

## Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões

Graça Seco\*

Isabel Pereira\*

Isabel Dias\*

Mafalda Casimiro\*

Susana Custódio\*

---

**Resumo:** O presente artigo procura sistematizar as principais conclusões decorrentes de um estudo realizado com o objectivo de avaliar as relações existentes entre as redes de suporte social e a adaptação do jovem estudante ao Ensino Superior, bem como as respectivas implicações na sua satisfação com a vida em geral. Com base numa amostra de 996 alunos que, no ano lectivo de 2003/04 se encontravam a frequentar o primeiro ano das cinco escolas do Instituto Politécnico de Leiria, os resultados conduziram-nos à constatação de que o género, o grau de opção de escola e de curso influenciaram significativamente a qualidade de adaptação ao Ensino Superior. O facto do jovem estudante permanecer (ou não) na “residência-mãe”, bem como o seu envolvimento em actividades associativas emergiram como variáveis a considerar, ainda, no âmbito da problemática em análise. À semelhança de outras investigações, a percepção do suporte social constitui uma condição importante para o bem-estar físico, relacional e psicológico do jovem, no seu processo de adaptação ao novo contexto académico. Considerando os resultados obtidos, procuramos operacionalizar algumas implicações práticas para o desenvolvimento de serviços de suporte e de apoio a disponibilizar ao jovem estudante, na sua transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior. **Palavras-chave:** Transição para o Ensino Superior; Adaptação ao Ensino Superior; Suporte Social; Satisfação com a Vida.

### For a psychological approach to the transition from high school to higher education

**Abstract:** This article tries to systematize the main conclusions drawn from a study that aims to assess the relations between the social support nets and the adaptation of the young student to the higher education system, as well as the implications for his satisfaction with life in general. Based on a sample of 996 students who, in 2003-2004, attended the first option of the five organic unities of Leiria Polytechnic Institute, the results permitted to conclude that gender and degree of option of school and course influence significantly the quality of adaptation to higher education. The fact that the young students stays - or not - in the “mother-residence” as well as his involvement in student activities were important variables to take into account in the field of this issue. Similarly, to other investigations, the perception of social support is an important condition to the young’s physical, interpersonal and psychological well-being, in his

---

\* Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Leiria, 2400 Leiria. E-mail: gseco@esel.ipleiria.pt

process of adaptation to the new academic context. Considering the results, we tried to implement some practical implications for the development of support services targeting the young students in his transition from high school to higher education.

**Key-words:** Transition to Higher Education; Adaptation to Higher Education; Social support; Satisfaction with life.

## Introdução

Numa perspectiva de desenvolvimento coextensivo à duração da vida, a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior confronta os jovens com inúmeros desafios e mudanças - a separação da família e dos amigos, a adaptação a um conjunto de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e académicas - com implicações nos seus níveis de sucesso e de satisfação, quer com a vida em geral, quer com a dimensão académica em particular (Almeida, Ferreira, & Soares, 1999; Baker & Syrik, 1984; Pascarella & Terenzini, 1991).

De facto, entrar no Ensino Superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com as suas normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno. Por outro lado, a entrada no Ensino Superior é perspectivada, pela maioria dos jovens estudantes, como estando associada a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões, como também à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos. Significa ainda, para muitos, a saída de casa, com as consequentes alterações ao nível da gestão de papéis, tarefas de desenvolvimento e da construção de respostas eficazes às exigências académicas, tal como é evidenciado por diversos estudos. Se estes novos contextos de vida forem percebidos pelo jovem adulto

como significativos, estimulantes e desafiantes, então eles potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo, poderão constituir-se como factores de inadaptação ou desajustamento (Almeida et al., 1999; Machado & Almeida, 2000; Pinheiro, 2003; Schlossberg, Watters, & Goodman, 1995; Valerio, 1997).

Na busca de uma compreensão mais objectiva dos processos de adaptação do jovem ao Ensino Superior, é necessário termos em conta uma complexa interacção entre os factores pessoais e institucionais e a rede de suporte social do jovem. Nesta rede de apoios afectivos importa sublinhar a qualidade dos laços familiares, havendo vários estudos que mostram existir uma relação entre a proximidade emocional dos pais, a qualidade dos vínculos familiares e a adaptação psicossocial do jovem ao Ensino Superior (Chickering & Reisser, 1993; Pinheiro, 2003; Sarason, Sarason, & Pierce, 1990; Silva, 2003; Will & Shinar, 2000). As dinâmicas familiares, em conjunto com outras relações interpessoais (com os pares, companheiros, professores), podem ser preditivas do ajustamento, ao exercerem uma influência significativa nos esquemas adaptativos do jovem adulto. Assim sendo, será de admitir que os estudantes com níveis mais elevados de percepção do suporte social demonstrem padrões de adaptação ao Ensino Superior de melhor qualidade, com implicações positivas na sua satisfação com a vida em geral.

Foi no âmbito deste enquadramento conceptual que, através de um estudo trans-

versal, baseado numa amostra de alunos que se encontravam a frequentar o primeiro ano das cinco Escolas do Instituto Politécnico de Leiria (Escola Superior de Enfermagem – ESEnf; Escola Superior de Educação – ESEL; Escola Superior de Tecnologia e Gestão – ESTG; Escola Superior de Artes e Design – ESAD, Caldas Rainha; Escola Superior de Tecnologia do Mar - ESTM, Peniche), procurámos analisar as relações entre os padrões de adaptação ao contexto do Ensino Superior, a percepção do suporte social dos estudantes e a satisfação com a vida em geral.

Foi nossa intenção avaliar, também, a influência relativa de algumas variáveis de natureza socio-demográfica e de variáveis pessoais e relacionais, nesse processo de transição. Subsidiariamente, pretendemos com este trabalho apreciar o funcionamento psicométrico dos instrumentos de avaliação dos constructos psicológicos em análise junto dos alunos do Ensino Superior politécnico, dado tais instrumentos terem sido utilizados essencialmente com alunos do Ensino Superior universitário.

## Método

### Amostra

Participaram neste estudo 996 estudantes que, no ano lectivo de 2003/04, se en-

contravam a frequentar o 1º ano das cinco escolas do IPL. Trata-se de uma amostra de alunos maioritariamente do sexo feminino (67.4%), solteiros (97.5%), com idades compreendidas entre os 17 e os 22 anos e inscritos pela primeira vez no Ensino Superior (67.9%). Dos sujeitos da amostra, 66.4% estavam matriculados na escola e 69.1% no curso que colocaram como primeira opção no Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior. A maioria dos alunos provinha de Portugal Continental (94.4%), tendo o ingresso no IPL implicado uma mudança do local de residência para 68.6% dos estudantes da amostra.

### Instrumentos

Com o objectivo de procurar compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais experienciados pelos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior, utilizámos a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Almeida et al., 1999). O QVA-r é constituído por 60 itens com um formato tipo *likert* de 5 níveis de resposta, distribuídos por 5 dimensões - pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional – brevemente caracterizadas no Quadro 1.

**Quadro 1**  
**Dimensões do QVA-r (Almeida, Ferreira & Soares, 1999)**

DIMENSÕES	
<b>Pessoal</b>	Inclui itens essencialmente associados ao self e às percepções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante
<b>Interpessoal</b>	Inclui o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspectos relativos ao envolvimento em actividades extracurriculares.
<b>Carreira</b>	Inclui a adaptação ao curso, ao projecto vocacional e as perspectivas de carreira
<b>Estudo</b>	Inclui as competências de estudo do aluno, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem
<b>Institucional</b>	Inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes

A percepção do suporte social, enquanto “o conjunto de expectativas de que o apoio ou o suporte existirá se necessitarmos dele” (Saranson et al., 1990), foi operacionalizada através da versão reduzida do Questionário de Suporte Social adaptado por Pinheiro e Ferreira (2002) para a população portuguesa do “*Social Support Questionnaire*” (SSQ6; Saranson, Saranson, Shearing, & Pierce, 1987). Tal como a versão original, também a versão portuguesa, pretende avaliar a percepção da disponibilidade das entidades de suporte (SSQ6N) e a percepção da satisfação com o suporte disponível (SSQ6S). Assim sendo, a percepção de que existe um número de pessoas disponíveis a quem se pode recorrer em caso de necessidade e o grau de satisfação em relação a esse suporte disponível parecem ser dois aspectos essenciais para uma conceptualização da percepção do suporte social.

Constituído por 6 itens, numa escala tipo *likert* de 6 pontos, cada um deles com duas partes, as quais originam dois resultados parciais. O número de pessoas que cada indivíduo percebe como estando disponíveis para o apoiarem e ajudarem numa determinada situação é avaliado de forma interrogativa e apresentado na primeira parte do item. Os indivíduos podem referir um número máximo de nove pessoas, sendo também possível responder “ninguém” (índice numérico - SSQ6N). O grau de satisfação com a globalidade do suporte percebido nessa mesma situação surge na segunda parte de cada item (índice de satisfação - SSQ6S).

A satisfação com a vida em geral foi avaliada através da Escala de Satisfação com a Vida, a versão portuguesa validada por Simões (1992) da “*Satisfaction with Life Scale*” (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen e Griffins (1985). Trata-se de um instrumento constituído por 5 itens

tipificados numa escala de *likert* de 5 pontos, entendido como uma medida transcultural da satisfação com a vida. A escala pretende avaliar o juízo subjectivo que cada indivíduo faz sobre a qualidade da própria vida, de acordo com critérios estabelecidos por si e não em função de padrões impostos externamente. Assim sendo, a SWLS deixa ao sujeito a liberdade de integrar e ponderar, os vários domínios da sua vida em geral (por exemplo a saúde, a família ou o bem-estar académico e profissional) e os diversos estados de espírito, de modo a chegar a um juízo global, positivo ou negativo, sobre a própria existência.

#### **Procedimento**

A aplicação dos instrumentos aos estudantes da amostra decorreu em sala de aula, de forma colectiva, com a autorização dos docentes e abrangeu alunos de um vasto leque de cursos como Enfermagem, Gestão, Engenharias, Turismo, Comunicação, Formação de Professores, e Design, entre outros. Os questionários foram aplicados entre Março e Maio de 2004, aos alunos matriculados no 1º ano de todas as escolas do IPL. Os dados foram analisados a partir do programa SPSS 10.0 para *Windows*.

#### **Resultados**

No Quadro 2 apresentamos os valores da análise da precisão e validade interna (alpha de Cronbach e análise factorial exploratória) reportando-nos aos resultados das subescalas instrumentos de medida utilizados na presente investigação.

Numa amostra de alunos do Ensino Superior politécnico, os resultados sugerem que as subescalas utilizadas avaliam, com precisão adequada, os constructos propostos. O mesmo se pode concluir em relação

**Quadro 2**  
Análise de consistência interna e análise factorial exploratória das escalas

Escala	Subescala	Média	DP	Média do r corrigido	Alfa	Valor próprio	Variância explicada
<b>QVA-r</b>	Carreira	48.3	8.90	.60	.89	10.955	18.3%
	Pessoal	44.5	8.3	.55	.87	4.726	7.9%
	Interpessoal	46.6	7.4	.51	.85	4.056	6.8%
	Estudo	42.1	6.3	.47	.81	3.060	5.1%
	Institucional	28.8	5.7	.48	.77	2.720	4.5%
<b>SSQ6</b>	S	30.8	4.3	.73	.90	4.471	37.3%
	N	16.8	6.5	.68	.88	3.261	27.2%
<b>SWLS</b>	-	17.5	4.2	.64	.83	3.033	60.7%

à estrutura factorial dos itens por subescalas dentro das duas escalas. Considerando a hipótese de se registarem diferenças na percepção do suporte social e na adaptação ao Ensino Superior em função do género dos alunos, apresentamos no Quadro 3 as estatísticas descritivas e os respectivos testes de diferenças tomando os resultados da amostra.

Os resultados apresentados permitem-nos confirmar a existência de diferenças associadas ao género, pelo menos em algumas das subescalas da adaptação académica e de suporte social. Assim sendo, as raparigas parecem pontuar de forma superior na dimensão estudo do QVA-r, enquanto os estudantes do sexo masculino tendem a obter pontuações superiores nas

**Quadro 3**  
Resultados na escala de suporte social (SSQ6) e de adaptação académica (QVA-r) segundo o género

Escala	Subescalas	Género	n	Média	DP	t	p	Sentido das diferenças
<b>SSQ6</b>	SSQN	Masculino	297	2.8	1.18	.017	.987	-
		Feminino	645	2.8	1.04			
	SSQS	Masculino	309	5.0	0.79	3.155	.002	<b>F&gt;M</b>
		Feminino	644	5.2	0.67			
<b>QVA-r</b>	Interpessoal	Masculino	322	46.8	7.27	.578	.564	-
		Feminino	661	46.5	7.43			
	Carreira	Masculino	317	48.8	8.85	1.319	.188	-
		Feminino	669	48.0	8.93			
	Pessoal	Masculino	318	46.5	8.05	5.173	.000	<b>M&gt;F</b>
		Feminino	667	43.6	8.30			
	Estudo	Masculino	320	41.1	6.18	3.346	.001	<b>F&gt;M</b>
		Feminino	665	42.5	6.31			
	Institucional	Masculino	323	30.4	5.16	6.457	.000	<b>M&gt;F</b>
		Feminino	670	28.0	5.80			

subescalas pessoal e institucional. Ou seja, ser rapariga ou rapaz exerce uma influência significativa na forma como a adaptação ao Ensino Superior é vivida e nas suas repercussões ao nível das diferentes dimensões desse mesmo processo.

Uma outra hipótese de investigação admitia que a mudança do local de residência, por virtude do ingresso no Ensino Superior, poderia exercer um efeito estatisticamente significativo na percepção do suporte social e nas vivências académicas adaptativas dos alunos do primeiro ano. No Quadro 4 apresentamos as estatísticas descritivas e as análises das diferenças dos resultados em função da variável “mudança de residência”.

se encontram deslocados obtêm valores significativamente superiores na subescala relacional, enquanto que aqueles que permanecem na “residência-mãe” pontuam, de forma mais elevada e significativa, nas subescalas pessoal, estudo e institucional.

Uma outra hipótese de estudo sugeria a possibilidade de se registarem diferenças na percepção do suporte social e na adaptação académica em função da escola do IPL que o aluno se encontrava a frequentar. No Quadro 5 apresentamos as estatísticas descritivas e os coeficientes da apreciação das diferenças nos resultados em função da variável “escola”. Com base nos resultados da ANOVA, verificamos que a escola frequentada pelos alunos se encontra associada aos níveis de

**Quadro 4**  
**Resultados na escala de suporte social (SSQ6) e de adaptação académica (QVA-r)**  
**segundo a situação de deslocado/não deslocado**

Escalas	Subescalas	Deslocação da residência	n	Média	DP	t	p	Sentido das diferenças
SSQ6	SSQN	Não	292	2.8	1.11	1.168	.24	-
		Sim	649	2.8	1.07			
	SSQS	Não	299	5.2	0.61	.197	.69	-
		Sim	654	5.1	0.76			
QVA-r	Interpessoal	Não	310	45.8	6.99	2.440	.02	Desl>não desl
		Sim	672	47.0	7.53			
	Carreira	Não	310	48.2	9.09	-.031	.98	-
		Sim	675	48.3	8.84			
	Pessoal	Não	311	46.0	8.49	3.813	.00	Não desl>desl
		Sim	673	43.9	8.16			
	Estudo	Não	310	43.2	6.46	3.759	.00	Não desl>desl
		Sim	674	41.6	6.16			
	Institucional	Não	312	30.4	4.73	6.668	.00	Não desl>desl
		Sim	680	28.1	5.96			

Uma análise dos resultados permite-nos verificar que a mudança do local de residência, por virtude do ingresso no Instituto Politécnico de Leiria, teve um impacto significativo em quatro das cinco subescalas do QVA-r. Assim, os alunos que

adaptação percebida. Numa análise mais fina, através do teste de *Scheffé (post-hoc)* constatamos que na dimensão carreira, os estudantes da ESEnf obtêm valores médios significativamente superiores aos colegas das outras quatro escolas, ao mesmo

**Quadro 5**  
**Resultados na escala de suporte social (SSQ6) e de adaptação académica (QVA-r)**  
**segundo a escolas do IPL**

Escalas	Subescalas	Escolas	n	Média	DP	F	p	Post hoc
SSQ6	SSQN	ESTG	352	2.8	1.11	2.413	.04	Esenf > Estg; p<.05
		ESEL	234	2.8	0.96			
		ESTM	141	2.7	1.14			
		ESEnf	106	3.1	1.10			
		ESAD	109	2.8	1.10			
	SSQS	ESTG	361	5.1	0.75	1.450	.22	-
		ESEL	236	5.2	0.67			
		ESTM	145	5.2	0.65			
		ESEnf	103	5.3	0.63			
		ESAD	108	5.1	0.86			
QVA-r	Interpessoal	ESTG	380	46.1	7.18	1.295	.27	-
		ESEL	240	46.6	7.41			
		ESTM	151	46.8	7.42			
		ESEnf	104	47.7	7.61			
		ESAD	108	47.1	7.68			
	Carreira	ESTG	379	47.0	9.06	16.106	.00	Esel > Estg; p<.05 Esel > Estm; p<.05 Esenf > Estg, Esel, Estm, Esad; p<.001
		ESEL	242	48.9	8.44			
		ESTM	151	47.0	8.28			
		ESEnf	106	54.1	6.79			
		ESAD	108	47.1	9.67			
	Pessoal	ESTG	377	44.6	7.88	3.597	.01	Estm > Esel; p<.05
		ESEL	243	43.0	8.68			
		ESTM	151	45.7	8.13			
		ESEnf	104	45.1	8.24			
		ESAD	110	45.7	8.94			
	Estudo	ESTG	378	41.9	5.83	1.096	.36	-
		ESEL	241	42.4	6.30			
		ESTM	150	41.5	6.60			
		ESEnf	106	42.9	6.88			
		ESAD	110	41.9	6.82			
Institucional	ESTG	380	32.2	4.08	118.337	.00	Estg > Esel, Estm, Esad, Esenf; p<.001 Esel, Esenf, Esad > Estm; p<.001	
	ESEL	244	28.4	4.63				
	ESTM	152	22.8	5.57				
	ESEnf	107	27.2	5.22				
	ESAD	110	27.6	5.02				

**Escola do IPL – ESAD** (Escola Superior de Artes e Design); **ESEL** (Escola Superior de Educação de Leiria); **ESEnf** – Escola Superior de Enfermagem; **ESTG** (Escola Superior de Tecnologia e Gestão); **ESTM** (Escola Superior de Tecnologia do Mar)

tempo que também os alunos da ESEL pontuam de modo significativamente mais elevado que os seus colegas da ESTG e da ESTM. Na dimensão institucional, os estudantes da ESTG obtêm valores médios significativamente superiores aos colegas das outras quatro escolas, enquanto que os da ESTM, em Peniche, registam os valores de adaptação mais baixos. No que se refere à dimensão pessoal, apenas se identificam diferenças significativas entre os alunos da ESTM e da ESEL, sendo que os primeiros obtêm valores médios significativamente superiores.

A variável “escola” parece estar associada, ainda, a diferenças na percepção do suporte social, no que se refere à dimensão Número (SSQ6N). Os estudantes da ESEnF obtêm valores significativamente superiores aos colegas da ESTG, sugerindo que os futuros enfermeiros se sentem mais satisfeitos relativamente à percepção do número de entidades de suporte social disponíveis na instituição que frequentam.

Quanto à influência das variáveis relativas à participação em actividades associativas (dentro e fora da escola) na percepção do suporte social e na adaptação dos alunos do primeiro ano, os resultados obtidos permitiram constatar um efeito significativo de tal participação na dimensão relacional do QVA-r ( $t=2.502$ ;  $p<.05$ ), favorável aos alunos envolvidos nas referidas actividades (alunos com envolvimento:  $M=48.7$ ;  $DP=6.92$ ; alunos sem envolvimento:  $M=46.4$ ;  $DP=7.39$ ). Finalmente procedemos à análise das correlações entre a percepção do suporte social e as cinco subescalas do QVA-r. No Quadro 6 apresentamos os coeficientes obtidos.

Os coeficientes de correlação, ainda que estatisticamente significativos, são de magnitude moderada ou baixa. À excepção da dimensão institucional, em todas as outras dimensões se obtêm correlações acima de .3, sendo o valor mais elevado aquele que se regista entre a dimensão pessoal do QVA-r e a SWLS. Estes valores corroboram a importância das redes de apoio afectivo e social do jovem estudante na forma como este experiencia a sua transição para o Ensino Superior, aspectos que, no seu conjunto, se reflectem na satisfação com a vida em geral.

## Discussão

À semelhança de outras investigações, também neste estudo se registaram diferenças entre os géneros na apreciação de suporte social e nas vivências académicas (Almeida et al., 1999; Diniz, 2001; Pinheiro, 2003; Silva, 2003). Os dados obtidos permitem-nos concluir que os rapazes apresentam um melhor conhecimento e percepção da instituição que se encontram a frequentar, da qualidade dos seus serviços e das estruturas existentes, manifestando um maior interesse em aí prosseguirem os seus estudos. Por outro lado, parecem sentir-se melhor adaptados no que se refere à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico, em geral, aspectos que, no seu conjunto, integram

**Quadro 6**  
**Correlações dos resultados nas subescalas do QVA-r, SSQ6 e SWLS**

Escalas/Subescalas	QVA-r					SWLS	
	Interpessoal	Carreira	Pessoal	Estudo	Institucional		
SSQ6	SSQN	.23**	.17**	.26**	.12**	.08*	.32**
	SSQS	.16**	.12**	.27**	.17**	.10*	.28**
SWLS		.30**	.36**	.46**	.34**	.23**	-

\*  $p < .05$     \*\*  $p < .01$

a dimensão pessoal do QVA-r. Relativamente à dimensão estudo, as pontuações mais elevadas por parte das raparigas parecem traduzir um maior acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos e bibliografia, e uma gestão mais eficaz do tempo.

Considerando os resultados obtidos na medida de adaptação ao Ensino Superior em função da escola do IPL que o aluno se encontrava a frequentar, constata-se que, na dimensão institucional do QVA-r, os alunos da ESTG apresentam pontuações superiores relativamente a todos os colegas que frequentam as outras instituições do IPL, enquanto que os estudantes da ESTM em Peniche, apresentam os valores médios mais baixos. Tais resultados reflectirão, de alguma forma, percepções dos estudantes no que concerne à qualidade das instalações, condições de trabalho, equipamentos, estruturas e serviços disponíveis nas instituições que ministram estes cursos. De acrescentar que a ESTM, situada em Peniche, é a escola que se encontra geograficamente mais longe da sede do IPL, sendo a sua instituição mais recente. Estas diferenças parecem legitimar a conclusão de que a qualidade de adaptação ao Ensino Superior passa, também, pelo grau de correspondência percebido entre as necessidades, interesses e valores dos alunos e os recursos, funcionamento, clima organizacional e tipo de propostas formativas ou oportunidades oferecidas pela instituição.

No que se refere, ainda, ao efeito da variável “escola” constata-se que, na dimensão carreira do QVA-r, os alunos da ESEnf apresentam pontuações superiores a todos os colegas das outras escolas, e os da ESEL pontuam de forma superior aos colegas da ESTG e da ESTM. Tratando-se de uma dimensão directamente relacionada com aspectos vocacionais e de

orientação de carreira, os resultados parecem sugerir que os alunos de enfermagem demonstram, claramente, uma percepção mais positiva e definida do seu projecto de carreira e decisão vocacional. Também os estudantes da ESEL parecem sentir-se mais ajustados ao domínio de formação escolhido, quando comparados com os seus colegas da ESTG e da ESTM, cujos resultados reflectem, provavelmente, uma maior indecisão na opção vocacional e/ou baixas perspectivas de realização profissional ou, ainda, alguma insatisfação em relação ao curso que se encontram a frequentar.

O efeito da variável “escola” explica, também, algumas das diferenças encontradas na medida de suporte social e, mais especificamente, na sua dimensão Número (SSQ6N), registando-se diferenças estatisticamente significativas entre os alunos da ESEnf e da ESTG, a favor dos primeiros. Os alunos de enfermagem parecem sentir-se mais satisfeitos com o número de entidades de suporte social disponíveis na sua instituição, quando comparados com os seus colegas da ESTG. Uma possível explicação para este resultado pode decorrer da dimensão das duas instituições: a ESEnf é uma escola relativamente pequena, em termos de espaço físico e de número de alunos (cerca de 600 inscritos nos quatro anos do Curso de Licenciatura em Enfermagem); enquanto que a ESTG é a maior escola do IPL, com 5300 alunos inscritos em 14 licenciaturas bietápicas. Assim sendo, é de admitir que na ESEnf os alunos possam experienciar um clima organizacional mais personalizado, com reflexos positivos na quantidade e qualidade das interacções que podem estabelecer com os colegas, professores e funcionários e, consequentemente, na percepção da rede de suporte social disponível.

Quando analisamos os resultados relativos ao efeito do “grau de opção da escola” e do “grau de opção do curso” no QVA-r, verificamos que a prioridade de escolha do curso e da escola contribuem, de forma expressiva, para a explicação dos padrões de adaptação ao Ensino Superior. Os jovens estudantes que viram concretizados os seus desejos e expectativas no que concerne à prioridade de escolha da escola e do curso demonstram vivências mais adaptativas em relação aos projectos e decisões vocacionais, às perspectivas de realização e saídas profissionais, o que pode potenciar o seu investimento numa carreira relacionada com o curso. Por outro lado, parecem avaliar de modo mais positivo a instituição que frequentam, apresentam uma melhor percepção da sua qualidade e funcionamento, mostrando ainda uma maior disponibilidade para nela se envolverem. Todos estes aspectos parecem reflectir-se positivamente na dimensão pessoal da adaptação, sendo que os alunos que entraram na sua primeira opção de escola e de curso demonstram uma maior capacidade para gerir projectos de vida e tomar iniciativas, uma melhor percepção das suas competências e, ainda, uma maior auto-confiança e bem-estar psicológico. Assim sendo, níveis mais elevados de envolvimento e compromisso do jovem estudante com a escolha do curso e da instituição a frequentar, parecem constituir condições a considerar na análise do processo de adaptação ao Ensino Superior, uma vez que se tratam de variáveis fortemente associadas à construção de um estilo de vida e ao desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Nos estudantes da nossa amostra, a participação em actividades associativas (dentro e fora da escola) aparece associada, de forma estatisticamente significativa, aos resultados na dimensão interpessoal da

adaptação, sendo a diferença favorável aos alunos envolvidos em tais actividades. A literatura refere a participação em actividades de natureza associativa como facilitadora do processo de integração social, conferindo maiores oportunidades para o desenvolvimento de sentimentos de identidade e de competências relacionais, e funcionando também como fonte de suporte emocional, de orientação e de aceitação de grande importância (Almeida et al., 2000; Pinheiro, 2003; Silva, 2003; Upcraft, 2002). Tal envolvimento permite ao sujeito aumentar e diversificar os seus recursos sociais, de uma forma geral, e a percepção do suporte social, de uma forma específica, constituindo uma estratégia para lidar melhor com os novos desafios e situações de tensão, de ansiedade e, até, de alguma solidão, associados ao novo contexto de aprendizagem e desenvolvimento.

A mudança do local de residência do estudante, por virtude do ingresso no IPL, tem um impacto significativo nas suas vivências académicas adaptativas. Os alunos deslocados pontuam de forma superior no factor interpessoal do QVA-r, enquanto que aqueles que permanecem na família apresentam valores superiores nas dimensões pessoal, estudo e institucional. Estes valores destacam que a entrada no Ensino Superior constitui um importante desafio ao nível do desenvolvimento afectivo e interpessoal do jovem. Para muitos estudantes representa a primeira saída de casa, separação vivida por uns de forma bastante dolorosa e acompanhada de sentimentos de solidão, isolamento e abandono, enquanto outros a tomam como experiência inebriante de uma aparente liberdade total. De facto, a entrada no Ensino Superior traduz-se na conquista de um novo espaço social e de uma maior independência, que poderá conduzir ao

desenvolvimento de novos relacionamentos, sobretudo com os pais, no sentido de ser mais fácil ultrapassar alguma sensação de desenraizamento ou despersonalização. Assim sendo, é de admitir que os estudantes deslocados da sua residência habitual apresentem uma maior necessidade e disponibilidade para iniciarem e estabelecerem novas interações e até para se envolverem mais em actividades de carácter associativo, sobretudo na instituição, aspectos que se reflectem em ganhos acrescidos na dimensão interpessoal do QVA-r.

Os estudantes que permanecem na “residência-mãe” demonstram níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e estabilidade afectiva, apresentando também uma melhor percepção das suas competências e uma maior auto-confiança. Assim sendo, este grupo dos alunos percebe-se como mais capaz de gerir adequadamente o seu tempo, de se organizar melhor em termos de métodos de estudo e de estratégias de aprendizagem. Estes dados levam-nos a admitir que os estudantes que permanecem na sua residência familiar poderão sentir maior apoio e suporte emocional, psicológico e, até, material por parte das figuras parentais, mais oportunidades de diálogo, condições estas que se reflectem num maior bem-estar em geral e com implicações positivas no processo de adaptação ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo, a proximidade e presença dos pais ou figuras significativas poderá levar a que o jovem estudante percepcione um maior controlo no que se refere à concretização das tarefas académicas e ao seu desempenho escolar. Quando analisadas as correlações encontradas entre as subescalas do SSQ6, os factores do QVA-r e a SWLS, verificamos que todas elas são significativas, embora de baixa magnitude. Estes valores permi-

tem-nos concluir que os jovens estudantes que demonstram uma melhor percepção da sua rede de suporte social, tendem a apresentar um maior bem-estar psicológico, auto-confiança e autonomia, uma percepção pessoal mais elevada das suas capacidades cognitivas e competências de resolução de problemas e uma melhor adaptação ao nível das relações interpessoais. De qualquer modo, a percepção do suporte social parece constituir-se como uma condição importante para o bem-estar físico, psicológico e social, no processo de integração dos estudantes no novo contexto académico.

Não nos pareceria justo terminar esta reflexão sobre os resultados obtidos, sem uma referência à validação das medidas de avaliação psicológica da adaptação ao Ensino Superior (QVA-r), da percepção do suporte social (SSQ6) e da satisfação com a vida em geral (SWLS) utilizadas. A generalidade dos estudos e do uso destes instrumentos ocorrem junto de alunos universitários, sendo a nossa amostra constituída por estudantes do 1º ano do Ensino Superior politécnico. A presente investigação proporciona apoios evidentes para a validade dos três instrumentos utilizados, os quais registaram valores de consistência interna muito satisfatórios e estruturas factoriais congruentes com os postulados teóricos dos seus autores. Assim sendo, as medidas utilizadas no presente estudo, revelaram boas propriedades psicométricas, legitimando o seu uso com estudantes deste subsector do Ensino Superior em Portugal.

### **Implicações para a intervenção**

Considerando que a transição para o Ensino Superior confronta o jovem estudante com múltiplas exigências e inúmeros desafios

na esfera pessoal, interpessoal e académica, é de admitir, então, que os recursos sociais, em especial os de suporte social, se constituam como um elemento importante em tal processo de adaptação. Se por um lado, a capacidade do aluno para lidar com as tarefas académicas constitui, desde logo, a base fundamental de uma inserção construtiva no novo ambiente, por outro, a qualidade das relações parece ser também um factor fundamental, envolvendo não só a capacidade para efectuar reestruturações nas relações existentes (família, amigos e companheiros), como também a capacidade para iniciar novas interacções (com professores, colegas e funcionários da instituição e comunidade envolvente).

Neste sentido, importa procurar o equilíbrio possível entre os desafios que o novo contexto de vida coloca ao estudante e as respostas por parte das instituições que o recebem. Com efeito, um número crescente de investigações tem vindo a sublinhar o pressuposto de que a qualidade de adaptação ao Ensino Superior passa pelo grau de ajustamento e correspondência entre as necessidades, interesses e valores dos alunos e os recursos, clima organizacional e oportunidades de formação oferecidas pela instituição. Neste sentido, as instituições de Ensino Superior devem incluir e contemplar nas suas estratégias de intervenção, objectivos claros e consistentes das metas desenvolvimentais e de sucesso que pretendem atingir, implementando serviços de apoio aos seus estudantes, que permitam cobrir um vasto campo de actuação, quer relativamente à diversidade de alunos, quer às problemáticas que vão desde as mais especificamente académicas às socialmente mais abrangentes.

Assim sendo, e “tal como a literatura acerca do impacto do ambiente académico enun-

cia, é necessário compreender a organização educativa do ponto de vista formal e informal, nos seus aspectos académicos e sociais” (Pinheiro, 2003, p.416), para se poder avaliar e compreender, de forma mais global e objectiva, os padrões de ajustamento do jovem estudante ao Ensino Superior. Sublinhando-se a importância do suporte social da família e/ou figuras significativas no processo de integração e bem-estar do estudante no novo contexto académico, sugere-se a necessidade das instituições reforçarem mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados, os quais, provavelmente, pelo desenraizamento que sentem, apresentam uma maior necessidade e disponibilidade para diversificarem e ampliarem a sua rede de interacções sociais, percebendo novas fontes de suporte social.

Neste sentido, para os alunos recém-chegados e, sobretudo, para os que deixaram a “residência-mãe”, parecem ser importantes algumas iniciativas de acolhimento, que passam pelo conhecimento da cidade e comunidade onde se situa a instituição, pela “visita-guiada” à própria instituição, à estrutura curricular e ao regulamento de avaliação do curso em que se matricularam. Mesmo que toda esta informação se encontre disponível na *internet*, é importante dar um rosto, ou melhor vários rostos, a todo este processo que permitirá ao aluno, a pouco e pouco, “sentir-se em casa”. Importa, também, planificar e implementar um conjunto de actividades de intervenção ao nível dos diferentes tipos de “vulnerabilidades” social, emocional ou cognitiva que os alunos possam demonstrar. Parece ser relevante desenvolver redes de suporte entre professores e alunos, e dos estudantes entre si, assim como a organização de actividades formais e informais que criem sentimentos de identidade de grupo. Programas de *peer*

*counseling* (apoio entre pares, sobretudo nas residências), mentorado (apoio assegurado pelos alunos mais velhos aos colegas do 1º ano) e de tutorado (apoio prestado por um professor a um grupo de alunos) a nível académico, pessoal e social podem ser actividades a contemplar e que podem ser implementadas por profissionais (psicólogos, professores) e por alunos com formação específica para o efeito. No domínio especificamente académico, parece ser útil a realização de acções ou cursos que visem promover o sucesso (por exemplo estratégias de estudo, gestão do tempo, motivação, preparação para as avaliações, realização de exames e, ainda, elaboração de trabalhos científicos) e ajudar a reduzir “handicaps” (por exemplo ao nível da língua materna ou estrangeira, do raciocínio matemático e científico, da utilização das tecnologias da comunicação e informação).

Os serviços de apoio vocacionados para o aconselhamento psicológico, de desenvolvimento e orientação de carreira e, ainda, os serviços de apoio psicopedagógico para os estudantes, em geral, e para os alunos do 1º ano em particular, podem assumir um papel relevante durante o percurso do estudante no Ensino Superior. De facto, actuar numa óptica mais preventiva do que remediativa, ajudando o jovem estudante a otimizar recursos de diferentes fontes de suporte social, a controlar e ajustar expectativas, a evitar situações de crise e de ruptura, a desenvolver estilos de *coping*, são algumas possibilidades a utilizar pelos serviços de aconselhamento psicológico, no sentido de se promover a maximização dos pontos fortes do indivíduo e a minimização dos seus factores de risco.

Em síntese, importa implementar medidas de apoio aos estudantes no sentido de estes lidarem eficazmente com as pressões e

desafios colocados pelo novo contexto, quer a nível académico, quer a nível das decisões vocacionais, quer, ainda, a nível afectivo e social, de forma a promover o seu desenvolvimento global e harmonioso. As instituições de Ensino Superior devem, pois, assumir plenamente o seu papel e responsabilidade na integração dos estudantes que acolhem, disponibilizando algumas “pontes” que lhes permitam ultrapassar, com segurança e sucesso, os muitos “alçapões” que se lhes afiguram na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, o que, no limite, pode questionar aquilo que são hoje as instituições deste nível de ensino, a forma como são vividas pelos seus actores e a qualidade do ambiente que nelas existe.

### Nota

1 - Este artigo integra-se numa investigação no âmbito do Concurso de Bolsas de Investigação lançado, em 2003, pela POLITÉCNICA – Associação de Politécnicos do Centro (Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria, Portalegre, Tomar e Viseu) e integrado no plano de actividades do Centro de Estudos e Investigação da Escola Superior de Educação de Leiria (CEIESEL).

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., Ferreira, J. G., & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção de e Validação de uma Versão Reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII, 181-207.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, A. P., Capela, R. M., Vasconcelos, J. V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes,

- A. (2000). Envolvimento extra-curricular e ajustamento académico: Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, & S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior* (pp. 167-187). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 32, 94-103.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffins, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolhas de carreira e integração universitária*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Machado, C., & Almeida, L. S. (2000). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora, Coleção CIDInE.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O questionário de suporte social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire* (SSQ6). *Psychologica*, 30, 315-333.
- Sarason, B. R., Sarason, I. G., & Pierce, G. R. (1990). Traditional views of social support and their impact of assessment. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An international view* (pp. 5-25). New York, NY: John Wiley.
- Saranson, I. G., Saranson, B. R., Shearing, E. N., & Pierce, A. R. (1987). A brief measure of social support: Practical and theoretical implications. *Journal of Social and Personality Relationships*, 4, 497-510.
- Schlossberg, N. K., Watters, E. B., & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transition*. New York, NY: Springer.
- Silva, S. L. R. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao Ensino Superior: Contributos do ambiente familiar e do auto-conceito*. Tese de Mestrado não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Simões, A. (1992). Ulterior validação de uma escala de satisfação com a vida (SWLS). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI, 503-515.
- Upcraft, M. L. (2002). *Insights from theory: Understanding first year student development. First year academic advising*. Monographic nº 3 Columbia, SC: National Resource Centre for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Valerio, P. (1997). A informação e a orientação escolar e profissional no ensino superior: Um desafio da Euro-

- pa. In, Actas da Conferência Internacional *Psychodynamic Counselling in a University Setting* (pp.33-35). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Will, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. Underwood, B. H. Gottlieb, & Fetzer Institute (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (pp. 3-25). New York, NY: Oxford University Press.

