



Insucesso no Ensino Superior

Sara Morgado Nunes e João Renato Sebastião

(...) a dicotomia sucesso/insucesso constitui um problema multifacetado, traduzindo a confluência de uma panóplia de factores como os métodos de trabalho e raciocínio dos estudantes, a qualidade pedagógica dos professores, as exigências de cada instituição, o passado escolar de cada aluno mas também o afastamento do jovem aluno do meio familiar e todo um conjunto de desafios que estão subjacentes à transição para o Ensino Superior.

Se até há bem pouco tempo atrás a questão do insucesso escolar era um problema que se debatia, quase exclusivamente, ao nível do Ensino Básico e Secundário, hoje, o fraco desempenho de grande parte dos alunos nomeadamente em disciplinas do âmbito da Matemática estende-se também ao Ensino Superior, constituindo um obstáculo com o qual professores e alunos se deparam em grande parte dos politécnicos e universidades portuguesas. Em geral, os professores atribuem este drama aos alunos que, "além de chegarem ao Ensino Superior mal preparados, não estudam nem possuem hábitos de trabalho" e os alunos culpam os professores que "são muito exigentes e não sabem ensinar".

Até recentemente assistia-se a uma total ausência de responsabilidade das instituições de Ensino Superior relativamente ao desempenho académico dos seus estudantes. A Universidade acomodava um grupo restrito de candidatos, procedendo para tal a uma filtragem através dos exames de admissão e, mais tarde, através dos números *clausus*. Este grupo restrito iria integrar uma elite social com garantia quase absoluta de um emprego adequado à formação recebida, o que de certa forma, provocava um alheamento em relação aos estudantes (Santos, 2000). Todos sabemos que esta é hoje uma posição insustentável pois, se a entrada parece agora assegurada a todos,

grande parte dos nossos alunos apresenta um fraco desempenho que se vai evidenciando através do descalabro de repetências nos primeiros anos a que se assiste em muitas instituições de Ensino Superior e por isso tem-se assistido a uma preocupação crescente, por parte de muitas instituições, em favorecer o sucesso académico dos seus estudantes.

A questão do fraco desempenho e da repetência no Ensino Superior surge associada à democratização que tem vindo a marcar, nas duas últimas décadas, o acesso a este nível de ensino em Portugal, sendo a actual geração de estudantes a primeira que, em muitas famílias, tem oportunidade de o frequentar. Como primeira consequência desta massificação, encontramos hoje, na mesma escola, no mesmo curso e na mesma sala de aula, alunos com níveis de conhecimentos, capacidades, atitudes, expectativas e projectos vocacionais claramente diferentes, ficando assim comprometida a acção pedagógica do professor que se depara com estes grupos diferenciados de alunos, sem saber, muitas vezes, a qual deles se dirige. E assim, apesar de ser mais evidente em disciplinas do âmbito da Matemática, o fraco desempenho dos alunos do 1º ano em especial, também se vai estendendo a outras áreas e é actualmente generalizável à maioria das instituições de ensino superior portuguesas.

As consequências desta realidade são necessariamente alarmantes pois é hoje indiscutível a relevância da Matemática na formação dos nossos alunos. Além disso, sendo a Matemática um alicerce de primordial importância na construção do saber e no desenvolvimento do conhecimento, a fraca preparação dos jovens portugueses não só origina um deficit notável na cultura científica e tecnológica do país, como poderá vir a comprometer o futuro profissional destes jovens. Neste contexto, torna-se cada vez mais visível a inquietação que este assunto tem suscitado não apenas por parte dos seus intervenientes directos mas também do próprio Sistema Educativo. Em particular, as causas do fraco desempenho dos alunos do 1º ano nos politécnicos e universidades portuguesas têm sido objecto de investigação e matéria de um número crescente de artigos.

Dos trabalhos desenvolvidos nesta área (Tavares et al (1998), Tavares et al (2000), Almeida et al (2002), Batista & Almeida (2002) e Salgueira & Almeida (2002), entre outros), ressalta a ideia de que a dicotomia sucesso/insucesso constitui um problema multifacetado, traduzindo a confluência de uma panóplia de factores como os métodos de trabalho e raciocínio dos estudantes, a qualidade pedagógica dos professores, as exigências de cada instituição, o passado escolar de cada aluno mas também o afastamento do jovem aluno do meio familiar e todo um conjunto de desafios que estão subjacentes à transição para o Ensino Superior. Por sua vez, na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, os alunos são confrontados com novos desafios, com um novo modelo de aulas (mais expositivas necessariamente), com um ritmo de trabalho diferente, com novas tarefas escolares e de avaliação, o que implica da sua parte uma maior mobilização das suas capacidades cognitivas, o desenvolvimento de novas formas de organização do tempo, de mais autonomia no estudo e das suas capacidades de adaptação. Além disso, esta nova fase corresponde a um período de vida pautado por tarefas desenvolvimentais ao nível da autonomia, da construção de identidade, do desenvolvimento das

relações interpessoais e do sentido da vida. Sendo tais desafios não só naturais como necessários, importa organizar apoios institucionais como gabinetes pedagógicos, sobretudo para os jovens menos preparados para as mudanças ou mais fragilizados em termos psicossociais, uma vez que poderão daí emergir dificuldades no seu ajustamento às diferentes facetas da vida académica, conduzindo a elevados níveis de desadaptação, insucesso e insatisfação por parte dos alunos. Seria ainda de grande vantagem, que as instituições de Ensino Superior implementassem cursos que permitissem aos alunos o desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas de estudo, métodos de trabalho e técnicas de pesquisa.

Às diversas alterações e novas exigências associadas à transição para o Ensino Superior, juntam-se outros factores que podem vir a condicionar o desempenho académico dos estudantes. Por exemplo, Almeida (1998, 2002) refere que a política dos números *clausus* em Portugal tem questionado as condições de adaptação, de aprendizagem e de desenvolvimento psicossocial de cerca de 25% dos alunos do Ensino Superior que não frequentam o curso correspondente à sua primeira escolha vocacional.

A todos estes factores que constituem sem dúvida fortes condicionantes do sucesso dos nossos estudantes na maior parte das disciplinas, há que juntar, no caso da Matemática, a fraca motivação e a ausência de aprendizagens essenciais que os alunos trazem, em geral, do Ensino Secundário. Aliás, Santos & Almeida (2000) consideram que o desempenho académico anterior ao Ensino Superior constitui uma das variáveis pessoais mais predictoras do sucesso académico em alunos do 1º ano. Note-se, porém, que estamos longe de admitir que a ausência de aprendizagens essenciais explica a totalidade deste fenómeno, pois essa seria, certamente, uma atitude demasiado comodista, que apenas nos iludiria nada resolvendo.

No decurso da nossa experiência enquanto docentes do Ensino Superior, a questão do fraco desempenho dos nossos alunos nas disciplinas

da área da Matemática, também tem sido alvo de reflexão e análise, tema de conversa com os alunos e ponto de diálogo entre colegas, evidenciando-se sempre a ideia de que uma das principais causas deste revés parece relacionar-se com o facto de, grande parte dos alunos, não possuir hábitos de estudo bem enraizados e métodos de trabalho que realmente lhes permitam progredir com sucesso. No caso de qualquer disciplina pertencente ao domínio da Matemática, este fenómeno é agravado uma vez que a maioria dos alunos desenvolve habitualmente um estudo muito mais virado para a mecanização do que para uma aprendizagem significativa, a qual requer, acima de tudo, tempo e empenho quer da parte do aluno, quer da parte do professor. É óbvio que se cinco horas de estudo são, eventualmente, suficientes para conseguir a aprovação numa cadeira de natureza mais teórica e de conteúdo mais descritivo, no âmbito da Matemática isso é simplesmente impossível! Por isso, o hábito de estudar na véspera dos momentos de avaliação, característico de grande parte dos estudantes, é perfeitamente incompatível com a natureza de disciplinas como a Matemática, que assentam num método essencialmente dedutivo e possuem como objecto de estudo entidades abstractas. Além disso, a própria cultura de ensino instalada, que se baseia em exames, motiva este modelo de estudo descontinuo que se caracteriza pelo facilitismo durante os períodos lectivos, seguido de esforços anormais nos dias que antecedem os exames e as entregas de trabalhos. Para além de se tratar de um tipo de estudo com uma eficácia muito reduzida, a aprendizagem daí resultante está longe de ser uma aprendizagem significativa, não promovendo a aquisição de competências essenciais aos profissionais que pretendemos formar. Por isso, talvez fosse importante retirar a tónica dos períodos de exames, promovendo diversas actividades que levem a um trabalho contínuo ao longo de cada semestre.

Em suma, parece-nos que, se juntarmos às dificuldades que emergem da adaptação dos estudantes às novas exigências do Ensino Superior, a

fraca preparação que muitos trazem do Ensino Secundário e o método de trabalho pouco autónomo de grande parte dos alunos que recebemos, conseguimos, em parte, explicar as elevadas taxas de insucesso registadas nos primeiros anos, mais visíveis nas disciplinas da área da Matemática.

Desta breve análise importa destacar três aspectos que merecem reflexão:

- A preparação que os alunos trazem do Ensino Secundário constitui um factor determinante do seu desempenho académico e portanto cabe também ao professor do Ensino Superior adoptar estratégias que lhe permitam aferir competências e nivelar conhecimentos essenciais à implementação do currículo;
- É urgente a implementação de meios que permitam aos alunos o desenvolvimento de métodos de estudo autónomos e eficazes, assentes em técnicas de pesquisa, o que pode ser reforçado através de seminários e pequenos cursos sobre técnicas de estudo e investigação;
- O facto de os alunos estarem a atravessar uma fase de transição necessariamente marcada por mudanças, desafios e conflitos não pode ser ignorada, devendo

cada instituição dispor dos meios de acção social necessários para apoiar os jovens mais fragilizados.

Ignorar esta heterogeneidade que caracteriza a massa de alunos que recebemos nas nossas instituições ou simplesmente cruzar os braços e lamentar as elevadas taxas de insucesso e o facto de, ano após ano, nos depararmos com alunos mal preparados sem nada fazer, só retardará a solução que todos procuramos.

Referências

- Almeida, L.S. (1998). Questionário de vivências académicas para jovens universitários: Estudos de construção e validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 3(1), pp.113-130.
- Almeida, L.S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L.S.; Vasconcelos, R.M.; Machado, C.; Soares, A.P. & Morais, N. (2002). Perfil escolar sócio-demográfico dos candidatos ao ensino superior: o caso dos estudantes da Universidade do Minho. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho.
- Batista, R.G. & Almeida, L.S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho. Conselho Académico.

Salgueira, A.P. & Almeida, L.S. (2002). Vivências Académicas e Rendimento Escolar em Estudantes do Ensino Superior: Estudo Longitudinal na Universidade do Minho. *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, S.M. (2000). A Responsabilidade da Universidade no Acesso ao Ensino Superior. *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho. Conselho Académico.

Santos, L. & Almeida, L.S. (2000). Vivências e Rendimento Académicos: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho. Conselho Académico.

Tavares, J., Santiago, R. & 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*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M.C., Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de Sucesso/Insucesso no 1º ano dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho. Conselho Académico.

Sara Morgado Nunes
João Renato Sebastião
Escola Superior de Gestão do
Instituto Politécnico de Castelo
Branco



O problema deste número

(continuação da página 35)

aparecem na decomposição de 497420 é possível efectuar vários produtos" com números inteiros até 23. A decomposição do número em factores primos é:

$$497420 = 2 \times 2 \times 5 \times 7 \times 11 \times 17 \times 19$$

A Helena Cunha e o Paulo Dias fizeram cuidadosamente a lista completa das possibilidades mas o Paulo Lopes abreviou, dando "primazia a produtos que conduzam a vogais", enquanto que o Luís Mota foi mais longe na simplificação, considerando que "há toda a probabilidade de um nome masculino ter um O, quase de certeza no fim". E com isto pouparam algum trabalho ...

A lista completa das possibilidades é:

$$2 \times 2 \times 5 \times 7 \times 11 \times 17 \times 19 \quad B, E, G, L, R, T$$

$$4 \times 5 \times 7 \times 11 \times 17 \times 19 \quad D, E, G, L, R, T$$

$$2 \times 7 \times 10 \times 11 \times 17 \times 19 \quad B, G, J, L, R, T$$

$$7 \times 11 \times 17 \times 19 \times 20 \quad G, L, R, T, U$$

$$2 \times 5 \times 11 \times 14 \times 17 \times 19 \quad B, E, L, O, R, T$$

$$10 \times 11 \times 14 \times 17 \times 19 \quad J, L, O, R, T$$

$$2 \times 5 \times 7 \times 17 \times 19 \times 22 \quad B, E, G, R, T, X$$

$$7 \times 10 \times 17 \times 19 \times 22 \quad G, J, R, T, X$$

$$5 \times 14 \times 17 \times 19 \times 22 \quad E, O, R, T, X$$

Claro, podemos sempre acrescentar os A's que quisermos.

Agora, como diz o Pedrosa Santos, é preciso uma certa intuição. E com ela, todos chegaram ao nome do meu amigo: ALBERTO. Bem, todos não. O João Almeida e Sá conseguiu um outro nome de que ninguém se tinha lembrado: BELTRÃO...

Há sempre surpresas!