objecto é o universo da Faculdade de Ciências do Porto, e o objectivo, a identificação dos factores que se relacionam com o sucesso/insucesso dos alunos do 1º ano da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Os itens incluídos são diversificados e relativos às características sociodemográficas; ao desempenho no Ensino Secundário, no acesso à Universidade e no Ensino Superior; às competências de estudo; à apreciação dos conteúdos e métodos de leccionação das disciplinas do 1º semestre; às oportunidades de inserção no contexto universitário; à satisfação com o ambiente relacional e social; aos problemas sentidos e ao grau de preocupação experimentado; à satisfação com a vida em geral; à percepção do desempenho no Ensino Secundário e no Ensino Superior; à auto-avaliação das competências de estudo; à satisfação com o desempenho no 1º semestre; à percepção da adaptação à universidade e à motivação para o curso em causa.

O questionário assenta sobretudo em variáveis relacionadas com o aluno, afluindo, ao de leve, o currículo e a instituição.

As possibilidades de resposta aos itens apresentam, de uma maneira geral, uma escala de formato tipo *Likert*, numa escala de 1 a 5, em que 1 significa menos quantidade de característica medida.

Os autores realizaram uma análise factorial visando avaliar a dimensionalidade do constructo de sucesso subjacente ao questionário. Na análise de componentes principais, com rotação oblíqua pelo método *Oblimin*, emergiram seis factores, interpretados como representando os seguintes constructos latentes:

- Três factores (F1, F4 e F6) avaliam diferentes aspectos inter-relacionados da adaptação do domínio académico;
- Dois factores (F2 e F5) de avaliação dos aspectos da adaptação no domínio sócio-relacional;
- Um factor (F3) avaliador dos aspectos da adaptação no domínio biopsicológico.

Os itens apresentam boas saturações nos respectivos factores (entre 0,36 e 0,97) e baixas saturações nos outros factores.

Os resultados sugerem a existência de três dimensões do sucesso: académico, sócio-relacional e biopsicológico.

A análise de consistência interna de cada uma das escalas (6 factores) foi determinada através do cálculo do coeficiente *alpha* de Cronbach, o qual se situa entre 0,50 (uma das escalas) e 0,80.

Para a sua aplicação na Escola Superior de Dança, foram feitas apenas duas alterações, designadamente no respeitante ao nome da instituição e á troca de referência de "sala de aula" por "estúdio" por ser essa a "realidade" do local de resposta; na ESD (Anexo 2)

5.3. A ENTREVISTA

Para além da utilização de questionários, o processo de investigação foi completado pela realização de entrevistas, designadamente no que respeita ao universo dos docentes. Por ser igualmente um instrumento credível na recolha de informação, abordamos os aspectos teóricos ligados a este instrumento.

"A entrevista é o instrumento mais adequado quando se procura informação sobre as representações, valores e normas vinculadas por um individuo" (Ruquoy, 1995:62).

Sendo definida como um sistema de interrogações ou um encontro que tem como objectivo "fazer falar" (Clapier-Valladon e Poirier, 1984:in: Nico, 1995:91), a entrevista representa, para o entrevistador e para o entrevistado, uma excelente oportunidade de reflexão sobre muitos aspectos da realidade em estudo, acerca dos quais não existe, ainda em ambos, uma clara consciência (Huberman, 1989, in Moreira, 1993:108).

O conceito de entrevista não deve, no entanto, ser confundido com o conceito de conversa mais ou menos estruturada. A definição da entrevista como "uma conversa com um objectivo" (Bingham e Moore, 1924, in: Ghiglione e Matalon, 1992), é suficientemente ampla para englobar uma grande variedade de entrevistas possíveis, mas demasiado vaga para permitir a distinção dos diferentes tipos de entrevista (Ghiglione e Matalon, 1992).

Segundo Nico (1995:106) na entrevista existem, em plano de simultaneidade, três componentes que consideramos essenciais, a saber:

- (i) **o falar**, que não se traduz unicamente numa competência linguística, mas que contém também uma dimensão comunicativa e pragmática. (Jaques, 1982, in: Nico, 1985: 106);
- (ii) **o estar frente a frente**, que envolve uma componente relacional não menosprezável, que condicionará as reacções do entrevistado e, conseqüentemente, o conteúdo da sua narração; e,
- (iii) **a existência de um certo formalismo**, que decorre da natureza específica da situação de entrevista, influenciando a qualidade da relação que o entrevistador e o entrevistado protagonizam, mesmo quando, por exemplo, nutrem uma relação de alguma intimidade.

Assumindo-se como um momento de encontro, não só entre duas pessoas, mas, muitas vezes, do entrevistado consigo próprio, a entrevista é um momento privilegiado de auto-reflexão, para o qual contribui a presença de um interlocutor.

Nesta micro-relação que se estabelece entre os dois intervenientes, o entrevistador, que é uma pessoa, em toda a dimensão relacional do contexto, finge muitas vezes ser um fantasma neutro e ausente (Ferrarotti, 1988, in: Nico, 1998: 112), o que nunca consegue. Na realidade, seja qual for a natureza da relação que protagoniza com aquele que se disponibiliza para transmitir as suas crenças, representações, opiniões e convicções, o investigador aceita relacionar-se (Dominicé, 1988, in: idem). Ao tomar esta decisão, o investigador aceita o compromisso de partilhar as responsabilidades da caminhada investigativa com o(s) seu(s) novo(s) parceiro(s).

O entrevistado, sendo considerado como parceiro do processo de investigação (Dominicé, 1984 in: Nico, 1995: 112) vê alargadas as suas responsabilidades, ao assumir o papel de protagonista, num processo de pesquisa que procura o saber através dos seus relatos.

A literatura sobre metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas identifica normalmente três tipos de entrevistas, de directividade crescente: a **entrevista não directiva**, a **entrevista semi-directiva** e a **entrevista directiva** (Ghiglione e Matalon, 1992).

Vários autores (Bogdan e Biklen, 1994; Ghiglione e Matalon, 1993; Quivy e Campenhoudt, 1988) apontam a **entrevista semi-directiva** (ou semi-estruturada) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo por não haver uma imposição rígida de questões.

"Em matéria de observação, a entrevista semi-directiva é geralmente considerada como um método que permite recolher dados sem que estes sejam induzidos pelas perguntas (...)" (Chuachat 1990).

Esta característica intrínseca à técnica da entrevista, e em particular da entrevista semi-directiva, foi fundamental, face ao enquadramento da Escola Superior de Dança, a qual promove uma formação específica, de natureza artística e física. Neste caso, importava aferir se os docentes entrevistados apontavam domínios de adaptação diferentes dos identificados pela literatura a qual, de uma forma geral, tem por base estudos feitos em Universidades com características diferenciadas da Escola Superior de Dança.

Na nossa opinião, a entrevista semi-directiva era, sem dúvida, a que mais se adequava às particularidades da ESD e aos nossos objectivos.

Seleccionada esta opção, passou-se à construção do guião da entrevista.

5.4 CONSTRUÇÃO DO GUIÃO DAS ENTREVISTAS

A entrevista deve ser cuidadosamente preparada, pois trata-se, como acima referimos, de um instrumento de grande importância no processo de recolha dos dados pretendidos.

Neste contexto, tivemos em conta alguns princípios a que deve obedecer o desenho eficaz de um guião de entrevista, como sejam: (i) as perguntas devem ser claras e simples e não sugestivas ou indutivas das respostas (Chauchat, H. 1990), e, (ii) para além de definir claramente os tópicos a abordar, o investigador deve obedecer a três "regras" (Sudman e Bradburn, 1982, in: Foddy, 1996: 34), (a) não formular perguntas concretas sem ter reflectido cuidadosamente sobre o objectivo da investigação; (b) Escrever a questão que preside à investigação e tê-la presente quando se formulam as perguntas concretas; e, (c) Perguntar sistematicamente: "Porque é importante saber isto?" (apenas porque seria interessante saber não é resposta que se possa considerar aceitável).

Neste contexto procedemos à preparação de um guião, que apresentamos em anexo (Anexo 3), começando por definir claramente os tópicos a abordar e tendo sempre presente o objectivo proposto - fazer o levantamento de informação sobre as dificuldades de adaptação dos alunos do 1º ano, e as estratégias utilizadas e defendidas pelos professores para ajudar os estudantes a ultrapassar essas mesmas dificuldades.

Assim, chegámos a três tópicos fundamentais da nossa entrevista:

- I. Que representações têm os docentes sobre os estudantes do 1º ano da ESD e as dificuldades que enfrentam no seu processo de adaptação ao novo contexto escolar;
- II. Quais as estratégias que utilizam e defendem para ajudar os estudantes a ultrapassar essas dificuldades;
- III. O que consideram poder ser feito, ao nível da instituição, para melhorar as condições de adaptabilidade dos estudantes.

Com base nestes três pontos, construímos um guião com quatro grandes blocos de perguntas temáticas:

BLOCO 1 – No qual pretendíamos sensibilizar e motivar o entrevistado para a investigação em curso, informando o entrevistado sobre os objectivos da nossa investigação e a importância do seu contributo;

BLOCO 2 – Neste segundo bloco de questões, era nossa intenção que o entrevistado caracterizasse a disciplina leccionada, bem como as estratégias de ensino que utiliza e defende;

BLOCO 3 – Com as questões do 3º bloco, procurámos que o entrevistado nos transmitisse as suas representações sobre os estudantes do 1º ano, ao longo da sua carreira como docente da ESD, as dificuldades de adaptação que identifica e as estratégias de apoio que utiliza para a adaptação dos estudantes;

BLOCO 4 – Por fim, neste quarto bloco, tentámos aferir quais as soluções propostas pelos docentes com vista a ultrapassar as dificuldades identificadas, o que consideravam ser possível e recomendável fazer para melhorar a adaptação e o desempenho dos estudantes do primeiro ano.

Concluída a construção do guião das entrevistas a realizar aos quatro professores seleccionados, seguiu-se a calendarização das mesmas - recordamos que, segundo Blanchet e Gotman (1992), a hora e a data da entrevista devem ser escolhidas de forma a maximizar a disponibilidade do entrevistado.

Todos os docentes se mostraram disponíveis e as entrevistas foram calendarizadas para o final do 1º trimestre, fora do período lectivo, nas instalações da Escola Superior de Dança, concretamente, nos gabinetes de cada um dos entrevistados, procurando assim que decorressem num clima de calma, sem interrupções.

Tendo consciência de que " (...) as entrevistas são um encontro interactivo, e que a natureza da dinâmica social estabelecida na entrevista pode influenciar a natureza do conhecimento gerado" (Fontana e Frey 2003:64), impunha-se uma atenção e disciplina redobrada pois, se por um lado, a entrevistadora conhecia bem o contexto da ESD (sendo, ela própria, professora do 1º ano), por outro lado, devia garantir que o seu conhecimento e representações pessoais desse mesmo contexto não influenciassem a sua condução da entrevista.

Como atrás referido, seguiu-se o princípio de que o papel do entrevistador, numa óptica semi-directiva, é seguir a linha de pensamento do seu interlocutor, velando pela pertinência de propósitos de acordo com os objectivos da sua investigação (Ruquoy, D., 1995), não perdendo de vista o princípio de que " (...) a chave da metodologia da entrevista repousa sobre a técnica de saber ouvir e saber escutar" (Blanchet e Gotman, 1992).

6. TÉCNICA DA ANÁLISE DE DADOS

Recolhida a totalidade da informação, durante as três fases do processo, procedemos à análise dos dados, quantitativos e qualitativos, nos moldes a seguir descritos.

6.1 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS – SPSS

Para a análise dos dados quantitativos, recorremos ao programa informático *Statistical Packedge for the Social Sciences* (SPSS) para *MS Windows*, versão 12.0, o qual procede ao tratamento estatístico de dados obtidos através de questionários.

Por sabermos que seriam aplicados diferentes questionários em diferentes momentos do ano lectivo (Inquérito de Caracterização da População no início do ano lectivo e Questionário de Adaptação ao Ensino Superior no início do 2º semestre) encontrámos um método para, sem abdicar do anonimato dos respondentes, conseguir fazer corresponder, ou identificar os diferentes questionários preenchidos por um mesmo respondente. Para que tal solução fosse possível, foi pedido a cada estudante, aquando do preenchimento do primeiro questionário, no início do ano lectivo, que o identificasse com um "nome artístico" ou "nome de código" só por si identificável, que voltaria a utilizar nos outros questionários posteriores. Esta solução não levantou quaisquer problemas aos inquiridos.

Após atribuído um número de ordem a cada questionário, procedemos à codificação das variáveis em análise, bem como aos respectivos rótulos correspondentes a cada variável. Criámos um ficheiro de dados e, em seguida, realizámos as operações estatísticas necessárias para apuramento dos resultados (relativamente ao objectivo da investigação).

Por dispormos de uma população de apenas 40 respondentes nos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior e 31 respondentes no Inquérito de Caracterização da População, manifestamente insuficiente para procedermos a testes estatísticos que permitissem obter níveis de significação das relações entre as variáveis, tratámos os dados tendo em conta uma contagem de frequências para cada variável, fazendo depois uma análise descritiva dos mesmos.

O Inquérito de Caracterização da População, aplicado no início do ano lectivo, continha, para além das perguntas fechadas, duas perguntas de resposta aberta. As perguntas fechadas foram sujeitas à análise de dados qualitativos atrás descrita, e as perguntas abertas foram sujeitas ao método de análise de conteúdo.

6.2 ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS – ANÁLISE DE CONTEÚDO

" Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade" (Bardin, 1997:9).

Para analisar as entrevistas semi-directivas feitas aos quatro docentes da Escola Superior de Dança, e as perguntas abertas do Inquérito de Caracterização da População, foi seguido o modelo proposto por L. Bardin (1997), que define análise de conteúdo como *"um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens"* (Bardin, 1997:42).

Partindo do princípio de que para se tomar uma metodologia de investigação científica, a análise de conteúdo tem que seguir um conjunto de passos que lhe permitam o rigor e a validade necessárias, apesar de cientes de que se trata também de *"uma técnica muito dependente do treino, persistência e experiência do investigador"* (Amado, 2000: 61), e atendendo à falta de experiência da investigadora neste campo, todos os passos propostos pela literatura referida foram seguidos rigorosamente, na certeza de que *"(...) ao desempenharem um papel de "técnicas de ruptura", face à intuição aleatória e fácil, os*

processos de análise de conteúdo obrigam à observação de um intervalo de tempo entre o estímulo-mensagem, e a reacção interpretativa" (Bardin, 1997).

Após a transcrição de todas as entrevistas para o papel, estas foram alvo de uma leitura atenta e pormenorizada, ao que se seguiu o corte das mesmas em unidades de registo, mantendo-as organizadas por unidades de contexto. Feita uma análise cuidadosa das unidades de registo e o cruzamento do seu "conteúdo manifesto" com o quadro teórico referente aos objectivos da investigação, foram identificados três grandes blocos temáticos, confirmados por "juizes externos" à investigação, a saber:

Bloco 1 – Ensino Superior

Bloco 2 – Estudantes

Bloco 3 – Estratégias e Propostas

Cada bloco / tema foi posteriormente tratado e categorizado segundo os princípios propostos por Bardin (1997:118) que defende que um conjunto de boas categorias deve obedecer ao *princípio da exclusão mútua* (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); ao *princípio da homogeneidade* (um único princípio de classificação deve governar a organização das categorias); ao *princípio da pertinência* (uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e pertence ao quadro teórico definido); ao *princípio da objectividade e da fidelidade* (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises); e, ao *princípio da produtividade* (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultado férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos).

Os resultados da referida análise de conteúdo das entrevistas feitas aos quatro docentes da ESD, bem como os resultados das análises feitas aos inquéritos aos estudantes do primeiro ano são apresentados no capítulo seguinte: Apresentação e discussão dos resultados.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. ADAPTAÇÃO DOS JOVENS ESTUDANTES AO 1º ANO: A PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Do processo de análise de conteúdo das quatro entrevistas realizadas resultou a identificação e definição de três grandes temas, subdivididos em várias categorias, conforme se descreve no quadro seguinte:

Quadro 5 – Temas e Categorias emergentes da análise de conteúdo das entrevistas realizadas

TEMAS	CATEGORIAS
O Ensino Superior Artístico: Especificidades e Necessidades	<ul style="list-style-type: none">- Especificidades do Ensino Superior Artístico- Especificidades da Escola Superior e Dança- Especificidades da disciplina que lecciona
Os Estudantes da Escola Superior de Dança	<ul style="list-style-type: none">- Caracterização da população escolar- Formação prévia dos estudantes- Adaptação pessoal dos estudantes- Adaptação Social dos estudantes- Adaptação física dos estudantes- Adaptação académica dos estudantes- Adaptação artística dos estudantes
Estratégias utilizadas e propostas pelos docentes	<ul style="list-style-type: none">- Estratégias de ensino e de apoio à adaptação académica- Estratégias de apoio à adaptação pessoal- Estratégias de apoio à adaptação física- Estratégias de apoio à adaptação artística- Propostas e estratégias de tutoria- Propostas de estratégias para as provas de admissão- Propostas de mudança no ensino da dança

Para uma mais fácil leitura da apresentação e discussão dos dados obtidos através da análise de conteúdo a que foram submetidas as quatro entrevistas (à frente designadas por entrevista E1, E2, E3 e E4) estes serão apresentados tema a tema e categoria a categoria.

Apresentamos ainda alguns excertos das respostas dos entrevistados (identificados pelo nº da entrevista e o nº da unidade de registo, por exemplo E1.25 – entrevista 1, unidade de registo nº 25), de forma a ilustrar melhor o sentido do nosso discurso e a possibilitar um melhor entendimento entre as nossas considerações interpretativas e as representações dos inquiridos.

1.1 – ENSINO SUPERIOR ARTÍSTICO: ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES

Quadro 6 – Ensino Superior Artístico: especificidades e necessidades

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTADOS			
			E1	E2	E3	E4
1. Especificidades e necessidades do Ensino Superior Artístico	1.1 Arte implica expressão e comunicação	Arte implica exposição do "eu" do artista Dança implica exposição física do "eu"	X		X	
		A criação vem da urgência de dizer ao outro o que se sente			X	
		A abordagem criativa implica "choques" e alteração das dinâmicas de vida			X	
		Criação implica descoberta (interior) e comunicação (exterior)			X	
2. Especificidades do Ensino da Dança	2.1 Grande carga horária	A formação em dança implica uma grande carga horária		X		X
		O número de horas passadas em estúdio "não deixa tempo para mais nada"		X	X	
	2.2 Muitos anos de formação	A formação em dança exige muitos anos de trabalho e esforço			X	
		A formação em dança exige grande disciplina, regularidade e intensidade de trabalho				X
	2.3 Saber prático	A formação em dança exige um saber prático			X	
3. Especificidades da disciplina que lecciona	3.1 Necessidade de aprender uma nova linguagem escrita abstracta	Os estudantes têm que aprender notação do movimento – uma nova linguagem escrita abstracta	X			
	3.2 Necessidade de pensamento teórico e analítico	Têm que desenvolver um pensamento teórico e analítico sobre a dança e o movimento	X			
		Têm de descrever pormenorizadamente as acções mecânicas do corpo		X		
	3.3 Necessidade de conhecer os passos da dança e a matéria do movimento	Têm de conhecer e experimentar os passos de dança e a matéria do movimento		X	X	

– Especificidades e Necessidades do Ensino Superior Artístico

A “arte”, como forma de comunicação, implica uma exposição do “eu”, do “self” (Damásio, 1999). Dois dos entrevistados referem que toda arte é comunicação e implica uma grande capacidade de exposição do artista, que ao fazer uma opção por uma carreira artística tem que se ter a consciência que se está a optar por uma vida de exposição, e no caso da dança, pela exposição do “eu” físico do artista.

Toda a abordagem criativa implica uma reflexão e por vezes um “choque” connosco e com a realidade, que nos leva a encontrar novos caminhos. A criação artística implica uma procura e descoberta interior bem como uma comunicação com o exterior.

“...a criação é uma urgência em se dizer aos outros algo que se descobriu, que se sente, que se vê e se quer dizer” (E3.34)

– Especificidades da Escola Superior de Dança

Às especificidades do ensino artístico, acresce, no caso da dança, o facto de se trabalhar com o próprio corpo como objecto, meio e ferramenta de criação e comunicação artística. Foi reforçado pelos docentes entrevistados o facto de a formação em dança ter a particularidade de exigir muitos anos de formação, com uma enorme carga horária e absoluta necessidade de uma disciplina, regularidade e intensidade de trabalho, que obriga a “muitas horas de estúdio”, e que lhes “sobra pouco tempo para o resto”.

“A dança implica um dispêndio muito grande de trabalho e de carga horária. Durante o período de formação, um bailarino tem que dedicar muitas horas à actividade, e tem de o fazer dentro de um horário específico, porque não pode ir estudar para casa, como fazem por exemplo os músicos, não pode gerir o seu tempo; aqui o trabalho é feito em estúdio.” (E3.46)

Embora todos os entrevistados concordem que a carga horária do curso é “demasiado extensa”, um dos entrevistados (E2) refere que é impossível reduzir a carga horária da Escola, se queremos formar bailarinos “que dancem”; enquanto que outro (E4) defende que é possível (e desejável) reduzir a carga horária do curso.

- Disciplinas Leccionadas na Escola⁵

Para além de terem de conhecer "os passos da dança clássica" e "toda a matéria do movimento", não só na sua execução prática, mas também na descrição teórica de cada movimento e das acções do corpo para executar cada movimento, os estudantes têm de aprender uma nova linguagem escrita abstracta (notação de movimento), e têm absoluta necessidade de desenvolver um pensamento teórico e analítico que lhes permita desenvolver uma relação mais conceptual com a dança como forma de arte.

"No caso destes estudantes, (...) ao estarem a aprender uma escrita própria do movimento, isso vai obriga-los a olhar para o movimento de uma forma analítica, e portanto dá-lhes um processo de organização mental, mas também uma forma de olhar para o movimento e pensar nele em termos comparativos, que são, para mim, as bases de toda uma capacidade de composição e de um pensamento um pouco mais conceptual sobre o movimento" (E1.6)

É portanto fundamental que os estudantes desenvolvam esse pensamento crítico, teórico e analítico, sem no entanto perderem a noção de que a dança é uma "arte do fazer". É muito difícil, mas fundamental, encontrar este equilíbrio entre a teoria e a prática, porque um bailarino que dança "muito bem", mas que, por falta de cultura e de capacidade analítica, "não tem nada a dizer ao mundo", não irá longe do ponto de vista da arte contemporânea, mas por outro lado, um bailarino (criador / interprete) que é capaz de fundamentar todas as suas opções artísticas de uma forma bem construída e bem defendida do ponto de vista conceptual, mas que depois, pela falta de técnica de dança, não o consegue transmitir em palco porque "o seu corpo não lhe obedece" também terá dificuldades em comunicar aos outros a sua arte.

Ao longo das quatro entrevistas realizadas foi notório o facto de que os docentes das disciplinas teóricas se debruçam mais sobre os aspectos conceptuais e que os docentes das disciplinas práticas falarem mais sobre os aspectos do desenvolvimento físico e da técnica de dança, não só nas suas aulas, mas também quando conversam connosco, evidenciando por vezes alguma dificuldade em ver um "ensino completo da dança" como um "perfeito equilíbrio" entre o desenvolvimento físico e técnico e o desenvolvimento conceptual, crítico e analítico.

⁵ Aqui, apenas se faz referência às disciplinas leccionadas pelos quatro docentes entrevistados, não representando assim, a totalidade das disciplinas que constituem o currículo do 1º ano da ESD, descrito no capítulo anterior.

1.2 – OS ESTUDANTES DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Neste ponto os quadros das subcategorias e indicadores serão apresentados um a um.

Quadro 7 – Caracterização da População Escolar

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTADOS			
		E1	E2	E3	E4
4.1 Diversidade do tipo de estudantes	A população estudantil desta escola é muito heterogénea	X	X	X	X
4.2 Falta de maturidade	Têm vindo a revelar maior imaturidade ao longo dos anos	X		X	X
	Não têm noção da auto responsabilização				X
4.3 Motivações variadas	Têm as mais variadas motivações para o curso e nem sempre as mais correctas	X	X		
4.4 Diversidade de objectivos pessoais	Os seus objectivos estão ainda pouco claros, de momento só querem dançar		X		

Foi unânime, entre os quatro entrevistados, a opinião de que a Escola tem uma população muito diversa e heterogénea, que *“há estudantes com grandes capacidades técnicas mas poucas capacidades ao nível criativo”* (E4.20) mas que o inverso também é verdade. É ainda de referir que a grande diversidade etária que caracteriza a nossa população; em que estudantes que vêm directamente o 12º ano, com 17, 18 anos de idade coabitam com estudantes que já têm uma carreira profissional na área da dança e que vêm aqui obter o “diploma” que nunca tiveram, e ainda com estudantes que depois de terem feito a sua licenciatura em Direito, Psicologia, Matemática, ou muitas outras, decidem vir completar também a sua formação em dança (E4.77 e 78; E2.23).

É salientado por um dos entrevistados o facto de por vezes ser muito complicado encontrar uma forma homogénea de comunicar com esta população tão heterogénea (E4)

O aumento da imaturidade evidenciada pelos estudantes ao longo dos anos foi também sublinhado por todos os entrevistados.

“Já tem sido referido em várias reuniões que quando nós começamos este curso, o tipo de estudantes que recebíamos tinham normalmente mais maturidade do que os que recebemos hoje em dia” (E1.35)

Esta imaturidade evidenciada faz com que os objectivos, motivações e planos de vida dos estudantes sejam ainda pouco definidos, alguns ainda não fizeram uma clara opção pela carreira artística e têm, por isso, dificuldade em encontrar a motivação necessária para fazer um curso com estas exigências técnicas, físicas e artísticas.

"Gostam de dançar, mas não sabem o que querem fazer no futuro" (E2.25);

"Parece-me que entram aqui pessoas que não fizeram claramente uma opção pela carreira artística e pela dança" (E1.39);

A imaturidade evidenciada leva ainda a que

"A escolha do curso seja por vezes baseada no equívoco de que será um curso com uma carga intelectual menor" (E1.34).

De uma forma geral, os professores afirmam que têm sentido dificuldades em lidar com a progressiva "imaturidade" manifestada pelos estudantes do 1º ano e com a falta de objectivos definidos a ela inerente.

Quadro 8 – Formação Prévia dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS		
		E1	E2	E3
5.1 Diversidade de proveniências e preparações académicas	As proveniências e preparações académicas são muito variadas	X	X	
5.2 Fraca preparação académica	Revelam falta de hábitos de trabalho			
	Revelam falta de capacidade de escrita, de expressão e de reflexão.			
	Revelam falta de domínio da língua e dificuldade em fazer trabalhos teóricos		X	X
	Más experiências anteriores com o ensino podem levar à rejeição de novas aprendizagens.	X		
5.3 Fraca preparação física e técnica	Demonstram falta de regularidade e de resistência no trabalho físico			X
	Demonstram falta de conhecimentos básicos das técnicas de dança		X	
	Estudantes de idade mais avançada já não podem evoluir muito nem física nem tecnicamente		X	
5.4 Fraca preparação cultural e artística	Demonstram falta de cultura artística e de exposição aos meios de transmissão cultural			X
	Demonstram falta de noções de improvisação e criação coreográfica			X

Outro dos aspectos muito destacados foi o facto de os estudantes terem proveniências, e principalmente formações anteriores em dança tão diversas.

"Acima de tudo, o que eu sinto, tem a ver com o facto de eles terem origens muito diversas e percursos muito diferentes, e portanto, "backgrounds" intelectuais muito diversificados" (E4.1)

Se por um lado há um grupo de estudantes que entram para a Escola depois de finalizarem outra licenciatura, manifestando por isso graus de maturidade e de reflexividade maiores, mas também idades mais avançadas em que já não é possível progredir muito do ponto de vista técnico e físico (*"temos por exemplo um aluno que já fez a sua licenciatura em Direito e que agora, aos 26 anos, quer fazer dança porque o seu sonho sempre foi dançar"* E2.22), por outro lado há estudantes que ingressam na escola directamente vindos do 12º ano; mais jovens, com maiores possibilidades de evolução técnica e física, mas menos reflexivos, sem hábitos de trabalho, com graves carências ao nível da preparação académica e com enormes dificuldades de escrita e de expressão.

Os quatro docentes foram unânimes na opinião de que os estudantes mais jovens (a grande maioria) revelam grandes dificuldades em fazer trabalhos teóricos ou escritos de qualquer natureza, que não se sabem exprimir nem oralmente nem de forma escrita, e que isso representa um grande obstáculo para o tipo de trabalho que se pretende fazer ao nível do Ensino Superior, da formação que se quer dar e do nível de reflexividade e maturidade com que se pretende que os estudantes finalizem a licenciatura.

A preparação física que trazem para um curso com as exigências físicas de um curso superior de dança é também, salvo raras excepções, muito deficiente.

"A maior parte dos nossos estudantes até aqui frequentavam o estúdio de dança duas ou três vezes por semana. Podem ter adquirido um determinado conhecimento técnico, mas não tiveram uma actividade física semelhante à que vão ter aqui, e por isso vêm com muito pouca resistência, com muito pouca capacidade de esforço e de regularidade de trabalho" (E3.15).

Isto deve-se, em grande parte, (como veremos mais à frente) ao facto de não haver ainda, no nosso país, uma rede de escolas vocacionais de dança ao nível do Ensino Secundário, que permitam uma melhor e mais completa formação inicial em dança.

"Eu acho que bastaria, numa primeira fase, ter uma formação vocacional no secundário que possibilitasse uma formação ao nível superior já com uma preparação mais adequada, e um "background" que possibilitasse prosseguir" (E3.20).

Quanto às deficiências na formação prévia dos nossos estudantes, foi ainda referida a fraca preparação cultural e artística por estes revelada:

"Há, nos actuais estudantes que entram para a nossa Escola, uma ausência completa de cultura. E quando falo de cultura, falo da que está mais perto de nós e com a qual nos devemos relacionar diariamente, a cultura artística, que é, no fundo, aquela que desperta a poesia." (E3.50).

"A maior parte dos alunos, quando para cá entram, nunca viram um espectáculo ao vivo. Por isso temos que criar estratégias de enquadramento cultural para estas pessoas." (E4.34).

Deduz-se portanto que a formação dos estudantes, ao ingressarem para a Escola Superior de Dança, seja ao nível físico e técnico, ao nível académico ou ao nível artístico, é manifestamente reduzida e muito abaixo dos níveis desejados para ingressar numa formação superior em dança.

Tudo isto se vai reflectir nas dificuldades de adaptação à Escola Superior de Dança dos estudantes que ingressam no primeiro ano.

Como atrás foi referido, foram identificadas cinco áreas de adaptação ou dificuldade de adaptação dos estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança, de seguida enunciaremos o que de mais significativo foi dito pelos docentes entrevistados em cada uma destas áreas de adaptação, a saber:

Quadro 9 – Adaptação Pessoal dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS		
		E1	E2	E3
6.1 Alteração das dificuldades de adaptação evidenciadas	As dificuldades de adaptação evidenciadas têm sofrido alterações nos últimos anos	X		
6.2 Dificuldades provenientes do "abandono do lar"	O mal-estar provocado por deixar a família e mudar e cidade, que se reflecte no trabalho	X		
	Alguns estudantes demonstram tristeza			
6.3 Alteração de rotinas	No início não têm rotinas		X	

As dificuldades de adaptação evidenciadas pelos estudantes têm variado ao longo dos anos.

Como foi referido no capítulo IV (4.2.1), cerca de cinquenta por cento dos nossos estudantes são originalmente de fora de Lisboa, ou seja, ao ingressarem na Escola Superior de Dança "abandonam" o seu lar, onde cresceram, junto dos seus familiares e amigos. Isto vai ter consequências ao nível da adaptação pessoal dos estudantes à sua nova realidade:

"Eles mudam de casa, muitos saem das suas famílias, vivem sozinhos pela primeira vez, têm que cozinhar e alimentam-se mal, em fim, são pequenas coisas que depois reflectem um mal-estar e que desmotivam." (E2.48).

"Alguns, no início ainda não têm casa e estão a viver em pensões ou a morar em quartos com pessoas que não conhecem ou de quem não gostam, e o seu mal-estar reflecte-se no seu trabalho na Escola" (E2.52).

Apesar das duas afirmações aqui transcritas, é de frisar que os outros três entrevistados referiram não notar o "mal-estar" provocado pelo "abandono do lar", um defendendo que não vê diferença entre os alunos deslocados e os não deslocados (E3), os outros dois admitindo que haverá diferenças, mas que a falta de proximidade que têm com os estudantes não lhes permite estar conscientes dessas diferenças nem das dificuldades inerentes ao "abandono do lar" (E1 e E4).

Em relação à adaptação pessoal dos estudantes, foi ainda mencionado o facto de haver uma alteração de rotinas, ou de, no início, não haver rotinas, e de estes por vezes manifestarem uma certa tristeza, considerando os entrevistados que o primeiro trimestre do primeiro ano é um período de adaptação não só pessoal, mas a todos os níveis.

Quadro 10 – Adaptação Social dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
7.1 Perda da proximidade dos amigos e familiares	Deixar os amigos pode trazer desadaptação social e solidão		X		
7.2 Ausência de tempo para manter ou desenvolver relações sociais	A grande carga horária do curso dificulta a manutenção ou criação de novas relações sociais				X

Se por um lado a adaptação social dos estudantes deslocados é difícil, pois "já não têm a mãe ou a melhor amiga por perto" (E2.53), a dos estudantes "não deslocados" (de Lisboa e arredores) também não é fácil.

"Sentem que este curso os impede de terem relações sociais normais como os outros têm (...) pela carga horária que têm não podem sair à noite como os colegas das outras universidades fazem" (E4.11).

Os estudantes sentem que têm que "cortar" com os hábitos de sair à noite e de socializar com os seus pares porque a carga horária e o esforço físico a que estão sujeitos assim o exige. Isto acontece aos estudantes de 18, 19 anos, numa idade e numa fase da sua vida

em que a identificação e socialização com os seus pares é ainda extremamente importante para os ajudar a completar o seu processo de "adultização".

Quadro 11 – Adaptação Física dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
8.1 Grande aumento do esforço físico	Contraem muitas lesões físicas		X	X	X
	Demonstram dificuldade em gerir o esforço físico e o cansaço		X	X	

Como já atrás foi referido (Categoria 5 – Preparação Prévia dos Estudantes), os estudantes ingressam neste curso sem os hábitos de trabalho e de esforço físico ideais para este tipo de formação. Essa falta de preparação física, segundo os entrevistados, vai trazer graves consequências (talvez as mais graves de todas), que resultam em variadíssimas lesões físicas. Todos os entrevistados referiram este problema como sendo um dos mais prementes na Escola.

"Quem nunca fez dança de uma forma regular, não sabe dosar o esforço físico." (E3.48)

"Para quem, com esta idade, não tem este ritmo, esta disciplina de trabalho e esforço físico, é natural que apareçam lesões" (E2.30).

"Temos um número absolutamente exagerado de estudantes do 1º ano que contraem lesões" (E2.17).

"Chegam a chorar de cansaço" (E2.47).

Os próprios estudantes queixam-se do elevado número de lesões físicas que contraem (E4), mas pela pouca experiência em dança e pela falta de conhecimento do seu próprio corpo, não as sabem evitar nem como lidar com elas. Estas lesões (que podem levar a que um estudante esteja quatro a seis meses sem poder fazer uma única aula prática), tomam-se um factor de grande desmotivação e pressão psicológica para o estudante que se vê a ser ultrapassado por todos os seus colegas, que quer dançar e evoluir mas não o pode fazer.

Quadro 12 – Adaptação Académica dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
9.1 Desconhecimento do trabalho e do esforço físico que implica um curso superior de dança	Sentem que este curso exige maior esforço e mais trabalho que outros cursos superiores				X
9.2 "Choque" com os primeiros momentos de avaliação	Os primeiros problemas de escola surgem com as avaliações do 1º semestre		X		X
9.3 Grande entrega ao trabalho físico faz negligenciar o trabalho teórico	Por vezes concentram-se só no trabalho físico e negligenciam o trabalho teórico				X
9.4 Empenho e trabalho produz os melhores resultados	Os estudantes que se empenham e trabalham mais têm melhores resultados em todas as disciplinas, teóricas e práticas				X

Como principais causas das dificuldades evidenciadas pelos estudantes a este nível foram referidos: o facto de eles desconhecem o esforço que um curso destes exige; de sentirem uma grande diferença entre a carga horária a que estão sujeitos e a carga horária dos seus colegas de outros cursos; de não compreenderem que este curso exige muito mais horas de trabalho e muito mais esforço do que a generalidade dos cursos de "papel e lápis" e de terem dificuldade em se adaptar ao ritmo de trabalho exigido.

O segundo maior momento de "desconforto académico" parece ser o final do 1º semestre, com a chegada das primeiras avaliações.

"Os problemas mais de escola começam com as provas no final do 1º semestre. É quando eles se começam a sentir injustiçados, a ter problemas com os professores" (E2.77).

"Vejo alguns alunos a chorar quando recebem as notas do primeiro semestre" (E4.47).

Mais uma vez, isto deve-se à falta de formação e de experiência em dança, pois os estudantes que vêm do ensino vocacional da dança (Escola de Dança do Conservatório Nacional de Lisboa, ou Escola Profissional de Dança) já têm a experiência da exigência das avaliações práticas neste tipo de ensino físico e artístico.

Um dos entrevistados (E4) referiu ainda que há alguns estudantes que estão tão concentrados no trabalho físico e técnico, que negligenciam o trabalho das disciplinas mais teóricas, mas de uma forma geral, os estudantes mais empenhados e trabalhadores acabam por ser os melhores em todas as disciplinas, tanto nas teóricas como nas práticas.

Quadro 13 – Adaptação Artística dos Estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
10.1 Falta de formação artística	Demonstram falta de desenvolvimento criativo			X	
10.2 Falta de maturidade criativa	Demonstram uma imaturidade que inibe a criação artística			X	

Como já atrás foi referido, de uma forma geral, os estudantes ingressam na Escola Superior de Dança com uma muito fraca preparação cultural e artística, e isto vai-se reflectir na sua adaptação a um curso superior artístico. Demonstram não só sentimentos de "solidão" na criação, mas também uma enorme imaturidade criativa, que leva à superficialidade da criação artística:

"Muitas vezes o que acontece nesta escola é que no primeiro ano estamos praticamente a dar uma formação inicial não só no domínio da técnica mas também no domínio da criatividade" (E3.35).

Tudo isto leva a que seja um enorme desafio para os docentes desta escola manterem "a fasquia" à altura de um curso superior em dança, o que só pode ser feito com bastante dedicação e criatividade, procurando "diariamente" adaptar os seus métodos e estratégias à realidade dos estudantes que entram para a escola.

O 3º tema recolhe precisamente as opiniões e convicções dos quatro entrevistados sobre as estratégias a utilizar com a população os estudantes do primeiro ano da Escola Superior de Dança, tentando não só minorar as dificuldades de adaptação que os estudantes revelam, mas também maximizar o desenvolvimento pessoal, académico, técnico, físico e artístico de cada um dos seus estudantes.

1.3 – ESTRATÉGIAS E PROPOSTAS

Este terceiro tema resultou de todas as estratégias que os docentes entrevistados revelaram utilizar e defender, dentro e fora da sala de aula, para ajudar a minorar os problemas de adaptação à Escola evidenciados pelos estudantes do primeiro ano, bem como das propostas que avançaram, quando questionados sobre o que a instituição Escola Superior de Dança poderia e deveria fazer.

Quadro 14 – Estratégias de Ensino e Apoio à Adaptação Académica

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
11.1 Preocupação com a qualidade das metodologias de ensino utilizadas	Os professores devem procurar eficiência na transmissão de conhecimentos	X			
	Devem ajudar a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem	X			
	Devem usar uma linguagem acessível a todos		X		X
	Devem ajudar a desenvolver as capacidades de reflexão e de expressão	X	X		X
11.2 Preocupação com a qualidade dos recursos	Devem procurar ter os melhores recursos para ajudar à aprendizagem	X		X	
11.3 Preocupação com a quantidade de trabalho exigida	Devem rever o grau de exigência do conjunto de todas as disciplinas	X			
11.4 Preocupação com as metodologias de avaliação utilizadas	A avaliação não deve ser prematura	X			
11.5 Preocupação com as taxas de abandono escolar	Os níveis de abandono escolar e de desmotivação no 1º ano são preocupantes				X
	A Escola tem que reflectir sobre as taxas de absentismo, insucesso e abandono				X
	O corpo docente tem que ter uma atitude reflexiva sobre o seu trabalho e os resultados obtidos com os estudantes				X

A este respeito foram inventariadas, pelos docentes, várias preocupações e estratégias que vão desde procurar a eficiência na exposição da matéria, buscando sempre a melhor maneira de a transmitir e usando uma linguagem acessível a todos, até ao estar sempre atento à forma como os estudantes estão a reagir ao trabalho proposto, diagnosticando a cada momento as maiores dificuldades e procurando estratégias que os ajudem a ultrapassar as dificuldades manifestadas. E1 e E4 mostraram a sua preocupação em procurar não só a forma mais eficiente de expor a matéria, mas também a linguagem a utilizar que lhes permite falar para a globalidade da turma.

E1 frisou que importa promover as capacidades de compreensão acima das capacidades de memorização, diagnosticando e ajudando a ultrapassar as dificuldades ao nível do raciocínio abstracto e dos métodos de estudo e de trabalho.

E4 sublinhou que importa promover a literacia dos estudantes ajudando-os a desenvolver as suas capacidades críticas e reflexivas, de escrita e de expressão, o que pode passar pela escrita colectiva de textos críticos ou mesmo por disciplinas opcionais de expressão crítica, de "Dance Appreciation" ou de inglês.

"Por exemplo, se um estudante não tem propensão nenhuma para este tipo de pensamento (abstracto e reflexivo), se nós atempadamente tomarmos consciência disso, talvez possamos ter uma estratégia para o ajudar. (...) Há coisas que eu às vezes observo nas aulas, que são certos esquemas sobre como "empinar" a matéria, que são completamente errados e funcionam como uma armadilha para o próprio estudante,

porque não o ajudam a ultrapassar as suas dificuldades, só o ajudam a disfarçar a sua ignorância para ter sucesso na próxima prova" (E1.79).

Outra preocupação manifestada pelos docentes foi a de procurar ter os melhores recursos e as condições que melhor favorecem o trabalho dos estudantes, que vai desde a preocupação com a disposição das cadeiras e das mesas à necessidade de dar boas sentadas e de criar espaços e materiais de estudo e de consulta como por exemplo uma boa videoteca.

"Num dos grupos (do 1º ano) que tenho este ano, os estudantes pareciam insuportavelmente infantis no início do ano, e na verdade não o são, ao longo do tempo tenho vindo a trabalhar com eles, isso passou por "mil" estratégias, nomeadamente de disposição da sala. Agora parece que finalmente encontrei uma disposição das carteiras que funciona melhor" (E1.91).

Foi ainda referida a necessidade de rever a quantidade de trabalho que se exige aos estudantes tendo em conta o esforço pedido pelo conjunto de todas as disciplinas. Os métodos de avaliação foram também alvo de reflexão por parte dos docentes, sendo de realçar a preocupação com os riscos e as desvantagens de uma avaliação prematura, e defendido, por E1, um primeiro momento em que a avaliação (qualitativa) seria feita em conjunto pelo professor e pelo aluno, e que só depois deste processo, que ajuda os estudantes a compreenderem o teor e os objectivos da avaliação, se passaria à avaliação "tradicional". O entrevistado reconheceu, no entanto, que num curso de quatro anos nem sempre é fácil optar por estas estratégias, que na prática se revelam lentas e demoradas. Por último, foi sublinhada a crescente preocupação com as taxas de abandono e os baixos níveis de motivação dos estudantes. A este respeito, E4 mostrou uma enorme preocupação com o que considerou um "autismo dos professores e da escola" que não tem mostrado capacidade ou vontade de estudar o assunto e agir, contribuindo, de uma forma activa, para baixar os níveis de abandono e a "desmotivação generalizada" dos estudantes.

"Se somos uma Escola temos que encontrar soluções, porque senão nós culpamos o Secundário, o Secundário culpa o Básico, e não saímos daqui" (E4.45).

Quadro 15 – Estratégias de apoio à adaptação pessoal dos estudantes⁶

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
12.1 Promover um bom relacionamento com os estudantes	Os professores devem estabelecer um bom relacionamento com os estudantes	X	X		
	Devem estar atentos às dificuldades demonstradas, sentindo os insucessos dos estudantes como se fossem seus	X	X		
12.2 Promover o desenvolvimento da autonomia pessoal dos estudantes	Devem ajudar os estudantes a crescer para a autonomia, ajudando-os a vencer as suas dificuldades	X			
	Devem deixar que os estudantes encontrem a sua autonomia por si próprios				X
12.3 Estar atento aos estudantes estrangeiros e não lusófonos	Devem apoiar os estudantes não lusófonos	X			

Neste ponto, a estratégia mais enunciada foi a de promover um relacionamento aberto com os estudantes, mostrando-lhes que podem confiar nos professores e expor as suas dificuldades, privilegiando assim uma relação de proximidade e não de distanciamento entre docentes e discentes.

Outra das subcategorias que emergiu nas estratégias de apoio à adaptação pessoal dos estudantes foi a necessidade de promover o desenvolvimento da autonomia pessoal dos estudantes. Aqui foi notória a divergência de opiniões dos docentes entrevistados, havendo os que defendem que a autonomia se incentiva apoiando e ajudando os estudantes (E1), e outros que defendem que temos que deixar que os estudantes se desenvolvam por si próprios (E3 e E4):

"Deve-se incentivar a autonomia, sem dúvida, mas também se deve lá estar para os ajudar a ultrapassar as dificuldades que tiverem, e depois de as ultrapassar, eles ganham autonomia" (E1.19).

"Em relação à autonomia, eu acho que eles são obrigados a se "desenrascar", eu dou-lhes os trabalhos e eles têm que os fazer" (E4.73).

Foi ainda referida por E1 a necessidade de estar atento aos estudantes estrangeiros, particularmente aos não lusófonos, cada vez em maior número na Escola.

⁶ Como decorre presentemente na Escola (na lectivo de 2004/2005) a primeira experiência de tutoria dos estudantes do 1º ano, muitos destes assuntos que se prendem com o apoio à adaptação pessoal dos estudantes serão tratados mais à frente, na Categoria 15 – Propostas e Estratégias de Tutoria.

"Temos estudantes que não falam português. Que tipo de apoio é que a Escola pode ter para este tipo de estudantes? Qual é o nosso objectivo? É que o estudante tenha sucesso. Portanto eu chego ao final do curso, do ano ou do semestre e o meu objectivo é que este estudante tenha aprendido" (E1.69).

Quadro 16 – Estratégias de apoio à adaptação física dos estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
13.1 Promover um estudo científico que diagnostique os problemas de adaptação física	A Direcção deve promover um estudo científico sobre as lesões dos estudantes	X			X
13.2 Repensar o esforço físico que se exige	Tem que se repensar o esforço físico que se exige	X		X	
13.3 Estar atento aos sinais físicos dos estudantes	Tem que se estar atento aos sinais físicos dos estudantes para nos anteciparmos às lesões	X	X	X	
13.4 Dividir os estudantes por níveis de técnica e de preparação física	Já se agrupam os estudantes de acordo com o seu nível de preparação física e técnica		X		
13.5 Promover o apoio médico ou paramédico	Deve-se promover o apoio médico e paramédico, em particular do nosso massoterapeuta		X	X	

Como já vimos anteriormente (Categoria 5.3 - Fraca preparação física e técnica e Categoria 8 - Adaptação física dos estudantes), a adaptação física poder-se-á revelar uma das áreas mais complicadas quando estudamos todo o problema da adaptação à Escola Superior de Dança dos estudantes que ingressam no 1º ano. Assim, um dos pontos realçados pelos docentes entrevistados foi a necessidade de fazer um estudo científico que diagnostique a verdadeira dimensão e causas das lesões físicas nos estudantes e, à luz dos resultados encontrados, se proponham formas de resolver o que muitos consideram um dos mais graves problemas da Escola Superior de Dança.

"(...) não temos uma resposta minimamente científica sobre isto porque não fizemos investigação nenhuma" (E1.58).

"A verdade é que este ano já vi vários estudantes do 1º ano com lesões graves, que estão parados. Isso é preocupante e era bom saber porque é que acontece, mas não sou eu, nem és tu, que podemos fazer esse tipo de estudo. É um trabalho técnico, que provavelmente nem temos meios para fazer, porque estas coisas custam dinheiro" (E1.64).

"Até já sugeri que houvesse uma articulação entre o professor de Anatomia e Fisiologia e os professores das Técnicas (de dança), para fazerem um levantamento de todas as

lesões que há por ano e se fazer um estudo, mas que eu saiba nunca foi feito (...) é preciso estudar estes assuntos para depois tomar decisões" (E4.56).

No entanto, até que esse estudo seja feito, foram sugeridas algumas estratégias que passam por repensar o esforço físico que se exige dos estudantes (E1 e E3), tendo o cuidado, ao fazer os horários, de distribuir as disciplinas práticas ao longo do dia, intercalando-as com disciplinas teóricas (os horários deste ano lectivo – 2004/2005 já foram feitos com essa perspectiva), equilibrando e adequando os conteúdos e a exigência física ao nível da preparação que os estudantes trazem (E1, E2 e E3); e estar atento aos mais pequenos sinais de problemas físicos que os estudantes possam evidenciar, sendo muito sensível às suas queixas ("temos que sentir um pouco os estudantes nas suas queixas diárias" E2.40) e explicar o porquê e a evolução física de cada passo de dança, para evitar as lesões.

Foi ainda referida, por dois dos entrevistados, a necessidade de promover o apoio médico ou paramédico.

"Nós temos um fisioterapeuta, quando um aluno tem uma queixa, imediatamente vai ao fisioterapeuta, mesmo que seja a meio da aula, e ele fará logo um diagnóstico para ver se o aluno precisa de ir ao médico ou se precisa de fazer uma paragem" (E2.41).

"Se pudéssemos ter aqui um médico de medicina desportiva seria excelente" (E2.42).

Quadro 17 – Estratégias de apoio à adaptação artística dos estudantes

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
14.1 Promover o desenvolvimento da capacidade de expressão e da criatividade	Começar com trabalhos de criação de grupo, muito orientados			X	
	Ajudar a ultrapassar as inibições físicas e dificuldades de expressão	X			
	Ajudar a encontrar processos de criação enquadrando o vocabulário que já conhecem			X	X
14.2 Promover a individualização e afirmação artística dos estudantes	Recorrer ao conflito ou ao humor sarcástico para provocar o posicionamento artístico individual			X	
	Mostrar a responsabilidade das escolhas mas não intervir nas decisões de cada estudante			X	
14.3 Promover o desenvolvimento de uma relação conceptual com a dança	Ajudar a desenvolver uma relação conceptual e reflexiva com a dança	X			
	Ter disciplinas introdutórias que levem os estudantes a "descobrir a dança" através da exploração			X	X

	Permitir o início de um processo de construção individual na dança, e não apenas de aquisição de informação				X
14.4 Promover o contacto com o meio cultural e artístico	Promover a ida a espectáculos e o contacto com o meio cultural envolvente			X	X
	Promover o enquadramento cultural através da discussão dos espectáculos vistos				X

Foi sublinhada a necessidade de ajudar os estudantes a ultrapassar as inibições físicas que não permitem explorar o corpo na sua totalidade, ajudando-os a ver o corpo físico como um instrumento de trabalho:

"Por vezes sinto que os estudantes ainda têm complexos em relação a trabalharem com o corpo (...) já uma vez lhes tive que dizer que não podiam ter problemas de ridículo nem inibições em relação ao corpo porque o corpo é uma ferramenta de trabalho, e essas inibições não lhes vão permitir explorar o movimento na sua totalidade" (E1.89).

Foi defendida, por E3 e E4, a necessidade de promover a expressividade através de trabalhos de improvisação, fazendo-os trabalhar com o reduzido vocabulário que trazem, diagnosticando as dificuldades de expressão que trazem e ajudando-os a encontrarem os seus próprios processos de criação. Uma das formas de o fazer é começando por trabalhos de criação em grupo, de início muito orientados, que só mais tarde passam a ser trabalhos de criação individual (E3).

"Era importante que houvesse uma disciplina que, paralelamente ao trabalho técnico extremamente duro que eles fazem, lhes permitisse outro tipo de expressividade, ou seja, que paralelamente eles tivessem contacto ou com a improvisação ou com técnicas de encontro de linguagens de movimento" (E4.25).

Foi mencionada a importância de promover a individualização e afirmação artística dos estudantes, e E3 referiu que o faz "provocando" os estudantes e recorrendo ao conflito para que estes se tenham que posicionar e individualizar artisticamente.

"Eu penso que nós temos que ser obrigatoriamente provocadores" (E3.39.)

"Por vezes é só mesmo através do conflito que eu consigo que o aluno se posicione. A pessoa tem que se separar, tem que se individualizar e tem que lutar" (E3.41).

"O humor que por vezes utilizo para criticar determinadas peças e trabalhos é sarcástico e por vezes até corrosivo, é já uma forma desesperada de provocar alguma coisa num

trabalho que não tem interesse, que não tem vida nem expressão nem motivação nem energia" (E3.42).

Toda a criação artística passa por uma "relação conceptual e reflexiva", neste caso com a dança, que permita gerar ideias de movimento. É por isso importante ajudar a desenvolver a capacidade de pensar no corpo em movimento e na dança de uma forma conceptual, para tal, foi defendida por E4 a necessidade de haver disciplinas introdutórias, quer práticas, quer teóricas, que ajudassem os estudantes a irem ao encontro da dança através de si próprios.

"No fundo deveriam ser disciplinas cuja estratégia seria a descoberta da dança, (...) que eles fossem ao encontro da dança através de si próprios, com um conjunto de estratégias definidas" (E4.26).

"Por exemplo, numa aula de improvisação poderiam intervir diferentes materiais, até por exemplo de produção sonora, sem "dar nomes às coisas", de uma forma exploratória mas organizada e dirigida, no sentido de desenvolver a percepção de que as coisas têm uma estrutura, que implicam a interacção de várias coisas, e que o seu funcionamento interno é complexo" (E4.36).

"(...) penso por exemplo numa coisa que não sei traduzir para português, que é a "Dance Appreciation", uma disciplina que lhes permitisse um contacto com a dança, independentemente da sua contextualização histórica ou antropológica, mas que trabalhasse sobre os materiais da dança, sobre os sentidos que eles veiculam de uma forma não contextualizada, portanto, uma aproximação directa aos materiais da dança" (E4.24).

Por último, foi identificada a necessidade de promover o contacto dos estudantes com o meio cultural que os rodeia. É de notar que embora todos os entrevistados concordem com esta necessidade, têm perspectivas muito diferentes sobre o que a Escola tem feito a este nível. Enquanto E4 defende que a escola, e particularmente os professores das disciplinas práticas, que são as que mais motivam os estudantes, não têm feito um esforço no sentido de promover a ida a espectáculos, E3 defende que, pelo contrário, todos os professores têm feito um esforço no sentido de sensibilizar os estudantes para irem a espectáculos.

"A maioria dos estudantes, quando para cá entram, nunca viram um espectáculo ao vivo. Por isso temos que criar estratégias de enquadramento (cultural) destas pessoas." (E4.34)

Quadro 18 – Estratégias e Propostas de Tutoria

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
15.1 Necessidade de estudar as várias hipóteses de apoio e tutoria	Estudar as várias estratégias de apoio à adaptação dos estudantes	X			X
	Estudar os resultados da 1ª experiência de tutoria a decorrer este ano		X	X	X
15.2 Exigências e características da tutoria e do Tutor	O tutor deve ter formação específica para desempenhar esse cargo		X		
	O tutor deve estar disponível para atender os estudantes		X		
	O tutor deve ter idade e maturidade para saber ouvir, apoiar e orientar		X		
	O tutor é um mediador entre os estudantes e o resto da escola		X		
15.3 Necessidade de promover reuniões de Professores	Promover reuniões de professores com vista a concertar estratégias para ajudar os estudantes nas suas dificuldades	X			
15.4 Necessidade de trabalhar em parceria com a Associação de Estudantes	Promover o contacto com a Associação de Estudantes e incentivar a que esta tenha um papel mais activo na integração e acompanhamento dos novos alunos				X

Decorre, neste momento (ano lectivo de 2004/2005) a primeira experiência de Tutoria aos estudantes do 1º ano, pelo que os dados emergentes desta categoria referem, por um lado, a (pouca) experiência neste campo, e por outro, a necessidade de esperar pelo final do ano lectivo para fazer um balanço da experiência. No entanto, é consensual que é necessário estudar as várias hipóteses de apoio aos estudantes. Nesse sentido, foi sugerida a hipótese de criar uma disciplina do 1º semestre do 1º ano que apoiasse a integração dos novos estudantes:

"(...) Por exemplo uma disciplina do 1º Semestre, duas horas por semana, só durante o 1º semestre, que estariam reservadas para uma pessoa que apoiasse a integração dos novos estudantes na Escola, é um processo que pode ser bastante eficiente, se se arranjar essas duas horas, agora que estamos a trabalhar na revisão curricular, porque isto pode ser um acréscimo no esforço que pode vir a aliviar uma quantidade de problemas depois" (E1.56).

"Logo na entrada na Escola, neste primeiro trimestre, eles deviam ser muito mais acompanhados. Não sei se teria que ser uma só pessoa a fazer isso ou se seria um trabalho de equipa que teria a responsabilidade de os informar, de os acompanhar, de ver que tipo de problemas é que surgiam e de os ajudar a ultrapassá-los" (E1.52).

"Eu acho que este passo que a Escola deu em ter a figura do Tutor foi muito positivo, e no final do ano verei e farei a minha análise" (E2.56).

"Estou à espera de ver como corre esta primeira experiência de tutoria do 1º ano que está a decorrer" (E3.62).

No entanto, embora ainda não tenha sido feito o balanço desta primeira experiência de Tutoria, o actual Professor Tutor do 1º ano falou-nos um pouco do que tem sido a sua experiência até agora e das concepções que tem sobre este tipo de responsabilidade: No seu entender, o tutor deve ser uma pessoa com idade e maturidade para apoiar e orientar os estudantes, deve ser flexível recebendo os estudantes "dentro e fora do seu horário", "sempre que estes o solicitem". O tutor é um mediador entre os estudantes e os outros professores, ouve os "desabaços" pessoais dos estudantes e informa-os dos seus direitos e deveres. Diz aos estudantes a quem se devem dirigir em cada circunstância, encaminhando-os para os departamentos certos, e deve ainda manter uma forte ligação com o Conselho Directivo e com a Associação de Estudantes. O Tutor deveria ainda receber formação específica para exercer esse cargo.

Foi também referida a importância das reuniões de professores, desde que estas tenham como real objectivo o de concertar estratégias para ajudar cada um dos estudantes a ultrapassar as suas dificuldades específicas.

"Já houve essas reuniões (de professores do 1º ano), e não sei se tiveram grandes resultados porque eu não me lembro de nós termos discutido, em relação às dificuldades que sentíamos com um ou outro estudante, estratégias para as ultrapassar. Para mim essas reuniões só têm sentido se nós saímos delas com estratégias combinadas em relação ao que fazer, porque se é só para termos o conforto de vermos confirmadas as nossas opiniões sobre o aluno A, B, ou C, não chega" (E1.86).

Por último, foi referida a necessidade de promover o contacto com a Associação de Estudantes incentivando-a a ter um papel mais activo no acolhimento e acompanhamento dos novos estudantes. A este respeito, referiremos que as práticas de "praxes aos caloiros" na ESD nunca foi um "problema", e se tem resumido a umas "aulas de dança" dadas pelos estudantes dos anos mais avançados, num espírito bastante saudável e até divertido.

Quadro 19 – Propostas de estratégias para as Provas de Admissão

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
16.1 Apoiar os possíveis candidatos à Escola Superior de Dança	Criar estruturas de apoio para os possíveis candidatos às provas de admissão à Escola	X			
	Aferir das condições e motivações que cada candidato tem para fazer o curso	X			
16.2 Reavaliar a eficiência das provas de admissão	Rever os critérios de exigência das provas de admissão	X			
16.3 Exigir ou disponibilizar a realização de testes médicos aos candidatos às provas de admissão	Exigir ou disponibilizar a realização de testes médicos	X		X	

Por o corpo estudantil que entra para esta Escola depender sempre dos critérios das Provas de Admissão Internas, estas revestem-se de uma enorme importância e merecem a nossa atenção. A este respeito, os entrevistados referiram a necessidade de investir em acções anteriores às próprias provas, como por exemplo promover um contacto prévio com os possíveis candidatos às provas, criando estruturas de apoio que permitissem não só avaliar as suas motivações para o curso mas também informar das características específicas deste, da sua exigência em termos físicos e em termos de carga horária, e aferir as condições e dificuldades que cada candidato possa vir a ter se entrar para a Escola, bem como a sua vontade e motivação para as ultrapassar.

"Se calhar podíamos, alguns de nós, durante o ano, estar disponíveis para dialogar, mesmo através de e-mail, com os estudantes que se querem candidatar à Escola e desde logo esclarecer um certo número de coisas" (E1.51).

"A outra coisa que era possível vir a fazer (...) é ter um tipo de aulas, ou uma abertura para a participação nas nossas aulas para os estudantes que se querem candidatar à escola. Acho que é um problema que tem de ser resolvido" (E1.45).

Foi também amplamente referida a necessidade de reavaliar a eficácia das provas de admissão e de exigir ou disponibilizar a realização de testes médicos aos candidatos às provas de admissão, embora haja quem defenda que os testes realizados pela medicina desportiva não são os mais indicados para os futuros bailarinos. Entretanto, tem-se feito esforços para que estes testes sejam assegurados pela companhia de seguros que detém os seguros escolares dos nossos estudantes.

"Uma coisa que podemos fazer é ter um tipo de exame médico antes da entrada para a escola, para saber se este estudante tem condições físicas para fazer este curso" (E1.59).

"O que estamos a tentar é que seja a seguradora com quem funcionamos e que faz os seguros dos alunos, que nos garanta esses teste médicos de aptidão física" (E3.71).

Quadro 20 – Propostas de mudança no ensino da dança

SUBCATEGORIAS	INDICADORES	ENTREVISTAS			
		E1	E2	E3	E4
17.1 Prosseguir com a revisão curricular da ESD.	Rever o currículo da Escola no âmbito do "Processo de Bolonha", aproveitando para reduzir a carga horária			X	X
17.2 Necessidade de promover a formação em dança ao nível do Ensino Secundário	Investir nas Escola Profissionais de Dança			X	
	Garantir a formação em Dança ao nível do Ensino Secundário			X	

Neste ponto foi sublinhado o facto de se estar, presentemente, a repensar o currículo do curso, no âmbito do "Processo de Bolonha", e de se ter que ter em consideração, nesta revisão curricular, tudo o que atrás foi exposto. Foi ainda realçada a necessidade de promover a formação em dança ao nível do Ensino Secundário, e de investir nas escolas profissionais, em vez de as extinguir.

"Eu gostaria que fossem criadas mais escolas das que agora vão acabar, Escolas Profissionais de Dança, que eram escolas que facilitavam bastante a passagem dos estudantes para esta Escola" (E3.19).

"Já não falo de começar (a estudar dança) aos quatro ou seis anos de idade. Não, eu acho que bastaria, numa primeira fase, ter a formação vocacional no secundário, que possibilitasse uma formação ao nível superior já com um preparação mais adequada e uma "background" que possibilitasse prosseguir" (E3.20).

CONCLUSÃO:

Por tudo o que atrás foi exposto, podemos deduzir que os docentes entrevistados, de uma forma geral, estão cientes dos problemas de adaptação à Escola Superior de Dança manifestados pelos alunos do 1º ano, e que têm algumas convicções não só sobre a origem desses problemas, mas também sobre algumas das estratégias, tanto ao nível do professor na sala de aula, como de acções promovidas pela própria instituição, que poderiam ajudar a minorar os problemas de adaptação evidenciados.

Da análise feita emergem alguns pontos que, do nosso ponto de vista, são os mais prementes e merecem uma atenção redobrada:

- A fraca preparação técnica e física dos estudantes que ingressam na Escola.
- O problema do excesso de lesões físicas contraídas pelos estudantes, a urgência em encontrar respostas para o excesso de lesões e a convicção que estas são motivo de grande pressão psicológica e desmotivação para os estudantes.
- A fraca preparação académica e artística dos estudantes que ingressam na Escola, que se manifesta nos baixos níveis de reflexividade, de pensamento crítico e de "cultura artística" demonstrados.
- O desconhecimento, por parte dos estudantes, do que representa fazer uma opção por um curso e uma carreira artística na área da dança, e do que isso implica não só ao nível técnico e de esforço físico, mas também ao nível artístico e de capacidade de exposição do "self", que parece traduzir-se, na prática, por um baixo nível de motivação demonstrado para corresponder às exigências dos professores, e por níveis preocupantes de abandono prematuro da Escola.
- A necessidade de a Escola se adaptar aos alunos que tem, encontrando formas e estratégias de potenciar a adaptação e o desenvolvimento (técnico, académico e artístico) de todo o seu corpo discente.

À luz do quadro conceptual que serviu de base para a construção do **Questionário de Adaptação ao Ensino Superior** (Lencastre *et al.* 2000), por nós utilizado para a recolha de dados junto dos estudantes, que considera três grandes dimensões de adaptação ao Ensino Superior: *dimensão académica*, *dimensão bio-psicológica* e *dimensão sócio-relacional*, e tendo consciência que o mesmo foi elaborado para recolher as percepções dos estudantes sobre o seu sucesso nestes três domínios, podemos observar que as três são contempladas nas percepções que os docentes têm sobre as dificuldades de adaptação manifestadas pelos estudantes do 1º ano da ESD.

Com efeito, se considerarmos o que os autores do referido questionário (Lencastre *et al.* 2000), definem como variáveis mais relacionadas com a **dimensão de sucesso académico**, que incluem o desempenho no Ensino Secundário o acesso ao Ensino Superior, as competências de estudo e avaliação do currículo e métodos do curso, vemos que neste domínio, de acordo com as opiniões expressas pelos docentes entrevistados, a

falta de preparação que os estudantes "trazem" do Ensino Secundário, não só ao nível do desenvolvimento físico e técnico em dança, mas também ao nível do desenvolvimento do pensamento crítico e da reflexividade, são "entraves" à sua boa adaptação e prestação, e ao seu *sucesso académico*, ao longo da sua carreira na Escola Superior de Dança e em particular ao longo do 1º ano do curso.

Nas variáveis mais relacionadas com a **dimensão de sucesso bio-psicológico**, nas quais os referidos autores (Lencastre *et al.* 2000), incluem a saúde física e psicológica; a qualidade de vida e bem-estar e a satisfação com a vida em geral, podemos observar, como já foi referido, que, na opinião dos docentes entrevistados, a saúde física dos estudantes é o factor de maior preocupação, dado o elevado número de lesões físicas que todos os estudantes, mas em particular os estudantes do 1º ano contraem.

Os docentes entrevistados atribuem o aparecimento destas lesões exclusivamente à falta de preparação física dos estudantes, às más condições físicas da Escola e dos seus estúdios (sem o aquecimento devido e por vezes com pisos impróprios para a prática destas aulas) e à falta de acompanhamento médico especializado; mas vários estudos como os de Kielcolt-Glaser & Glaser (1988) e Glaser *et al.* (1986) (cit. in: Lencastre *et al.* 2000), relacionam a função imunológica com eventos específicos na vida dos estudantes como a realização de exames escolares e outros factores relacionados com o stress e a competitividade a que estes estão expostos. Segundo os estudos supracitados, verifica-se, no caso dos estudantes, que quando expostos a grandes pressões como por exemplo numa época de exames, há uma diminuição da eficácia da resposta imunológica de várias formas, o que significa que os estudantes nestas fases estarão mais propensos a adoecer por terem as suas defesas biológicas diminuídas. Outro ponto a considerar, especialmente relativamente aos estudantes do 1º ano, é a enorme carga horária a que são submetidos, que lhes deixa pouco tempo para si próprios e para organizarem e gerirem a sua vida pessoal, para além do facto de mais de 50% deles ter deixado o seu lar para vir para Lisboa frequentar a escola. Tudo isto são factores de pressão e a lesão física pode surgir como uma forma de "chamar a atenção" ou de simplesmente dizer que não está a conseguir lidar com a situação em que se encontra.

Sem estudos científicos que documentem a origem das lesões dos nossos estudantes, não podemos afirmar que estas se devam exclusivamente à sua falta de preparação física, às más condições da Escola, ou ao stress e à pressão a que os estudantes são sujeitos diariamente. Mas, tal como foi referido pelos docentes, prova-se urgente fazer um estudo que nos permita diagnosticar as verdadeiras causas do elevado número de lesões contraídas pelos estudantes e planear a melhor forma de as prevenir.

Quanto à dimensão de sucesso sócio-relacional os autores do QAES (Lencastre *et al.* 2000), incluem nesta dimensão variáveis que se prendem com a forma de estar na universidade, a adaptação ao papel de estudante universitário, a inserção no contexto universitário, as oportunidades oferecidas no acolhimento e a satisfação com o ambiente relacional e social. Estas terão sido, eventualmente, as variáveis menos referidas pelos docentes entrevistados. No entanto ficou a noção de que estão conscientes que existem problemas de adaptação pessoal e social dos estudantes e que a Escola tem um papel a desempenhar nesse domínio. A nomeação de um Professor Tutor para os estudantes do primeiro ano é apenas uma das respostas que a Escola tem tentado dar para ajudar à adaptação sócio-relacional dos estudantes. Mas pensamos também, como foi referido nas entrevistas, que a Associação de Estudantes tem um papel importante a desempenhar neste domínio e, decorrente não só das opiniões expressas pelos docentes, mas também da nossa observação das várias estratégias e actividades que se têm vindo a implementar na Escola, que todos os seus actores – órgãos de direcção, professores, associação de estudantes e toda a população escolar em geral, têm vindo a desenvolver esforços no sentido de melhorar o acolhimento aos novos estudantes, os espaços destinados às actividades dos estudantes (bar, sala de estudo, sala de estar, etc...).

Compraz-nos assim verificar que os docentes entrevistados (entre os quais se encontravam à data, o Presidente do Conselho Directivo, o Presidente do Conselho Artístico-Científico, a Professora Tutora dos estudantes do 1º ano e uma ex-presidente do Conselho Pedagógico) têm consciência não só dos problemas de adaptação dos estudantes que ingressam pela primeira vez na Escola Superior de Dança, mas do muito que a Escola pode fazer para ajudar a minorar esses problemas e manifestam vontade de tomar as acções consideradas necessárias e ao seu alcance para, a pouco e pouco, ir melhorando todo o contexto da Escola Superior de Dança em todas as suas vertentes.

2. ADAPTAÇÃO, RUPTURAS E MUDANÇAS: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES DO 1º ANO

Por termos apenas 31 respondentes no inquérito de caracterização dos estudantes e 40 respondentes no Questionário de Adaptação Académica, não poderemos submeter os resultados a uma análise estatística mais completa, pelo que se fará apenas uma análise descritiva e frequencial de cada um dos itens. Por esta mesma razão e por nos parecer mais pertinente para a discussão dos resultados obtidos, estes serão apresentados não por ordem de apresentação dos questionários, mas sim por áreas preestabelecidas que passamos a descrever.⁷

Organização da apresentação dos resultados:

- 2.1 Caracterização dos respondentes e dados académicos;
- 2.2 Concepções sobre alguns factores relacionados com a escolha do curso e com os métodos de avaliação
- 2.3 Objectivos pessoais para o 1º ano da E.S.D.;
- 2.4 Percepções várias sobre os seus métodos de estudo e de trabalho, qualidade do desempenho como estudante, e causas dos possíveis fracos métodos de trabalho
- 2.5 Percepções sobre as dificuldades sentidas e os níveis de preocupação com as mesmas;
- 2.6 Percepções sobre a qualidade do acolhimento que lhes foi prestado como "novo aluno" da E.S.D.
- 2.7 Percepções sobre a qualidade da adaptação pessoal à Escola Superior de Dança
- 2.8 Níveis de satisfação.

As conclusões que formos apurando serão referidas à medida que for sendo feita a apresentação dos resultados, embora de seguida façamos também uma síntese de capítulo, relatando os aspectos mais relevantes obtidos através da análise dos dados.

⁷ Em cada quadro aparecerá a referência * ou ** conforme a informação seja retirada do Inquérito de Caracterização (indicada com um "asterisco" - * - e com 31 respondentes) ou do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (indicada com dois asteriscos - ** - e com 40 respondentes). Os quadros que não têm asterisco, são referentes a informação recolhida nos serviços da secretaria da Escola Superior de Dança.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES E DADOS ACADÉMICOS

Quadro 21 ** - Caracterização dos respondentes quanto ao Género

Género	Número	Percentagem
Masculino	7	17,5
Feminino	33	82,5
Total	40	100,0

Quanto ao género, dos 40 respondentes 33 são do género feminino – 82,5 %, havendo apenas 7 respondentes do género masculino – 17,5 %, o que concorda com a tendência de haver mais raparigas do que rapazes a estudar dança e a escolher a dança como profissão. Quando comparada com a média nacional (relatório Eurostudent, 2005) que indicam que os estudantes do Ensino Superior em Portugal são 60,6% do género feminino e 39,4% do género masculino, vemos que na área da dança, a superioridade da percentagem de estudantes do género feminino se acentua.

Quadro 22 ** - Caracterização dos respondentes quanto à idade

Idade	Número	Percentagem
18	9	22,5
19	6	15,0
20	10	25,0
21	5	12,5
22	5	12,5
24	1	2,5
25	1	2,5
26	2	5,0
29	1	2,5
Total	40	100
Mínimo		18
Máximo		29
Média		20,52
Desvio Padrão		2,53

A média das idades dos 40 respondentes é de 20 anos de idade, havendo 15 estudantes entre os 18 e os 19 anos – 37,5 %; 10 estudantes com 20 anos – 25 %; 10 estudantes entre os 21 e os 22 anos – 25 %; e 5 estudantes entre os 23 e os 29 anos, o que mostra uma enorme variedade etária entre os estudantes do 1º ano.

A média de idades dos estudantes que frequentam o 1º ano da ESD (20,52%) não se desvia muito da média de idades dos estudantes que frequentam o 1º ano do Ensino Superior a nível nacional (20,3%) (Relatório Eurostudent 2005).

Quadro 23 ** - Caracterização dos respondentes quanto ao local de residência fora do período Lectivo

	Número	Percentagem
Cidade de Lisboa	7	17,5
Região de Lisboa e Setúbal ¹	10	25,0
Região Norte	8	20,0
Região Centro	6	15,0
Região Sul	4	10,0
Regiões Autónomas	3	7,5
Estrangeiro	2	5,0
Total	40	100,0

¹ Neste quadro, os residentes na Região de Lisboa e Setúbal, mas fora da Cidade de Lisboa são identificados à parte por se considerar como um grupo que não abandona o local de residência habitual para se instalar perto da Escola Superior de Dança, antes comuta, despendendo, por vezes, várias horas em transportes diariamente.

Apenas 17,5% dos respondentes declara residir em Lisboa fora do período lectivo, 25,0% declara viver fora de Lisboa mas na região de Lisboa e Setúbal (esta será a população que comuta todos os dias e que mais tempo gasta em transportes). **52,5% reside nas restantes regiões do país**, e 5% reside do estrangeiro. Estes dois últimos grupos (57,5% no total) corresponderão à população que deixa o seu local de residência habitual para vir viver para Lisboa durante o período lectivo, o que indica uma clara maioria de estudantes deslocados.

Quadro 24 * - Caracterização dos respondentes quanto ao local de residência durante o período lectivo

	Número	Percentagem
Junto do agregado familiar	12	38,7
Casa própria ou arrendada	5	16,1
Casa de familiares	3	9,7
Quarto alugado	2	6,5
Apartamento dividido com colegas	8	25,8
Lar / residência de estudantes	1	3,2
Total	31	100,0

Apenas **38,7% dos respondentes se mantém a viver com o agregado familiar** durante o período lectivo. Dos restantes 61,3% a maior parte (25,8%) vive em apartamentos divididos com outros estudantes, sendo ainda de referir que só 3,2% vive em lares ou residências de estudantes. A nível nacional (Relatório Eurostudent 2005) vemos que 54% dos estudantes universitários inquiridos declaram residir com os familiares durante o período lectivo. A maior percentagem de estudantes da ESD que se encontram fora do agregado familiar no período lectivo, em relação à média nacional, poder-se-á atribuir ao

facto de apenas em Lisboa (na Escola Superior de Dança e na Faculdade de Motricidade Humana) haver formação de nível superior na área dança.

Quadro 25 * - Caracterização dos respondentes quanto ao seu meio de subsistência

	Número	Percentagem	Percentagem válida
Ajuda dos pais	18	58,1	60,0
Bolsa de estudo	0	0	0
Trabalho em tempo parcial	5	16,1	16,7
Trabalho a tempo inteiro	0	0	0
Ajuda dos pais e bolsa de estudos	2	6,5	6,7
Ajuda dos pais e trabalho em tempo parcial	3	9,7	10,0
Outros	2	6,5	6,7
Total	38	96,8	100,0
Não Responde	1	3,2	
Total	31	100,0	

Como podemos observar, a grande maioria dos respondentes (60%) depende exclusivamente da ajuda dos pais para subsistir. Se a estes somarmos os que declaram dependerem da soma da ajuda dos pais e de uma bolsa de estudo ou de um trabalho em tempo parcial, a percentagem sobe para 74%, sendo a percentagem de respondentes que afirma depender apenas do trabalho em tempo parcial ou de outros factores (os outros factores referidos foram o subsídio de desemprego num caso e a ajuda do namorado no outro caso), de 22,6 %.

O relatório do Eurostudent (2005) não faz referência a este ponto, pelo que não poderemos comparar os dados obtidos com dados a nível nacional.

Quadro 26 * - Caracterização dos respondentes quanto ao estatuto de trabalhador / estudante

	Número	Percentagem	Percentagem válida
Requerer o estatuto	3	9,7	10,0
Não requerer o estatuto	27	87,1	90,0
Total	30	96,8	100,0
Não responde	1	3,2	
Total	31	100,0	

Pela comparação deste quadro com o quadro anterior (meio de subsistência actual) podemos concluir que embora 8 respondentes tenham afirmado trabalhar em tempo parcial, apenas 3 requereram o estatuto de trabalhador estudante, o que indica que cinco respondentes embora sejam trabalhadores/estudantes não requereram o seu estatuto. Isto pode ser atribuído ou ao facto de trabalharem em regime de prestação de serviços, sendo contratados para projectos e espectáculos esporádicos, de curta duração (o que é

comum na área da dança), ou ao facto de trabalharem apenas em regime nocturno e/ou de fim-de-semana.

Quadro 27 * - Caracterização dos respondentes quanto ao nível de escolaridade dos pais

Nível de Escolaridade	Nível de escolaridade do pai			Nível de escolaridade da mãe		
	Número	Porcentagem	Per. Válida	Número	Porcentagem	Per. Válida
Não concluiu o 4º ano	0	0	0	1	3,2	3,6
4º Ano	9	29,0	31,0	7	22,6	25,6
6º Ano	3	9,7	10,3	1	3,2	3,6
Secundário	5	16,1	17,2	9	29,0	32,1
Curso Médio ou Superior	9	29,0	31,0	7	22,6	25,0
Mestrado ou Doutoramento	3	9,7	10,3	3	9,7	10,7
Total	29	93,5	100,0	28	90,3	100,0
Não Responde	2	6,5		3	9,7	
Total	31	100,0		31	100,0	

Se tomarmos em conta as percentagens válidas (que não incluem os inquiridos que não responderam a esta questão) podemos observar que 41,3% dos pais e 32,8% das mães dos respondentes não têm o nível secundário de escolaridade, e que se considerarmos todos os que não têm um curso médio ou superior, a percentagem sobe para 58,6 % nos pais e 64,3 % nas mães, o que revela que mais de 50% dos respondentes já está a frequentar um nível de instrução superior ao que os seus pais concluíram.

O relatório Eurostudent 2005 mostra que ao nível do Ensino Superior em geral, 47% dos familiares de origem têm apenas o ensino básico, mas quando são tomados em conta apenas os estudantes do Ensino Superior Politécnico Público, esta percentagem, a nível nacional, sobe para 63%. Assim, comparando os resultados do nosso inquérito com os resultados do Inquérito Eurostudent 2005, vemos que o nível de escolaridade dos pais dos estudantes da ESD é inferior ao da média nacional geral, mas superior ao da média nacional do Ensino Superior Politécnico Público.

Quadro 28 * - Frequência do Ensino Superior anterior à entrada para a E.S.D.

	Número	Porcentagem
1ª vez que frequenta o Ensino Superior	22	71,0
Já frequentou o E.S. mas não concluiu o curso	6	19,4
Concluiu um curso médio ou superior	3	9,7
Total	31	100,0

Dos três respondentes que afirmaram terem concluído outro curso antes de entrarem, para a ESD um é licenciado em Antropologia, outro em Comunicação Empresarial e o terceiro licenciado pela Escola Superior de Educação. Embora a percentagem de respondentes que afirma já ter o grau de Licenciado antes de concorrer para a ESD ser

muito pequena (9,7%) não deixa de ser interessante reparar que alguns dos nossos estudantes, depois de terem terminado as suas licenciaturas noutras áreas, venham à procura de uma formação superior artística, em particular na área da dança que, por condicionantes físicas, oferece uma carreira profissional como bailarino de "curta duração".

Quadro 29 ** - Média do Ensino Secundário

Nota	Número	Porcentagem	Porcentagem válida
12,0	5	12,5	14,3
13,0	12	25,0	28,6
14,0	8	20,0	22,9
15,0	6	15,0	17,1
16,0	2	5,0	5,7
17,0	3	7,5	8,6
19,0	1	2,5	2,9
Total	35	87,5	100,0
Não Responde	5	12,5	
Total	40	100,0	
Mínima		12,0	
Máxima		19,0	
Média		14,1	
Desvio Padrão		1,67	

Embora, conforme explicado na caracterização da Escola Superior de Dança (Cap.4 - 3.4) o acesso à Escola Superior de Dança seja feito por provas práticas de acesso, não dependendo da média que o candidato traz do Ensino Secundário, podemos observar que a média dos candidatos à ESD é, segundo a informação dada pelos respondentes e conferida junto dos serviços de secretaria, de 14,1 valores. Uma média relativamente alta quando comparada com as médias finais do Ensino Secundário a nível nacional.

Quadro 30 - Média final da frequência do 1º Semestre do 1º ano da E.S.D. ¹

A informação apresentada é referente a dados recolhidos na secretaria da escola e será apresentada a média das avaliações por disciplina e no total do número de estudantes com avaliação.

Disciplina	Nota mínima	Nota máxima	MÉDIA	Desvio Padrão
Técnica dança clássica	0	17	12,3	4,3
Técnica de dança moderna	0	16	12,4	4,2
Introdução à Fisiologia	0	17	10,4	5,3
Análise e Notação do Movimento	0	18	14,6	4,3
Introdução à Educação pela Arte	0	16	11,7	4,7

¹ A maior parte das disciplinas são anuais, pelo que os resultados apresentados dizem apenas respeito a 5 disciplinas com avaliação semestral: Técnica de Dança Clássica (prática), Técnica

de Dança Moderna (prática), Introdução à Fisiologia (teórica), Análise e Notação do Movimento (teórica) e Introdução à Educação pela Arte (teórica).

A informação apresentada é referente a dados recolhidos na secretaria da escola e será apresentada a média das avaliações por disciplina e no total do número de estudantes com avaliação.

Quadro 31 - Média final da frequência do 1º ano da ESD

Os dados apresentados no quadro que se segue foram recolhidos na secretaria da Escola e dizem respeito à média da avaliação de todas as disciplinas com avaliação anual, no final do 1º ano.

Para as médias apresentadas contribuíram as classificações dos 38 alunos que frequentaram o curso até ao final do ano lectivo, tendo sido excluídos (dos 47 inscritos inicialmente matriculados) os 9 alunos que abandonaram o curso ou anularam todas as disciplinas.

Disciplina	Nota mínima	Nota máxima	MÉDIA	Desvio Padrão
Técnica dança clássica	0	17	13	2,8
Técnica de dança moderna	12	16	13,5	1,08
Repertório	10	18	13,5	2,03
Dança Educacional	8	17	12,2	1,91
Dança Vocacional	11	18	14,5	1,84
Música	9	16	12,8	1,59
História da Dança	3	17	12,7	2,98
Anatomia ¹	0	16	6,7	6,3 ¹
Disciplinas com avaliação final no 1º semestre	0	18	12,2	4,7
MÉDIA FINAL	9,5	15,5	12,3	1,62

¹ Nesta disciplina há um enorme número de estudantes que não concluíram o processo de avaliação, candidatando-se ao exame de segunda época a realizar durante o mês de Setembro de 2005. O facto de esses casos, para efeitos estatísticos, terem sido contabilizados com nota - zero - explica o desvio padrão de 6,3%.

Como podemos observar no quadro anterior, os estudantes que concluem o processo de avaliação têm, de uma forma geral, aproveitamento a todas as disciplinas, com médias que rondam os doze valores (com excepção da disciplina de Anatomia, pelas razões explicadas na nota de rodapé do quadro), transitando de ano. Podemos observar portanto que apesar da fraca preparação técnica, artística e académica referida pelos docentes nas suas entrevistas (Cap. 5.1), o nível de insucesso académico dos estudantes que frequentam a totalidade das disciplinas até ao final do ano lectivo e se submetem ao respectivo processo de avaliação é bastante reduzido.

O que, do nosso ponto de vista, merece a nossa atenção neste ponto é o facto de dos 47 estudantes inicialmente matriculados no primeiro ano da ESD para o ano lectivo de 2004/2005, apenas 38 estudantes terem chegado ao processo avaliativo final, o que denota uma taxa de abandono da Escola, só no primeiro ano, que ronda os 13,7 %.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE ALGUNS FACTORES RELACIONADOS COM A ESCOLHA DO CURSO E COM OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO

Quadro 32 * - Factores que considera mais importantes para a escolha do curso

	Número	Percentagem de respostas	Percentagem de casos
Família ou amigos com o mesmo curso	3	3,8	10,0
Programa curricular mais interessante	19	23,8	63,3
Valor do curso no mercado de trabalho	5	6,3	16,7
Vocação	29	36,3	96,7
Maior facilidade de ingresso	3	3,8	10,0
Prestígio do curso	13	16,3	43,3
Pedir transferência no próximo ano	0	0	0
Outro	8	10,0	26,7
TOTAL	80	100,0	266,7

36,3% dos respondentes considera a vocação como o factor mais importante para a escolha do curso, 23,8% considera que o programa curricular foi um factor determinante e 16,3% aponta ainda o prestígio do curso. É de reparar ainda que nenhum respondente considera pedir transferência de curso no próximo ano. Isto concorda com a noção tradicional, e referida pelos docentes entrevistados, de que a escolha de um curso artístico se deve em primeiro lugar à vocação.

Quadro 33 * - Percepções sobre as características pessoais mais importantes para ter sucesso no curso

	Número	Percentagem De respostas	Percentagem de casos
Ter uma boa preparação física e técnica em dança	14	15,2	46,7
Ter uma boa condição física e saúde	14	15,2	46,7
Ter uma grande vontade de dançar	15	16,3	50,0
Ter uma boa cultura geral	1	1,1	3,3
Ter professores que motivem	12	13,0	40,0
Ter motivação pessoal pelo curso	12	13,0	40,0
Estudar regularmente	4	4,3	13,3
Conseguir integrar-me bem na escola	5	5,4	16,7
Conseguir integrar-me bem no grupo de colegas	4	4,3	13,3
Ter boas condições fora da escola (alojamento, transportes, etc....)	11	12,0	36,7
TOTAL	92	100,0	306,7

Neste quadro, é de realçar que os estudantes valorizam mais as **condições físicas, técnicas e de saúde e a motivação** (pessoal e dada pelos professores) do que os factores de integração, estudo ou cultura geral.

Quadro 34 * - Grau de importância atribuído aos vários métodos de avaliação
(número de respostas – percentagens válidas)

	Muito importante	Importante	Pouco importante	Nada importante	Número respostas	Não responde	TOTAL
Exames Práticos	22 - 73,3	8 - 26,7	0	0	30 - 96,7	1 - 0,3	31 - 100
Exames Teóricos	4 - 13,3	22 - 73,3	4 - 13,3	0	30 - 96,7	1 - 0,3	31 - 100
Trabalhos práticos individuais	18 - 60	12 - 40	0	0	30 - 96,7	1 - 0,3	31 - 100
Trabalhos práticos de grupo	15 - 50	14 - 46,7	1 - 3,3	0	30 - 96,7	1 - 0,3	31 - 100
Participação activa nas aulas	21 - 70	7 - 23,3	2 - 6,7	0	30 - 96,7	1 - 0,3	31 - 100

Os estudantes valorizam bastante a avaliação, não aparecendo nenhum valor na resposta "nada importante". Podemos observar que o que mais valorizam são os **exames práticos** (73,3 % consideram-nos muito importantes), e a **participação activa nas aulas** (70,0% considera muito importante). É ainda de realçar que **60% dos estudantes considera os trabalhos práticos individuais importantes**.

Podemos assim concluir que toda a avaliação e trabalhos práticos e individuais são particularmente valorizados, o que reforça o carácter eminentemente prático, mas também um pouco individualista de um curso de dança.

2.3 OBJECTIVOS PESSOAIS PARA O 1º ANO DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Quadro 35 ** - Objectivos para o 1º ano da ESD
(número de respostas – percentagens válidas)

	Muito importante	Razoavelmente importante	Mais ou menos importante	Pouco importante	Nada importante	Não responde	Total
Estar integrado no ambiente académico	4 - 10,5	6 - 15,8	0	10 - 26,3	6 - 15,0	2 - 5	40 - 100
Obter classificação acima da média	4 - 10,5	14 - 36,8	8 - 21,1	5 - 13,2	7 - 18,4	2 - 5	40 - 100
Desenvolver amizades	4 - 10,5	8 - 21,1	11 - 28,9	9 - 23,7	6 - 15,8	2 - 5	40 - 100
Tornar-me uma pessoa com mais oportunidades sociais	3 - 7,5	7 - 17,5	6 - 15,0	8 - 20,0	14 - 35,0	2 - 5	40 - 100
Aprender mais	24 - 63,2	8 - 21,1	3 - 7,9	2 - 5,3	1 - 2,6	2 - 5	40 - 100

Podemos ver que o que os estudantes mais valorizam é a **possibilidade de aprender mais** (63,3% consideram muito importante, e 21,1% consideram razoavelmente importante), sendo este o único valor que se destaca muito acima da média.

A segunda resposta mais valorizada pelos estudantes, se tivermos em conta os que declaram considerar "muito importante" e "razoavelmente importante", é obter uma classificação acima da média (47,3% no total).

Como objectivo menos valorizado pelos estudantes aparece "tomar-se uma pessoa com mais oportunidades sociais (35% afirma não ser nada importante).

2.4 PERCEPÇÕES SOBRE OS SEUS MÉTODOS DE TRABALHO E DE ESTUDO, QUALIDADE E DESEMPENHO COMO ESTUDANTE E CAUSAS DOS POSSÍVEIS FRACOS MÉTODOS DE TRABALHO

Quadro 36 ** - Percepções sobre os seus métodos de trabalho e de estudo - algumas tarefas específicas (número de respostas - percentagens válidas)

	Sempre	Muitas vezes	Algumas vezes	Poucas vezes	Nunca	Não responde	Total
Estudo regularmente acompanhando a matéria	2 - 5,1	5 - 12,8	15 - 38,5	13 - 33,3	4 - 10,3	1 - 2,5	40 - 100
Tiro apontamentos nas aulas	9 - 23,1	11 - 28,2	12 - 30,7	6 - 15,4	1 - 2,6	1 - 2,5	40 - 100
Organizo os apontamentos depois das aulas	3 - 7,7	12 - 30,8	6 - 15,4	10 - 25,6	8 - 20,5	1 - 2,5	40 - 100
Leio textos de apoio	2 - 5,1	13 - 33,3	16 - 41	6 - 15,5	2 - 5,1	1 - 2,5	40 - 100
Realizo as tarefas propostas pelos professores	13 - 33,3	17 - 43,6	8 - 20,5	1 - 2,6	0	1 - 2,5	40 - 100
Procuro esclarecer dúvidas com os professores	4 - 10,4	11 - 28,1	12 - 30,8	11 - 28,1	1 - 2,6	1 - 2,5	40 - 100
Utilizo a biblioteca e outros centros de documentação	4 - 10,3	7 - 17,9	14 - 35,9	10 - 25,6	4 - 10,3	1 - 2,5	40 - 100
Sou assíduo e pontual às aulas	8 - 20,5	18 - 46,2	10 - 25,6	2 - 5,1	1 - 2,6	1 - 2,5	40 - 100
MÉDIAS - em percentagens	14,43	30,11	29,8	18,9	6,75	1 - 2,5	100

Não havendo nenhum valor parcial acima dos 50%, referiremos que a média dos respondentes que declara fazer sempre o total das tarefas especificadas é apenas de 14,43%, e que a média dos respondentes que declara nunca fazer as tarefas especificadas é de 6,75%. É ainda digno de nota que, sendo este um curso eminentemente prático e presencial, mesmo nas questões mais relacionadas com o "fazer" como a de realizar sempre as tarefas propostas pelos professores ou a de ser assíduo e pontual às aulas manifestam valores abaixo dos 50% na resposta "sempre" ou "muitas vezes".

Quadro 37 ** - Percepções sobre a sua prestação como estudante:
(Numa apreciação geral considero o meu método de estudo/trabalho)

	Número	Percentagem de respostas	Percentagem Válida
Muito bom	1	2,5	2,6
Bom	12	30,0	30,8
Razoável	21	52,5	53,8
Fraco	2	5,0	5,1
Muito fraco	3	7,5	7,7
Total	39	97,5	100,0
Não responde	1	2,5	
TOTAL	40	100,0	

53,8% dos respondentes considera o seu método de estudo/trabalho apenas como razoável, apenas 2,6% o considera muito bom, e 7,7% considera-o muito fraco o que nos leva a questionar os níveis de percepção de auto-eficácia dos estudantes, e se estes baixos resultados não terão consequências no seu desempenho como estudantes.

Quadro 38 ** - Percepções sobre a sua prestação como estudante:
(Numa apreciação geral sobre mim próprio como aluno considero-me)

	Número	Percentagem de respostas	Percentagem válida
Muito bom	0	0	0
Bom	21	52,5	53,8
Razoável	18	45,0	46,2
Fraco	0	0	0
Muito fraco	0	0	0
Total	39	97,5	100,0
Não responde	1	2,5	
TOTAL	40	100,0	

Nenhum respondente se considera muito bom aluno, mas também nenhum se considera fraco ou muito fraco, ficando a totalidade das respostas entre o bom e o razoável.

Se compararmos este quadro com o anterior podemos no entanto observar que embora 53,8% dos respondentes considerassem os seus métodos de estudo e de trabalho apenas como "razoáveis", a mesma percentagem, 53,8% declara ter uma boa prestação como estudante. O que nos leva a deduzir que uma percentagem elevada de respondentes se considera bom estudante apesar de admitir que os seus métodos de estudo e de trabalho são apenas razoáveis.

Quadro 39 ** - Razões identificadas pelos estudantes como causadoras do seu fraco método de estudo e de trabalho¹

	Número	Percentagem de respostas	Percentagem de casos
O horário não é adequado	7	25,0	43,8
Não sei estudar/trabalhar	4	14,3	25,0
Não estou motivado	6	21,4	37,5
Disperso-me noutras actividades	7	25,0	43,8
O meu local de estudo não é adequado	4	25,0	25,0
Total	28	100,0	175,0

¹ Embora só fosse pedido que respondessem os estudantes que tinham considerado os seus métodos de estudo/trabalho como fraco ou muito fraco (5 no total), 16 estudantes deram um total de 28 respostas a esta questão, incluímos aqui todas as respostas obtidas.)

As duas razões mais apontadas como "responsáveis" pelo fraco método de estudo e de trabalho são a inadequação do horário e a dispersão com outras actividades (43,8% para ambas), seguindo-se, com 25% de respostas a inadequação do espaço ou local de trabalho e o não saber estudar.

É interessante reparar que são apontadas tanto razões "externas" ao estudante (inadequação do horário e inadequação do local de estudo ou trabalho) como razões "internas" (fraco método de estudo e não saber estudar).

Seria interessante, a este propósito, estudar o *locus de controlo* da responsabilidade pelos resultados obtidos, pelo que inicialmente ainda foi considerado, no presente estudo, utilizar o Questionário de Brewing, mas provou-se difícil alargar mais o espectro da nossa investigação dado o curto espaço de tempo que tínhamos para a concluir.

2.5 PERCEPÇÕES SOBRE AS DIFICULDADES SENTIDAS E NÍVEIS DE PREOCUPAÇÃO COM AS MESMAS

Percepção da adaptação pessoal à Escola e ao curso no final do 1º mês de aulas
O Inquérito de Caracterização terminava com duas perguntas de resposta aberta, a segunda das quais pedia aos estudantes que nomeassem as dificuldades que tinham sentido nas primeiras semanas de aulas. Assim, no quadro seguinte, apresentaremos o resultado da análise de conteúdo feita às respostas abertas dos estudantes à pergunta acima referida.

Quadro 40 * - Dificuldades específicas sentidas nas primeiras semanas de aulas

FACTORES REGISTADOS	Nº de Respondentes	Percentagens
Não sentiu qualquer dificuldade específica de adaptação à escola	6	26%
Contraiu uma lesão física	3	13%
Dificuldade de adaptação à grande carga horária	3	13%
Dificuldade de adaptação à cidade de Lisboa	2	8,7%
Saudades de casa, da família e dos amigos	2	8,7%
Dificuldade em articular as aulas com o trabalho (estudantes trabalhadores)	2	8,7%
Dificuldade de adaptação ao esforço físico exigido	3	13%
"sentir-se só e perdido"	1	4,3%
Não responde	7	30,4%

É interessante reparar que a grande parte dos estudantes (56,4%) ou não respondeu ou não sentiu qualquer dificuldade específica durante as primeiras semanas de aulas. No entanto, numa pergunta de resposta aberta, em que portanto as respostas não eram "sugeridas" pelo questionário, as dificuldades apontadas concordam com as dificuldades referidas pelos docentes, nas suas entrevistas: lesões físicas, dificuldade de adaptação à carga horária e ao esforço físico exigido, dificuldades relacionadas com o "abandono do lar" e a deslocação para uma cidade e um meio totalmente desconhecido.

Quadro 41 ** - Percepções sobre as dificuldades sentidas ao longo do 1º semestre

	Número	Percentagem de casos	Percentagem de respostas
Isolamento / Solidão	15	37,5	6,0
Mal estar físico	27	67,5	10,9
Depressão	12	30,0	4,8
Ansiedade	24	60,0	9,7
Rejeição Social	8	20,0	3,2
Atenção e concentração	28	70,0	11,3
Comportamentos agressivos	0	0	0
Abuso de álcool	1	2,5	0,4
Abuso de drogas ilícitas	4	10,0	1,6
Abuso de fármacos	0	0	0
Dificuldades na relação amorosa	7	17,5	2,8
Dificuldades na relação com os familiares ou amigos	14	35,0	5,6
Problemas económicos	21	52,5	8,5
Dificuldades relacionadas com os estudos	29	72,5	11,7
Dificuldades de adaptação à ESD	20	50,0	8,1
Dificuldades por estar fora de casa	18	45,0	7,3
Dificuldades com o estatuto de trabalhador estudante	7	17,5	2,8
Outras dificuldades sentidas	13	32,5	5,2
TOTAL	248	620,0	100,0

Num total de 40 inquiridos, em que um não respondeu a nenhuma destas questões, temos 248 respostas "positivas" (que identificam dificuldades sentidas no 1º semestre) o que dá uma média de 6,3 respostas "positivas" por respondente, ou seja, em média, cada estudante considerou ter cerca de seis das dezoito dificuldades listadas. A percentagem não é muito elevada, mas aqui abrimos um parêntesis para referir a forma como a pergunta estava, na nossa perspectiva, mal enunciada (ver anexo 2), pois em vez de perguntar se o estudante identificava alguma das dificuldades enunciadas, perguntava se "tinha um problema" com elas. Na nossa perspectiva é possível "sentir" ou identificar uma dificuldade e não a considerar "um problema", pelo que as respostas podem não ser tão representativas quanto desejaríamos.

Ainda assim, referiremos algumas percentagens que nos parecem preocupantes. Com efeito, mais de 50% dos respondentes considera ter dificuldades relacionadas com os estudos (72,5%), problemas de atenção e concentração (70%), mal-estar físico (67,5%), ansiedade (60%) e problemas económicos (52,5%) havendo ainda 50% de respondentes que consideram ter problemas de adaptação à Escola Superior de Dança.

Quando questionados sobre o seu grau de preocupação com as dificuldades sentidas, numa escala de cinco valores em que 1 correspondia a "nada preocupado" e 5 a "muito preocupado", os estudantes responderam da forma que se apresenta, ainda que de forma resumida, no quadro seguinte:

Quadro 42 ** – Níveis de preocupação manifestados com as dificuldades identificadas (nº de casos - percentagem válida)

	Não tem ou nada preocupado	Pouco ou mais ou menos preocupado	Razoavelmente preocupado	Muito Preocupado
Isolamento / Solidão	25 - 62,5	13 - 32,5	1 - 2,5	1 - 2,5
Mal estar físico	11 - 27,5	16 - 40	10 - 25	3 - 7,5
Depressão	30 - 75	7 - 17,5	3 - 7,5	0
Ansiedade	16 - 40	17 - 42,5	5 - 12,5	2 - 5
Rejeição Social	32 - 80	6 - 15	0	2 - 5
Atenção e concentração	15 - 37,5	19 - 37,3	3 - 7,5	3 - 7,5
Comportamentos agressivos	0	0	0	0
Abuso de álcool	39 - 97,5	0	1 - 2,5	0
Abuso de drogas ilícitas	38 - 90	2 - 5	0	0
Abuso de fármacos	0	0	0	0
Dificuldades na relação amorosa	35 - 87,5	3 - 7,5	2 - 5	0
Dificuldades na relação com os familiares ou amigos	26 - 65	11 - 27,5	3 - 7,5	0
Problemas económicos	21 - 52,5	11 - 27,5	3 - 7,5	5 - 12,5
Dificuldades relacionadas com os estudos	13 - 32,5	15 - 37,5	7 - 17,5	4 - 10
Dificuldades de adaptação à ESD	21 - 52,5	10 - 25	5 - 12,5	4 - 10
Dificuldades por estar fora de	22 - 56,4	12 - 30,8	3 - 7,7	2 - 5,1

casa:				
Dificuldades com o estatuto de trabalhador estudante	33 - 84,7	3 - 7,7	1 - 2,6	2 - 5,1
Outras dificuldades sentidas:	27 - 69,3	2 - 5,1	5 - 12,8	5 - 12,8

Neste quadro podemos concluir que embora identifiquem algumas dificuldades, de uma forma geral os estudantes se mostram "pouco" ou "mais ou menos" preocupados com as mesmas, sendo o único grau de preocupação de maior relevância ("razoavelmente" ou "muito preocupado") registado em problemas como o mal-estar físico (32,5% dos respondentes mostra-se razoavelmente ou muito preocupado com o seu mal-estar físico).

Se, de acordo com a revisão de literatura feita no capítulo 3, e em particular com a que serviu de base à construção deste questionário, dividimos estes "problemas" em problemas do domínio **académico**, **sócio-relacional** e **biopsicológico**, enquadrando no **domínio académico** as dificuldades relacionadas com os estudos, com o estatuto de estudante/trabalhador e com a adaptação à ESD, no **domínio sócio-relacional** as dificuldades relacionadas com o isolamento/solidão, com a rejeição social, comportamentos agressivos, dificuldades na relação amorosa, dificuldades nas relações familiares, dificuldades relacionadas com o estar "fora de casa" e problemas económicos, e no **domínio bio-psicológico** as dificuldades que se prendem com o mal-estar físico, a depressão, a ansiedade, a atenção e concentração, o abuso de álcool, de drogas ilícitas e de fármacos, e não considerando as "outras dificuldades" que foram referidas mas não identificadas. Embora estes dados possam não ser muito representativos por o número de problemas mencionados no questionário não ser igual para todos os domínios, (três no domínio académico, seis no domínio sócio-relacional e oito no domínio biopsicológico), podemos observar que a grande maioria dos problemas identificados se enquadram no domínio bio-psicológico, conforme apresentado no quadro seguinte.

Quadro 43 ** - Percepções sobre as dificuldades sentidas nos domínios académico, sócio-relacional e bio-psicológico

	Nº total de casos	Percentagem de casos	Percentagem de respostas
Dificuldades no domínio académico	56	14,0	22,6
Dificuldades no domínio sócio-relacional	62	15,5	24,9
Dificuldades no domínio bio-psicológico	117	29,2	47,2
Outros	13	3,25	5,2
TOTAL	248	620	100

Com efeito, mesmo tendo em conta a possível pouca representatividade dos resultados obtidos, pelas razões acima explicadas, é, ainda assim, notória a maior percentagem de dificuldades relacionadas com o domínio bio-psicológico (47,2%). Estes resultados de certa forma concordam com as percepções dos docentes entrevistados que identificavam as maiores dificuldades sentidas pelos estudantes como as de ordem física (aqui consideradas do domínio bio-psicológico) e as de ordem académica (aqui pouco valorizadas, não só pelos estudantes, mas pelo próprio questionário).

2.6 PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Como foi referido no ponto anterior, o Inquérito de Caracterização terminava com duas perguntas de resposta aberta. A primeira pergunta pedia aos estudantes que nomeassem o que de mais positivo e de mais negativo tinham a referir sobre a Escola Superior de Dança ao fim de apenas algumas semanas de aulas.

No quadro seguinte apresentaremos o resultado da análise de conteúdo feita às respostas abertas dos estudantes à pergunta acima referida.

Quadro 44 * - Primeiras impressões sobre a E.S.D., factores mais negativos

FACTORES REGISTADOS	Nº de casos	Percentagens de casos	Percentagens de respostas
Má qualidade das instalações e dos equipamentos	17	54,52	32,07
Má qualidade do bar e da alimentação disponível	12	38,49	22,64
Falta de luz natural e de aquecimento em toda a escola	8	25,66	15,09
Carga horária excessiva	5	16,03	9,43
Falta de apoio psicológico e nutricional	2	6,41	3,77
Mau ambiente entre colegas	2	6,41	3,77
Baixo nível de exigência nas aulas	1	3,20	1,88
Má recepção aos alunos	1	3,20	1,88
Não tem nada de mau a registar	2	6,41	3,77
Não responde	3	9,62	5,66
TOTAL	53	170	100

Quadro 45* - Primeiras impressões sobre a E.S.D., factores mais positivos

FACTORES REGISTADOS	Nº de casos	Percentagens de casos	Percentagem de respostas
Bons Professores	11	35,37	29,72
Boa qualidade e diversidade de matérias e disciplinas	7	22,51	18,91
Bom ambiente entre os colegas	2	6,43	5,40
Boa localização da Escola no centro histórico da cidade	2	6,43	5,40
Está satisfeito e não tem nada a salientar em Particular	2	6,43	5,40
Não regista nada de positivo	10	32,16	27,02
Não responde	3	9,64	8,10
TOTAL	37	119	100

Comparando os dois quadros anteriores, podemos reparar que os estudantes referiram mais aspectos negativos do que positivos (53 aspectos negativos e 37 aspectos positivos).

Como aspectos mais negativos, a "má qualidade das instalações e dos equipamentos" e a "falta de luz natural e de aquecimento em toda a escola" juntas representam 47,16% das queixas dos estudantes, o que nos parece um valor muito representativo.

Do lado oposto, nos aspectos mais positivos, é de salientar que os bons professores e a boa qualidade e diversidade de matérias e disciplinas são os aspectos mais referidos pelos estudantes (com 29,7 e 35,3% das respostas, respectivamente).

Parece-nos assim lícito deduzir que apesar das más condições da Escola tanto ao nível de espaços e de equipamentos como ao nível de luz natural, aquecimento, bar, e tantos outros aspectos (não só referidos pelos estudantes mas também amplamente referidos pelos docentes entrevistados) se consegue que a qualidade do ensino, do apoio prestado pelos docentes e do ambiente geral sejam positivos e amplamente referidos pelos estudantes.

Quadro 46 ** - Percepções sobre a qualidade do acolhimento quando chegaram à Escola (número de respostas – percentagens válidas)

	Muita	Razoável	Mais ou menos	Pouca	Nenhuma	Número respostas	Não responde	Núm. total
Quando entrei foi-me dada a oportunidade de conhecer a ESD	2 - 5,1	11 - 28,2	15 - 38,5	8 - 20,5	3 - 7,7	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada a oportunidade de conhecer os meus professores	2 - 5,1	16 - 41	12 - 30,8	6 - 15,4	3 - 7,7	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada a oportunidade de conhecer os meus colegas	5 - 13,2	13 - 34,2	15 - 39,5	3 - 7,9	2 - 5,2	38 - 95	2 - 5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada a oportunidade de conhecer os serviços da ESD	1 - 2,6	2 - 5,1	20 - 51,3	13 - 33,3	3 - 7,7	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada a oportunidade de conhecer actividades culturais	2 - 5,1	9 - 23,1	15 - 38,5	10 - 25,6	3 - 7,7	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada informação sobre a avaliação	2 - 5,1	12 - 30,8	18 - 46,2	6 - 15,4	1 - 2,5	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada informação sobre os serviços do IPL	0	6 - 15,4	11 - 28,2	15 - 38,5	7 - 17,9	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada informação sobre os meus direitos e responsabilidades	1 - 2,6	12 - 30,8	15 - 38,5	10 - 25,5	1 - 2,6	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1
Quando entrei foi-me dada informação sobre a vida associativa	0	3 - 7,7	17 - 43,6	12 - 30,8	7 - 17,9	39 - 97,5	1 - 2,5	40 - 1

Não havendo, nos extremos da tabela (muita e nenhuma informação) valores altos a registar, fica a indicação de que não sendo, a informação disponibilizada aos novos estudantes "totalmente inexistente", há, no entanto, muitas melhoras a fazer neste domínio.

**Quadro 47 ** - Satisfação com o acolhimento geral
(Fiquei satisfeito com o acolhimento geral)**

	Número	Percentagem De respostas	Percentagem Válida
Muito	4	10,0	10,3
Razoável	9	22,5	23,1
Mais ou menos	17	42,5	43,6
Pouco	9	22,5	23,1
Nada	0	0	0
Total	39	97,5	100,0
Não responde	1	2,5	
TOTAL	40	100,0	

O único número a registar, por se destacar claramente da média, é o de que 43,6% dos respondentes, no final do 1º semestre se encontram "mais ou menos" satisfeitos com o acolhimento geral que lhe foi prestado na entrada para a Escola. Novamente teremos que referir que estas percentagens "não são aceitáveis", e que a instituição terá que fazer algo para alterar os níveis de satisfação que os estudantes manifestam em relação à forma como foram acolhidos por esta.

2.7 PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE DA ADAPTAÇÃO PESSOAL À ESD E SOBRE OS NÍVEIS DE SATISFAÇÃO EM GERAL

Quadro 48 ** - Percepção da adaptação pessoal à Escola e ao curso no final do 1º semestre (Como se adaptou à ESD)

	Número	Percentagem De respostas	Percentagem Válida
Muito Bem	3	7,5	7,5
Bem	23	57,5	57,5
Mais ou menos	12	30,0	30,0
Mal	2	5,0	5,0
Total	40	100,0	100,0

É de referir que 57,5% dos estudantes, apesar de todas as dificuldades que identificaram anteriormente, tanto em relação à qualidade das instalações e dos equipamentos, como à qualidade do acolhimento de que foram alvo, como mesmo em relação às suas dificuldades de adaptação pessoal, quando indagados sobre a sua adaptação à escola, afirmam que consideram terem-se adaptado "bem" à Escola.

Ou seja, todas as representações sobre os vários problemas encontrados parecem não ter grande peso na noção de adaptação geral que têm se si mesmos.

Quadro 49 * - Níveis de satisfação com o curso no final das primeiras semanas de aulas

	Número	Percentagem	Percentagem Válida
Muito satisfeito	6	19,4	20,0
Satisfeito	22	71,0	73,3
Pouco satisfeito	2	6,5	6,7
Insatisfeito	0	0	0
Total	30	96,8	100,0
Não respondente	1	3,2	
TOTAL	31	100,0	

Apenas 20% dos respondentes se consideram muito satisfeitos com o curso, estando no entanto a grande maioria dos respondentes (73,3%) satisfeitos. É digno de nota que nenhum respondente se diz insatisfeito com o curso.

Quadro 50 ** - Níveis de satisfação com o curso no final do 1º Semestre (número de respostas)

	Muito Satisfeito	Razoável mente Satisfeito	Mais ou menos satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito	Número total
Estou satisfeito com o meu rendimento actual	1 - 2,5	13 - 32,5	20 - 50,0	5 - 12,5	1 - 2,5	40 - 100
Estou satisfeito com o 1º semestre de aulas	0	19 - 47,5	12 - 30,0	7 - 17,5	2 - 5,0	40 - 100
Estou satisfeito com as matérias	1 - 2,5	18 - 45,0	18 - 45,0	3 - 7,5	0	40 - 100
Estou satisfeito com os docentes	5 - 12,5	15 - 37,5	18 - 45,0	2 - 5,0	0	40 - 100
Estou satisfeito com os colegas	7 - 17,5	17 - 42,5	13 - 32,5	3 - 7,5	0	40 - 100
Estou satisfeito com o ambiente de trabalho	5 - 12,5	14 - 35,0	13 - 32,5	8 - 20,0	0	40 - 100
Estou satisfeito com os recursos físicos e materiais	0	3 - 7,5	9 - 22,5	19 - 47,5	9 - 22,5	40 - 100
Estou satisfeito com o ambiente social	3 - 7,5	9 - 22,5	20 - 50,0	8 - 20,0	0	40 - 100

Neste quadro é de salientar que nenhum estudante se declara "muito satisfeito" nem com o 1º semestre de aulas, nem com os recursos físicos e materiais da escola, 47% dos respondentes diz estar "razoavelmente satisfeito" com o 1º semestre. É também de salientar que nenhum estudante se diz "insatisfeito" com as matérias, com os docentes, com os colegas com o ambiente de trabalho ou com o ambiente social. Deprendemos portanto que embora os recursos materiais e físicos sejam claramente insuficientes, o ambiente de trabalho e o relacionamento com colegas e professores é positivo.

Quadro 51 ** - Coeficiente de Satisfação no final do 1º Semestre (resultado dos oito parâmetros avaliados no quadro anterior)

	Muito Satisfeito	Razoável mente Satisfeito	Mais ou menos satisfeito	Pouco Satisfeito	Insatisfeito	Total
Coeficiente de Satisfação	6,87	33,75	38,43	17,18	3,75	100

Podemos assim observar que, no geral, a grande maioria dos respondentes (72,18%) se considera "razoavelmente satisfeito" ou "mais ou menos satisfeito" com o 1º semestre de aulas.

Quadro 52 - Comparação entre os níveis de satisfação manifestados no final do 1º mês de aulas (percentagens válidas) e o coeficiente de satisfação manifestado no final do 1º semestre²

² Por os parâmetros não serem exactamente iguais (escala do 1º Inquérito com 4 níveis – muito satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito; e escala do Questionário com 5 níveis – muito satisfeito, razoavelmente satisfeito, mais ou menos satisfeito, pouco satisfeito e insatisfeito) a comparação não pode ser feita de forma directa, mas ainda assim, parece-nos pertinente apresentar os resultados

	No final do 1º mês	No final do 1º Semestre	Varição
Muito satisfeito	20	6,87	-13,13
Satisfeito / Razoavelmente satisfeito	73,3	33,75	-1,12
Mais ou menos satisfeito	—	38,43	
Pouco satisfeito	6,7	17,18	10,48
Insatisfeito	0	3,75	3,75
Total	100	100	

Neste quadro podemos observar que o nível de satisfação geral desceu bastante ao longo do 1º semestre, sendo de salientar que a percentagem de estudantes que se dizia muito satisfeito no final do 1º mês de aulas, desceu 13,13% ao longo do 1º semestre, que houve um aumento de 10,48% de estudantes pouco satisfeitos e um aumento de zero para 3,75% de estudantes insatisfeitos.

Mais uma vez os dados são preocupantes, e deles se terão que tirar elações que procuraremos fazer no capítulo das conclusões.

**Quadro 53 ** - Níveis de satisfação geral e pessoal
(Sinto-me satisfeito com a minha vida)**

	Número	Percentagem de respostas	Percentagem Válida
Muito satisfeito	4	10,0	10,0
Razoavelmente Satisfeito	16	40,0	40,0
Mais ou menos satisfeito	11	27,5	27,5
Pouco satisfeito	8	20,0	20,0
Insatisfeito	1	2,5	2,5
Total	40	100,0	100,0

50% dos respondentes declara-se muito satisfeito ou razoavelmente satisfeito com a sua vida, sendo a soma dos que se declaram mais ou menos satisfeitos, pouco satisfeitos ou insatisfeitos com a sua vida, também de 50%.

Tal como na análise das entrevistas realizadas aos docentes, numa primeira leitura dos resultados do Inquérito de Caracterização e do Questionário de Adaptação Académica aqui apresentados, o que mais sobressai são os problemas de adaptação física dos estudantes, as dificuldades de adaptação à carga horária e ao esforço físico do curso e a sua preocupação com os sentimentos de mal estar físico. No entanto, na tentativa de fazer uma leitura mais detalhada e objectiva dos resultados apresentados (tal como fizemos na análise das entrevistas aos docentes), avaliaremos estes de acordo com os três domínios de sucesso (académico, biopsicológico e sócio-relacional) considerados pelos autores do QAES (Lencastre *et al.*; 2000). Antes de o fazermos referiremos ainda, tal como fizemos no início da apresentação destes resultados, que o nosso número de respondentes não nos permitiu fazer uma análise estatística mais completa, referindo nomeadamente correlações entre os níveis de sucesso académico objectivo (percentagem de disciplinas com aprovação) e os níveis de sucesso subjectivo (representações do sucesso pessoal e níveis de satisfação manifestados) (Lencastre *et al.* 2000:88), que, na nossa perspectiva, enriqueceriam a validade científica do nosso trabalho.

Assim, na dimensão **sucesso académico**, e considerando que para esta contribuem os dados objectivos referentes à média do Ensino Secundário, à média final de frequência do 1º semestre, à média final de frequência do 1º ano e à taxa de provação das disciplinas do 1º ano (2.2 – dados académicos) e os dados referentes às percepções dos estudantes sobre os objectivos no final do 1º da ESD (2.4), os seus métodos de estudo e de trabalho e a qualidade do seu desempenho como estudantes (2.5), e ainda alguns dos dados referentes às percepções sobre as dificuldades sentidas e níveis de preocupação com as mesmas (2.6) podemos concluir que a grande maioria dos estudantes matriculados no 1º ano da ESD (71%) frequentam o Ensino Superior pela primeira vez, sendo a média das classificações finais do Ensino Secundário de 14,1 valores. Embora o nível de insucesso ou de reprovações nas disciplinas do 1º ano seja reduzido, a média das classificações finais do 1º ano (12,3 valores) é inferior à média que os estudantes trazem do Ensino Secundário (estes dados são, no entanto, pouco representativos, dado o carácter totalmente distinto das disciplinas da ESD e das disciplinas frequentadas pelos estudantes no final do Ensino Secundário). A grande maioria dos estudantes (53,8%) considera-se um aluno razoável, havendo apenas 2,2% dos estudantes que se consideram muito bons e 7,7% que se consideram muito fracos. Estes dados correspondem ao grau de desempenho e à média das classificações obtidas tanto no final do 1º semestre como no final do 1º ano. Com efeito, a média das classificações finais do final do 1º ano é, como já foi referido, de 12,3, com um desvio padrão de 1.62, o que indica que a grande maioria dos estudantes tem uma percepção "realista" do seu desempenho como estudante da

ESD. Se considerarmos as dificuldades sentidas pelos estudantes ao nível académico e o seu grau de preocupação com as mesmas (quadro 2.6.4), podemos observar que estas não são as mais referidas pelos estudantes (apenas 22,6% considera ter dificuldades no domínio académico, não manifestando, no entanto, grandes níveis de preocupação com as mesmas).

Na dimensão **sucesso biopsicológico**, considerando que para este contribuem alguns dos dados referentes à caracterização dos respondentes (2.1); às percepções sobre as dificuldades sentidas e níveis de preocupação com as mesmas (2.6), alguns dos dados referentes às percepções sobre a qualidade de adaptação pessoal à ESD (2.9) e dados referentes aos níveis de satisfação percebidos (2.9) podemos concluir que a média das idades dos estudantes do 1º ano da ESD (20,52), embora não se desvie da média das idades dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior a nível nacional (20,3) não será a idade mais "normal" de entrada para o Ensino Superior, uma vez que, de acordo com o nosso sistema de ensino, um aluno que faça o percurso normal sem nunca reprovar, deverá entrar no Ensino Superior com 18 anos de idade. De acordo com as Teorias do Desenvolvimento Psicossocial apresentadas no segundo capítulo da presente dissertação, aos 20 anos de idade o estudante já estará mais perto do estágio de Jovem Adulto do que do final da adolescência, e deverá manifestar um "grau de maturidade" superior ao grau de maturidade típico dos 18 anos, o que o poderá contribuir para um maior grau de desenvolvimento da sua identidade e de esclarecimento do "self". Com efeito, quando questionados sobre os factores que consideram mais importantes para a escolha do curso, 36% dos respondentes declara que a "vocação" será o factor mais determinante; e 23% declara que o interesse do programa curricular terá sido o factor mais importante. Estas respostas evidenciam um certo grau de autonomia face às opiniões de terceiros (familiares e amigos) e uma certa consciência da sua própria identidade. Por outro lado, apenas 3,8% dos inquiridos aponta o facto de ter família ou amigos no mesmo curso e também 3,8% declara que a maior facilidade de acesso terá sido o factor mais determinante para a escolha do curso. Assim, á luz da teoria de Chikering, de uma forma geral os estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança manifestam níveis de autonomia e de estabelecimento da identidade bastante elevados. Quando inquiridos, no final do primeiro mês de aulas sobre a qualidade da sua adaptação à ESD, é interessante reparar que 26% dos estudantes declara não ter sentido qualquer dificuldade de adaptação à Escola Superior de Dança, e 30% não responde. No entanto, no final do 1º semestre já 47,2% manifesta ter sentido dificuldades de adaptação nos itens referentes ao domínio bio-psicológico (quadro 2.6.4). Podemos inferir portanto que, passado o "entusiasmo inicial" do primeiro mês de aulas, os estudantes se começam a aperceber de algumas dificuldades. Os resultados mostram no

entanto, como tem sido amplamente referido, que as maiores dificuldades se prendem com as lesões e o mal-estar físico. Deduz-se portanto que neste ponto toda a comunidade escolar (docentes e discentes) concorda com o problema que as lesões físicas representam para o bom desenvolvimento das actividades escolares e o bom desempenho e adaptação dos estudantes. Num último ponto a considerar no domínio bio-psicológico, é de referir que, conforme se pode observar nos quadros 2.8.1 e 2.8.5, a maior parte dos estudantes, no final do primeiro semestre, considera que se adaptou bem à ESD (57,5%) e está muito satisfeito ou razoavelmente satisfeito com a sua vida (10% e 40% respectivamente). No entanto, e porque não é apenas de percentagens que estamos a falar, mas de estudantes, e por trás de cada estudante existe uma pessoa com um passado e um futuro, importa não descorar os 20% que se dizem pouco satisfeitos com a sua vida ou mesmo os 2,5% que se dizem insatisfeitos com a sua vida. Importa portanto, continuar a estudar e a compreender que meios que a ESD tem ao seu alcance para ajudar e apoiar estes estudantes, ainda que em minoria, que manifestam claramente a necessidade de apoio.

Na dimensão sucesso sócio-relacional, considerando que para esta contribuem algumas factores relacionados com a caracterização dos estudantes (2.1), as concepções dos estudantes sobre factores relacionados com a escolha do curso (2.3), percepções sobre as dificuldades sentidas e níveis de preocupação manifestados com as mesmas (2.6), as percepções sobre a qualidade da adaptação à Escola Superior de Dança (2.8) e alguns dados referentes aos níveis de satisfação em geral (2.9) podemos concluir:

Um dos aspectos que mais contribuirá para o sucesso sócio-relacional será a capacidade dos estudantes de se adaptarem a um novo contexto e de aí desenvolverem novas relações de amizade. No caso da ESD isto torna-se particularmente relevante pelo facto de, como vimos anteriormente, 57,5% dos estudantes estar "deslocado" do seu local de residência habitual e portanto a entrada para a Escola representar também uma mudança de residência e um "corte", pelo menos durante a semana, com as suas relações anteriores (família e amigos). No quadro 2.6.1 podemos observar, a este respeito, que no final do 1º mês de aulas, 8,7% dos estudantes diz sentir dificuldades de adaptação à cidade de Lisboa, a mesma percentagem confessa sentir saudades de casa, da família e dos amigos, e 4,3% diz sentir-se "só e perdido". Por outro lado uma realidade que nos parece não poder ser descorada, é a dos estudantes que não vivendo na cidade de Lisboa, mas nos "arredores", não deixam de viver com a sua família, mas deslocam-se diariamente, passando por vezes, várias horas em transportes públicos diariamente. Também estes estudantes têm dificuldade em manter as suas relações de amizade, pois se, à grande carga horária do curso, acrescentarmos as horas passadas nos transportes, "poucas horas" sobram.

Com efeito, no quadro 2.6.2 (percepções sobre as dificuldades sentidas ao longo do 1º semestre) se considerarmos que para o sócio-relacional contribuem as suas percepções sobre a rejeição social, as dificuldades nas relações amorosas, familiares e de amizade e as dificuldades relacionadas com o estar fora de casa, podemos observar que 2,3% manifesta dificuldades por estar fora de casa, 8,4% considera ter dificuldades que se prendem com as relações amorosas, familiares ou de amizade, e 3,2% afirma sentir "rejeição social". No total (quadro 2.6.4) 24,9% dos estudantes manifesta dificuldades no domínio sócio-relacional. Quando questionados sobre o seu grau de satisfação no final do 1º semestre, nenhum estudante se diz insatisfeito nem com os colegas nem com o ambiente de trabalho, nem com o ambiente social, embora muito poucos se manifestes muito satisfeitos. Com efeito, a grande maioria declara estar "razoavelmente" ou "mais ou menos satisfeito" com estes parâmetros que, na nossa opinião, estão directamente relacionados com a sua adaptação sócio-relacional.

Fica assim claro, para nós, que embora haja bastantes pontos positivos a realçar na Escola e na sua forma de receber os estudantes (particularmente na forma como os estudantes exaltam a qualidade dos professores, do currículo e da diversidade de matérias) muito haverá a fazer para permitir e apoiar uma melhor adaptação dos estudantes à escola, contribuindo assim para o seu sucesso académico, bio-psicológico e sócio-relacional.

CAPITULO VI

CONCLUSÕES

A dissertação apresentada surgiu do desejo de aprofundar, teórica e empiricamente, o estudo dos fenómenos de transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior. Actualmente Portugal encontra-se numa fase única do processo de desenvolvimento do Ensino Superior, incluindo o politécnico, na qual as instituições nacionais se defrontam com o desafio de implementar o chamado "Processo de Bolonha".

Embora o tema escolhido tenha sido objecto de estudo por parte de diversos autores, quando projectamos a sua análise para o Ensino Politécnico, depáramo-nos com uma bibliografia escassa, não existindo mesmo estudos publicados no que respeita ao Ensino Superior Artístico na área da dança.

Assim, considerando por um lado, o desafio europeu que acarreta uma reestruturação dos currículos e por outro, a *quasi* inexistência de documentação sobre os problemas de adaptação dos jovens ao Ensino Superior Artístico, julgámos pertinente e oportuno direccionar a nossa investigação para o Ensino Artístico, na vertente da Dança, focando-nos na experiência dos estudantes da Escola Superior de Dança.

Neste contexto, cremos que a realização deste trabalho - ainda que com as condicionantes decorrentes da limitação temporal e do âmbito da apresentação - poderá vir a constituir uma base para a identificação de problemas e correspondente introdução de medidas de apoio aos futuros estudantes da Escola Superior de Dança, ao longo do seu 1º ano de frequência.

Foi nosso objectivo procurar conhecer melhor, não só os fenómenos de adaptação vivenciados por estes estudantes, e percebidos pelos seus professores, mas também perspectivar as formas como esta instituição em particular poderá contribuir para minorar as dificuldades sentidas e identificadas.

Como pressuposto inicial assumimos que as opiniões expressas pelos discentes e pelos docentes poderiam proporcionar uma caracterização adequada dos problemas experimentados e do que consideravam ser soluções para os ultrapassar.

Desta assumpção surgiram vértices sobre os quais assenta esta investigação: (i) As dificuldades que os estudantes sentem ao ingressar na Escola Superior de Dança,

designadamente no que concerne às rupturas e mudanças sentidas, e as estratégias utilizadas para as ultrapassar; (ii) As dificuldades percebidas pelos professores do 1º ano, relativamente aos novos alunos, e os métodos que utilizam para a sua integração, e as propostas que defendem como forma de intervenção da escola; e, (iii) O enquadramento destas questões noutros estudos da mesma natureza, realizados (para outras instituições), tentando identificar (novas) dimensões inerentes ao Ensino Superior Artístico, em particular na área da Dança.

Neste contexto, como metodologia da nossa investigação, caracterizámos a população dos estudantes do 1º ano da Escola Superior de Dança, identificámos as suas motivações, rupturas e mudanças sentidas, as dificuldades de adaptação e as estratégias adoptadas para as ultrapassar. Identificámos ainda o tipo de apoio que considerariam útil receber por parte da Escola, e, por último as representações que os professores têm sobre todos estes processos e o suporte que a instituição pode e deve prestar.

Seguidamente procedemos ao cruzamento da informação empírica com a que se encontra expressa na literatura da especialidade, procurando assim reter as semelhanças e as diferenças entre as dimensões de adaptação e propostas de intervenção existentes noutras instituições de Ensino Superior e as emergentes do nosso estudo.

Apesar de, no final do primeiro semestre, os resultados da investigação mostrarem que 57,5% da população do primeiro ano considerava ter tido uma boa adaptação à ESD, encontrando-se satisfeita com a sua vida em geral, 20% dos respondentes reconheceram estar pouco satisfeitos com a sua vida, e 2,5% afirmaram mesmo estar insatisfeitos. Põe este motivo, considerámos importante continuar a estudar e a compreender os meios que a ESD tem ao seu alcance para ajudar e apoiar este grupo minoritário de estudantes que manifestaram claramente uma necessidade de apoio.

Nos três primeiros capítulos da presente dissertação, procurámos contextualizar os desafios que o Ensino Superior em geral, e o Ensino Superior Artístico em particular, enfrentam, neste início do terceiro milénio, no nosso país. Procurámos também apresentar os principais estudos e teorias sobre o desenvolvimento do jovem adulto e de impacto da universidade, e o que de mais significativo se tem feito a nível nacional no âmbito da investigação sobre os fenómenos de transição e de adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior.

Munidos das ferramentas teóricas, passámos ao desenho da investigação que passou por identificar o universo da amostra, escolher a metodologia e o momento adequado da

recolha de dados e ainda pela selecção do tipo de informação (em conformidade com o objectivo proposto). A explanação deste processo é o conteúdo do capítulo quarto, o qual não pode ser desligado do capítulo seguinte, em que se analisam e discutem os resultados obtidos.

Ao finalizarmos este trabalho de análise e investigação, considerámos que as nossas conclusões deveriam ser apresentadas de forma separada, a fim de obter uma melhor visibilidade de todas as dimensões dos problemas de adaptação dos estudantes da Escola Superior de Dança.

Neste contexto, considerámos oportuno seguir a metodologia utilizada no quadro conceptual que serviu de base para a construção do Questionário de Adaptação Académica, no qual são destacadas a dimensão académica, a dimensão bio-psicológica e a dimensão sócio-relacional. Recordamos que em todas estas dimensões estão presentes as especificidades do Ensino Artístico.

1. DIMENSÃO ACADÉMICA

(i) Formação

Nesta área, os problemas de adaptação decorrem, em grande parte, da preparação académica adquirida em níveis de ensino anteriores.

De acordo com o sistema de ensino vigente no nosso país, no 10º ano de escolaridade os alunos optam pela área de conhecimento que pretendem estudar a qual é comum a todos os que concorrem para a mesma área de formação. Assim sendo, ao ingressar no Ensino Superior, a sua formação e preparação deverá ser semelhante, não se registando desvios significativos.

Porém o mesmo não ocorre quando se trata do Ensino Superior das "Artes do Espectáculo", para o qual o único requisito legal é o 12º ano completo em qualquer área. Neste caso, o acesso depende de provas práticas prestadas na instituição a que o aluno se candidata, no âmbito do concurso local de acesso, e não da sua formação anterior.

À diversidade de áreas em que os alunos do ensino artístico são preparados no plano teórico, acrescenta-se o facto de não existir, ao nível nacional, uma boa rede de escolas de ensino vocacional da dança para os níveis básico e secundário.

Assim, os estudantes que entram para a Escola Superior de Dança trazem, de uma forma geral, uma fraca preparação técnica, física e artística, e um conjunto de conhecimentos teóricos heterogéneos.

Estes factos são determinantes para a qualidade da adaptação académica ao novo contexto escolar e surgem como uma dimensão específica do ensino superior artístico na área da dança – recordamos que esta dimensão técnica, física e artística foi amplamente referida pelos professores entrevistados como um dos factores que mais dificulta a adaptação académica dos estudantes.

Como consequência também muitas das disciplinas do 1º ano surgem como áreas do conhecimento totalmente novas para os estudantes, que implicam que os professores se vejam confrontados com a necessidade de dar uma formação "inicial", "de base" e não uma formação "especializada" como deveria ser a do Ensino Superior.

Contudo, verificámos que para os estudantes este não é um factor adverso, pois declaram não sentir grandes dificuldades de adaptação do ponto de vista académico. De facto o nível de sucesso (se por sucesso académico considerarmos apenas as classificações finais obtidas) corrobora as percepções dos estudantes.

Porém, a percentagem de estudantes que abandona a Escola, não só no decorrer do 1º ano mas ao longo de todo o curso, é significativa, o que pode ser considerado como um indicador de "insucesso académico". Este indicador secunda as percepções dos professores sobre a fraca preparação (e motivação) para realizar um curso desta natureza, e evidencia mesmo "níveis de imaturidade" preocupantes.

Face a estes resultados, deparamo-nos com uma situação antagónica. Por um lado os estudantes não identificam a fraca preparação académica como um problema para a sua adaptabilidade à Escola, por outro lado aqueles que sentem dificuldades ao nível da adaptação académica, abandonam a Escola.

(ii) Logística

Para além da formação, a literatura aponta o factor logístico como factor com influência directa no comportamento e rendimento académico dos estudantes.

A este respeito lembramos que tanto os professores como os estudantes inquiridos manifestaram o seu descontentamento com as condições oferecidas na Escola Superior de Dança, tanto ao nível dos espaços físicos (frios e sem luz natural) como dos equipamentos (estúdios insuficientes e mal equipados, sem sistemas de aquecimento ou

arrefecimento, com maus pisos para a prática de dança e com meios audiovisuais obsoletos e em mau estado, serviço de bar insuficiente e de baixa qualidade e falta de espaços de lazer) e concordam que esta falta de condições se reflecte na qualidade do trabalho desenvolvido. Não podemos no entanto deixar de referir, tanto pelos dados recolhidos junto de um dos professores entrevistados que actualmente desempenha as funções de Presidente do Conselho Directivo, como pela nossa própria observação, como docentes da Escola Superior de Dança, que tem sido feito um enorme esforço no sentido de melhorar todas estas condições e que à data da redacção deste capítulo a realidade já é bem diferente da existente à data da realização dos questionários e entrevistas.

Resumindo, no que respeita à generalidade dos factores que contribuem para a boa adaptação académica dos estudantes do 1º ano ao Ensino Superior, o nosso estudo vem reforçar os resultados encontrados por estudos anteriores que apontam para o facto de, ao nível do desenvolvimento psicossocial, no que diz respeito aos factores que mais contribuem para o bom desempenho académico, os estudantes do primeiro ano estarem ainda numa fase de crescimento que se caracteriza, segundo a teoria ericksoniana, pela passagem do estágio da adolescência ao estágio de jovem adulto e que os "baixos níveis de pensamento crítico e reflexividade", referidos pelos docentes, são normais neste estágio do seu desenvolvimento. Assim, cabe à Instituição e ao seu corpo docente aprender a lidar com o nível de desenvolvimento psicológico característico dos estudantes do primeiro ano, tendo consciência que, como refere Sanford (1962) o desenvolvimento é facilitado pelo desafio e pelo apoio e que ambos são necessários, "(...) *uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados está dependente do apoio disponível*" (Ferreira e Hood, 1990:402).

2. DIMENSÃO BIO-PSICOLÓGICA

Nesta dimensão considerámos um conjunto de factores dos quais destacamos: a idade, o enquadramento familiar *versus* autonomia e outros relacionados com o sucesso biopsicológico, abordados por Lencastre *et al* (2000), que incluem a saúde física e psicológica, a qualidade de vida/bem-estar e a satisfação de uma maneira geral, com a vida. Quanto ao primeiro factor, a idade, verificámos, através dos questionários, que a média de idades dos estudantes do 1º ano da ESD (calculada em cerca de 20,5 anos) não se desvia da média de idades dos geral dos estudantes do 1º ano ao nível do Ensino Superior em Portugal (20,3 anos). Consideramos, no entanto, que esta não será a idade

adequada de ingresso no Ensino Superior, uma vez que, de acordo com o sistema de ensino nacional, um aluno que realize um percurso normal, sem reprovações, deve entrar para o Ensino Superior com 18 anos de idade. Este facto encontra-se directamente relacionado com o grau de maturidade do estudante, o qual deverá, por este motivo, ser superior no aluno médio da ESD, o que poderá contribuir para um maior grau de desenvolvimento da sua identidade e esclarecimento do seu *self*.

Este aspecto foi reflectido nas respostas dos questionários, uma vez que estas demonstram que a sua vocação foi o factor determinante na escolha da formação, evidenciando um certo grau de autonomia face às opiniões de terceiros (familiares e amigos), e à consciência da sua própria identidade.

Assim, como referido, numa primeira leitura podemos concluir que, de uma forma geral, os estudantes do 1º ano da ESD manifestam níveis de autonomia e de estabelecimento da identidade elevados. Ao enquadrar esta característica nos modelos teóricos estudados, dos quais destacamos os modelos propostos por Nevit Sanford e por Chikering, podemos ainda inferir que este factor é tanto mais importante uma vez que a realidade de um estudante de dança é caracterizada por uma exigência constante da demonstração de uma maturidade expressiva própria que os defina do ponto de vista artístico, ou seja, quanto mais perto do estágio de adulto estiver o estudante, mais facilmente corresponderá a este desafio.

Porém, paralelamente à observação do elemento etário, verificámos que a maturidade não é, para os docentes, uma característica dos estudantes do 1º ano e que estes, a partir da primeira fase do início das aulas (correspondente ao primeiro mês) começam a perceber algumas dificuldades.

Embora estas dificuldades tenham sido justificadas por problemas resultantes de lesões e mau estar físico, numa abordagem mais profunda, ao relacionar as variáveis maturidade versus exigência, questionamo-nos sobre se os problemas físicos não serão a tradução da incapacidade dos estudantes em demonstrar a tal "maturidade expressiva própria" que é definida pelos docentes entrevistados. Para além do mais, consideramos a percepção do estágio de (i)maturidade dos estudantes, por parte dos seus professores, um factor crucial na resolução e apoio aos problemas de adaptação, uma vez que no ensino das artes os estudantes devem ser encorajados na procura do seu sentido artístico pessoal, o qual depende, em parte, da empatia e abertura dos professores, assim como dos seus métodos de ensino e comunicação, respeitando a liberdade dos alunos para explorar os seus próprios interesses.

Neste quadro, o maior desafio dos professores do Ensino Superior Artístico será o de promover esta busca de significado pessoal, dando aos seus estudantes as ferramentas necessárias para que o façam de uma forma estruturada. A consciência dos níveis de imaturidade dos estudantes é assim uma condição necessária ao seu crescimento e desenvolvimento; o desafio e o apoio devem ser entendidos como facilitadores do desenvolvimento "(...) uma vez que os indivíduos não crescem sem desafios e o montante dos desafios tolerados está dependente do apoio disponível" (Ferreira e Hood, 1990).

Quanto ao enquadramento familiar *versus* autonomia, factor determinante para uma boa adaptação escolar, verificámos que a maioria dos estudantes do 1º ano da ESD saiu do seu contexto familiar para frequentar a Escola, e reconhece que este é um factor gerador de instabilidade, embora a maioria dos docentes não considere ter informação suficiente para emitir uma opinião.

Se é um facto que esta necessidade de "autonomia súbita" com que os estudantes deslocados se defrontam tanto ao nível das pequenas coisas do dia a dia como gerir a sua alimentação e o seu dinheiro, como ao nível psicológico, por se encontrarem longe dos familiares e amigos que até aqui desempenharam a função de apoio emocional; os obstáculos à ajuda a crescer, é também reconhecido pela literatura como um factor potenciador de instabilidade e de desconforto. Parece-nos portanto que a Escola poderá ter um papel mais activo a desempenhar junto desta população deslocada, e registamos como preocupante o facto de os docentes entrevistados não se mostrarem conscientes deste facto nem procurarem estar "suficientemente informados para emitir uma opinião".

Por último referimos a vertente física e técnica do ensino da dança, eminentemente prático, cujos princípios de treino e controle do corpo são a base do bom desempenho profissional. Neste tema recordamos as opiniões expressas pelos docentes entrevistados que apontaram a falta de preparação dos estudantes, tanto no plano do desenvolvimento físico e técnico em dança, como no plano do pensamento crítico e da reflexividade, como entraves à sua boa adaptação e prestação.

Atendendo apenas ao aspecto físico, pudemos observar que, na opinião dos docentes entrevistados, a saúde física dos estudantes é o factor de maior preocupação, dado o elevado número de lesões sofridas.

Contudo, ao contextualizarmos a dimensão do sucesso bio-psicológico, de modo mais abrangente, incluindo todas as variáveis intervenientes, as quais incluem não só a saúde

física e psicológica, mas também a qualidade de vida e bem-estar e a satisfação em geral, na população estudantil do 1º ano da ESD, corrobora a ideia de que muitas das lesões observadas não são mais do que o reflexo de que, para além da falta de preparação física, os estudantes não se encontram preparados para os desafios propostos, em parte devido a problemas derivados da sua imaturidade psicológica ou do seu desenquadramento familiar, muito embora alguns destes problemas não sejam, numa primeira abordagem, reconhecidos pelos próprios alunos.

3. DIMENSÃO SÓCIO-RELACIONAL

Na dimensão do sucesso sócio-relacional, a qual abarca as relações sociais dos estudantes com os seus pares, referimos que esta é tanto mais importante dada a carga horária do curso e a quantidade de estudantes deslocados do seu meio familiar.

Esta dimensão encontra-se interligada às duas dimensões anteriormente referidas, prendendo-se, especificamente com a forma de estar no Ensino Superior e com as oportunidades oferecidas no acolhimento e satisfação com o ambiente relacional e social.

Neste sentido, identificados os problemas dos alunos nas suas diferentes vertentes, consideramos importante que a Escola apresente respostas de apoio, como por exemplo a nomeação de um Professor Tutor do 1º ano (como foi referido, decorre, actualmente a primeira experiência do género na Escola), mas também que os estudantes mais adiantados tenham um papel de relevo através das actividades da Associação de Estudantes.

4. LIMITAÇÕES METODOLÓGICAS, PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E DE FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Antes de finalizarmos este trabalho importa apontar algumas limitações encontradas e indicar ideias ou sugestões para trabalhos futuros. A concretização das limitações permite abordar alguns aspectos que poderão ser tomados em conta em futuros desenvolvimentos do tema, entre os quais destacamos:

Em primeiro lugar, o estudo dos fenómenos de transição e adaptação dos jovens estudantes ao Ensino Superior é matéria relativamente recente da investigação psico-educacional, particularmente no contexto do Ensino Superior Artístico. Este facto, que limita a obtenção de obras de referência específica dificultou e comprometeu a nossa

revisão bibliográfica e a escolha de modelos e instrumentos mais adequados à problemática e objectivos desta investigação.

Em segundo lugar, dadas as limitações temporais da presente dissertação de Mestrado, considerámos de difícil implementação a inquirição da população estudantil através das técnicas de entrevista ou da construção e validação de questionários especificamente elaborados para o efeito (com o risco potencial de distorção dos objectivos propostos). Deste modo optámos pela utilização de um questionário já validado e utilizado no nosso país, embora num contexto Universitário muito distinto do nosso.

Embora o questionário se tenha provado de grande utilidade, foi manifesta a diferença de contexto entre a sua população alvo e a nossa, e as vantagens de, na prossecução destes estudos, se virem a desenvolver instrumentos de recolha de dados (tanto quantitativos como qualitativos) especificamente desenhados para as populações do ensino artístico, em particular, da área da dança.

Por outro lado, o facto de termos apenas trinta e um respondentes no Questionário de Caracterização da População e quarenta no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior, não nos permitiu fazer uma análise estatística mais completa, referindo, nomeadamente, correlações entre por exemplo os níveis de sucesso académico objectivo (percentagem de disciplinas com aprovação) e os níveis de sucesso subjectivo (representações do sucesso pessoal e níveis de satisfação manifestados), bem como outro tipo de correlações que, na nossa perspectiva enriqueceriam o nosso estudo.

Era ainda nossa intenção estudar o *locus de controlo* da responsabilidade dos estudantes pelos resultados obtidos, pelo que inicialmente considerámos a hipótese de utilizar o Questionário de Brewing; mas mais uma vez, provou-se difícil alargar mais o espectro da nossa investigação dado o curto espaço de tempo que tínhamos para a concluir.

Por último, carecemos também de uma investigação de base, assente exclusivamente na procura dos "melhores modelos" de apoio à adaptação da população estudantil do primeiro ano da ESD, pelo que o que aqui referimos como possíveis modelos de apoio a seguir são apenas sugestões, na convicção de que, para que o apoio a ser prestado seja realmente efectivo, há que continuar a estudar a população em causa e os vários modelos sugeridos pela literatura, na procura do modelo mais eficaz para a população em causa.

Se um dos problemas de adaptação mais referido pelos estudantes e pelos professores foi o problema das lesões físicas, é com agrado que referimos que o gabinete de

fisioterapia/massoterapia da ESD funciona bastante bem, com bons técnicos, e tem vindo a melhorar as suas condições de atendimento. Parece-nos no entanto que seria útil fazer um estudo rigoroso do tipo de lesões que aparecem, como aliás foi sugerido pelos docentes entrevistados, para compreender as verdadeiras razões de ser destas lesões (se advêm do excesso de trabalho físico, das más condições dos estúdios e da escola, de chamadas de atenção dos estudantes para o seu mal estar, ou de quaisquer outros factores), para poder encontrar as melhores formas de as prevenir.

Se outro dos problemas de adaptação diz respeito ao número de estudantes deslocados do seu seio familiar e à sua dificuldade em lidar com os novos desafios inerentes a uma mudança para uma cidade e um meio "desconhecidos", em que têm que "pôr à prova" a sua autonomia não só no que diz respeito às pequenas tarefas do dia a dia mas também a sua autonomia emocional, um professor tutor, um gabinete de apoio ao estudante, ou mesmo uma consulta de apoio psicológico disponível na Escola poder-se-iam revelar bastante efectivas para estes problemas.

Propomos ainda que este futuro Gabinete de Apoio ao Estudante ou Consulta de Apoio Psicológico que se venham a implementar na Escola funcione numa estreita relação com o gabinete de fisioterapia/massoterapia, no sentido de diagnosticar, em tempo útil, as "verdadeiras" razões das lesões, actuando, inclusivamente, como instrumento de prevenção, e que desenvolva também uma estreita relação com a Associação de Estudantes, no sentido de promover acções de "sociabilização" dirigidas aos estudantes do primeiro ano, especialmente aos que se encontram deslocados do seu meio social e familiar.

Por último, se a imaturidade emocional e artística é, na opinião dos docentes entrevistados, um entrave ao desenvolvimento dos estudantes, talvez valha a pena, particularmente no momento actual em que se prevê uma reestruturação curricular à luz do chamado "Processo de Bolonha", considerar a hipótese de introduzir, no primeiro ano ou no primeiro semestre, conteúdos que concorram directamente para desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a maturidade artística dos estudantes. Recordamos que a este propósito um dos docentes entrevistados referiu a possível criação de uma disciplina que nomeou de "Dance Appreciation", e que teria como objectivos precisamente o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes bem como o seu sentido estético e artístico.

É com agrado que reforçamos o facto de, como foi referido atrás, se encontrar já em estudo na Escola Superior de Dança o(s) modelo(s) mais adequados de apoio aos

estudantes, para o qual esperamos que o trabalho aqui apresentado possa, de alguma forma, contribuir.

Fica porém a certeza de que há ainda um longo caminho a percorrer no estudo de todos os fenómenos de transição e adaptação ao Ensino Superior Artístico na área da dança e na procura de soluções e mecanismos de apoio aos estudantes de forma a contribuir para o seu desenvolvimento total, como alunos e como pessoas, no decorrer da sua passagem pelo Ensino Superior.

Por isso, terminamos com a mesma frase com que começámos:

*“O MUNDO É REDONDO,
POR ISSO AQUILO QUE ÀS VEZES
NOS PODE PARECER O FIM,
É AFINAL O PRINCÍPIO!”*

Autor desconhecido

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S. (1998a) Aprendizagem Escolar. Dificuldades e Prevenção, in: L.S. Almeida e J. Tavares (org.) Conhecer, Aprender, Avaliar. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, L. S. (1998b). Questionário de Vivências Académicas para jovens universitários: Estudo de construção e validação. Braga: Universidade do Minho (relatório entregue ao Conselho Académico).
- ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. (1997). Questionário de Vivências Académicas (QVA) Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. e FERREIRA, J. A. (2000) Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV (2) pp. 189-208.
- AMADO, J. (2000) A Técnica de Análise de Conteúdo – in: *Revista: Referência*, nº 5 Novembro de 2000.
- ASTIN, A. W. (1984) Student Involvement: A developmental Theory of Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297 – 308.
- ASTIN, A. W. (1985) *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ASTIN, A. W. (1993) An Empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34, pp. 36-46.
- AZEVEDO, S.B. (1999) Auto-conceito e adaptação à universidade em alunos do 1º ano. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).
- AZEVEDO, A.S. & FARIA, L. (2001a) Transição para o Ensino Superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (texto Policopiado).

- AZEVEDO, A.S. & FARIA, L. (2001b). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- BARDIN, Laurence (1997) – *Análise de Conteúdo* – Lisboa, Edições 70.
- BAKER, R.W. & SHULTZ, K.L. (1992) Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Jornal*, 12 (2), 23-32.
- BESSA OLIVEIRA, J., (2000) Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitário. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).
- BESSA OLIVEIRA, J. & TAVARES, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. In: J. Tavares & R. Santiago (org.) *Ensino Superior: (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- BESSA OLIVEIRA, J. & TAVARES, J. (2002). Níveis de confiança, satisfação e auto-regulação académica em alunos do 1º ano de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. In: J. Tavares, I. Brzezinski, A.P. Cabral & I. Huet Silva (org.) *Pedagogia Universitária e Sucesso Académico: contributos das jornadas realizadas na UA a 14 de Julho e 19 de Setembro de 2000*. Aveiro: Universidade de Aveiro, UICCPSF.
- BIGGS, J. B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- BIGGS, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. In: *Higher Education Research and Development*, 8, pp. 7-25.
- BIGGS, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In: Entwistle (ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. London and New York: Routledge.
- BIGGS, J. B. (1993). What do inventories of student's learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Education Psychology*, 63, pp. 3-19.

- BIGGS, J. B. e MOORE, P.J. (1993). *The process of Learning* (3rd ed.).
New York: Prentice Hall.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992) – *La Réalisation des Entretien*. In: *L'enquête et ses Méthodes: L'Entretien*. Paris: Nathan, pp. 67–90.
- BOGDAN, R. E BIKLEN, S.K. (1994) *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon ed.
- CABRAL, A.P. (2003). *Leitura, Compreensão e Escrita no Ensino Superior e Sucesso Académico* (Tese de Doutoramento) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CHALMERS, D. & FULLER, R. (1996) *Teaching and Learning at University*. London: Kogan Page.
- CHALETA, M.E.R. (2002). *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. Évora, Universidade de Évora (Tese de Doutoramento).
- CHAUCHAT, Helene (1990) - *L'Entretien de Recherche*. In: Helene Chauchat – *L'enquête en Psycho-sociologie*. Paris: Puf, pp. 143–178.
- CHICKERING, A.W. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- CHICKERING, A.W. & REISSER, L. (1993) *Education and Identity* (2nd ed.) San-Francisco: Jossey-Bass.
- COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003) *O papel das universidades na Europa do conhecimento*,
<http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/PapelUniversidades.pdf>
- CONCEIÇÃO, P.; DURÃO, D.F.G.; HEITOR, M.V.; SANTOS, F. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST.
- DAMÁSIO, A.R. (1995). *O Erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- DAMÁSIO, A.R. (1999). Sentimento de si: O corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência. Lisboa: Publicações Europa-América.
- DGSE, Direcção Geral do Ensino Superior (2005) Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Direcção de Serviços de Acção Social.
- DUARTE, A. M. (2000) Avaliação e Modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Tese de Doutoramento).
- DUARTE, A. M. (2002) Aprendizagem, ensino e aconselhamento educacional: uma perspectiva cognitivo-motivacional. Porto: Porto Editora.
- ENTWISTLE, N. J.(1979) Stages, levels, styles or strategies: Dilemmas in the description of thinking. *Educational Review*, 32 (2), 123 – 132.
- ENTWISTLE, N. J. (1987) a Model of the Teaching-Learning Process derived from research on student learning, in: J.T.E. Richardson; M. Eynseck & D. Warren-Pipper (Eds.), *Student Learning research in education and cognitive psychology*. London, Open University Press.
- ENTWISTLE, N.J. & RAMSDEN, P. (1983). *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm.
- ERIKSON, E., (1959) Identity and the life cycle. *Psychological Issues Monograph*, 1 (1), 1-171. New York: International Universities Press.
- ERIKSON, E., (1963) *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W. W. Norton.
- ERIKSON, E., (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton.
- ESD (2003) – Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa – Relatório de Avaliação Interna (Texto Policopiado).
- ESTRELA, M. T. (1984). Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp. 63-73.

- FERREIRA, J. A. & HOOD, A. B. (1990) Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, pp. 391 – 406.
- FERREIRA, J. A. & CASTRO, M.P. (1994). A adaptação do inventário de desenvolvimento da autonomia de Iowa com jovens universitários. *Psychologica*, 12, pp. 143-153.
- FODDY, William (1996) – *Como Perguntar – Teoria e Prática da construção de perguntas em Entrevistas e Questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- FONTANA, A. e FREY, J. (2003) – *The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text*. In: N. DENZIN e Y. LINCOLN (ed). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Pub., pp. 61 – 106.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- GONÇALVES, F. R. (2000) Sucesso Académico no Ensino Superior: a pedagogia universitária como sistema de promoção do sucesso dos alunos. In: Tavares e Santiago (org.) *Ensino Superior (in)sucesso académico*, Porto: Porto Editora.
- HARTLEY, J. (1998) *Learning and Studying: A research perspective*. London: Routledge.
- HOOD, A. B. & FERREIRA, J. A. (1983) Stages in cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, pp. 79-90.
- JACKSON, L.M., PANCER, S.M. & PRATT, M.W. (2000). Great expectations: The relation between expectancies and adjustment during the transition to university. *Journal of Applied Social Psychology*, 30 (10), 2000-2025.
- KING, P.M. (1978). William Perry's Theory of intellectual development. In: L. Knefelkamp, C. Widick, & C. Parker (Eds.), *Applying new development findings (New Directions for Student Services nº. 4)*. San Francisco: Jossey-Bass.

- KOHLBERG, L. (1969) Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In: D. Goslin (ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.
- KOHLBERG, L. (1972) The cognitive-developmental approach to moral education. Humanist, 32, pp. 13-16.
- KOHLBERG, L. (1975) A cognitive-developmental approach to moral education. Phi Delta Kappan, 56, pp. 670-677.
- LEITÃO, L.M. e PAIXÃO, M.P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e profissional no Ensino Superior. Psicologia: Teoria, Investigação e Prática, 1, pp. 191-209.
- LEVINE (1989). Who are today's freshmen?,
in: M.L. Upcraft, J.N. Gardener & Associates (eds). The Freshman Year Experience: Helping Students Survive and Succeed in College. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LEWIN, K. (1935) A Dynamic Theory of Personality: Selected Paper of Kurt Lewin. New York: McGraw Book Company, Inc.
- LEWIN, K. (1965a). Teoria de Campo em Ciência Social. São Paulo: Pioneira Editora.
- LEWIN, K. (1965b). Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concept and Methods. American Journal of Sociology, 44, pp. 868-896.
- MÁRCIA, J. (1966). Development and validation of ego-identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, pp. 551-558.
- MARTON, F. et. al. (2004). Classroom discourse and the space of learning.
- MARTON, F. & SALJÓ, R. (1976) On qualitative differences in learning-I: Outcomes and processes. British Journal of Educational Psychology, 46, pp. 4-11
- MARTON, F. DALL'ALBA, G. & BEATY, E. (1993). Conceptions of Learning. International Journal of Educational Research, 19, pp. 277-300.

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2004) Espaço Europeu do Ensino Superior: O Processo de Bolonha.

http://www.mctes.pt/index.php?id_categoria=20&id_item=1029&action=2

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2004)

Enquadramento da Missão dos Coordenadores da Implementação do Processo de Bolonha a Nível Nacional, por Área de Conhecimento.

[http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Enquadramento da missao dos Coordenadores da implementacao do Processo de Bolonha a nivel nacional por area do conhecimento.pdf](http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Enquadramento_da_missao_dos_Coordenadores_da_implementacao_do_Processo_de_Bolonha_a_nivel_nacional_por_area_do_conhecimento.pdf)

MOREIRA, J.M. (1993). Desenvolvimento profissional dos professores: a evolução das preocupações e motivações profissionais. (Dissertação apresentada para provas de aptidão pedagógica e capacidade científica), Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

NICO, J. B. (1995). A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado).

NICO, J.B. (2000) Tomar-se Estudante Universitário (a): contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso. (tese de Doutoramento) Lisboa: Universidade de Psicologia e Ciências da Educação.

OCDE (1987). Que futuro para as Universidades?. Lisboa: GEP – Ministério da Educação.

ORTEGA E GASSET, J. (1997) A Missão da Universidade e outros textos. Coimbra: Angelus Novus.

PASCARELLA, E.T. e TRENZINI, P.T. (1991) How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

PERRY, W. (1970) Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme. New York: Holt, Rinehart & Winston.

PERRY, W. (1981) Cognitive and Ethical growth. In: A. Chickering & Associates, The Modern America College: Responding to the new realities of diverse students and the changing society. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- PIAGET, J. (1952) *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- POUSADA, A., ALMEIDA, L. e VASCONCELOS, R.M. (ed.) (2002) *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- QUIVY, Raymond e VAN CAMPENHOUDT, Luc (1988) – *Manual de Investigação em Ciências Sociais* – Lisboa, Edições Gradiva.
- RAMSDEN, P. (1992) *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge.
- RESAPES – Rede de Serviços de Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior (2002). *Serviços de Aconselhamento Psicológico em Portugal (Vol. 2)* Lisboa.
- ROGERS, R. (1976) *Tomar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editora.
- ROGERS, R. (1989). Student development. In: U. Delworth, G. Handson & Associates (eds.), *Student Services: A handbook for profession*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- ROSÁRIO, Pedro S.L. (1999). As abordagens dos alunos ao estudo diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia, teoria investigação e pratica*. - Vol. 4, nº1 pp. 43-61.
- RUQUOY, D. (1995) *Situation d'entretiens et strategie de l'interviewer*. In: Albarello, L. *et al* – *Pratiques et Méthodes de Recherché en Sciences Sociales*. Paris: Amrand Colin, pp. 59 – 80.
- RUSSEL, R. K. & PETRIE, T. A. (1992). Academic adjustment of college students: assessment and conseling, in: S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.) *Handbook of Conseling Psychology*. John Wiley & Sons.
- SANFORD, N. (1962) *Developmental status of entering freshmen*. In: N. Sanford (Ed.), *The América Colledge*. New York: Wiley, pp. 253-282.
- SANFORD, N. (1967) *Where Colleges Fail: A study of the student as a person*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

SANTOS, S. M. (2000) – "As Responsabilidades da Universidade no Acesso ao Ensino Superior ", in: A. P. Soares (org.) (2000) e outros, Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, A.P. (1998) Desenvolvimento Vocacional de Jovens Adultos: A exploração, A indecisão e o Ajustamento Vocacional em Estudantes Universitários. Braga: Universidade do Minho (Dissertação de Mestrado).

SOARES, A.P.; OSÓRIO, A.; CAPELA, J.V.; ALMEIDA, L.S.; VASCONCELOS, R.M.; CAÍRES, S. (2000) Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, A.P. & ALMEIDA, L.S. (2001). Transição para a Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA) in: B.D. Silva & L.S. Almeida (orgs.), Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Pp. 899-909. Braga: Universidade do Minho.

SOARES, A.P., VASCONCELOS, R.M. & ALMEIDA, L.S. (2002). Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e Validação do Questionário de Satisfação Académica. In: Pousada, Almeida e Vasconcelos (ed.) (2002) Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães: Universidade do Minho.

TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; LENCASTRE, L. e outros (1996) Níveis de sucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. Relatório 1. Universidade de Aveiro. (Doc. Policopiado).

TAVARES, J. e ALARCÃO, I. (1989). Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; LENCASTRE, L. (1998) Insucesso no 1º ano do Ensino Superior: um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação: CCPSF-DCE: Universidade de Aveiro.

- TAVARES, J.; SANTIAGO, R.A.; TAVEIRA, M.C.; LENCASTRE, L.; GONÇALVES, F.
(2000) Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos da Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In. A. P. Soares *et al.* (org.) Transição para o Ensino Superior. Braga: Universidade do Minho
- TAVARES, J., ALARCÃO, I. BRZEZINSKI, I., HUET SILVA, I., & CABRAL, A.P. (2001). "Having coffee" with professors and students to talk about higher education pedagogy and academic success. Proceedings of the "HERDSA Conference: Learning Partnerships". Newcastle, Austrália.
- TAVARES, J.; BRZEZINSKY, I.; PEREIRA, A.; CABRAL, A.P.; FERNANDES, C.; HUET E SILVA, I.; BESSA OLIVEIRA, J.; CARVALHO, R. (2004) Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. *Investigar em Educação*, 3, pp. 15- 53.
- TAVEIRA, M.C. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre a relação entre identidade, a indecisão, e a identidade vocacional. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho
- TINTO, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical syntesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp 89-125.
- TINTO, V. (1987). Self-Concept and sócio-economic status in elementary school children. *American Educational Research Journal*, 9, pp. 525 – 537.
- TINTO, V. (1993). Leaving college rethinking the causes and cures of student attrition. Chicago, The University of Chicago Press.
- UNIVERSIDADE DE LISBOA (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina) (1999) Ser Caloiro Na Universidade de Lisboa, Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa (versão provisória) Lisboa: Universidade de Lisboa (Doc. Policopiado).
- UNIVERSIDADE DE LISBOA (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação; Faculdade de Letras e Faculdade de Medicina). Inquérito: Ser-se Caloiro na Universidade de Lisboa. Lisboa: U.L. (Doc. Policopiado).

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (2004) Inquérito aos Alunos que se Inscrevem pela Primeira Vez no Primeiro Ano na Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: UNL, CEOS – Investigações Sociológicas. (Doc. Policopiado).

UPCRAFT, M.L., GARDNER, J.N. & Associates (1989) The Freshman year experience. San Francisco: Jossey-Bass.

VEIGA SIMÃO, J., MACHADO DOS SANTOS, S. ALMEIDA SANTOS, A. (2005) Ambição para a excelência, a oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva.

VERMUT, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. Higher Education, 31, pp. 25-50.

VERMUT, J.D. (1998). The regulation of constructive learning processes. British Journal of Educational Psychology, 68, 149-171.

WILLIAM, E.G. & BIGGS, D. A. (1975) Student Personal Work: A program of developmental relationships. New York: John Wiley & Sons, inc.

WITKIN, H. (1962) Psychological differentiation. New York: John Wiley & Sons.

WITKIN, H. (1976) The self-concept. A review of methodological considerations and measuring instruments. Lincoln: University of Nebraska Press.

ANEXO 1

INQUÉRITO DE CARACTERIZAÇÃO DOS
ESTUDANTES DO 1º ANO DA ESCOLA
SUPERIOR DE DANÇA DO INSTITUTO
POLITÉCNICO DE LISBOA

INQUÉRITO AOS ALUNOS QUE SE INSCREVEM PELA PRIMEIRA VEZ NO PRIMEIRO ANO DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA

O conhecimento das principais características dos Novos Alunos é de grande importância para estudar as estratégias de inserção e adaptação dos estudantes ao ensino superior. Nesta perspectiva, a recolha de informações sobre o perfil, as motivações, as expectativas e as preferências dos alunos é de extrema importância.

Para indicar a resposta a cada pergunta, faça um círculo em volta do algarismo correspondente à resposta escolhida, ou preencha os espaços em branco para essa finalidade.

☒ Procure responder o mais completa e sinceramente possível sempre que solicitada uma resposta por extenso.

Agradecemos desde já a sua colaboração, garantindo o completo anonimato das respostas.

1. Ano de Nascimento: _____
2. Sexo: F ___ M ___
3. Naturalidade (Conselho e país onde nasceu):

4. Estado Civil: _____
5. É a 1ª vez que concorre ao Ensino Superior? Sim ___ Não ___
(se respondeu Sim → passe pergunta n.º 9)
6. Já frequentou outras Instituições de Ensino Superior? Sim ___ Não ___
7. Já possui um curso? Sim ___ Não ___
Se Sim, qual? _____
Se Não, porque desistiu do curso que estava a frequentar?

8. Se já tinha concorrido a outros cursos superiores em anos anteriores e não tinha entrado, indique a que cursos concorreu e porque é que não entrou

9. Qual a sua via de ingresso no curso da Escola Superior de Dança?
 1 – Regime normal 12ºano
 2 – Exame ADOC (maiores de 25 anos)
 3 – Regime especial para habilitações especiais
 4 – Regime especial para estrangeiros
 5 – Transferência de estabelecimento
 6 – Mudança de curso
 7 – Outra. Qual? _____

10. Indique, para cada opção de candidatura, qual o par: curso/estabelecimento de ensino a que se candidatou no presente ano lectivo:

OPÇÃO	CURSO	ESTABELECIMENTO
1ª OPÇÃO		
2ª OPÇÃO		
3ª OPÇÃO		
4ª OPÇÃO		
5ª OPÇÃO		
6ª OPÇÃO		

11. Habilitações literárias dos pais:

Pai

- 1- Não concluiu o 4º ano de escolaridade
- 2- 4º ano de escolaridade
- 3- 6º ano de escolaridade
- 4- Ensino secundário
- 5- Curso médio ou superior
- 6- Mestrado ou Doutoramento

Mãe

- 1- Não concluiu o 4º ano de escolaridade
- 2- 4º ano de escolaridade
- 3- 6º ano de escolaridade
- 4- Ensino secundário
- 5- Curso médio ou superior
- 6- Mestrado ou Doutoramento

Profissão que exerce ou exerceu:

Profissão que exerce ou exerceu:

12. Situação dos pais:

Pai

- 1- Casado com a mãe
- 2- Divorciado
- 3- Viúvo
- 4- Casado com outra pessoa que não a mãe

Mãe

- 1- Casada com o pai
- 2- Divorciada
- 3- Viúva
- 4- Casada com outra pessoa que não o pai

13. Durante o tempo lectivo tem, ou pensa vir a ter, residência diferente da do seu agregado familiar?

1. Sim
2. Não → passar pergunta nº9

Se Sim, qual o tipo de residência?

1. Casa própria
2. Casa arrendada
3. Quarto arrendado
4. Lar / Residência de estudantes
5. Em casa de familiares ou de amigos
6. Em apartamento dividido com outras pessoas
7. Outros. Quais? _____

14. Qual o seu meio de subsistência actual:

- 1- ajuda dos pais
- 2- bolsa de estudos
- 3- trabalho em part-time
- 4- trabalho a tempo inteiro
- 5- outro, qual? _____

16. Se trabalha a tempo inteiro ou em tempo parcial, qual a área de trabalho (aulas, restauração, etc.) e qual o seu horário de trabalho?

17. Tem ou vai requerer o estatuto de trabalhador estudante?

- 1- Sim
- 2- Não

18. É membro, colaborador ou dirigente de alguma associação/organização cultural, recreativa ou desportiva?

- 1- Sim - qual? _____
- 2- Não

19. Como ocupa os seus tempos livres e quais os seus "hobbies" preferidos?

20. Dos factores abaixo enunciados, indique os três mais importantes na base da sua escolha pelo curso da E.S.D.:

	TRÊS IMPORTANTES	MAIS
Família ou amigos com o mesmo curso		
Família ou amigos a estudar no mesmo curso		
Programa curricular mais interessante		
Valor do curso no mercado de trabalho		
Vocação		
Maior facilidade de ingresso		
Prestígio do curso		
Pedir transferência próximo ano		
Outro. Qual?		

21. Das actividades ou características abaixo descritas, indique as três que lhe parecem ser as mais importantes para obter um bom aproveitamento no curso em que se inscreveu:

	Três mais importantes
Ter uma boa preparação técnica em dança	
Ter uma boa condição física / saúde	
Ter uma grande vontade de dançar	
Ter uma boa cultura geral	
Ter professores que motivem	
Ter motivação pessoal pelo curso	
Estudar regularmente	
Conseguir integrar-se bem na Escola	
Conseguir integrar-se bem no grupo de colegas	
Ter boas condições fora da Escola (alojamento; tempo gasto em transportes, alimentação, etc.)	
Ter conhecimentos prévios da profissão	

22. Considerando as diversas modalidades de avaliação dos alunos a seguir enunciadas. Qual a importância que, na sua opinião, devia ser dada a cada uma delas no curso em que se inscreve?

	Muita importância	Alguma importância	Pouca importância	Nenhuma importância
Exames práticos				
Exames escritos (disc. Teóricas)				
Trabalhos práticos individuais				
Trabalhos práticos em grupo				
Participação activa nas aulas				

23. Para que nível de resultados pensa organizar o seu investimento neste seu primeiro ano de Faculdade?

1. Passar a todas as disciplinas com boa média
2. Passar a todas as disciplinas independentemente da média
3. Passar a algumas disciplinas com boa média
4. Passar a algumas disciplinas independentemente da média

24. Em quantos anos está a planear concluir o curso em que se inscreveu?

1. Nos anos previstos no currículo do curso
2. Talvez mais anos que os previstos
3. Quase de certeza que mais anos que os previstos

25. Avalie o seu nível de satisfação relativamente ao curso em que se inscreveu:

1. Insatisfeito
2. Pouco Satisfeito
3. Satisfeito
4. Muito Satisfeito

26. Segundo a informação que tem, que conhecimentos e competências são fornecidos pelo curso em que se inscreve, para o exercício de uma actividade profissional?

1. Muitos
2. Suficientes
3. Poucos
4. nenhuns
5. Não tem informação

27. Indique os três factores que considera mais importantes na escolha de uma actividade profissional:

	Três mais importantes
Ter uma elevada autonomia no trabalho	
Ter uma boa remuneração	
Ter uma profissão ou cargo de prestígio	
Contribuir para o desenvolvimento da comunidade	
Exercer um trabalho essencialmente em equipa	
Possibilidade de enriquecer cultural e/ou intelectualmente	
Exercer um trabalho essencialmente individual	
Possibilitar tempos livres	
Ter um emprego estável	
Possibilitar a progressão na carreira profissional	
Gostar do que faz	
Outra	

28. Quais as suas primeiras impressões da Escola Superior de Dança, ao fim de algumas semanas de aulas?

(se possível, indique o seu grau de satisfação ou insatisfação, o que regista de mais positivo e de mais negativo)

29. Sentiu algumas dificuldades específicas nestas primeiras semanas? Quais, e como as resolveu?

MUITO OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR (Lencastre, Serra Lemos, Prista Guerra, 1999)

VERSÃO ADAPTADA PARA A ESCOLA SUPERIOR DE
DANÇA DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
POR ISABEL DUARTE

Caro Estudante:

Estamos a realizar um estudo sobre a adaptação e o bem-estar dos alunos do 1º ano da Escola Superior de Dança. Nesse sentido precisamos da tua colaboração no preenchimento destes questionários. É importante que respondas a todas as questões de forma sincera para que possamos obter informação válida. As tuas respostas são absolutamente confidenciais. Agradecemos desde já a colaboração.

I – Identificação:

1. Sexo M F 2. Idade ____ anos 3. Nacionalidade _____
4. Local de residência fora do período lectivo _____

II – Dados Escolares:

1. Frequenta o ensino superior pela primeira vez? Sim Não

2. Média final do secundário _____ (0-20)

3. Notas do 1º semestre:	Disciplina	Nota
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

4. Se pudesses mudarias de curso? Sim Não Para qual? _____

QUESTIONÁRIO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR

Leonor Lencastre, Marina Serra de Lemos e Maria Prista Guerra (1999)

(FPCE – Universidade do Porto)

(Versão adaptada à Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa)

(Isabel Duarte)

1. O que considero necessário para ter sucesso no meu curso (assinala as mais relevantes):

Capacidade Intelectual Sorte Esforço Ajuda dos outros

É difícil saber Outros aspectos: _____

2. Numa escala de 5 ponto (em que 1 corresponde a Nada e 5 corresponde a Muito) assinala com uma cruz a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

2.1. Estou satisfeito com o meu rendimento actual

1 2 3 4 5

2.2. Estou satisfeito com o 1º semestre

1 2 3 4 5

2.3. Estou satisfeito com as matérias

1 2 3 4 5

2.4. Estou satisfeito com os docentes

1 2 3 4 5

2.5. Estou satisfeito com os colegas

1 2 3 4 5

2.6. Estou satisfeito com o ambiente geral de trabalho

1 2 3 4 5

2.7. Estou satisfeito com os recursos físicos e materiais

(estúdios, salas de aula, espaços de lazer, biblioteca, mat. informático, materiais de apoio, etc.)

1 2 3 4 5

2.8. Estou satisfeito com o ambiente social.

1 2 3 4 5

3. Das seguintes afirmações assinala a que melhor te caracteriza enquanto estudante:

Uma pessoa que se adaptou muito bem à Escola Superior de Dança

Uma pessoa que se adaptou bem à Escola Superior de Dança

Uma pessoa que se adaptou mais ou menos bem à Escola Superior de Dança

Uma pessoa que se adaptou mal à Escola Superior de Dança

Uma pessoa que se adaptou muito mal à Escola Superior de Dança

4. Numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a Nada e 5 corresponde a Muito) assinala com uma cruz a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

4.1. Consigo perceber rapidamente as matérias mesmo sem me esforçar muito

1 2 3 4 5

4.2. Tenho sorte nos trabalhos / testes académicos

1 2 3 4 5

4.3. Esforço-me por trabalhar bastante, por estar atento nas aulas

1 2 3 4 5

4.4. Se precisar, tenho quem me ajude nos trabalhos para a Escola

1 2 3 4 5

4.5. Relativamente às minhas capacidades como estudante estou confiante

1 2 3 4 5

5. O que espero no final do ano escolar (ordena os seguintes aspectos numa escala de 1 a 5, atribuindo 1 ao aspecto que consideres Menos Importante, e 5 ao que consideres Mais Importante:

Integrar-me no ambiente académico

Obter classificação acima da média

Desenvolver amizades

Tornar-me uma pessoa com mais oportunidades sociais

Aprender mais

6. Numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a Nada e 5 corresponde a Muito) assinala com uma cruz a tua opinião em relação à seguinte afirmação:

6.1 Sinto-me satisfeito com a minha vida

1 2 3 4 5

7. Actualmente tenho os seguintes problemas, e a minha preocupação com eles, numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a Nada e 5 corresponde a Muito) é :

7.1. Isolamento / solidão:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.2. Mal-estar físico (dores de cabeça, cansaço, lesões, perturbações no sono, de alimentação, etc.)

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.3. Depressão:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.4. Ansiedade:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.5. Rejeição social:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.6. Atenção e concentração

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.7 Comportamentos agressivos:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.8. Abuso de álcool:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.9. Abuso de drogas ilícitas (haxixe, heroína, etc.):

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.10. Abuso de fármacos (tranquilizantes, etc.)

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.11. Dificuldades na relação com o meu /a minha companheiro/a (namorado, cônjuge)

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.12. Dificuldades na relação com os meus /as minhas colegas / professores / familiares:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.13. Problemas económicos:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.14. Dificuldades relacionadas com os meus estudos:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.15. Dificuldades de adaptação à Escola Superior de Dança

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.16. Dificuldades relacionadas com o estar fora de casa

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.17. Dificuldades relacionadas com o meu estatuto de trabalhador/a estudantes:

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

7.18. Outros: _____

Não Sim Se Sim, a minha preocupação é: 1 2 3 4 5

8. Numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a **Nunca** e 5 corresponde a **Sempre**) assinala com uma cruz a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

8.1. Estudo regularmente acompanhando a matéria leccionada ao longo do período lectivo

1 2 3 4 5

8.2. Tiro apontamentos nas aulas

1 2 3 4 5

8.3. Organizo os apontamentos depois das aulas

1 2 3 4 5

8.4. Leio os textos de apoio

1 2 3 4 5

8.5. Realizo as tarefas propostas pelos professores

1 2 3 4 5

8.6. Procuro regularmente esclarecer dúvidas junto dos professores

1 2 3 4 5

8.7. Utilizo a biblioteca e os outros centros de documentação

1 2 3 4 5

8.8. Sou assíduo / pontual às aulas

1 2 3 4 5

9. Numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a **Muito Fraco** e 5 corresponde a **Muito Bom**) assinala com uma cruz a tua opinião em relação às seguintes afirmações:

9.1. Numa apreciação geral sobre o meu método de estudo/trabalho, considero-o:

1 2 3 4 5

9.2. Numa apreciação geral sobre mim próprio como aluno considero-me:

1 2 3 4 5

10. Se consideras o teu método de estudo/trabalho muito fraco, identifica as razões:

- O horário não é adequado
- Não sei como estudar/trabalhar
- Não estou motivado para estudar/trabalhar
- Disperso-me por outras actividades
- O local onde estudo/trabalho não é adequado
- Outras razões _____

11. Numa escala de 5 pontos (em que 1 corresponde a **Nenhuma** e 5 corresponde a **Muita**) indica em que medida, quando entraste para a Escola Superior de Dança, te foi dada a oportunidade de:

11.1. Conhecer a Escola Superior de Dança em Geral

1 2 3 4 5

11.2. Conhecer os professores do meu curso

1 2 3 4 5

11.3. Conhecer os meus colegas

1 2 3 4 5

11.4. Conhecer os diferentes serviços (académicos, sociais, reprografia, etc.)

1 2 3 4 5

11.5. Conhecer as actividades culturais, desportivas e de lazer

1 2 3 4 5

11.6. Adquirir informação sobre o plano de estudo e o sistema de avaliação do meu curso

1 2 3 4 5

11.7. Adquirir informação sobre os recursos e serviços de apoio do I.P.L.

1 2 3 4 5

11.8. Adquirir informação sobre os meus direitos e responsabilidades definidas no regulamento

1 2 3 4 5

11.9. Adquirir informação sobre a vida associativa da Escola Superior de Dança de Lisboa

1 2 3 4 5

11.10. Fiquei satisfeito com o acolhimento geral.

1 2 3 4 5

MUITO OBRIGADA PELA TUA COLABORAÇÃO!

ANEXO 3

GUIÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS
AOS QUATRO DOCENTES DA ESCOLA
SUPERIOR DE DANÇA

GUIÃO DA ENTREVISTA A FAZER AOS PROFESSORES DO 1º ANO DA ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Blocos Temáticos	Objectivos específicos	Guião das perguntas / informação a obter	Observações
I – Legitimação da Entrevista	1- legitimar a entrevista 2- Sensibilizar e motivar o entrevistado	- Informar o entrevistado acerca da investigação em curso - Assegurar a confidencialidade das declarações prestadas - Solicitar autorização para gravar a entrevista	
II – Disciplina que lecciona e suas características	1- Caracterizar a disciplina que lecciona 2- Caracterizar a abordagem utilizada e defendida	- Fale-me da disciplina que lecciona e das suas características inerentes	- só dá aulas ao 1º ano ou a mais anos - disciplina do 1º ano - teórica, teórico – prática ou prática. - método utilizado (expositivo,
III – Dificuldades sentidas	1 – identificar e caracterizar as dificuldades que sente como professor. 2 – identificar e caracterizar as dificuldades que os alunos sentem.	- como é que se posiciona em relação aos vários anos que lecciona? - do trabalho que faz com o 1º ano, há alguma área em que sinta mais dificuldade de trabalhar com os estudantes? - já não é o 1º ano que dá aulas, que diferenças identifica nas turmas de uns anos para os outros? - que dificuldades sente por parte dos estudantes em relação às suas aulas? - identifica outro tipo de dificuldades que os alunos possam sentir?	Dificuldades dos estudantes – comunicação, compreensão da matéria e dos trabalhos pedidos, interesse e motivação demonstrados, adaptação às estratégias de ensino, realização das tarefas propostas, “maturidade” e intelectual, adaptação ao esforço físico exigido. Outras dificuldades, fora da sala de aula – adaptação à escola, adaptação ao ritmo escolar imposto pelo conjunto de todas as disciplinas, adaptação dos alunos deslocados das suas áreas de residência habitual e das suas famílias
IV – Propostas para ultrapassar as dificuldades sentidas	1- Propostas de alterações a introduzir na orgânica da instituição	- o que pensa que a escola poderia fazer, que o ajudasse a si a trabalhar melhor com os alunos do 1º ano? - e o que poderia a escola fazer para ajudar os alunos do 1º ano, de uma forma geral?	- mudanças curriculares, mudanças de horários, turmas mais pequenas - Plano de tutoria, gabinete de apoio psicológico, gabinete de apoio médico

ANEXO 4

PROTOCOLO DE UMA DAS ENTREVISTAS
REALIZADAS AOS QUATRO DOCENTES DA
ESCOLA SUPERIOR DE DANÇA

Entrevistador – Já conheces o meu projecto de estudo para a dissertação de mestrado. Proponho-me a estudar os alunos do 1º ano desta escola, as suas dificuldades de adaptação e o que podemos fazer para os ajudar nessa transição para o Ensino Superior. Primeiro queria-te pedir que me falasses um pouco sobre a disciplina que leccionas.

E1 – A disciplina chama-se Análise e Notação de Movimento, é uma disciplina teórico-prática, no fundo o que eu faço com essa disciplina é ensinar um sistema de notação do movimento. Há vários sistemas contemporâneos de notação, e como só tenho um semestre, 15 aulas de duas horas, o que é manifestamente pouco para ensinar o sistema de notação completo, eu não ensino todo o sistema, mas o que procuro é, primeiro, ensinar aquilo que é a base deste sistema de forma a que os estudantes que se interessem por esta matéria e que quiserem por si próprios prosseguir os estudos dela, tenham as bases suficientes para compreender o que vem a seguir. Depois, também, na sebenta que lhes dou, têm tudo o que eu ensino e outras coisas que eu já não vou ensinar, mas que aplicam o que eu ensinei.

O que é que eu procuro fazer com isto? Obviamente que hoje, a posse deste material de trabalho não pode ser entendida como uma forma de preservar os repertórios, uma espécie de partituras das coreografias. Há quem o faça, mas no caso destes estudantes, eu acho que é bom que eles tenham uma forma de trabalhar com o papel e o lápis, é bom que tenham uma forma de se organizarem mentalmente, ou seja, ao estarem a aprender uma escrita própria do movimento, isso vai obriga-los a olhar para o movimento de uma forma analítica, e portanto dá-lhes o processo de organização mental, mas também uma forma de olhar para o movimento e pensar nele em termos comparativos, comparar umas coisas com as outras, que são para mim as bases rudimentares de toda uma capacidade de composição e de um pensamento um pouco mais conceptual sobre o movimento. E é isso que eu procuro desenvolver com eles. Portanto, a minha estratégia é, primeiro tudo é exemplificado.

As aulas têm uma lado muito prático porque tudo é exemplificado, não podemos aprender a escrever se não sabemos falar; não faz sentido, por isso as aulas são sempre aulas em que as pessoas se mexem, depois, o que eu procuro também é que através do ensino deste sistema de notação e da forma como eu o ensino, conciliando a escrita com uma estratégia em relação ao movimento propriamente dito de forma a ir acrescentando alguma complexidade, numa lógica que também tem a ver com o movimento e com o olhar para o corpo e olhar para o corpo em movimento. Não me interessa que eles decorem as coisas, interessa-me que compreendam, que sejam capazes de ir aos apontamentos e encontrar aquilo que precisam quando o quiserem utilizar, e ao utiliza-lo vão acabar por decorar o que precisam de decorar, mas têm que

saber o suficiente para saberem ir ver aos apontamentos. Nada é para ser decorado, é para ser compreendido, e o que eu quero é fazer com que as pessoas sejam capazes de pensar no corpo em movimento, e nas diversas coisas que isso envolve, e que não tenham com o movimento, e sobretudo com a dança, uma relação que seja principalmente instintiva.

As pessoas mais talentosas para a dança, por vezes têm uma relação muito instintiva com a dança e depois isso não lhes serve, tem limites, porque eles precisam de pensar, de ser capazes de gerar ideias de movimento, e para isso têm que ter uma relação um pouco mais conceptual e reflexiva.

Entrevistador – e sentes que os estudantes reagem bem? Se adaptam bem?

E1 – É sempre muito diverso. Há estudantes que reagem muito bem, há estudantes que nas minhas aulas fico surpreendido com a facilidade com que eu projecto excerto de partitura e eles imediatamente a executam, portanto parece muito fácil para eles...

Entrevistador – Mas é para todos uma matéria nova?

E1 – Sim, este ano praticamente ninguém tem conhecimentos de Bennet (que é o sistema de notação que eu ensino) alguns tiveram umas noções no Conservatório de dança, mas já foi há muito tempo. Outros tiveram Laban Notation, que é outro sistema de notação. Obviamente que ter estudado um sistema de notação, se ele foi estudado como deve de ser, facilita estudar outro qualquer. Mas, como eu dizia, há alguns estudantes para quem é, aparentemente, muito fácil, mas eu até ao trabalho final não posso ter a certeza absoluta se não é só instintivo.

Há estudantes que eu vejo que não só se interessam, como compreendem e são os que têm alguma propensão para o raciocínio lógico, e o aprender uma linguagem é-lhe sempre aliciante, e depois há outros que eu vejo que têm um pouco mais de dificuldade. O que eu faço é tentar superar as dificuldades. Ou seja: eu entendo, mesmo no Ensino Superior, eu continuo a entender o papel do professor como um papel importante. Ou seja, o professor, para mim, mesmo num curso de Ensino Superior, não se deve colocar naquela posição que aparentemente podia ser substituído por uma boa sebenta, não é uma pessoa que chega ali e debita o que vem na sebenta. Eu sei que há muita gente, hoje em dia que é a favor deste tipo de teorias. Eu acho que isso não tem nada a ver com o incentivar os estudantes.

Deve-se incentivar a autonomia, sem dúvida, mas também se deve lá estar para os ajudar a ultrapassar as dificuldades que tiverem e depois de as ultrapassarem., eles ganham autonomia. Mas não se pode prematuramente pensar que isto é uma escola

de Ensino Superior, eu dou a minha aula e os alunos que estudem, investiguem porque são adultos e autónomos. Eu acho que isso não é assim, portanto, nas minhas aulas o que procuro é aperceber-me, tanto quanto posso, das dificuldades que existam, e ultrapassa-las logo naquele momento, e estou sempre a insistir que se houver dificuldades, isso não é um problema, o problema é ocultá-las.

Depois há alguns que são mais tímidos, e eventualmente, como só tenho um semestre, o que eu faço é um trabalho final. O trabalho final é um trabalho de aplicação, é individual, é feito com consulta aos apontamentos e a tudo o que quiserem, é feito fora da aula, e é individual porque cada estudante vai registar o seu próprio esquema de movimento, o seu próprio pequeno estudo. As limitações são: só pode conceber uma sequência que seja possível de registar com a matéria que eu lhe dei, que não é a matéria toda.

Dou-lhes um período longo para prepararem o trabalho, e durante esse período podem sempre vir ter comigo porque detectaram que havia uma parte da matéria que não compreendiam.

O meu objectivo é a aprendizagem, e esse é o meu real objectivo. Nada me interessa mais do que, tanto quanto possível, fazer com que eles fiquem com este material de trabalho e que lhes seja útil. Depois é mais útil para uns do que para outros, há alguns que nunca mais vão pegar nisto, outros vão. Enfim, alguma coisa espero que fique.

Entrevistador – Ao nível das dificuldades, disseste que alguns deles tinham mais dificuldades do que outros, tens noção de a que é que se devem essas dificuldades? Tens essa noção? Devem-se a uma menor formação em dança, ou a uma menor maturidade?

E1 – Sim, a maior formação em dança facilita. Facilita porque há um habito maior de lidar com linguagens da dança, e portanto com linguagens físicas que são relativamente complexas.

Depois também tudo depende de como se aprendeu. Depois a propensão ou o hábito das coisas visuais facilita.

Há alguns, por outro lado, que têm menos propensão para o raciocínio abstracto e isso acaba por lhes dificultar a aprendizagem, porque embora seja uma escrita, é abstracta, funciona com sinais. E portanto a menor propensão para o raciocínio abstracto também dificulta.

Mas isto é uma coisa que qualquer pessoa pode prender, portanto nada é insuperável. Depois há estudantes mais motivados do que outros. Há alguns estudantes que devem ter tido uma história um pouco negativa com a aprendizagem porque são aquele tipo de estudantes que tudo quanto lhes ensinemos de novo é algo que eles

quase rejeitam. Parece que lhes faz medo, e eu acho que isso tem que ver com um passado de estudante em que o que pesou mais foi o julgamento. E só isso é que pode justificar que haja estudantes que não gostem nada de aprender coisas novas, porque vêm sempre nisso um fardo. Há outros que, pelo contrário, estão sempre muito ávidos de novas coisas, porque são curiosos por natureza e eu também acho que a natureza é uma coisa inata no ser humano, o que acontece é que a curiosidade é muitas vezes mal tratada, mas é inato no ser humano ser curioso e querer saber coisas novas.

A novidade é em princípio aliciante, mas na carreira de um estudante, penso que o próprio sistema de ensino, ou os professores que têm, podem matar essa curiosidade, no sentido de tornar o aprender uma coisa nova em algo que poderia ser aliciante, mas tem consequências dramáticas que são: amanhã vão me avaliar por isto, por isso é melhor que não me ensinem que é para eu não ter que ser sujeito a este julgamento. E com os estudantes do primeiro ano, por vezes nota-se isso. Normalmente com aqueles que nós chamamos de "mais infantis".

Entrevistador – E isso é ainda mais verdade por estarmos no campo artístico? Ou seja, eu explico: parece-me que quando eles são avaliados nas suas pequenas composições coreográficas e etc. estão a ser avaliados não só pela sua técnica e pela sua capacidade de... mas estão também a ser avaliados pelo seu "eu artístico" e isso obriga a uma grande exposição, e lida com coisas muito interiores e muito pessoais. Como é que se pode lidar com isso numa escola do ensino artístico?

E1 – Não tenho a certeza, mas em qualquer dos casos, acho que o estudantes nesta área têm que ser confrontado com o facto de que a arte é uma forma de comunicação e portanto ele vai sempre fazê-lo para alguém e que tem que se expor, e que nesta arte, especificamente, é uma exposição de si próprio fisicamente. E isso é uma inevitabilidade, quando se faz esta opção.

Eu penso que provavelmente não se deveria entrar avaliação prematuramente, em termos de julgamento, eu desejaria que houvesse mais tempo para um tipo de relação com o estudante, que passasse obviamente pela avaliação feita em conjunto, mas não uma classificação. Não sei se isso é possível num curso de 3 ou 4 anos o tempo é sempre muito pouco e as coisas acabam por se precipitar, e isso é mais gravoso para estudantes que vêm para aqui com pouca formação anterior, ou com uma formação anterior feita numa percepção informal, que ainda não ganharam esse hábito, o hábito de se apresentarem e serem avaliados pela sua apresentação.

Mas eu acho que há um outro tipo de estudante neste curso, que é o estudante que ao escolher este tipo de estudos o fez pensando que era uma actividade do fazer, com

uma carga intelectual menor, que é obviamente um equívoco. Isso pode ser verdade por exemplo ao nível do secundário, em que vais fazer umas aulas de dança aqui e ali, pelos estúdios, etc., mas quando vens estudar dança de uma forma organizada, com um sentido profissionalizante, há realmente uma parte intelectual grande que deve estar presente mesmo em aulas que são muito práticas, os conceitos e as ideias são para ser trabalhados, etc. e se calhar há alguns estudantes que não se davam bem com as coisas mais teóricas no Ensino Secundário e que optaram por um tipo de curso que tinha mais que ver com o usar o corpo, uma coisa mais física, e depois aqui acabam por ter outro tipo de problemas. De qualquer modo, no caso da minha disciplina não dá propriamente para ver muito.

Há problemas que se põem nas disciplinas de técnica, composição ou repertório, que na minha disciplina não se põem.

Entrevistador – Mas para além de seres professor de notação, és professor desta casa desde o início, e para além da disciplina que dás, da realidade que conheces desta escola, o que te parece serem as maiores dificuldades dos alunos quando entram aqui para o primeiro ano?

E1 – É uma coisa que eu acho que tem variado. É interessante, e já tem sido referido em várias reuniões, que quando nós começamos este curso, o tipo de estudantes que recebíamos tinham normalmente mais maturidade do que os que recebemos hoje em dia.

Hoje há muitos estudantes que acabaram o seu 12º ano e entram directamente para aqui, para fazer o seu curso superior, como é natural.

Depois, os graus de preparação anterior são também muito diversos, mas eu penso que se calhar nada disso é o mais importante, o mais importante, e aquilo que, quanto a mim, nós devíamos aperfeiçoar e onde devíamos ser bastante rigorosos na admissão dos nossos alunos, é na motivação que os estudantes têm para vir para este curso, e isso talvez fizesse com que nós não estivéssemos permanentemente a ter que nos confrontar com um tipo de acção e de reivindicação, nomeadamente nos direitos a faltas, etc. coisas que são legítimas, mas não faz sentido que isso exista a despeito do objectivo pelo qual se está aqui, e creio que isto não acontece noutros cursos com características diversas deste. Não acontece da mesma maneira, ou seja, o estudante pode ser muito reivindicativo em relação a determinadas coisas, mas não deixam de ter em vista o objectivo que faz com que eles estejam numa determinada escola e num determinado curso. E aqui eu desejaria a mesma coisa.

Parece-me que entram aqui pessoas que não fizeram claramente uma opção pela carreira artística e pela dança.

Tudo isso tem que ver com a motivação. Quem está realmente motivado nem sequer põe este tipo de problemas.

Entrevistador – Mas para haver motivação tem que haver informação

E1 - Pois é!

Entrevistador – E há um défice de informação, ou não?

E1 – Há um défice de informação generalizado no ensino todo que antecede o Ensino Superior, com a excepção de determinados cursos que são ou vocacionais ou profissionais, e as pessoas que passaram por eles já tem essa informação.

Entrevistador – Então, na tua perspectiva que é que a instituição pode fazer para melhorar, para garantir mais essa motivação, essa triagem da motivação?

E1 – Eu penso que talvez pudéssemos (...) não sei se poderíamos criar alguns instrumentos de informação que pudessem depois ser postos ao dispor das escolas do ensino secundário.

Acho cada vez mais que há uma parte da prova de admissão que não é muito lógico para mim, que seja feita por pessoas diferentes das que tomam as decisões afinal.

Nós fazemos entrevistas aos alunos, mas quem os vê dançar é quem toma as decisões finais.

O que eu acho é que as pessoas que estão a assistir às provas práticas deviam também fazer elas as entrevistas. E se calhar em vez de estarem dez professores numa prova prática, e todos vêm todos, será que não era preferível uns verem uns e outros verem outros, mas falarem também com os candidatos? Ainda que depois fosse difícil aferir dos critérios, mas não acho que seja isso o mais problemático.

O mais problemático para mim é sistematicamente, ao fim de três meses de uma prova de acesso, eu estar a ouvir comentários por parte dos professores que determinaram a entrada daquele estudante, em relação àquele estudante, que me faz pensar "enganaram-se, não deviam ter deixado entrar pessoas que se calhar entraram" e eu acho que é assim, há uma prova específica e nem toda a gente tem a preparação anterior necessária para fazer este curso.

A outra coisa que é possível vir a fazer é a escola criar uma espécie de "ano zero", onde eventualmente possam passar estudantes que depois venham fazer o curso.

Não é bem um ano zero, é ter um tipo de aulas, ou uma abertura para a participação nas nossas aulas de estudantes que querem se candidatar à escola.

Acho que é um problema que tem que ser resolvido e aí nós também temos que apostar nas vantagens de sermos uma escola politécnica.

Uma coisa que eu tenho visto acontecer generalizadamente nas escolas politécnicas que de repente acham que querem passar a ser universitárias, e acho que em vez de estarmos com esta espécie de complexo em relação ao ensino politécnico, o que deveríamos fazer é dizer: "quais são as vantagens que temos por pertencermos ao ensino politécnico?" e as vantagens que temos é que é uma coisa mais profissionalizante, etc. Então podemos apostar e tirar proveito disso. Isso permite-nos ter algumas exigências desde o início que seriam muito importantes estarem bem claras. E essa clareza é exigência na motivação, mais nada.

Um curso artístico só se pode fazer com sucesso se se estiver realmente muito motivado. Enfim, acho que todos os cursos só se fazem com sucesso se se tiver motivação, mas nos cursos artísticos isso torna-se ainda mais importante.

Entrevistador – Do que tenho falado com os outros professores e também com os alunos, vejo que quando eles cá chegam... o que me tem sido dado a entender é que há por um lado um problema de uma adaptação física, estudantes que faziam exercício duas ou três vezes por semana, chegam aqui e fazem seis vezes por semana, quatro, seis ou oito horas por dia, e que não estão preparados para isso. Por outro lado, parece que a qualidade de alunos que temos que deixaram as famílias e as suas terras para virem para esta escola, temos aqui estudantes que vêm de norte a sul do país e muitos até do estrangeiro, e do que vejo dos estudantes do 1º ano quando os osculei sobre tudo isto, queixaram-se de alguma falta de informação. Queixaram-se que quando cá chegaram ninguém os recebeu, ninguém lhes mostrou a escola, etc. Gostava de saber a tua opinião sobre estas diferentes dificuldades que me têm sido transmitidas, e o que é que a escola poderia fazer.

E1 – Eu acho que eles têm razão.

Este ano, o facto de se ter pedido a uma colega nossa que acompanhasse os estudantes do 1º ano, sendo uma espécie de tutora do 1º ano, é uma passo importante para mim, porque quando chegarmos ao fim do ano lectivo, ela vai ter recolhido, do seu contacto com os estudantes, toda essa informação, e provavelmente vai ela própria propor algumas modificações em relação à forma como nós lidamos com o primeiro ano.

Acho também que devia haver uma conversa com os candidatos. O que nós fazemos no momento da prova de admissão se calhar poderia ser feito no momento da inscrição para a prova de admissão, e não na prova propriamente dita. Nós já podíamos ter um prévio contacto com os eventuais futuros alunos, se calhar não

obrigatoriamente com um contacto pessoal, mas até através das tecnologias de informação.

Se calhar podíamos alguns de nós, durante o ano estar disponíveis para dialogar, mesmo através do e-mail, com os estudantes que se querem candidatar à escola, e desde logo esclarecer um certo número de coisas. Depois, logo na entrada na escola, neste primeiro trimestre eles deviam ser muito mais acompanhados.

Não sei se teria que ser uma só pessoa a fazer isso ou se seria um trabalho de equipe que teria a responsabilidade de os informar, de os acompanhar, de ver que tipo de problemas é que surgiam e de os ajudar a ultrapassá-los.

Depois há sempre a possibilidade de nós estarmos, de facto, a exigir demais, não porque em cada disciplina sejamos muito exigentes, mas porque a soma do que é esperado deles em termos de ocupação durante o dia e o que têm que fazer fora daqui, ser excessiva. Se calhar nós próprios necessitamos de rever alguma coisa.

O problema é que quase sempre cada um de nós em relação à sua disciplina e em relação aos estudantes, quando pensa em reformular é sempre porque sente que há um défice naquilo que dá e quer dar mais. E temos é que nos entender uns com os outros para compreender que se calhar não posso dar mais do que isto...eu não penso que o esforço físico pedido seja excessivo e que se possa pedir menos. Não penso que se possa pedir menos.

Acho que neste momento a carga de trabalho físico que a escola tem para um curso deste tipo não deve ser reduzida. Agora a combinação disso com o esforço de outro tipo de trabalho que eles têm que fazer fora do horário escolar, é que tem que ser pesado.

Entrevistador – Em relação a este acompanhamento do 1º ano, que dizes que deveria ser mais activo no primeiro trimestre, bom, como tu dizes e muito bem, a Escola receberá a informação desta primeira experiência da professora tutora, mas falaste em ser feito por mais de uma pessoa. Tens sugestões?

E1 – Não sei, bem, se calhar tirar umas horas no primeiro semestre para falar com eles sobre a adaptação à Escola, por exemplo. É um processo que pode ser bastante eficiente...se se arranjar essas horas no horário, agora que estamos a trabalhar na revisão curricular, porque isso pode ser um acréscimo no esforço que pode vir a aliviar depois uma quantidade de problemas a seguir, por isso, vale a pena fazê-lo.

Se tivermos que encontrar um espaço, na organização curricular, para isso, isso pode ser altamente compensador. Mesmo que se diga que estas horas têm que ser retiradas de alguma outra coisa que eles tenham no horário.

Entrevistador – Em relação ao esforço físico, que dizes que não é demais, eu sei que a escola ainda não faz os testes de aptidão física antes da entrada, mas há alguma coisa que penses que a Escola pudesse fazer para minorar os problemas de adaptação e as lesões que os estudantes têm? Eu sei que não existem as condições físicas necessárias, não há aquecimento nos estúdios, etc..

E1 – Penso que neste momento estamos numa situação em que quase tudo o que possamos dizer a esse respeito são palpites.

Acumulam-se coisas. Uma delas é a fraca formação física com que os estudantes aqui entram, outra é as más condições de trabalho que temos, eventualmente outra poderá ser uma forma de trabalho contra indicada, mesmo que seja só contra-indicada por causa das outras duas razões, mas, não temos uma resposta minimamente "científica" sobre isto, porque não fizemos investigação nenhuma. Portanto se calhar o que possamos dizer sobre isto são apenas palpites, mas uma coisa que podemos fazer é ter um tipo de exame médico antes da entrada para a escola, para saber se este estudante tem condições físicas para fazer este curso. E provavelmente devíamos mesmo fazê-lo. Porque, se nós só recebêssemos estudantes que vêm da Escola de Dança do Conservatório, do Ballet-teatro, ou de outras escolas deste tipo, não haveria problema, porque os estudantes já teriam um passado longo na dança e provavelmente fizeram esses testes noutras idades, mas como não é o caso, nós temos muitos estudantes que não vêm destas escolas vocacionais, é muito perigoso estarmos a trabalhar com eles exigindo um intenso esforço físico sem eles terem feito um exame médico que determine se estão preparados para o fazer. Depois, claro que temos que melhorar as condições.

Este ano, apesar de tudo, julgo que há aspectos, como por exemplo a organização dos horários, que estão a funcionar muito melhor. A distribuição do esforço físico ao longo do dia é mais lógica, o tipo de intervalos que têm, etc. este ano está como deve de ser, mas continuamos a ter problemas enormes com as condições de trabalho. Frio intenso em alguns estúdios, mas além disso precisamos de fazer algum estudo sobre os casos que nos surgem.

A verdade é que este ano já vi vários alunos do primeiro ano com lesões graves que estão parados, e isso é preocupante e era bom saber porque é que isso acontece, mas não sou eu, nem és tu, que podemos fazer esse tipo de estudo, é um trabalho técnico. Provavelmente também não temos meios para o fazer, porque estas coisas custam sempre dinheiro.

Entrevistador – Mais duas perguntas ainda em relação a isto. Como professor desta casa há tanto tempo e como professor do 1º ano, tens alguma observação a fazer em

relação aos alunos deslocados? Sentes que isso é um factor complicado de ultrapassar e se reflecte no teu trabalho com os alunos?

E1 – Não. De todo.

Eu por acaso este ano, como não estive nas entrevistas de admissão e ainda não consegui ver os inquéritos que eles preencheram, nem sequer sei quais os que são de Lisboa e quais não são. Mas nos outros anos, nunca achei que houvesse algum problema com os alunos deslocados. Ou seja: pode haver alguns problemas de que nós não nos apercebemos, de estudantes que estão deslocados e que têm grandes dificuldades económicas, que não se alimentam suficientemente bem, etc... mas em relação ao estudo propriamente dito, eu não tenho sentido problemas que sejam consequência de estarem deslocados pelo simples facto de estarem deslocados.

Pode ser a combinação de estarem deslocados com o pouco poder económico da família.

Mas há no entanto um outro problema que eu penso que a Escola não dá a devida atenção: acho que escamoteia um problema que lhe diz respeito também, que é o problema dos estudantes estrangeiros. Aí é que eu acho que a Escola é muito pouco atenta. Alguns deles são trabalhadores estudantes porque são estrangeiros e têm mesmo que trabalhar, e o facto de a Escola não se sentir responsável, de alguma forma, por isso, não significa que tudo não pudesse correr melhor se a Escola fosse um pouco mais organizada e atenta em relação a isso.

Temos estudantes que não falam português... que tipo de apoio é que a Escola pode ter para este tipo de estudantes?

Qual é o nosso objectivo? É que o estudante tenha sucesso, e portanto, eu chego ao final do curso, do ano lectivo ou do semestre e o meu objectivo é que este estudante tenha aprendido. A aquisição é que me importa. Então vamos lá ver: em relação aos estudantes estrangeiros, será que eu podia fazer alguma coisa para ajudar a que a aquisição se realizasse dentro das condições em que eles então?

Problemas de idioma. Por exemplo um estudante que não fala português fluentemente tem muito mais problemas em fazer trabalhos ou testes escritos. E não é sermos tolerantes em relação aos erros ortográficos, porque isso, infelizmente até os portugueses dão, mas é raciocinar numa língua e escrever noutra.

Cada vez temos mais estudantes estrangeiros mas eu acho que não os tomamos em consideração e o devíamos fazer. Não sei exactamente o que é que devíamos fazer, mas devíamos pelo menos tentar estudar que tipos de problemas é que estes estudantes têm e tentarmos procurar uma forma mais tranquila em vez de ser um acumular de insucessos, insucessos por ausência, por falta de tempo para se dedicar a determinadas matérias, e acho que podíamos fazer isso em vez de pura e

simplesmente ignorar e achar que são todos iguais; e termos esta ideia de que igualdade é exigirmos o mesmo a todos independentemente das condições de partida deles serem totalmente diferentes.

Quanto aos deslocados, pode haver alguns que entrariam nesta categoria por este tipo de razões, por razões económicas, etc. mas se nós os aceitamos na Escola... e isto, feito de uma forma organizada, poderia fazer com que houvesse um pouco mais de clareza à partida no que o próprio estudante está disposto a dizer de si próprio, das suas condições e das suas dificuldades, que se calhar muitas vezes nos são encobertas.

Quando começamos a ver os estudantes a emagrecerem demasiado de repente ou a estarem com um ar excessivamente cansado, pode ser por razões económicas, ou pode ser porque esteve a trabalhar à noite, e depois, chega aqui de manhã e magoa-se porque não repousou o suficiente.

Eu penso que precisávamos de encarar isto de uma forma mais organizada, e nesse sentido é de facto crucial o que se faz com o 1º ano, porque é no 1º ano que se estabelecem estas relações.

Depois, no 2º e 3º em princípio seguem padrão estabelecido.

Há coisas que nós não sabemos dos estudantes porque eles também têm orgulho e brio, e problemas em dar-nos a conhecer as suas dificuldades, mas é porque o sistema não está organizado de forma a que as pessoas possam, tranquilamente, expor-nos determinadas dificuldades.

Entrevistador – Já falamos na diversidade de alunos, os tais que manifestam uma menos propensão para o pensamento abstracto, ou mais imaturidade ou dificuldade de expressão tanto falada como escrita, e a dificuldade de pensar sobre as coisas e defender as suas opiniões, como é que se ajuda, ao nível do Ensino Superior, a superar essas lacunas que muitas vezes são muito grandes? Ou não está no nosso papel fazê-lo?

E1 – Está na medida em que cada um de nós, na sua própria aula, possa encontrar estratégias para ajudar esse tipo de estudantes a ultrapassar esse tipo de dificuldades, desde que nós, atempadamente, consigamos descobrir onde está o problema.

Por exemplo: este estudante não tem propensão nenhuma para este tipo de pensamento, ou pelo menos, não a tem trabalhada. Se nós atempadamente tomarmos consciência disso, talvez possamos ter uma estratégia com esses estudantes, quanto mais não seja, em ajuda-lo a ultrapassar coisas que eu às vezes observo nas aulas, que são certos esquemas sobre como "empinar" a matéria, que são completamente errados e funcionam como armadilha para o próprio estudante, porque não o ajuda a

ultrapassar as suas dificuldades, só o ajuda a disfarçar a sua ignorância, para ter sucesso na próxima prova. Mas quando vemos que um determinado estudante o faz, devemos ajuda-lo a não o fazer, mas pelo contrário, a centrar-se na compreensão das coisas, que passa pelo raciocínio abstracto.

Dito isto, eu também aceito que neste tipo de actividade alguns estudantes que possam ter um pargo sucesso nas disciplinas mais teóricas ou por exemplo na composição coreográfica, mas possam ser bons interpretes. Essa diversidade para mim também é aceitável, ainda que eu sinta que no cerne do objectivo artístico, para mim está sempre a criação, o que não quer dizer que todos os nossos estudantes vão ser coreógrafos, mas para mim, quer ele vá ser um coreógrafo, um interprete ou um professor, a sua criatividade é muito importante; e a criatividade passa por uma capacidade de raciocínio abstracto, de conceito, passa pelo realizar das coisas que deve ser precedido de um conceito, e isso deve ser o nosso objectivo principal, mas se calhar temos que aceitar essa diversidade. Agora, eu, quando detecto esse tipo de coisas nas minhas aulas, faço um esforço para não me deixar levar pelos estudantes que são obviamente mais interessantes e que dialogam connosco; mas para estar atento também aos outros.

Entrevistador – Então se é cada professor que deve estar alerta e identificar esse problemas, tentando ultrapassá-los dentro da sua sala de aula, será que faria sentido haver reuniões dos professores do 1º ano?

E1 – Sim, tem havido essas reuniões, e eu acho que isso é particularmente importante em relação ao 1º ano.

Já houve essas reuniões, mas não sei se tiveram grandes resultados porque eu não me lembro de nós termos discutido, em relação às dificuldades que sentíamos com um ou outros estudante, estratégias para ultrapassar essas dificuldades, e para mim essas reuniões só têm sentido se nós saímos delas com estratégias combinadas em relação ao que fazer, porque se é só para termos o conforto de ver confirmadas as nossas opiniões sobre o aluno A, B ou C, não chega. Pelo contrário, quando nós sentimos o insucesso de um estudante, isso para nós deve ser um grande desconforto, e ainda que obviamente não possamos resolver todos os problemas, devemos sempre sentir que o insucesso também é nosso. Portanto acho que uma parte do que nós entendemos como acompanhamento do 1º ano também devia ser esse encontro periódico dos professores para falarem sobre os estudantes.

Entrevistador – Não tenho mais nada para te perguntar, agradeço muito a tua disponibilidade e a interessantíssima perspectiva que me transmitiste.

Não sei se tens algo mais a dizer, se há mais alguma coisa sobre os alunos do 1º ano que queiras acrescentar...

E1 – Não, talvez apenas o facto de por vezes sentir que os alunos ainda têm complexos em relação a trabalhar o corpo. Ainda há partes da matéria que cada vez que a dou vejo os estudantes a terem "risinhos". Eu não me importo, mas já uma vez lhes tive que dizer que não podiam ter problemas de ridículo nem inibições em relação ao corpo, porque o corpo é uma ferramenta de trabalho, e essas inibições não lhes vão permitir explorar o movimento na sua totalidade.

Para conseguirmos olhar para o corpo de uma forma abstracta, como instrumento de trabalho, e o explorarmos ao máximo, não podemos ter complexos nenhuns, não podemos fazer o tipo de associações que as pessoas fazem.

A partir do momento em que entram nesta escola, temos que os fazer compreender o que é um ambiente de trabalho.

Uns dos grupos que tenho este ano, pareciam insuportavelmente infantis no início do ano, e na verdade não o são, ao longo do tempo tenho vindo a conseguir trabalhar com eles, isso passou por trinta mil estratégias, nomeadamente de arranjo da sala, agora parece que finalmente encontrei uma disposição das carteiras que funciona melhor.

Mas eles são tantos, que se calhar pelo meio, há quem esteja completamente a leste do que eu estou a dar. A minha esperança é que esses, quando tiverem que preparar o trabalho final, venham ter comigo e exponham as suas dificuldades, porque comigo eles sabem que têm toda a abertura para isso.

É assim: alguns professores cultivam a exigência como imagem, forçando os estudantes a avançar, e se calhar estão certos, é uma estratégia, mas eu cultivo a tolerância para que os estudantes tenham uma relação de sinceridade comigo.

Não sei o que é que dá melhor resultado...mas acho que seja Ensino Superior ou não, a pedagogia, para mim é sempre válida, e acho que nós temos que nos preocupar com a eficiência da forma como expomos a matéria, e por isso é que temos que estar atentos aos estudantes que não nos compreendem.

Não podemos pensar que a mesma fórmula serve para todos, e temos que estar abertos a procurar outras formas de tornar inteligível o que queremos transmitir.

Eu acho que hoje se cultiva excessivamente, no Ensino Superior, a ideia de um professor que disserta.

Se olhas para o passado, os mestres, os professores era algo que tinha que ver com uma vocação, mas depois tornou-se apenas uma carreira

Entrevistador – Sim, em que as conquistas científicas são muito mais valorizadas do que as conquistas pedagógicas

E1 – Exactamente.

Ou seja, com o objectivo muito saudável de incentivar a ideia de que para seres professor tens que continuar a estudar, que esse estudo é importante e que o saber tem que avançar, criou-se uma forma de incentivar que tem que ver com a progressão na carreira, só que a partir de certa altura, parece-me que a consequência disso foi fazer com que o docente continue a ser uma pessoa completamente voltada para si própria.

A partir de certa altura, um professor tem que estar voltado para os outros, e este voltado para si próprio é porque é a carreira, a sua tese, o seu sucesso, a sua classificação, e isto é muito perigoso.

Entrevistador – É próprio sistema é o primeiro que promove isso?

E1 – Exactamente.

Por isso eu acho que tem que haver, pelo menos, em cada um de nós, uma consciência muito grande do real objectivo pelo qual estamos na escola.

Entrevistador – Muito obrigada mais uma vez pelo teu tempo e disponibilidade...

