

AUTONOMIA E RENDIMENTO ACADÉMICO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Isabel Silva Ferreira¹, Constança Machado², Elisa Chaleta², Luísa Grácio², Rosalina Correia¹

¹ Instituto Politécnico de Portalegre

² Universidade de Évora

Resumo

O objectivo do presente estudo é avaliar a relação entre o desenvolvimento da autonomia e o sucesso académico numa amostra de estudantes do ensino superior da região do Alentejo. Os resultados encontrados revelam diferenças na autonomia em função do rendimento académico, do género e da idade dos sujeitos. Põe-se em relevo a necessidade das instituições do ensino superior criarem programas que promovam o desenvolvimento da autonomia e que contribuam para o integral desenvolvimento do estudante.

Introdução

Para muitos jovens a frequência do ensino superior é uma das maiores transições da vida. Sair de casa, ajustar-se ao mundo académico, assumir a responsabilidade pelas tarefas do dia-a-dia, desenvolver uma nova rede de relações com os pares e com os membros da instituição, confronta o jovem com novos desafios adaptativos. Estes desafios circunscrevem-se no domínio do desenvolvimento psicossocial que tem recebido considerável atenção na literatura (Erikson, 1980; Chickering & Reisser, 1993; Marcia, 1986).

Uma preocupação comum às teorias do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior é a questão do desenvolvimento da autonomia. A adolescência é unanimemente reconhecida como uma fase de vida que se caracteriza pela vivência do processo de separação/individuação. O prolongamento da escolaridade e o retardar da entrada no mundo do trabalho torna este processo extensível aos estudantes que frequentam o ensino superior e é referido por vários autores como uma das tarefas a desenvolver pelos estudantes do ensino superior (Sprinthall & Collins, 1994).

Para Chickering e Reisser (1993), a autonomia é um dos vectores fundamentais do desenvolvimento do estudante do ensino superior. Ser autónomo significa que o indivíduo se sente seguro e estável e apresenta comportamentos bem coordenados com finalidades pessoais e sociais. De acordo com este autor, esta tarefa desenvolvimentista, engloba três áreas: independência emocional, independência instrumental e reconhecimento da interdependência.

A independência emocional é expressa pela redução da necessidade de afecto, segurança e aprovação por parte dos outros. A autonomia emocional começa com a separação dos pais e prossegue através de alianças com pares e com grupos institucionais de referência. Culmina com a diminuição de tais suportes, prosseguindo interesses e convicções pessoais. Livre da necessidade de tais apoios o jovem conta cada vez mais com os seus próprios pensamentos e valores como motivadores dos seus comportamentos. Chickering e Reisser (1993) sublinham o papel dos pais neste processo desenvolvimentista, encorajando a autonomia e facilitando o distanciamento, no momento certo.

A independência instrumental refere-se à capacidade para conduzir actividades e resolver problemas de modo auto-orientado, sem precisar de apoio e ajuda permanente. Para Chickering e Reisser (1993), a independência instrumental inclui “(1) a capacidade do indivíduo implementar actividades por sua iniciativa, sendo auto - suficiente, e (2) a capacidade para deixar um lugar, funcionando bem num outro” (p. 132). A autonomia instrumental é fruto da capacidade dos jovens implementarem actividades de acordo com as suas necessidades, resolverem problemas sem procura constante de apoio. A dependência económica em relação aos pais, durante todo o percurso do ensino superior, pode ser um obstáculo ao sucesso da autonomia instrumental.

O reconhecimento da interdependência conduz ao desenvolvimento da autonomia e significa uma percepção mais clara das suas responsabilidades relativamente à própria vida. Novas relações baseadas na igualdade e reciprocidade substituem as anteriores. “A necessidade de ser independente e o desejo de integração tendem a um melhor equilíbrio, bem como a noção de quando pedir ajuda e quando caminhar sozinho” (Chickering & Reisser, 1993, p. 140). O jovem adquire a capacidade de fazer escolhas pessoais e direccionar-se em relação ao futuro, ao mesmo tempo que desenvolve a capacidade de cooperar com os outros e o sentido duma maior responsabilidade por si e pelo grupo em que está inserido.

O desenvolvimento da autonomia parece ser estimulado pela entrada no ensino superior já que este representa, para muitos estudantes, a primeira oportunidade para se determinarem por escolhas pessoais. Os estudantes colocam a auto-exploração e a experimentação pessoal no centro da sua existência, uma vez que ainda não se encontram limitados pelos requisitos dos adultos: conseguir um emprego com sucesso, casar e ter filhos (Ferreira, 2003). O seu percurso de crescimento gera uma demarcação dos pais ao nível dos interesses, dos objectivos de vida, das preferências e das escolhas profissionais (Berman & Sperling, 1991). Além disso, a saída de casa facilita a transformação das relações com os pais e a interacção com os pares proporciona a separação psicológica da família (Josselson, 1996; Grotevant & Cooper, 1986). Desta forma, a experiência do Ensino Superior torna-se um espaço fundamental de transição entre a família e o

poder ficar só, entre a adolescência e o tornar-se adulto (Machado e Carreiro, 2000), reacendendo anteriores conflitos e vulnerabilidades, mas abrindo, também, a possibilidade da sua transformação. Daí que possa ser olhada como um espaço de transição desenvolvimental, na medida em que exige mudanças na percepção de si e do mundo, nas relações interpessoais, mas também, na construção de um estilo de vida e no desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional, exigindo processos de exploração e tomadas de decisão, que permitam o investimento no curso e preparem a transição para o mundo do trabalho.

A adaptação ao mundo académico supõe, assim, que o indivíduo se afaste cada vez mais das suas experiências adolescentes, para passar a viver, total ou parcialmente, um estilo de vida cada vez mais adulto. Tal contexto é visto por alguns estudantes como uma oportunidade para a gestão das suas actividades, para a exploração de novas relações. Outros percebem-no como potencialmente ansiógeno e gerador de desconforto emocional. Muitas vezes os jovens criam expectativas demasiado elevadas que não conseguem cumprir, o que os leva a vivenciar sentimentos de desilusão, que podem conduzir ao insucesso. É certo que só se pode compreender a forma como a experiência do Ensino Superior é vivida e o impacto que tem, se tivermos em conta as características da instituição e da cultura que a caracteriza. E se não se pode compreender os percursos realizados sem ter em conta os contextos em que ocorrem, não nos podemos esquecer que a influência destes parece ser sempre mediatizada pelo envolvimento do aluno no espaço do ensino superior e, ainda, pela rede de apoios afectivos que o jovem possui, no qual os colegas, mas também os pais assumem uma importância fundamental. Por outro lado, também não se pode esquecer a individualidade de cada sujeito e do seu percurso de vida, que tornam única a forma como cada um vive a experiência do ensino superior e as repercussões que esta tem no seu desenvolvimento. E quando nos questionamos sobre a forma única como cada sujeito vive o seu percurso de desenvolvimento, não podemos deixar de nos interrogar sobre os recursos que tem e que lhe permitem ou não enfrentar os desafios que a experiência universitária coloca. E se esta é, ou deve ser, um espaço gerador de desenvolvimento, também é vivida de forma diferente em função do grau de desenvolvimento em que o estudante se encontra.

São vários os estudos que assinalam progressos no desenvolvimento da autonomia ao longo dos anos do curso (Taub, 1997, Ferreira, 2003, Ferreira, 2005). O desenvolvimento da autonomia aparece igualmente relacionado com o auto-conceito académico, com o envolvimento activo na exploração e tomada de decisão sobre a carreira e com os hábitos de estudo (Winston, 1990), podendo assim, pôr a hipótese da sua relação com o grau de rendimento académico.

Nesta investigação procurámos estudar o desenvolvimento da autonomia em estudantes do Ensino Superior do Alentejo, dos cursos de maior e menor rendimento académico, tendo posto

como hipótese que os alunos dos cursos de maior rendimento académico teriam níveis de autonomia superiores, aos dos colegas dos cursos de menor rendimento académico. Pretende-se também, verificar se existem diferenças entre os estudantes de acordo com o sexo, a idade e a instituição que frequentam.

Metodologia

1. Caracterização da amostra

A amostra do estudo foi constituída por 427 estudantes, do 3º ano, da Universidade de Évora, do Instituto Politécnico de Portalegre e do Instituto Politécnico de Beja. Destes 287 (67,2%) frequentavam cursos com alto rendimento académico (taxa de sucesso, no ano lectivo 2005/2006, superiores a 50%) e 140 (32,8%) frequentavam cursos com baixo rendimento académico (taxas de insucesso, no ano lectivo 2005/2006, superiores a 50 %).

Dos 427 estudantes 100 (23.6%) eram do sexo masculino e 324 (76,4%) do sexo feminino. As idades dos estudantes ficaram compreendidas entre os 20 e os 48 anos, com 85,2% dos estudantes situados entre os 20 e os 25 anos. Quando comparámos os cursos de alto com os de baixo rendimento académico em função da idade e do sexo, encontramos proporcionalmente um maior nº de sujeitos do sexo masculino ($\chi^2 = 51,708$, $p < .001$) e também de sujeitos mais velhos ($\chi^2 = 28,521$, $p < .001$) nos cursos de baixo rendimento (quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição dos participantes por estabelecimentos de ensino e por cursos com alto e baixo rendimento académico

		Univ Évora	IP Beja	IP Portalegre	Total
Cursos de alto Rendimento					
	Enfermagem	36	42	62	140
	Educação de Infância	38	0	0	38
	Ensino Básico	9	0	0	9
	Animação Sócio - Cultural	0	24	36	60
	Engenharia Alimentar	0	22	0	22
	Assessoria de Administração	0	0	18	18
Cursos de Baixo Rendimento					
	Engenharia informática	20	18	0	38
	Bioquímica	19	0	0	19
	Engenharia Civil	0	14	22	36
	Gestão de Empresas	0	11	0	11
	Matemática	13	0	0	13
	Publicidade e Marketing	0	0	8	8
	Contabilidade	0	0	15	15
	Total	135	131	161	427

2. Instrumento

Para a recolha de dados utilizámos e o *Inventário de Desenvolvimento da Autonomia (IDA)*. Este é a versão portuguesa (Pinheiro & Ferreira, 1995) do construído na Universidade de Iowa por Hood e Jackson (1983).

Estes autores operacionalizaram o conceito de autonomia de Chickering a partir da descrição dos três sub-vectores que o compõem, elaborando uma série de itens que identificaram como pertencentes a cada uma das dimensões do construto. A independência emocional é formulada em relação aos pais e colegas, considerando, por isso, duas sub-dimensões: independência emocional dos pais e independência emocional dos colegas. Na independência instrumental os aspectos considerados foram o modo como o estudante organiza o seu tempo, o seu dinheiro, a sua vida académica e as eventuais experiências de trabalho, assim como a sua capacidade para transitar de um sítio para outro e de se adaptar a novos lugares. Foram assim consideradas três sub-dimensões: gestão do dinheiro, gestão do tempo e mobilidade. Uma última dimensão é relativa à interdependência, que procura traduzir a relação de reciprocidade e cooperação que o estudante mantém com os pais, os colegas e a sociedade em geral.

O inventário ficou, assim, constituído por 90 itens, divididos por seis sub-escalas, cada uma delas com 15 itens: Interdependência; Independência Emocional dos Pais; Gestão do Tempo; Gestão do Dinheiro; Independência Emocional dos Colegas e Mobilidade.

Cada item constitui uma afirmação que representa uma atitude ou comportamento do estudante relativamente a cada uma das dimensões consideradas. São cotados positivamente ou negativamente, sendo a resposta dada numa escala de 5 possibilidades, que vão entre “nunca é característico de mim” ao “é sempre característico de mim”. A pontuação é obtida pela soma aritmética dos valores registados em cada item, de tal modo que quanto mais elevada a pontuação total, maior será o nível de autonomia do indivíduo. A mesma norma é aplicada à pontuação obtida nas sub-escalas.

3. Procedimentos

A aplicação dos instrumentos foi feita por um membro da equipa de investigação, a grupos de alunos, na sala de aula, durante o tempo lectivo. Depois de distribuído o inventário, procedeu-se à explicação do objectivo do estudo, salientando-se o carácter voluntário da participação. A aplicação ocorreu no mês de Junho de 2008.

4. Análise dos resultados

Iniciámos a análise dos dados pelo cálculo das médias e desvios padrões obtidos no IDA e nas suas diferentes sub-escalas. Calculámos também, para cada uma das sub-escalas a consistência

interna através do alpha de Cronbach (α), tendo encontrado valores que mostram a boa consistência quer do IDA, quer de cada uma das sub-escalas (Quadro 2).

Quadro 2 – Médias, desvios- padrão e alpha de Cronbach (α) das diferentes sub-escalas do IDA

	Média	D.P.	α
Independência Emocional Pais	47,21	6,41	.65
Independência Emocional Colegas	47,48	5,59	.64
Interdependência	55,68	6,39	.77
Gestão do Tempo	54,33	6,47	.80
Gestão do Dinheiro	48,74	7,57	.73
Mobilidade	48,79	7,14	.75
Total IDA	302,62	22,70	.89

A análise de variância em função da variável que distingue os cursos de alto e baixo rendimento académico mostra que os sujeitos que frequentam cursos de baixo rendimento académico obtêm valores mais elevados nas sub-escalas da independência emocional dos pais ($F_{(1,425)} = 10,069$, $p < .005$), independência emocional dos colegas ($F_{(1,425)} = 8,261$, $p < .005$) e gestão do dinheiro ($F_{(1,425)} = 4,742$, $p < .05$) e que os sujeitos dos cursos de alto rendimento têm valores significativamente mais elevados nas sub-escalas interdependência ($F_{(1,425)} = 6,099$, $p < .01$) e gestão do tempo ($F_{(1,425)} = 4,017$, $p < .05$). Curiosamente se formos analisar os resultados obtidos no IDA em função não da pertença aos cursos de alto ou de baixo rendimento, mas sim da média que cada sujeito tem actualmente verifica-se que apenas são significativas as diferenças na sub-escalas de interdependência ($F_{(4)} = 6,748$, $p < .001$) e gestão do tempo ($F_{(4)} = 5,825$, $p < .001$), parecendo confirmar-se que são estas as duas dimensões da autonomia que mais estão associadas a um melhor rendimento académico.

Analísámos também, os resultados obtidos em função da variável sexo, idade e Instituição do Ensino Superior que os estudantes frequentam.

A análise de variância em função do sexo revelou que os sujeitos do sexo masculino obtêm valores mais elevados no resultado total do IDA ($F_{(1,422)} = 9,186$, $p < .005$), e nas sub-escalas da independência emocional dos pais ($F_{(1,422)} = 26,087$, $p < .001$), independência emocional dos colegas ($F_{(1,422)} = 15,878$, $p < .001$), gestão do dinheiro ($F_{(1,422)} = 7,640$, $p < .005$) e mobilidade ($F_{(1,422)} = 7,640$, $p < .005$) e mobilidade ($F_{(1,422)} = 7,640$, $p < .005$).

($_{(1,422)} = 6,609$, $p=.01$). Os sujeitos do sexo feminino obtêm valores mais elevados na sub-escala gestão do tempo ($_{(1,422)} = 5,863$, $p=.01$).

Quando comparamos os resultados em função da idade confirma-se que o grau de autonomia aumenta muito significativamente com a idade ($_{(3,423)} = 8,865$, $p<.001$), sendo muito significativa a diferença nas sub-escalas da independência emocional dos pais ($_{(3,423)} = 7,529$, $p<.001$), mobilidade ($_{(3,423)} = 6,609$, $p=.01$) e gestão do dinheiro ($_{(3,423)} = 26,152$, $p<.001$) e significativa nas sub-escalas independência emocional dos colegas ($_{(3,423)} = 3,133$, $p<.05$), interdependência ($_{(3,423)} = 2,734$, $p<.05$).

Só existem diferenças significativas em função da Instituição do Ensino Superior que os sujeitos frequentam nas sub-escalas interdependência ($_{(2,424)} = 3,760$, $p<.05$) e gestão do tempo ($_{(2,424)} = 5,919$, $p<.005$), sendo os resultados superiores na IP de Portalegre e inferiores na IP de Beja. O teste de comparação múltiplas mostram que as diferenças significativas ($p<.05$) são exactamente entre estas duas Instituições.

5. Discussão dos resultados

Em relação à nossa hipótese de trabalho verificou-se que os resultados encontrados no IDA variam em função do rendimento académico, caracterizando-se os sujeitos com melhor rendimento académico por ter resultados mais elevados nas sub-escalas “gestão do tempo” e “interdependência”. Se pensarmos que a gestão do tempo é uma das dimensões da autonomia instrumental, que nos remete para a capacidade para resolver problemas sem recorrer à ajuda constante dos outros e de perseguir os seus objectivos, fazendo uso dos seus próprios recursos e que um maior desenvolvimento da interdependência se traduz na compreensão da relação entre o dar e receber, e num crescente sentido de responsabilidade por si e pelos outros, fica mais claro que estes sujeitos tendam a ter um maior rendimento académico. Nos sujeitos em cursos de menor rendimento encontram-se valores mais elevados nos aspectos da autonomia emocional e na gestão do dinheiro, o que poderá ter algo a ver com o facto de neste grupo haver uma percentagem significativamente mais elevada de sujeitos do sexo masculino e mais velhos.

O sexo parece também ser uma variável a ter em conta quando se estuda o desenvolvimento da autonomia. No nosso estudo, os rapazes, em comparação com as raparigas, manifestam níveis mais elevados na autonomia global e nas sub-escalas de independência emocional dos pais, independência emocional dos colegas, gestão do dinheiro e mobilidade, mostrando que o sexo influencia a forma como este processo é vivido. A maior independência emocional dos pais, que, de acordo com Chickering e Reisser (1993), se inicia com o descomprometimento dos pais e termina com uma maior segurança em si próprio e a maior independência emocional dos colegas sugere que os rapazes se movem, cada vez mais, a partir de interesses e convicções

personais. Estas diferenças indicam também, que, apesar da dependência económica dos pais, os rapazes são capazes de administrar o seu orçamento, sem necessitarem da ajuda dos outros e que eles parecem ter uma maior facilidade de adaptação a diferentes lugares e novos ambientes.

As raparigas desenvolveram apenas uma maior capacidade ao nível de uma das dimensões da autonomia instrumental, a gestão do tempo, o que pode ter algo a ver com o facto de estas tenderem também a ter melhor rendimento académico que os alunos do sexo masculino.

As diferenças entre rapazes e raparigas encontradas no nosso estudo, vêm apoiar outras investigações (White e Hood, 1989; Pinheiro e Ferreira, 1995; Ferreira, 2003) que alertam para a importância de introduzir a variável sexo nos estudos sobre o desenvolvimento psicossocial, parecendo claro que o desenvolvimento da autonomia segue percursos diferentes em função do sexo do sujeito.

Os resultados encontrados confirmam também, e de acordo com o que seria de esperar, que a autonomia se incrementa com a idade. Para além da diferença em termos da autonomia global, os sujeitos mais velhos tendem a ter resultados superiores na dimensão de independência emocional, ou seja, nas sub-escalas de independência emocional dos pais, independência emocional dos colegas e interdependência. Tais resultados mostram que os mais velhos apresentam uma maior segurança afectiva, a não necessidade de apoio constante dos colegas, reflectindo uma evolução no tipo de relacionamento com aqueles, o que permite o estabelecimento de relações gratificantes baseadas no respeito e ajuda mútuos.

De acordo com os resultados do nosso estudo, parece importante que as instituições do ensino superior assumam o desenvolvimento da autonomia como um objectivo e que criem programas para promover a autonomia e a interdependência. Não só porque o sucesso académico passa também pelo desenvolvimento pessoal e social do estudante, mas porque este, nomeadamente no que toca à autonomia, parece estar relacionado com um melhor rendimento académico. Estratégias de aprendizagem que incluam a aprendizagem cooperativa, o estudo em grupo e a organização de actividades colectivas, são exemplos de tarefas que ajudam ao desenvolvimento da autonomia e da interdependência. Especial atenção deve ser dada à autonomia instrumental, nomeadamente, à capacidade de gestão do tempo, de forma a permitir a realização das diferentes actividades que o sujeito se propõe. E quando falamos da relação entre instituições de Ensino Superior e desenvolvimento da autonomia, não podemos deixar de nos questionar sobre as diferenças encontradas em termos das sub-escalas gestão de tempo e interdependência entre a IP de Beja e a IP de Portalegre, que nos remetem para o papel da cultura das diferentes instituições no desenvolvimento da autonomia, parecendo ser esta uma variável importante na compreensão do desenvolvimento da autonomia nos estudantes do Ensino Superior, como aliás é já referido por Chickering e Reisser (1993).

Os resultados do presente estudo conduzem-nos à reflexão sobre a necessidade das instituições do ensino superior colocarem em prática planos de intervenção que promovam o envolvimento do estudante nas actividades formais e informais da instituição, proporcionando, assim, experiências reforçantes em múltiplas áreas, com vista ao desenvolvimento óptimo do estudante.

Referências Bibliográficas

- Berman, W. & Sperling, M. (1991). Parental attachment and emotional distress in the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 4, 427-440.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (2nd Edition).
- Erikson, E. (1980). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta*. New York: W. W. Norton Company, Inc.
- Evans, N. J., Forney, D. S. & Guido-DiBrito (1998). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ferreira, I. S. (2003). *Adaptação e desenvolvimento psicossocial superior. Factores familiares e sócio-demográficos*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Ferreira, I. S. & Ferreira, J. A. (2005). Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: um estudo longitudinal. *Revista de Psicologia da Universidade dos Açores*. Do secundário ao ensino superior. Universidade dos Açores. Direcção Regional da Ciência e Tecnologia.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationship. A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 82-100
- Hood, A. & Jackson, L. (1983). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta* (technical Report). Iowa: University of Iowa. College of Education
- Josselson, R. (1996). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta*. *n's identity from college to midlife*. New York: Oxford University Press.
- Machado, C. & Carreiro, A. (2000). A intervenção psicológica no ensino superior: a experiência do GAP. In C. Machado, M. Melo, V. Franco & N. Santos (eds.), *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta* (Vol. I), Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Pinheiro, M.R. & Ferreira, J.A. (1995). Inventário de desenvolvimento da autonomia. *Psicológicas em Portugal*, I, 271-286.
- Sprinthall, N. A & Collins W. A. (1994). *Identidade e desenvolvimento: A adolescência e a vida adulta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taub, D. (1997). Autonomy and parental attachment in traditional-age undergraduate women. *Journal of Research in Personality*, 36, 141-151.

White, D.B. & Hood, A.B. (1989). An assessment of the validity of Chickering theory of student development. *Journal of Research in Personality*, 30, 354-561.

Winston, R.B. (1990). The student developmental task and lifestyle inventory: an approach to measuring students psychosocial development. *Journal of Research in Personality*, 24, 114-120.