

Transição e adaptação ao ensino superior artístico

ISABEL DUARTE

iduarte@esd.ipl.pt

Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa

RESUMO:

A principal finalidade deste artigo é a de contribuir para a compreensão dos fenómenos de adaptação ao ensino superior artístico vivenciados pelos estudantes e percebidos pelos professores, e a de reflectir sobre os mecanismos de apoio à adaptação que a instituição de acolhimento pode adoptar.

Como instrumentos de recolha de dados, foram distribuídos dois questionários aos estudantes do primeiro ano (questionário de caracterização e o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior de Lencastre *et al.*, 2000) e realizadas entrevistas semi-directivas a quatro professores da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa.

Os resultados 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, são também sentidas pelos estudantes da Escola Superior de Dança. Foram, no entanto, identificadas algumas dimensões particulares ao nível de conhecimentos específicos, tais como a heterogeneidade de formações anteriores dos alunos, o seu baixo nível de preparação física para realizar um curso desta natureza e o seu baixo nível de maturidade artística e expressiva.

O grande número (57,5%) de estudantes deslocados da sua área de residência, sujeitos a uma enorme carga horária, 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.

PALAVRAS-CHAVE:

Adaptação, Sucesso académico, Sucesso bio-psicológico, Sucesso sócio-relacional.

INTRODUÇÃO

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

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 à criação das Universidades Novas e ao incentivo dado 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”. Neste âmbito, as Universidades de Aveiro, Minho, Porto, Algarve, Nova de Lisboa e Universidade de Lisboa têm desempenhado um papel relevante seguindo, de alguma maneira, a linha de esforços que antes vinham sendo feitos pela Universidade Técnica de Lisboa e, em particular, pelo Instituto Superior Técnico (Tavares *et al.*, 2004).

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 presente estudo nos desafios que a comunidade académica enfrenta, em particular, neste início do terceiro milénio, à luz da implementação do chamado “Processo de Bolonha”.

Ao revermos alguns dos estudos feitos pelas instituições supracitadas e analisando os instrumentos de recolhas de dados, identificámos algumas semelhanças entre as dimensões de adaptação neles consideradas e a forma como foram agrupadas.

Lencastre, Guerra, Serra Lemos e Costa Pereira (2000) desenvolveram um *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior* (QAES). Ao partirem de uma definição consensual de “sucesso”, e acentuando a sua natureza multifacetada e subjectiva, defendem que ele deve ser avaliado não só no domínio académico mas também nos campos sócio-relacional e bio-psicológico.

Outros autores têm utilizado um ou mais destes domínios nos seus estudos.

Nas *variáveis mais relacionadas com aspectos do domínio académico*, Lencastre *et al.* (2000) centram-se nas percepções dos estudantes sobre o seu desempenho no ensino secundário e no acesso ao ensino superior, sobre as suas competências de estudo e sobre o currículo do curso.

Também Almeida e Ferreira (1997), no *Questionário de Vivências Académicas* (QVA), Azevedo e Faria (2001), no *Questionário de Experiências de Transição Académica* (QETA), Soares e Almeida (2001), no *Questionário de Satisfação Académica* (QSA), Almeida, Soares e Ferreira (2000), no

Questionário de Expectativas Académicas, (QEA) e Gonçalves e Cruz (1988, citados por Bessa Oliveira, 2000) e Nico (1995, 2000) referem um grupo de variáveis ligadas ao domínio académico, tais como a aprendizagem e rendimento académico, o currículo, a satisfação e adaptação institucional, as expectativas, os problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas e as exigências académicas.

No que diz respeito às *variáveis mais relacionadas com aspectos do domínio bio-psicológico*, Lencastre, Guerra, Serra Lemos e Costa Pereira (2000) inscrevem nesta dimensão variáveis que se prendem com a percepção dos estudantes sobre a sua saúde física e psicológica, com a qualidade de vida/bem-estar e com a satisfação com a vida em geral. Este domínio é considerado por outros autores, nos seus estudos. Assim, no QVA, Almeida e Ferreira (1997) integram 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, citados por Bessa Oliveira, 2000) consideram um grupo de variáveis ligadas a problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as decisões vocacionais e Nico (2000) refere a dimensão pessoal como uma das cinco dimensões que contribuem para o “conforto académico”. É de salientar que, dos estudos citados, nem Azevedo e Faria (2001), na construção dos *Questionários de Experiências de Transição Académica*, nem Soares e Almeida (2001) na do *Questionário de Satisfação Académica*, consideraram variáveis de desenvolvimento pessoal ou bio-psicológico.

Por último, podemos mencionar, no trabalho de Lencastre *et al.* (2000), um grupo de *variáveis mais ligadas aos aspectos sócio-relacionais*, que abrangem 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 ligadas aos aspectos sócio-relacionais, enquadram contudo alguns aspectos de cariz relacional associados ao sair de casa, à separação dos amigos e das pessoas mais significativas, ao desenvolvimento de relações interpessoais mais maduras, com os pares, os professores e a família,

e à exploração de papéis sociais e sexuais. Também Azevedo e Faria (2001) avaliam o contributo das redes de apoio social, particularmente dos professores, da família e dos pares e Soares e Almeida (2001) incluem a satisfação dos estudantes com a qualidade das relações estabelecidas com elementos dentro do contexto académico e fora dele e as expectativas dos alunos em relação ao seu desenvolvimento social. Gonçalves e Cruz (1988, citados por Bessa Oliveira, 2000) centram-se em problemas ou dificuldades decorrentes do confronto com as tarefas sociais, na relação com os outros, pares, docentes, etc., e Nico (1995, 2000) fala de adaptação relacional e de adaptação peri-escolar.

Procurando uma melhor compreensão da “realidade” da Escola Superior de Dança (ESD) e das dificuldades de adaptação e ajustamento sentidas pelos seus alunos do primeiro ano, elegemos, como instrumento de recolha de dados junto destes estudantes o *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior* (Lencastre *et al.*, 2000), assumindo a sua pretensão de avaliar as percepções sobre o sucesso nas três dimensões referidas.

Como pretendíamos também obter a perspectiva dos docentes, optámos por identificar as representações que os professores têm não só sobre os seus alunos e as 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 sucesso em todas as suas vertentes.

Deste modo, procurou-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 artístico de uma forma geral e à da Escola Superior de Dança em particular. Assim, tornaram-se objectivos da investigação estudar e diagnosticar:

- as dificuldades que os estudantes sentem ao ingressar na Escola Superior de Dança, quanto às rupturas e mudanças sentidas e às estratégias utilizadas para as ultrapassar;
- as dificuldades percebidas pelos professores do 1º ano relativamente aos novos alunos, e as estratégias que utilizam para a sua integração,

bem como as propostas que defendem como forma de intervenção da Escola;

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

METODOLOGIA

A amostra foi constituída pelos estudantes que frequentavam o 1º ano da ESD e por quatro professores que leccionavam disciplinas do 1º ano.

Para a recolha de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos:

- questionário de caracterização da população construído para o efeito e passado aos estudantes no primeiro mês de aulas, que compreendia dimensões demográficas; escolares; familiares; motivacionais e de expectativas.
- *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior* (QAES, Lencastre, Guerra, Serra Lemos e Costa Pereira, 2000), passado no início do 2º Semestre.
- entrevistas semi-directivas a quatro dos dez professores que à data leccionavam disciplinas do 1º ano.

Os itens incluídos no questionário QAES são diversificados e relativos: às características sócio-demográficas; 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, aflorando, 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).

Para a sua aplicação na Escola Superior de Dança, foram feitas apenas duas alterações, designadamente no respeitante ao nome da instituição e à troca de referência de “sala de aula” por “estúdio” por ser essa a “realidade” do local de resposta, na ESD.

O guião para a entrevista semi-directiva aos docentes engloba três tópicos fundamentais: i) representações sobre os estudantes do 1º ano da ESD e as dificuldades que estes enfrentam no seu processo de adaptação ao novo contexto escolar; ii) estratégias utilizadas para ajudar os estudantes a ultrapassarem essas dificuldades; iii) identificação do que pode ser feito, ao nível da instituição, para melhorar as condições de adaptabilidade dos estudantes.

Num universo de 44 estudantes inscritos, o questionário de caracterização obteve 31 respostas e o QAES 40, representando, este último, a totalidade dos estudantes que à data se encontravam a frequentar o 1º ano: 33 do género feminino (82,5%) e 7 do género masculino (17,5%).

A média das idades da amostra recolhida é de 20 anos, havendo estudantes com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos o que demonstra a diversidade etária dos alunos que ingressaram na ESD. Em relação ao local de residência, apenas 17,5% vive em Lisboa fora do período lectivo; 25% declara habitar na região da grande Lisboa e Setúbal (esta será a população que todos os dias mais tempo gasta em viagens e transportes); 52,5% reside nas restantes regiões do país e 5% mora no estrangeiro. Estes dois últimos grupos (57,5% no total) correspondem 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.

Para que a escolha dos docentes a entrevistar fosse expressiva da diversidade das disciplinas do 1º ano, procurou-se seleccionar docentes com características diferenciadas (idade, categoria profissional, formação, funções desempenhadas, anos de serviço na instituição), de modo a abarcar o mais vasto leque de opiniões sobre as questões postas.

Fora da Escola, todos os entrevistados têm desempenhado diversas funções ligadas à cultura e ao

ensino e alguns já trabalharam no Ministério da Cultura ou no Ministério da Educação. Têm também exercido funções de críticos de dança em diversas publicações e cargos de programadores culturais na mesma área.

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 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 considerando uma contagem de frequências para cada variável, e fizemos posteriormente uma análise descritiva dos mesmos.

O *Inquérito de Caracterização da População*, continha, para além das perguntas fechadas, duas perguntas de resposta aberta que foram submetidas ao método de análise de conteúdo (Bardin, 1997), método também utilizado no tratamento do conteúdo das entrevistas semi-directivas efectuadas aos quatro docentes.

As principais limitações do trabalho prenderam-se com a dificuldade em encontrar literatura específica sobre o ensino artístico e com a inexistência de instrumentos de recolha de dados especificamente construídos e validados para a população-alvo, com todas as suas particularidades.

RESULTADOS

Do processo de análise de conteúdo das entrevistas realizadas resultou a identificação e a definição de três grandes temas: o ensino superior artístico: especificidades e necessidades; os estudantes da Escola Superior de Dança; as estratégias utilizadas e propostas pelos docentes. Emergiram alguns aspectos que afectam os estudantes e que merecem uma atenção redobrada, tais como:

- a fraca preparação técnica e física no momento de ingresso na Escola;

- o problema do excesso de lesões físicas contraídas, a urgência em encontrar respostas para resolver a situação e a convicção de que estas lesões são motivo de grande pressão psicológica e desmotivação;
- a fraca preparação académica e artística, que se manifesta nos baixos níveis de reflexividade, de pensamento crítico e de “cultura artística” demonstrados;
- o desconhecimento 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 responder 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), e tendo consciência de que o mesmo foi elaborado para recolher as percepções dos estudantes sobre o seu sucesso em três domínios (académica, bio-psicológica e sócio-relacional), podemos observar que eles são também contemplados nas percepções dos docentes sobre as dificuldades de adaptação manifestadas pelos alunos 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*, 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 boa adaptação e prestação, ao *sucesso académico*, ao longo da sua carreira na Escola e em particular ao longo do 1º ano do curso.

Nas variáveis mais relacionadas com a *dimensão de sucesso bio-psicológico*, podemos observar que, na opinião dos docentes entrevistados, a saúde física dos estudantes é o factor de maior preocupação, dado o elevado número de lesões físicas contraídas por todos, mas que incidem, em particular, nos alunos do 1º ano.

Os docentes entrevistados atribuem o aparecimento destas lesões exclusivamente à falta de preparação física, 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. No entanto, vários estudos, como os de Kielcolt-Glaser e Glaser (1988) e Glaser *et al.* (1986) (citados por 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 sujeitos. Segundo estes estudos, verifica-se que, quando os alunos estão expostos a grandes pressões como uma época de exames, há uma diminuição da eficácia da resposta imunológica de várias formas, o que significa que, nestas fases, estarão mais propensos a adoecer por terem as suas defesas biológicas diminuídas. Outro ponto a considerar, relativamente aos discentes 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 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 dizer que não se está a conseguir lidar com a situação.

Sem estudos científicos que documentem a origem das lesões destes 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 são sujeitos diariamente. Mas, tal como foi referido pelos docentes, prova-se a necessidade urgente de fazer um estudo que permita diagnosticar as verdadeiras causas do elevado número de lesões contraídas e planear a melhor forma de as prevenir.

Quanto à *dimensão de sucesso sócio-relacional*, cujas variáveis são as menos referidas pelos docentes entrevistados, ficou no entanto 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. Assim, a nomeação de um Professor Tutor para os alunos do primeiro ano é apenas uma das respostas que a Escola tem tentado dar para os ajudar à adaptação sócio-relacional. 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 desenvolvido esforços no sentido de melhorar o acolhimento aos novos estudantes e os espaços destinados a actividades diversas (bar, sala de estudo, sala de estar, etc.).

Os docentes entrevistados revelaram ter consciência não só destes problemas de adaptação, mas do muito que se pode fazer para os minorar, e manifestam vontade de empreender as acções 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.

Tal como na análise das entrevistas realizadas aos docentes, numa primeira leitura dos resultados do *Inquérito de Caracterização e do Questionário de Adaptação Académica*, 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, avaliaremos estes de acordo com os três domínios de sucesso¹ (académico, bio-psicológico e sócio-relacional) considerados pelos autores do QAES (Lencastre *et al.*, 2000).

Assim, na *dimensão de sucesso académico*, podemos concluir que a 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 do ensino secundário².

A maioria dos inquiridos (53,8%) considera-se um “aluno razoável”, mas apenas 2,2% se avalia no “muito bom”, enquanto 7,7% se situa no “muito fraco”. 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 1º ano é de 12,3, com um desvio padrão de 1.62, o que indica que a maioria tem uma percepção “realista” do seu desempenho como estudante da ESD. Se considerarmos as dificuldades sentidas, em termos académicos e o grau de preocupação com as mesmas, podemos observar que estas não são as mais referidas pelos respondentes (apenas 22,6% considera ter dificuldades no domínio académico, não manifestando, no entanto, uma grande preocupação a esse nível).

Na dimensão *sucesso bio-psicológico*, podemos concluir que a média de idades dos estudantes do 1º ano da ESD (20,52), embora não se desvie da média de idades dos alunos do 1º ano do ensino superior ao nível nacional (20,3), não será a idade mais frequente de quem finaliza o ensino secundário, uma vez que, de acordo com o nosso sistema de ensino, quem faça o percurso normal sem nunca ficar retido, deve entrar no ensino superior com 18 anos de idade. 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 dos 18 anos, o que 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% assume que a opção incidirá no interesse do programa curricular. 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 3,8% declara também que a maior facilidade de acesso terá sido o factor mais determinante para a escolha. Assim, à luz da teoria de Chickering (1969), 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, se 26% declara não ter sentido qualquer dificuldade de adaptação à Escola Superior de Dança, 30 % não responde à questão. No entanto, no final do 1º semestre, 47,2% manifesta ter sentido dificuldades de adaptação nos itens referentes ao domínio bio-psicológico.

Podemos inferir portanto que, passado o “entusiasmo inicial” do primeiro mês de aulas, os estudantes começam a aperceber-se de algumas dificuldades. Os resultados mostram, como já foi referido, que elas se prendem sobretudo com as lesões e o mal-estar físico. Há pois um consenso generalizado em toda a comunidade escolar (docentes e discentes) sobre o problema do que representam essas lesões para o bom desenvolvimento das actividades escolares e para o bom desempenho e adaptação dos estudantes. Num último ponto a considerar no domínio bio-psicológico, é de referir que a maior parte dos inquiridos, no final do primeiro semestre, considera que se adaptou bem à ESD (57,5%) e está muito satisfeita ou razoavelmente satisfeita 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 de trás de cada um deles existe uma pessoa com um passado e um futuro, importa não descurar os 20% que se dizem pouco satisfeitos com a sua vida ou mesmo os 2,5% que se dizem insatisfeitos. Importa pois continuar a estudar e a compreender quais os meios que a ESD tem ao seu alcance para ajudar e apoiar estes alunos que, embora em minoria, manifestam claramente a necessidade de apoio.

Na dimensão *sucesso sócio-relacional*, podemos concluir que um dos aspectos que mais contribuirá para o êxito 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 alunos estar “deslocado” do local de residência habitual e 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 final do 1º mês de aulas, 8,7% dos respondentes 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 descurada é a dos estudantes que, vivendo nos arredores de Lisboa, não deixam de viver com a família, mas têm de se deslocar diariamente, passando, por vezes, várias horas em transportes públicos. Também estes estudantes têm dificuldade em manter as suas relações de amizade, pois “poucas horas” sobram entre o tempo passado nos transportes e a grande carga horária do curso.

Com efeito, se considerarmos que, para o domínio sócio-relacional, contribuem as percepções dos estudantes sobre a rejeição social, as dificuldades nas relações amorosas, familiares e de amizade e as dificuldades relacionadas com a saída do ambiente familiar, podemos observar: 2,3% declara ter dificuldades por estar fora de casa; 8,4% considera ter dificuldades que se prendem com as relações amorosas, familiares ou de amizade; 3,2% afirma sentir “rejeição social”. No total, 24,9% dos inquiridos manifesta dificuldades no domínio sócio-relacional. Quando questionado 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 exprimam em termos elevados.

Com efeito, a maioria dos respondentes declara estar “razoavelmente” ou “mais ou menos satisfeita” com estes parâmetros que, na nossa opinião, estão directamente relacionados com a sua adaptação sócio-relacional.

Para nós, fica assim claro que, embora haja bastantes pontos positivos a realçar na Escola e na sua forma de receber os alunos (particularmente perceptível na forma como estes 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, contribuindo assim para o seu sucesso académico, bio-psicológico e sócio-relacional.

CONCLUSÃO

Ao revermos o estudo feito em 2004/2006 à luz da realidade vivida na Escola Superior de Dança no

final do ano de 2007, apraz-nos verificar que se continuaram a dar passos no sentido de facilitar a adaptação dos alunos do 1º ano e de contribuir para o sucesso de todos os estudantes da Licenciatura, nas várias dimensões consideradas neste estudo.

Com efeito, em Outubro de 2006, iniciou-se um projecto-piloto de abertura de um Gabinete de Apoio ao Aluno (GAPE) que, aos poucos, tem tentado dar resposta a alguns dos problemas aqui identificados. Assim, se um dos problemas de adaptação mais referido pelos estudantes e pelos professores foi o problema das lesões físicas, é importante salientar que o gabinete de fisioterapia/massoterapia da ESD tem vindo a melhorar as suas condições de atendimento ao nível do funcionamento e dos recursos técnicos. Parece-nos, no entanto, que seria útil fazer um estudo rigoroso do tipo de lesões que aparecem, como aliás foi sugerido pelos docentes, 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 se poderem encontrar as melhores formas de as prevenir.

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. Mas o GAPE, em colaboração com o Núcleo Cognitivo-Comportamental, através de um protocolo com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, tem disponibilizado a todos os estudantes da ESD não só apoio psicológico individual e gratuito, mas também sessões grupais de trabalho relacionado com as estratégias de desenvolvimento pessoal a todos os níveis e vai iniciar, neste ano lectivo de 2007/2008, ainda no âmbito do protocolo referido, um outro projecto de estratégias de optimização da performance em palco.

Para o futuro imediato, o GAPE prevê ainda desenvolver um trabalho de 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, ao desenvolver também uma estreita relação com a Associação de Estudantes, no sentido de promover acções de “sociabilização” dirigidas aos alunos do primeiro ano, especialmente aos que se encontram deslocados do seu meio social e familiar.

Por último, se a imaturidade emocional e artística era, na opinião dos docentes, um entrave ao desenvolvimento dos estudantes, aproveitando a reestruturação curricular feita à luz do chamado “Processo de Bolonha”, foi introduzida, no 1º semestre lectivo, uma unidade curricular — Apreciação de Dança — que visa desenvolver precisamente o pensamento crítico e reflexivo e a maturidade artística dos alunos.

Concluiremos dizendo que continua a valer a pena fazer investigação no âmbito das estratégias facilitadoras de uma boa adaptação ao ensino superior, especialmente quando as instituições visadas, como foi o caso da Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, se mostrarem disponíveis para receber a informação dada pelos estudos feitos e para actuar (em tempo útil), de acordo com as conclusões apresentadas. Cabe agora ao GAPE, criado como resultado desta investigação, continuar a crescer e a ir ao encontro das necessidades da Escola e dos seus estudantes.

1. O 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, p. 88) que, na nossa perspectiva, enriqueceriam a validade científica do trabalho.

2. Estes dados são, no entanto, pouco representativos, dado o carácter totalmente distinto das disciplinas da ESD e das disciplinas frequentadas no final do ensino secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L. S. & FERREIRA, J. A. (1997). *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho/Instituto de Educação e Psicologia.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. & FERREIRA, J. A. (2000). Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV, 2, pp. 189-208.
- AZEVEDO, A. S. & FARIA, L. (2001) *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).
- BARDIN, Laurence (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BESSA OLIVEIRA, J. (2000). *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação de Mestrado).
- CHICKERING, A.W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- LENCASTRE, L.; GUERRA, M. P.; SERRA LEMOS, M. & COSTA PEREIRA, D. (2000). Adaptação dos alunos do 1º ano das licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. TAVARES & R. SANTIAGO, *Ensino Superior, (in)sucesso académico*. Porto: Porto Editora, pp. 73-106.
- NICO, J. B. (1995). *A relação pedagógica na universidade: ser-se caloiro*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (dissertação de Mestrado).
- NICO, J. B. (2000). *Tornar-se estudante universitário (a): contributo do conforto académico na definição de uma estratégia curricular de sucesso*. Lisboa: Universidade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese de Doutoramento).
- 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*. Braga: Universidade do Minho, pp. 899-909.
- 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.