

Do Trote à Mentoria: Levantamento das Possibilidades de Acolhimento ao Estudante Universitário¹

Patrícia Albanaes

Marucia Patta Bardagi²

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, Brasil

Gabriel Gomes de Luca

Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, Brasil

Scheila Girelli

Universidade Comunitária Regional de Chapecó, Chapecó-SC, Brasil

Resumo

As atividades de acolhimento podem contribuir para uma aproximação positiva do calouro à instituição e ao curso. Neste levantamento buscou-se descrever as atividades de acolhimento aos ingressantes da Universidade Federal de Santa Catarina, seus objetivos, agentes responsáveis e dificuldades percebidas quanto à implementação das mesmas. Participaram 49 respondentes (estudantes e representantes de coordenações), reunindo informações de 42 cursos por meio de questionários *online*. As estratégias predominantes foram o oferecimento de disciplinas introdutórias, festas e trote. Incongruências nas informações entre centros acadêmicos e coordenações de alguns cursos sugerem fragilidade na comunicação e sistematização dessas ações. Discute-se que o compromisso com a promoção de estratégias sistemáticas voltadas ao acolhimento do calouro é determinante na permanência e formação de qualidade dos estudantes.

Palavras-chave: ambiente universitário, estudantes universitários, ensino superior

Abstract: From hazing to mentoring: Survey of possibilities to welcome university students

The welcoming activities may contribute to a positive approach of the student to the institution and course. In this survey, the main objective was to describe the welcoming activities for freshmen undergraduate students in courses of the Federal University of Santa Catarina, its goals, the responsible agents and perceived difficulties regarding the implementation of these activities. There were 49 respondents (students and course coordinators) participating of this study, gathering information of 42 courses through an online questionnaire. Prevalent strategies were introductory courses, as well as parties and hazing. Inconsistency of information between academic centers and coordination of some courses suggests that there is a fragility in the communication and systematization of these actions. It is argued that the commitment with the promotion of systematic strategies for the welcoming process of the freshmen is determinant to students' persistence and quality of study.

Keywords: school environment, college students, higher education

Resumen: De novatadas a la tutoría: Identificación de las posibilidades de acogida al estudiante universitario

Las actividades de acogida pueden contribuir a una aproximación positiva del estudiante con la institución y con el curso. En este estudio hemos tratado de describir las actividades de acogida a los estudiantes de primer año en cursos de la Universidad Federal de Santa Catarina, los objetivos, los agentes responsables y las dificultades percibidas en relación con su aplicación. En el estudio participaron 49 encuestados (estudiantes y coordinadores de cursos). La recopilación de información de 42 cursos se hizo a través de un cuestionario en línea. Las estrategias predominantes en los cursos son clases introductorias, así como las fiestas y las novatadas. La inconsistencia de información entre los centros académicos y la coordinación en algunos cursos sugiere poca comunicación y fragilidad en la sistematización de estas acciones. Se argumenta que el compromiso con la promoción de estrategias sistemáticas encaminadas a dar la bienvenida a los estudiantes de primer año es determinante en la persistencia de los estudiantes, y en la calidad de la formación de los estudiantes.

Palabras clave: ambiente escolar, estudiantes universitarios, educación superior

¹ Os autores agradecem ao apoio do CNPq, através do Edital Ciências Humanas 2011, para realização deste estudo.

² Endereço para correspondência: Marucia Bardagi, Sala 14A, Departamento de Psicologia CFH/UFSC, Campus João David Ferreira Lima, Trindade, 88040-900, Florianópolis-SC. Fone: 48 3721 8213. *E-mail:* marucia.patta@ufsc.br

Uma parcela cada vez maior de jovens brasileiros, oriundos de diferentes raças e classes sociais – tanto em processo de finalização do ensino médio, quanto recém-formados nesse – decide disputar uma vaga no Ensino Superior. A inserção nesse novo contexto é marcada por mudanças múltiplas e profundas na vida dos estudantes universitários que envolvem aspectos diversos das vivências humanas. Assim sendo, é necessário que o jovem estudante apresente um repertório comportamental que o auxilie a lidar com as características desse novo contexto. O desenvolvimento desse processo, costumeiramente denominado “adaptação” ou “integração ao Ensino Superior” – é evidenciado por Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni e Pombal (2001) como aspecto central no que diz respeito ao sucesso e permanência do aluno na universidade. Os estudos científicos com foco no Ensino Superior, por sua vez, têm buscado justamente a compreensão das relações entre os aspectos intrínsecos ao indivíduo e os aspectos institucionais e contextuais da experiência acadêmica a fim de potencializar os benefícios e minimizar os riscos dessa experiência para o desenvolvimento global do aluno (Santos, Polydoro, Teixeira, & Bardagi, 2010).

Durante muitos anos, características do repertório pessoal do estudante foram focalizadas em estudos como aspectos centrais na adaptação/integração à universidade. De fato, muitos autores destacam que a qualidade da adaptação depende, parcialmente, da apresentação de habilidades sociais, capacidade de enfrentamento, expectativas positivas quanto ao curso e à instituição, história de vida, construção de identidade e tomada de decisões acerca da carreira (Cunha & Carrilho, 2005; Feitosa, 2001; Igue, Bariani, & Milanesi, 2008; Soares et al., 2014; Vendramini et al., 2004). Embora o repertório pessoal do jovem constitua um considerável elemento nessa esfera, sob um olhar mais amplo, é essencial compreender-se que “a integração à universidade é um processo multifacetado construído no cotidiano das relações que se estabelecem entre estudante e instituição” (Polydoro et al., 2001, p.11). Os resultados do estudo de Santos, Polydoro, Scortegagna e Linden (2013), entre outros, apontam que a integração também varia de acordo com a área de formação e o período no curso. Ainda com base nesses estudos, tal processo é caracterizado pela troca entre as expectativas, características e habilidades dos estudantes, por um lado, e a estrutura, normas e comunidade que compõem a universidade, por outro. Em suma, tanto o repertório pessoal quanto elementos diretamente relacionados à esfera acadêmica/institucional são imprescindíveis no processo de adaptação. Nesse sentido, considerar-se-á neste estudo a adaptação ao novo contexto como necessidade generalizada entre os estudantes, estabelecendo-se, então, como foco o conjunto

de estratégias institucionais que favorecem o acolhimento do aluno recém-ingresso e que podem ser benéficas a sua permanência e satisfação.

Os momentos iniciais dessa inserção no Ensino Superior constituem uma etapa de transição importante para os estudantes e são, portanto, merecedores de maior atenção. O modelo clássico descrito por Bridges (1999) estabelece as seguintes etapas nos processos de transição: (a) término de uma situação; (b) período de confusão e vazio; e (c) novo começo. Para o autor, todas as transições começam com um término, que é difícil mesmo quando a transição é vista como positiva, pois há um rompimento com uma determinada estruturação do espaço vital; esta etapa é composta por desengajamento, desencanto e desorientação. Essa situação leva a um período neutro, de moratória da transição, em que o vazio seria uma consequência natural do processo de término. A última etapa é o novo começo e depende de como as fases anteriores foram vivenciadas; aqui são criados novos valores, novos planos de vida.

Dentre os aspectos transicionais que envolvem o ingresso de jovens estudantes ao Ensino Superior, deve-se atentar, inicialmente, para o fato de os universitários ingressantes, em sua maioria, serem indivíduos saindo da adolescência e entrando na adultez jovem, embora se tenha atualmente também um grande número de ingressantes mais velhos. Esta fase seria, de modo geral, marcada pela presença de uma autocrítica e, mais especificamente, por uma ênfase na consolidação dos valores e opções realizadas com a construção de um projeto de vida mais elaborado (Arnett, 2000). Desta forma, ao investigar a experiência de inserção no Ensino superior, é preciso levar em conta que esta é parte integrante de uma tarefa crucial para o jovem – o comprometimento com certos valores de trabalho, a busca de profissionalização, maior autonomia e a posterior inserção no mundo do trabalho. Também o afastamento do ambiente familiar – processo que ocorre com uma porcentagem considerável dos estudantes universitários – é outro aspecto transicional vinculado à inserção e adaptação do jovem ao Ensino Superior. Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008), por exemplo, destacam implicações diversas referentes ao mencionado processo, tais como tornar-se independente dos pais, assumir tarefas cotidianas, arcar com as consequências dos próprios atos, desenvolvimento de relacionamentos interpessoais, diminuição da timidez e desenvolvimento do juízo crítico e de atitudes mais autônomas.

Em resumo, a transição para a universidade comporta tarefas complexas a serem enfrentadas pelos alunos em quatro domínios principais (Almeida & Soares, 2003): (a) acadêmico (adaptação aos novos ritmos e estratégias de

aprendizagem, novo *status* de aluno e novos sistemas de ensino e avaliação); (b) social (desenvolvimento de novos padrões de relacionamento com a família, professores e colegas, além de ampliação da rede social, relacionamentos de intimidade); (c) pessoal (estabelecimento de um sentido mais forte de identidade, autoestima, maior conhecimento de si próprio e visão mais pessoal do mundo); e (d) vocacional (desenvolvimento da identidade vocacional com ênfase na especificação).

As consistências na literatura referentes aos desafios da transição para o Ensino Superior e a substancial função institucional nesse processo corroboram com a necessidade de reflexão acerca de intervenções voltadas à integração acadêmica do discente ingressante como necessidade geral e não restrita a determinados perfis de sujeitos. A inserção no novo contexto pode gerar um desequilíbrio emocional, decorrente da insegurança surgida nessas novas relações, de modo a afetar as experiências universitárias (Batista & Almeida, 2002; Figueiredo & Oliveira, 1995). Esta experiência pode ser para alguns um processo tranquilo, mas para outros ser geradora de angústias e acompanhada, inclusive, de estados depressivos (Santos & Almeida, 2002). Tal fator indica a necessidade de promoção de ações, por parte das instituições de nível superior, que possam contribuir para a minimização de dificuldades apresentadas pelos jovens estudantes.

O primeiro ano de vida acadêmica é também o período em que a percepção de possibilidades de mudança é maior e existem os maiores índices de desistência e mudança de curso (Bardagi & Hutz, 2009). Estudiosos como Feitosa (2001) e Teixeira et al., (2008) destacam também a exploração de si próprio, os vínculos afetivos, identificação grupal e busca de integração social como importantes aspectos de adaptação ao novo contexto, deixando a saliência do papel profissional em segundo plano neste momento inicial. Cunha e Carrilho (2005), por sua vez, ressaltam a influência das experiências pessoais e acadêmicas do primeiro ano de graduação na produção de dificuldades acadêmicas e pessoais relativas às decisões acerca da profissão e evasão escolar, caso tal adaptação não aconteça. Nessa direção, a realização de práticas positivas de acolhimento (organizadas por discentes, docentes ou gestores) pode contribuir para uma aproximação positiva do calouro à instituição e ao curso.

O envolvimento com os grupos de pares, por exemplo, tem sido apontado como um dos fatores mais decisivos na adaptação, no sentimento de pertencimento à instituição e no desenvolvimento dos estudantes durante o período de frequência universitária, facilitando tal processo ao viabilizar o compartilhamento de expectativas, interesses e problemas; ou dificultando-o, uma vez que

a ausência de relações sociais entre os estudantes tende a frustrar as expectativas deles em relação às mudanças na vida social após o ingresso na universidade (Bardagi & Hutz, 2012; Hausmann, Schofield, & Woods, 2007; Teixeira et al., 2008). Ainda, a literatura enfatiza também a importância do envolvimento do estudante em atividades acadêmicas curriculares e extracurriculares – incluindo uma gama de práticas, organizadas no interior ou em ligação com a universidade, desde serviço voluntário até atividades culturais, esportivas, entre outras – sendo estas propiciadoras de considerável influência nos níveis de satisfação dos estudantes, além do desenvolvimento de habilidades interpessoais e aumento do engajamento dos estudantes (Santos & Almeida, 2002; Tinto, 2006, 2007; Vendramini et al., 2004).

A importância do papel dos professores nesse processo de adaptação, por sua vez, foi destacada por Bardagi e Hutz (2012), Laird, Chen e Kuh (2008), Teixeira et al., (2008), e Tinto (2006-2007), os quais indicaram que tanto o interesse apresentado em relação ao desempenho do aluno, quanto a utilização de práticas educativas eficazes – vinculadas à aprendizagem ativa e colaborativa – interferem no engajamento do jovem em atividades constituintes do curso e são fundamentais na própria satisfação e permanência do mesmo na universidade. Já Silva (1998) afirma a importância de o professor ter conhecimento dos vários aspectos referentes ao processo de transição ao Ensino Superior, a fim de “facilitar aos seus alunos esta adaptação à universidade, ao curso, à sala de aula, aos colegas, à cidade, enfim, à nova vida” (Silva, 1998, p.71).

Em uma pesquisa desenvolvida por Carmo e Polydoro (2010) a respeito do processo de adaptação universitária dos estudantes de um curso de graduação em Pedagogia, os resultados revelaram que os aspectos em relação aos quais os ingressantes apresentaram maior dificuldade eram relacionados ao bem-estar físico, bem-estar psicológico, envolvimento em atividades extracurriculares, relacionamento com professores, gestão de recursos econômicos e ansiedade na avaliação. Cunha e Carrilho (2005) também realizaram estudo a respeito do processo de adaptação ao Ensino Superior com 100 alunos do primeiro ano do curso de engenharia militar e os aspectos em relação aos quais os estudantes apresentavam maiores dificuldades eram referentes às bases de conhecimento para o curso e gestão do tempo.

Considerando os possíveis obstáculos a serem enfrentados pelos alunos ingressantes no período de adaptação ao novo contexto, torna-se clara a necessidade do desenvolvimento de programas de intervenção nesse âmbito. A pesquisa norte-americana desenvolvida por Hausmann et al., (2007), por exemplo, objetivou examinar o papel

singular do sentimento de pertença – relacionado à integração acadêmica – ao longo do primeiro ano do ensino superior, no que diz respeito à persistência acadêmica. Os resultados do estudo sugeriram que há uma correlação positiva entre intervenções projetadas com o intuito de reforçar o sentimento de pertença à universidade – que enfatizavam os estudantes ingressantes como membros valorizados deste contexto – e a manutenção do sentimento de pertença e intenções de permanência no curso.

Há consistência na literatura sobre o compromisso institucional como condição essencial para garantir o sucesso, adaptação e permanência dos estudantes na universidade – tanto em uma orientação promocional e preventiva quanto centrada na resolução de problemas já manifestos – principalmente quando se considera o primeiro ano de frequência acadêmica dos estudantes (Figueiredo & Oliveira, 1995; Nico, 2000; Santos & Almeida, 2002; Teixeira et al., 2008; Tinto, 1999). Os estudos americanos desenvolvidos por Myers (2003) e Tinto (1999), por exemplo, sugerem uma série de ações institucionais que visam auxiliar no desempenho acadêmico e na participação na vida universitária, tais como programas de tutoria e mentoria, instrução suplementar, oficinas de gerenciamento de tempo, etc. A literatura aponta que essas atividades oferecem subsídios importantes para o processo de adaptação decorrente da transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. No entanto, essas iniciativas, muito frequentes no âmbito internacional, ainda são raras no Brasil (Crisp & Cruz, 2009; Oliveira, Guimarães, & Andrade, 2013).

Especialmente em relação à tutoria e à mentoria, os estudos têm apontado vários benefícios dessas práticas na integração e aproveitamento acadêmico dos alunos. Em duas revisões críticas da literatura sobre mentoria, Crisp e Cruz (2009) e Eby, Allen, Evans e DuBois (2008) apontam uma relação entre essa atividade e a qualidade da aprendizagem (notas e melhor aproveitamento acadêmico dos alunos), permanência e integração dos alunos ao ambiente universitário, resultados observados em diversos tipos de alunos e instituições. É possível definir a tutoria como uma tarefa docente que personaliza a educação universitária mediante um acompanhamento individualizado e cuja ação de orientação visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social. A mentoria, por sua vez, é normalmente exercida entre pares, embora não exclusivamente. O que distingue o *mentoring* de outro tipo de relações de ajuda e/ou de ensino é o seu propósito de atuar num processo de transição — ajudar alguém a passar de um estado para outro, além de ser uma relação pessoal e recíproca (Wallace & Gravells, 2005). Programas de

tutoria/mentoria são comumente mencionados como estratégias favorecedoras da adaptação nos períodos iniciais da graduação.

Uma prática polêmica relacionada à inserção e adaptação do estudante na universidade brasileira é o trote. Nesse sentido, é fundamental diferenciar o aspecto integrador que os organizadores dessa ação afirmam e defendem daquele que é visivelmente abusivo e agressivo – predominante em algumas instituições brasileiras. Embora muitas dessas atividades tenham uma proposta com foco na instância de socialização, estudantes mencionam o trote como experiência negativa.

Marin, Araújo e Espin Neto (2008), por exemplo, realizaram um estudo referente ao trote, com estudantes do curso de medicina, e os resultados sugeriram que, embora os indivíduos considerem este como uma importante forma de integração entre “calouros” e “veteranos”, uma porcentagem considerável de ingressantes no Ensino Superior admitiu sofrer, durante o circuito de trote, constrangimento psicológico. Já Teixeira et al. (2008) referem-se ao trote como uma experiência que aumenta o entrosamento dos estudantes universitários recém-ingressos com outros estudantes, mais experientes, sem examinar suficientemente, no entanto, as características a serem apresentadas por essa atividade. Segundo os autores, são os “veteranos” que tendem a apresentar aos “calouros” diversas informações a respeito de professores e normas da instituição, deixando muitas vezes a coordenação ou chefia de curso/departamento à parte do processo de integração. Os autores também enfatizam a necessidade do acesso dos estudantes a informações relativas à vida acadêmica (tais como informações relativas à obtenção de documentos, procedimentos de matrícula, uso de bibliotecas, restaurante universitário, localização das unidades e serviços, normas da instituição), como uma variável facilitadora desse processo (Teixeira et al., 2008).

Diante de todos os indicadores apresentados, afirma-se a importância de uma maior atenção às discussões contemporâneas acerca das experiências universitárias e da qualidade das instituições de nível superior, bem como do desenvolvimento de ações voltadas para os diversos aspectos vinculados à adaptação ao Ensino Superior – como a satisfação acadêmica, o envolvimento em atividades diversas e o sentimento de pertença à instituição, entre outros. Essas práticas voltadas à integração do estudante à universidade devem capacitá-lo a lidar, de maneira produtiva e significativa com as características desse contexto. As atividades de acolhimento ao calouro constituem uma das possíveis ações a serem realizadas para produção desses objetivos e auxiliam, portanto, na dimensão da adaptação e permanência do

estudante nessas instituições. Assim, o presente estudo buscou mapear as atividades de acolhimento destinadas aos estudantes ingressantes da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os resultados deste levantamento serão utilizados para identificar a participação dos alunos em diferentes tipos de atividades de integração e também poderão servir como fonte de informação para as próprias unidades de ensino acerca de possíveis atividades de acolhimento a serem oferecidas aos alunos. O mapeamento das atividades de acolhimento configura-se como passo importante para a compreensão do processo de inserção do estudante no ensino superior e pode ser uma primeira instância de intervenção institucional com vistas ao aumento da satisfação e permanência do aluno.

Método

Participantes

Participaram do estudo 49 respondentes, conforme distribuição a seguir: 32 representantes de coordenações de curso e 17 representantes de centros acadêmicos. No total, estão representados na amostra 42 cursos de graduação da UFSC (58,33 % do total de cursos presenciais oferecidos pela instituição). A universidade é composta por quatro *campi*; o *campus* central, localizado em Florianópolis, abarca 11 centros de ensino – Ciências Agrárias (CCA – três cursos representados), Ciências Biológicas (CCB), Ciências da Educação (CED – um curso representado), Ciências da Saúde (CCS – três cursos representados), Ciências Físicas e Matemáticas (CFM – cinco cursos representados), Ciências Jurídicas (CCJ – um curso representado), Comunicação e Expressão (CCE – quatro cursos representados), Desportos (CDS – um curso representado), Filosofia e Ciências Humanas (CFH – quatro cursos representados), Socioeconômico (CSE – cinco cursos representados), Tecnológico (CTC – 11 cursos representados); estes centros são responsáveis por 56 cursos no total (38 participantes da amostra). Apenas o CCB não teve cursos participantes do estudo. Os *Campi* de Araranguá (dois cursos representados) e Curitibanos (um curso representado) possuem, cada um, quatro cursos de graduação, e não são delimitados por centros de ensino específicos. O *Campus* de Joinville, por sua vez, é representado pelo Centro de Engenharias da Mobilidade (CEM, um curso representado), que engloba oito cursos de graduação. Oito cursos representados pelos centros acadêmicos coincidem com aqueles representados pelas coordenações da instituição. Além disso, há um centro acadêmico do CTC que representa, excepcionalmente, dois cursos de graduação.

Instrumento

Para coleta de dados, foi elaborado um questionário online (através da plataforma *google docs*) com duas versões, uma para as coordenações de curso e outra para os centros acadêmicos, a fim de identificar as atividades de acolhimento oferecidas aos calouros da instituição. O questionário abordava ainda questões como o período em que ocorrem essas atividades, os procedimentos para divulgar essas práticas aos alunos ingressantes, quais pessoas participam dessas ações, quais os resultados que os organizadores dessas atividades esperam obter, como é a participação dos alunos ingressantes nessas ações, e por último, se há ou não as dificuldades na organização dessas ações, e em caso afirmativo, quais são as dificuldades. Inicialmente, pretendia-se contar apenas com a participação das coordenações de curso, mas o estudo piloto indicou que a maior parte das atividades de acolhimento aos ingressantes é oferecida pelos próprios colegas, veteranos e/ou membros dos centros acadêmicos.

Procedimentos

Inicialmente foram entrevistados, em um estudo piloto, um representante do Diretório Central de Estudantes (DCE), um representante da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e um representante do Programa de Ações afirmativas da universidade para identificação das atividades de acolhimento gerais disponíveis aos ingressantes em cada semestre. As atividades gerais de integração oferecidas pela universidade, de acordo com o representante da PRAE, consistem em uma recepção realizada pela Reitoria aos alunos no início de cada semestre, em que são apresentadas as pró-reitorias e diferentes secretarias e serviços aos alunos. Também foi mencionada por este representante a existência de alguns cursos que desenvolvem um processo de tutoria, no qual alguns professores assumem o papel de tutores na resolução de problemas relacionados a aspectos acadêmicos dos estudantes. A entrega de materiais informativos acerca dos serviços disponíveis pelas diversas instâncias da universidade no momento da matrícula dos estudantes ingressantes – como, por exemplo, o auxílio moradia, o auxílio para material didático, Bolsa Permanência, entre outros – é destacada tanto pelo respondente da PRAE quanto pelo respondente do Programa de Ações Afirmativas. Já o representante do DCE informou o desenvolvimento de atividades de acolhimento envolvendo dinâmicas, festas de integração, palestras informativas e debates sobre questões atuais e locais.

Após este piloto, foi efetuado contato via email com 72 coordenações de curso, e 55 centros acadêmicos da

UFSC (representantes de 66 cursos), a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar a participação na mesma. Essa participação ocorreu através da assinatura do Termo de consentimento Livre e Esclarecido e do preenchimento de questionários específicos – um para as coordenações e outro para os centros acadêmicos – acerca das atividades de integração oferecidas aos alunos. A partir da categorização das respostas das entrevistas do estudo piloto, criaram-se oito tipos diferentes de atividades de acolhimento: atividades curriculares de integração (disciplinas introdutórias), recepção aos alunos ingressantes pela direção ou coordenação, atividades sociais (festas, encontros), atividades culturais, palestras informativas, distribuição de material impresso com informações sobre a universidade e/ou curso, processo de mentoria e/ou apadrinhamento dos calouros, e trote, mas outras categorias poderiam surgir do levantamento de dados. Estas atividades foram

inseridas nos formulários *online* enviados aos respondentes de coordenações e centros acadêmicos. O estudo completo (que engloba este levantamento e outra pesquisa sobre experiências acadêmicas de universitários ingressantes) foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da instituição (nº CAAE 03287213.3.0000.0121) e contou com apoio do CNPq para sua realização (Edital Ciências Humanas 2011 – chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPES N° 07/2011).

Resultados

Os questionários preenchidos foram submetidos a análises estatísticas descritivas e também à análise de conteúdo (Bardin, 2011). A Tabela 1 apresenta as atividades de acolhimento identificadas no levantamento, o seu percentual e frequência absoluta.

Tabela 1
Atividades específicas de acolhimento desenvolvidas pelos cursos

Tipo de acolhimento	Frequência absoluta	%
Disciplinas introdutórias		
Coordenações	24	77,4
Palestras informativas aos calouros		
Centros Acadêmicos	9	52,9
Coordenações	23	71,9
Recepção aos alunos ingressantes pela coordenação		
Centros Acadêmicos	9	52,9
Coordenações	29	90,6
Distribuição material informativo		
Centros Acadêmicos	8	47,1
Coordenações	12	37,5
Atividades sociais (festas) desenvolvidas por veteranos		
Centros Acadêmicos	14	82,4
Coordenações	27	84,4
Processo de mentoria ou apadrinhamento		
Centros Acadêmicos	8	47,1
Coordenações	5	15,6
Atividades culturais		
Centros Acadêmicos	6	35,3
Trote		
Centros Acadêmicos	13	76,5
Outros		
Centros Acadêmicos	7	41,2
Coordenações	9	28,1

O item referente ao oferecimento de disciplinas introdutórias foi desenvolvido, especificamente, para as coordenações de cursos, e o percentual de 77,4 indica um alto grau de investimento neste aspecto. Os resultados afirmam as atividades sociais (festas) e o trote como ações amplamente desenvolvidas nos primeiros momentos de acolhimento ao estudante ingressante. Em contraste, os processos de mentoria ou apadrinhamento aparecem como ações menos desenvolvidas. Na categoria “outros” foram encontrados 11 atividades diferentes daquelas definidas a priori, são elas: atividades que congregam o grupo de alunos ingressantes e os professores das disciplinas do primeiro semestre do curso, acompanhamento de monitoria, apresentação e entrevistas com pessoas-chave do curso no contexto da formação dos estudantes (como o coordenador de estágios, por exemplo), exposição de projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelos professores, visita a diferentes espaços da instituição, oficinas, gincanas, rodas de conversas e debates voltados às problemáticas referentes aos cursos, profissões e direitos estudantis, almoço de confraternização e visita a diferentes instituições em torno da instituição tais como indústrias, instituições de Educação Infantil e Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Há ainda outro aspecto que deve ser ressaltado: nos oito cursos de graduação (19,05% do total da amostra estudada) que tiveram representantes tanto de centro acadêmico quanto de coordenação, observou-se relativa incongruência nas respostas entre eles. As inconsistências observadas referem-se à distribuição de material informativo (50% dos casos), processo de mentoria ou apadrinhamento (25% dos casos), e por último a categoria “outros”, com 62,5% de respostas inconsistentes. Em suma, algumas atividades que foram indicadas por centros acadêmicos desses cursos não foram incluídas pelas coordenações dos mesmos cursos, ou vice-versa.

No que diz respeito aos resultados dos questionários voltados aos centros acadêmicos, respondidos por 17 deles, de modo geral, a maior integração à universidade, ao curso e aos demais estudantes são apontadas pelos participantes como principais resultados esperados das atividades de acolhimento. A organização das atividades de acolhimento é realizada em 41,2% dos casos apenas pelos membros dos centros acadêmicos e em 58,8% são organizadas, coletivamente, com as coordenações de cursos ou/ chefia do departamento. Os meios de divulgação das atividades de acolhimento mais frequentes foram o contato via *e-mail* (47,1%), folhetos (23,5%), divulgação em sala de aula (88,2%) e redes sociais (47,1%). Além dos calouros e organizadores, os respondentes dos centros acadêmicos indicaram outras pessoas que participam das ações: veteranos (76,5%), professores do curso (23,5%), técnicos administrativos (11,8%) e familiares (5,9%). Um percentual de 18,8% de respondentes afirma que não há participantes além dos próprios calouros e organizadores.

No que se refere à adesão dos ingressantes às atividades, os resultados apontam que a participação dos calouros é total em 47,7% dos casos; outros 47,1% dos respondentes consideram que a maioria participa, e 5,9% dos representantes de centros acadêmicos afirmam que poucos alunos ingressantes de seus cursos participam dessas atividades. As atividades de acolhimento dos cursos são realizadas ao longo de algumas semanas, de acordo com 82,4% dos respondentes; 11,8% dos participantes afirmam que essas ações ocorrem especificamente na primeira semana de aula, e 5,9% afirmam que o acolhimento ocorre em um único dia. A Tabela 2 indica as principais dificuldades encontradas pelos centros acadêmicos na realização das atividades de acolhimento. Falta de tempo e falta de recursos financeiros são as dificuldades mais frequentes.

Tabela 2

Dificuldades apontadas pelos Centros Acadêmicos na realização de atividades de acolhimento

Dificuldades	Frequência absoluta	%
Falta de tempo de planejamento	9	56,3
Falta de recursos financeiros	8	50,0
Falta de disponibilidade dos organizadores	5	31,3
Desinteresse dos calouros	1	6,3
Falta de apoio institucional	5	31,3
Pouca colaboração de coordenação do curso ou direção do centro	4	25,0

Discussão

Este estudo buscou realizar um levantamento das atividades de acolhimento oferecidas aos alunos ingressantes

da UFSC. Uma limitação inicial do estudo a ser considerada é de que não foi possível abranger todos os cursos da instituição. Possivelmente, com uma representatividade maior – ou total – dos cursos, poder-se-ia encontrar

estratégias de acolhimento ainda mais diversificadas, além de outras informações importantes a respeito da organização e desenvolvimento de ações que visam integrar o estudante ingressante. Entretanto, a partir dos resultados desta amostra, já são possíveis algumas reflexões.

Este estudo ressalta, de início, a necessidade de uma sistematização a respeito das estratégias de integração oferecidas aos estudantes ingressantes adotadas pelas diversas instituições de Ensino Superior brasileiras. O mapeamento dessas ações é um primeiro passo para a promoção de estratégias sistemáticas mais eficazes que visem à satisfação e permanência dos alunos nas instituições, considerando suas especificidades. Nesse sentido, sugere-se que levantamentos como este sejam implementados em diferentes tipos de instituição (privada, comunitária, de regiões metropolitanas, de interior, etc.) para identificar similaridades e particularidades e para que um próximo passo, a avaliação de eficácia dessas atividades de acolhimento (tanto na percepção subjetiva dos alunos quanto em termos de seu impacto para a permanência ou abandono de curso) possa ser implementado. A necessidade de sistematização faz-se presente a partir da própria dificuldade institucional em indicar as propostas de acolhimento aos alunos, ao desconhecimento por parte dos cursos sobre as atividades gerais da universidade e à falta de comunicação interna entre coordenações e centros acadêmicos, que foram observadas durante a pesquisa. É possível que esta falta de sistematização impacte a qualidade da divulgação e das próprias atividades realizadas com os alunos.

Como esperado, os resultados confirmam a predominância de atividades sociais (festas) e do trote como ações amplamente desenvolvidas nos primeiros momentos de acolhimento ao estudante ingressante. Como diversos autores (Bardagi & Hutz, 2012; Feitosa, 2001; Hausmann et al., 2007; Teixeira et al., 2008) já haviam destacado, os vínculos afetivos, a identificação grupal e a busca de integração social são aspectos fundamentais da adaptação ao novo contexto. Nesse sentido, é coerente que boa parte das atividades de acolhimento foque a dimensão de socialização. Também é provável que estas atividades facilitem o sentimento de ‘pertença’ de que falam Hausmann et al. (2007) ao promoverem o compartilhamento de espaços, interesses, expectativas e até dificuldades. Então, cabe aqui ressaltar que as atividades sociais não devem ser desprezadas ou colocadas em uma posição menor no processo de integração de novos estudantes, mas é preciso compreender que a adaptação acadêmica não se resume à integração social e que as atividades de acolhimento não podem ser responsabilidade apenas dos pares. Por exemplo, como apontado por alguns cursos participantes (atividades de roda de conversa e almoço de confraternização),

atividades sociais que reúnam alunos, professores, técnicos e até familiares poderiam ser mais frequentes, ampliando as relações para além daquelas calouro-veterano.

Outro aspecto das atividades sociais que pode ser objeto de maior reflexão é o trote, ainda uma das estratégias mais utilizadas (76,5%) para a socialização do estudante calouro. Apenas quatro dos 17 centros acadêmicos incluídos no estudo não apontaram a prática do trote. Quase um ritual de passagem obrigatório, que marca a transição para a universidade, o trote pode ser um poderoso instrumento integrador (Teixeira et al., 2008); mas, muitas vezes configura-se em espaço de violência ou humilhação (Marin et al., 2008), havendo necessidade de um acompanhamento de sua condução por parte das unidades de ensino.

Nos resultados, é interessante destacar o alto percentual de oferecimento de disciplinas introdutórias (77,4%). Considerando os momentos iniciais da inserção do jovem estudante ao Ensino Superior, esta atividade pode ser pensada como estratégia base no que tange à adaptação relativa às exigências referentes ao novo contexto, principalmente no que diz respeito ao âmbito acadêmico (adaptação aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, novo *status* de aluno e novos sistemas de ensino e avaliação) e vocacional – desenvolvimento da identidade vocacional com ênfase na especificação (Almeida & Soares, 2003). As disciplinas introdutórias, assim como a apresentação dos projetos de pesquisa e extensão, a aproximação dos calouros com os professores do curso, também mencionadas por alguns participantes, aproximam o aluno não apenas da vida universitária, mas também da própria carreira escolhida. Além do mais, mostram (no caso das disciplinas) já no início do curso aspectos relativos à profissão, diminuindo o distanciamento que costuma existir entre os conteúdos mais periféricos dos semestres iniciais e os conteúdos mais específicos. Estas informações podem ampliar o engajamento do aluno no processo de formação, permitindo o ajuste das expectativas iniciais, favorecendo a busca por atividades acadêmicas e intensificando o comprometimento do aluno com a escolha profissional (Soares et al., 2014; Arnett, 2000).

Por outro lado, alguns resultados geram preocupação, como a incongruência de informações entre coordenadores e discentes de centros acadêmicos dos mesmos cursos, a baixa frequência de iniciativas institucionais gerais na esfera do acolhimento ao calouro e a alta porcentagem das atividades de acolhimento sob a responsabilidade única dos próprios cursos (e, especialmente, dos grupos de veteranos ou coordenadores de centro acadêmico). Estes aspectos sugerem uma incomunicabilidade e uma organização não coletiva das atividades voltadas à integração do estudante ingressante entre as diferentes instâncias

acadêmicas e, mais importante, sugerem que talvez a instituição não considere a integração dos novos alunos como um processo estratégico e diretamente relacionado à satisfação e permanência dos mesmos (Nico, 2000; Polydoro et al., 2001; Santos & Almeida, 2002; Santos et al., 2010; Teixeira et al., 2008; Tinto, 1999).

O peso das variáveis institucionais é tão importante para o engajamento acadêmico do estudante universitário quanto o peso das variáveis pessoais. Preocupar-se com a criação de estratégias amplas e transversais de acolhimento aos calouros pode trazer grandes benefícios às universidades. Com essas atividades ao cargo das unidades de ensino, tem-se, como observado neste estudo, uma grande variabilidade nos tipos, estrutura, duração e também, possivelmente, resultados das estratégias de integração acadêmica. Como observado no estudo piloto, as instâncias de gestão têm pouca informação sobre o que acontece em cada centro ou unidade, e esse distanciamento se repete na esfera menor, em que em alguns cursos a direção e os alunos não se comunicam e não sabem o que está sendo feito fora de seu espaço específico. Aqui, vê-se a necessidade de planejamento conjunto e integrado destas atividades de acolhimento, evitando eventuais sobreposições e promovendo maior otimização de tempo e recursos. Talvez o planejamento integrado possa ampliar a adesão de participantes e as dificuldades de operacionalização, duas das queixas apontadas pelos participantes do estudo para a realização do acolhimento.

Outro aspecto a ser ressaltado nos resultados é que, embora já presentes em alguns cursos, os processos de mentoria, tutoria ou apadrinhamento aparecem como

ações ainda pouco desenvolvidas na instituição. Os benefícios apontados na literatura internacional para os processos de tutoria e mentoria (Crisp & Cruz, 2009; Eby et al., 2008; Wallace & Gravells, 2005) sinalizam que a ampliação dessas práticas no Brasil poderia auxiliar na potencialização da experiência acadêmica dos alunos, contribuindo inclusive para a melhoria do rendimento e para a aproximação entre alunos, professores e gestores universitários. Processos de avaliação de resultados destas atividades nas unidades em que elas já estão inseridas e o investimento em treinamento de tutores e mentores em espaços onde ainda não se estabeleceu estas práticas podem ser estratégias futuras da instituição no âmbito das políticas voltadas ao discente.

De forma geral, os resultados deste estudo mostram um panorama diversificado, ainda que pouco sistematizado, das atividades de acolhimento ao aluno ingressante do Ensino Superior. Além disso, observa-se que as iniciativas dependem, excessivamente, da vontade ou compromisso de cada curso, não configurando uma ação estratégica da instituição no intuito de promover a integração acadêmica. Nesse sentido, considera-se que há um campo de reflexão, investigação e intervenção neste âmbito a ser explorado por gestores e pesquisadores do desenvolvimento pessoal e vocacional do aluno universitário no Brasil. Especialmente importante parece ser a compreensão de que o engajamento acadêmico e a consolidação de identidade profissional são processos dinâmicos e graduais que iniciam já nos primeiros momentos de contato do aluno com a realidade e o ambiente universitários e que, conseqüentemente, atenção específica deve ser dada a estes momentos.

Referências

- Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2012). Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. *Psico PUCRS*, 43, 174-184.
- Bardagi, M. P., & Hutz, C. S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14, 95-105.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, R. G. R., & Almeida, L. S. (2002). Desafios da transição e vivências acadêmicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica*. (pp. 167-174). Guimarães: Universidade do Minho.
- Bridges, W. (1999). *Transitions: Making sense of life's changes*. New York: Perseus Press.
- Carmo, M. C., & Polydoro, S. A. J. (2010). Integração ao Ensino Superior em um curso de Pedagogia. *Psicologia Escolar Educacional*, 14, 211-220.
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research on Higher Education*, 50, 525-545.

- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar Educacional*, 9, 215-224.
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & Dubois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 254-267.
- Feitosa, M. G. G. (2001). *Integração de estudantes ingressantes à vida universitária: fatores que facilitam e que dificultam sua integração*. Tese de Doutorado não publicada. Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Figueiredo, R. M., & Oliveira, M. A. P. (1995). Necessidades de estudantes universitários para implantação de um serviço de orientação e educação em saúde mental. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 3, 05-14.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., & Milanesi, P. V. B. (2008). Vivência acadêmica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Revista Semestral da Área de Psicologia da Universidade São Francisco*, 13, 155-164.
- Laird, T. F. N., Chen, D., & Kuh, G. D. (2008). Classroom practices at institutions with higher-than-expected persistence rates: What student engagement data tell us. *New Directions for Teaching and Learning*, 115, 85-99.
- Hausmann, L. R. M., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and white first-year college students. *Research in Higher Education*, 48, 803-839.
- Marin, J. C., Araújo, D. C. S., & Espin Neto, J. (2008). O trote em uma faculdade de medicina: uma análise de seus excessos e influências socioeconômicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32, 474-481.
- Myers, R. D. (2003). *College Success Programs: Executive Summary*. Washington: Pathways to College Network.
- Nico, J. B. (2000). O conforto acadêmico do(a) calouiro(a). In A. P. Soares et al. (Eds.). *Transição para o ensino superior* (pp. 161-166). Braga: Universidade do Minho.
- Oliveira, I. L. L., Guimarães, S. U., & Andrade, J. A. A. (2013). Programa de apoio ao calouiro: um enfoque na aprendizagem de adultos em um sistema de mentoria. *Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática*, 1-17.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Revista Semestral da Área de Psicologia da Universidade São Francisco*, 6, 11-17.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação acadêmica em universitários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 780-793.
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Teixeira, M. A. P., & Bardagi, M. P. (2010). Avaliação da integração do aluno ao ensino superior no contexto brasileiro. In A. A. A. Santos, F. F. Sisto, E. Boruchovich, & E. Nascimento (Eds.). *Perspectivas em avaliação psicológica* (pp. 165-188). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). Vivências e rendimento acadêmicos: a integração dos alunos na universidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.). *Contextos e dinâmicas da vida acadêmica* (pp. 127-136). Guimarães: Universidade do Minho.
- Silva, L. D. (1998). *Orientação educacional: uma necessidade para o ensino superior?* Salamanca: Universidade Pontifícia de Salamanca.
- Soares, A. B., Francischetto, V., Dutra, B. M., Miranda, J. M. de, Nogueira, C. C. de C., Leme, V. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). O impacto das expectativas na adaptação acadêmica dos estudantes no Ensino Superior. *Psico-USF*, 19, 49-60.
- Teixeira, M. A. P., Dias, A. C. G., Wottrich, S. H., & Oliveira, A. M. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Psicologia Escolar Educacional*, 12, 185-202.
- Tinto, V. (2006-2007). Research and practice of student retention: What next? *Journal of College Student Retention*, 8, 1-19.
- Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19, 5-9.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9, 259-268.
- Wallace, S., & Gravells, J. (2005). *Professional Development. Lifelong Learning Sector: Mentoring*. Exeter: Learning Matters.

Recebido 04/04/2014
1ª Revisão 11/11/2014
Aceite Final 10/12/2014

Sobre os autores

Patrícia Albanaes é graduanda em Psicologia pela UFSC. Bolsista Pibic/CNPq/UFSC.

Marucia Patta Bardagi é Doutora pela UFRGS e Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC.

Gabriel Gomes de Luca é Doutor em Psicologia pela UFSC. Professor substituto do curso de Psicologia da UFPR e professor do curso de Psicologia da Universidade Positivo.

Scheila Girelli é mestre em Psicologia pela UFSC. Professora do curso de Psicologia da Unochapecó (SC).