

A decorative border made of many small, colorful pencils (orange, green, blue, red) arranged in a wavy, zig-zag pattern along the left and right edges of the page. The background is white with a subtle, repeating geometric pattern of dark grey lines.

*II SEMINÁRIO INTERNACIONAL
“CONTRIBUTOS DA PSICOLOGIA
EM CONTEXTOS EDUCATIVOS”*

Livro de Atas

Organizadores: Leandro S. Almeida, Bento D. Silva, Amanda Franco

Instituto de Educação | Universidade do Minho
Julho de 2012

Ficha técnica

Título

Atas do II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”

Organizadores

Leandro S. Almeida; Bento D. Silva & Amanda Franco

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd)

Instituto de Educação

Universidade Minho

4710-057 Braga

500 exemplares

Design

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-13-0

Julho 2012

Ser estudante do ensino superior: Perceção de dificuldades e preocupações de recém-diplomados do Instituto Politécnico do Porto

Filipa Heitor (filipaheitor@sc.ipp.pt), Vânia Bastos & Susana Saraiva

Gabinete do Estudante - Instituto Politécnico do Porto, Instituto Superior de Ciências da Saúde - Norte

Resumo: Ser estudante no ensino superior envolve a experiência de transições, mudanças significativas e desafios potenciais de crise, resultado de exigências internas e externas, que apela a competências que os jovens adultos, muitas vezes não dominam ainda com mestria. Compreendemos assim que muitas variáveis e condições interatuam e os vulnerabiliza ao desajustamento, comprometendo também a plena realização académica. Este estudo, com base numa amostra de 323 recém-diplomados do Instituto Politécnico do Porto, integra parte dos resultados de uma investigação com enfoque na compreensão das experiências vivenciadas em contexto de ensino superior, designadamente os aspetos mais positivos e as preocupações e dificuldades sentidas; as formas de resolução, recursos ou apoios utilizados na superação dessas dificuldades e; sugestões de intervenções psicológicas que melhor apoiem e que promovam a integração, o bem-estar e o desenvolvimento psicossocial (condições essenciais para os processos de aprendizagem e para o sucesso académico). Os resultados deste estudo pretendem contribuir para a compreensão das vivências dos estudantes, que: fortaleça a reflexão sobre a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior na construção de conhecimentos, das relações e do *self*; permita a operacionalização de objetivos, a orientação de estratégias de intervenção e a identificação de indicadores de avaliação das práticas e dos resultados obtidos.

Introdução

O ingresso e a frequência do ensino superior envolvem momentos de significativo crescimento e mudança para os estudantes, a par possíveis de exigências potenciadoras de crise, barreiras circunstanciais e a perda de alguns sistemas estruturantes (Chickering & Reisser, 1993; Dias, 2006). Numa perspetiva desenvolvimental, com tradição psicológica na teoria psicossocial de Erikson e nos modelos estruturais-cognitivos e construtivistas do desenvolvimento, compreende-se que a crise do sistema pessoal do estudante (aos níveis estrutural, funcional e emocional) pode comprometer o equilíbrio psicológico (e a saúde mental positiva) e impor uma reorganização que conduza a novos modos de expressão e de realização ajustados a estes novos contextos, estímulos e circunstâncias (Campos, 1993; Dias, 2006; Heitor & Veiga, 2012). No seguimento desta ideia, é assim particularmente relevante a existência simultânea e harmoniosa de fontes de desafio - necessárias à motivação pessoal para a exploração, reflexão e risco e; de apoio - que inclui os recursos disponíveis que suportam os momentos de vulnerabilidade e de incerteza e o processo de *coping* (Dalton & Crosby, 2008). A experiência de desequilíbrio psicológico e cognitivo, de acordo com Sanford (citado por Dalton & Crosby, 2008), produz sentimentos de dissonância interna que se pode traduzir em incerteza, conflito ou ameaça. É contudo esta experiência que abre, numa inquietação positiva e criativa, a possibilidade de crescimento e de aprendizagem. Por outro lado, e porque este equilíbrio é delicado, as interações e experiências negativas tendem a constituir respostas e emoções inadequadas e desestruturadas com implicações na saúde e

bem-estar do estudante (Dias, 2006; Heitor & Veiga, 2012) e subsequentemente tendem a comprometer gravemente a progressão no curso e conduzir à desistência, particularmente acentuados nos primeiros anos de curso (Alarcão, 2000).

Num estudo realizado com estudantes de ensino superior, Grant (2002) identificou algumas das preocupações descritas pelos estudantes com as quais encontraram elevados níveis de stresse correlacionados. São estas preocupações relativas: (i) à integração e adaptação; (ii) às técnicas de organização e métodos de estudo e de avaliação; (iii) à saúde psicológica em geral, designadamente problemáticas de ansiedade, fobia e pânico, tristeza, depressão e alterações de humor; (iv) ao desenvolvimento pessoal; (v) ao relacionamento com os outros e estabelecimento de relações de confiança e intimidade e; (vi) à transição para o mundo do trabalho e ao projeto de carreira. Já Alarcão (2000) reportando-se concretamente ao insucesso académico dos estudantes, defende uma causalidade complexa e interativa deste fenómeno, num enquadramento macrossistémico e sob influência das ideologias, valores e preconceitos vigentes, que integra quatro dimensões: (i) estudante - que descreve entre outros, o distanciamento familiar e social, as dificuldades de adaptação, conflituosidade de valores, métodos de estudo ineficazes, o absentismo, as dificuldades económicas, a ausência de informação sobre a natureza dos cursos e, sentimentos de isolamento e desorientação; (ii) docente - que integra entre outros, o distanciamento em relação aos estudantes e às suas necessidades, a fraca competência científica e pedagógica, o desajuste entre ensino e avaliação; (iii) currículo - que como exemplo expressa a pouca qualidade de recursos didáticos, a desarticulação entre os conteúdos e a deficiente articulação das componentes teóricas e práticas ou a desorganização de horários e calendário de aulas e exames e; (iv) instituição - sendo referidas as fracas condições físicas, instrumentais e organizacionais, a falta de equipamentos de trabalho e aprendizagem, o inadequado funcionamento de serviços, do conselho pedagógico e dos órgãos de gestão ou a pouca preocupação com a integração de todos os estudantes.

Atualmente o ensino superior é marcado por um perfil heterogéneo de estudantes em constante reformulação que expressa um dramático mas desafiante contraste enquanto realidade (e não tendência emergente), que procura estimular a capacidade inovadora de respostas das instituições. Naturalmente, os atributos pré-ensino superior, as circunstâncias individuais de vida e as resultantes combinatórias diversas de atitudes, competências e motivações por parte do corpo estudantil, são incorporadas na relação destes com a instituição de ensino; e devem ser portanto considerados quando se pretende aumentar o sucesso académico dos estudantes e promover a sua participação e persistência (Pascarella &

Terenzini, 1991; Schlossberg, Lynch & Chickering, 1989). Se assim assumirmos a experiência de ensino superior, muito além da construção de conhecimentos e do reforço do domínio intelectual, integrando dimensões do desenvolvimento psicológico e do “potencial humano” individual (p.41), o sucesso académico pode pois, ser a experiência de todos os estudantes (Chickering & Reisser, 1993).

Método

Objetivos

Este estudo integra parte dos resultados de uma investigação que configurou como principal objetivo aceder às experiências subjetivas de recém-diplomados do Instituto Politécnico do Porto, vivenciadas e percebidas no percurso académico. A partir deste estudo qualitativo e exploratório, centrou-se especificamente para o presente artigo na questão aberta: “*Principais preocupações e dificuldades sentidas durante o percurso académico*”. Procurou-se assim contribuir para a reflexão e conhecimento relevante sobre a temática em estudo, e para uma abordagem promotora de potenciais contributos e melhoria da prática dos serviços de apoio psicológico no ensino superior.

Amostra

Neste estudo participaram 323 recém-diplomados do Instituto Politécnico do Porto, sendo 199 do sexo feminino (61,6%) e 124 do sexo masculino (38,4%), com idades compreendidas entre os 21 e os 41 anos (M=25,9; DP=5,31), das áreas de estudos de administração, contabilidade e gestão (21,7%); educação (25,7%); engenharia e tecnologia (30,0%); música e artes do espetáculo (6,2%); saúde (11,5%) e; turismo e património (4,9%), tendo no momento do estudo concluído o grau de estudos de licenciatura (91,6%) e mestrado (8,4%).

A frequência do curso foi considerada por 222 participantes como a sua primeira opção (68,7%) e segunda opção ou seguintes por 101 participantes (31,3%). É descrito como motivos desta escolha, o prestígio que confere a instituição (146; 15,6%); a aceitação no mercado de trabalho (223; 23,9%); a qualidade do ensino (116; 12,4%); a média de candidatura (59; 6,3%); uma opção pessoal e vocacional (222; 23,4%); a proximidade à residência (119; 12,7%); motivos económicos (29; 3,1%); preferência dos pais e/ou familiares (11; 1,2%) e uma estratégia para mudar de curso (9; 1,0%).

Durante o seu percurso académico, 181 participantes (56,0%) referiram que não desenvolveram qualquer atividade profissional e 142 participantes (44,0%) referiram ter conciliado o estudo com uma atividade profissional, a tempo parcial (n=83); a tempo inteiro

(n=30) ou em ambos os regimes (n=29). Também, e a complementar, do total, 8 participantes (2,5%) referiram ter integrado um programa de mobilidade de estudos fora do país. Relativamente à participação política e associativa, 165 participantes (50,3%) refere a não-participação durante este período de formação académica e a restante amostra expõe a sua participação em grupos académicos e artísticos (12; 3,7%); em associações de estudantes (4;1,2%); em associações culturais ou recreativas (40; 12,2%); em associações ou grupos desportivos (33; 10,1%); em partidos políticos ou juventudes partidárias (15; 4,6%); em grupos ecológicos ou ambientais (3; 0,9%); em movimentos sociais ou de solidariedade social (31; 9,4%) ou em grupos religiosos (25; 7,6%). É importante ainda descrever que 192 participantes (56,4%) mencionam nunca ter recorrido a serviços de apoio psicológico, enquanto a restante amostra refere o recurso a estes serviços: a) antes da entrada no Instituto Politécnico do Porto (34;10,5%); b) após a entrada no Instituto Politécnico do Porto (59; 18,3%); c) antes e após a entrada no Instituto Politécnico do Porto (38; 11,8%). No que respeita ao recurso a medicação psiquiátrica, 223 participantes (69,0%) respondem negativamente e, em oposição, já recorreram a esta mediação: a) 19 participantes (5,9%) antes da entrada no Instituto Politécnico do Porto; b) 73 participantes (22,6%) após a entrada neste Instituto e 8 participantes (2,5%) antes e após a entrada no Instituto Politécnico do Porto. Por fim, e quanto ao estatuto de residência, 124 participantes encontravam-se deslocados das residências de origem (38,4%) e 199 participantes encontravam-se em situação de não-deslocados (61,6%).

Instrumentos

Foi desenvolvido pelo Gabinete do Estudante, e para o efeito do estudo, um questionário com informação orientada para recém-diplomados, o qual integra: (i) questões de identificação de características dos participantes, reportadas ao período de frequência do ciclo de estudos (nomeadamente: idade, género, estatuto de residência, curso frequentado, colocação do curso por ordem de escolha, motivo de escolha do curso, número de matrículas no ensino superior, grau académico concluído, experiência profissional durante o percurso académico, experiência de estudos em mobilidade, participação política e associativa, recurso a serviços de apoio psicológico, recurso a medicação psiquiátrica e outras informações sobre o agregado familiar) e; (ii) questões abertas e exploratórias com interesse para o estudo, que incluem os aspetos mais positivos e as principais preocupações e dificuldades sentidas durante o percurso académico; as formas de resolução dessas dificuldades, recursos e apoios utilizados; sugestões de intervenções psicológicas que melhor apoiem na superação das dificuldades sentidas e que

promovam a integração, o bem-estar e o desenvolvimento psicossocial e; igualmente a referência ao impacto percebido pela frequência do ensino superior e o que fariam de diferente: “*Se eu pudesse ter feito alguma coisa de diferente...*”.

Procedimentos

A recolha dos dados foi efetuada no mês de agosto de 2010, pelo preenchimento individual (e codificado) de uma versão do questionário *on-line*. Aos participantes, recém-diplomados do ano letivo de 2009/10, foi prestada informação apropriada acerca das condições necessárias à participação no estudo, objetivos e instrumento devido, sendo-lhes salvaguardada a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, para uma decisão informada e participação voluntária. Optou-se pela análise de conteúdo das respostas dos participantes, por um processo de exploração, de categorização e de atribuição de significados, facilitando a representação de forma simplificada dos dados obtidos. Releva-se ainda a máxima preocupação na identificação e isolamento das categorias de resposta, por forma a respeitar os objetivos do estudo e a singularidade e idiosincrasia das perspetivas e vivências.

Resultados

As categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo das respostas dos participantes, o número de ocorrências em cada uma delas e as respetivas percentagens com base no número total de ocorrências, são apresentados e parcialmente discutidos nos quadros seguintes. A primeira categoria emergente “*Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza contextual / institucional*” (Quadro 1) foi percebida como distintamente a menos frequentemente evocada, com um total de 20 ocorrências, e relaciona-se com informações insuficientes ou equivocadas e com características estruturais e condições oferecidas pela instituição de ensino (e sua envolvente). Muito embora a sua representatividade em muitos estudos e modelos teóricos sobre fatores e processos potenciadores de mudança e desenvolvimento no ensino superior, ainda que de forma não isolada, apenas poderão ser levantadas conjeturas de compreensão da atenuada referência e valor atribuído pelos participantes, como sendo a qualidade bastante satisfatória dos serviços e infraestruturas disponibilizados pela instituição, o desconhecimento ou a não utilização plena destes recursos ou até a intenção de extremo relevo de outras categorias e subcategorias emergentes.

Quadro 1: Resultados das três subcategorias emergentes na categoria *Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza contextual / institucional*

Subcategorias	Ocorrências (%)
Informação prévia disponibilizada	5 (0,4%)
Qualidade das infraestruturas, serviços e recursos	8 (0,6%)
Condições de mobilidade e acessibilidade	7 (0,5%)

No Quadro 2, que mantém esta análise ao nível do sistema académico formal, são apresentadas as subcategorias emergentes da categoria “*Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza académica*”, e que num total de 396 ocorrências, descreve intensas preocupações relacionadas diretamente com o ensino-aprendizagem, também assim descritas por Almeida, Ferreira e Soares (2002). De entre as subcategorias emergentes, destacam-se as dificuldades e preocupações relacionadas com competências de estudo e de aprendizagem (145; 10,9%) e as práticas e estratégias de ensino de alguns docentes a que os estudantes estão expostos, sentidas como desadequadas (93; 7,0%).

Distintas perspetivas epistemológicas do desenvolvimento cognitivo são concordantes na identificação de uma diversidade de crenças dos estudantes acerca do conhecimento, onde a confiança nos docentes e no conhecimento e a ação individual são elementos decisivos, e impõem desafios aos profissionais da instituição de ensino a reconhecer e assumir estas diferenças individuais e a utilizar estratégias que promovam níveis mais elevados de pensamento (Moon, 2008). Assim, assumimos a vigorosa e íntima relação da aprendizagem com a motivação e a identidade individual dos estudantes, nomeadamente na relação entre aquilo que o estudante é, o que sabe e entre o que este quer ser e o que aprende.

Quadro 2: Resultados das oito subcategorias emergentes na categoria *Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza académica*

Subcategorias	Ocorrências (%)
Nível de preparação escolar anterior	25 (1,9%)
Competências de estudo e aprendizagem	145 (10,9%)
Exigência do plano curricular	36 (2,7%)
Exigência dos docentes face a situações de avaliação	39 (2,9%)
Práticas e estratégias de ensino	93 (7,0%)
Adequação das aprendizagens aos contextos profissionais	16 (1,2%)
Experiências de trabalho/estágio	6 (0,5%)
Aproveitamento escolar	36 (2,7%)

A distribuição das respostas dos participantes na categoria “*Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza vocacional e de desenvolvimento de carreira*”, em 4 subcategorias,

assinala as preocupações e dificuldades relacionadas com a exploração, tomada de decisão e compromisso com o curso e com o futuro profissional, num total de 95 ocorrências (Quadro 3). Podendo este valor total ser considerado moderado face aos resultados obtidos, importa ter em conta o desenvolvimento vocacional como parte do desenvolvimento global que ocorre, ao longo do tempo de frequência do ensino superior, no sentido de uma resolução positiva das questões de identidade (Costa & Campos, 1986; citado por Taveira, 1997). Assumindo esta constante mudança ao nível da identidade, a aproximação ao final do curso despoleta instabilidades e novas explorações que sendo bem-sucedidas promovem o estabelecimento de compromissos vocacionais (Taveira, 1997). Nesta linha de análise, os resultados e considerações de Grant (2002) reportam que, estudantes com níveis mais elevados de preocupação relativos à construção de carreira procuraram tendencialmente mais os serviços de apoio na instituição sendo que estes níveis de preocupação promoveram pois nos estudantes comportamentos ativos e orientados para a ação.

Quadro 3: Resultados das quatro subcategorias emergentes na categoria *Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza vocacional e de desenvolvimento de carreira*

Subcategorias	Ocorrências (%)
Motivações e expectativas académicas / profissionais	35 (2,6 %)
Dúvidas e decisões vocacionais	42 (3,2%)
Autonomia nos comportamentos de processos profissionais	5 (0,4%)
Indefinição de planos / projetos de carreira	13 (1,0%)

Com forte expressão (n=646) descreve-se, no Quadro 4 os resultados da categoria emergente “*Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza pessoal e emocional*” e que integra subcategorias relacionadas com fragilidades designadamente a nível emocional, que comprometem o equilíbrio físico, psicológico e/ou emocional, que marcaram de forma intensiva e significativa o reportório experiencial da quase totalidade dos participantes neste estudo. Com maior número de ocorrências considerou-se as subcategorias relacionadas com a ansiedade e stresse (136; 10,2%); com a expressão de uma autoestima diminuída (55; 4,1%) que muito traduz o sentimento global de valor pessoal e o afeto associado a esse valor; com a instabilidade pessoal e familiar (101; 7,6%) nomeadamente afetiva; com dificuldades de gestão de tempo e das esferas de vida e compromissos (153; 11,5%) e; com vivência de um acontecimento difícil ou traumático (80; 6,0%).

No seguimento de outras evidências e numa revisão da literatura, pode considerar-se que as tensões adicionais e os níveis de ansiedade e stresse são comuns entre estudantes pela

exigência das tarefas com que se confrontam no ensino superior contudo, na ausência de estratégias de *coping* adequadas, o impacto da ansiedade no desempenho académico pode ser sistematicamente negativo. Numa investigação com estudantes ensino superior, Grant (2002) identificou níveis de perturbação depressiva, de obsessão-compulsão e de problemas sociais com impacto negativo no desempenho académico e nas habilidades para atualização/realização do seu potencial. A autora acrescenta que apesar destes estudantes recorrerem mais aos serviços de aconselhamento da instituição do que os estudantes sem indícios de sintomatologia, ainda parte significativa deles não procura este tipo de apoio especializado. Continuadamente, defende que é vital uma aproximação institucional para que estes estudantes sejam identificados, recebam respostas apropriadas e de suporte na medida das suas necessidades (Grant, 2002) e numa lógica cada vez mais desenvolvimental e preventiva.

Quadro 4: Resultados das dez subcategorias emergentes na categoria *Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza pessoal e emocional*

Subcategorias	Ocorrências (%)
Perceção de competência e de potencialidades pessoais	22 (1,7%)
Autoestima	55 (4,1%)
Ansiedade / stresse	136 (10,2%)
Tristeza e isolamento	20 (1,5%)
Instabilidade pessoal e familiar	101 (7,6%)
Instabilidade das relações de amizade e íntimas	23 (1,7%)
Vivência de um acontecimento difícil ou traumático	80 (6,0%)
Problemas de saúde ou incapacidade física	11 (0,8%)
Gestão dos recursos financeiros	45 (3,4%)
Gestão de tempo e das esferas de vida / compromissos	153 (11,5%)

Por fim, descrevem-se os resultados da categoria emergente “*Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza social e relacional*” (Quadro 5), em estreita articulação com algumas subcategorias de natureza pessoal e emocional, espelhando as delicadas tomadas de posição subjacentes a uma abordagem qualitativa. Num total de 170 ocorrências, evidenciam-se subcategorias emergentes relacionadas com a insatisfação com os relacionamentos dos quotidianos académicos, sentidos muitas vezes como não colaborativos e pouco inclusivos, e que compreende como exemplo, a perceção de pouca disponibilidade e relacionamento distante por parte de alguns docentes, a relação conflituosa com alguns docentes ou com colegas ou a dificuldade em estabelecer relações com o grupo de pares.

A frequência do ensino superior oferece inúmeras oportunidades de interação e participação em grupos e sistemas sociais, nas quais a experiência de sentimentos de aceitação e

valorização por parte dos pares facilita a transição e adaptação do estudante ao ensino superior (Pinheiro, 2003). Reason, Terenzini & Domingo (2006) referem que o grupo de pares exerce uma força central mediadora ímpar mas para este ambiente saudável de pares concorrem as características e disposições individuais, sendo aqui altamente influentes os fatores de natureza pessoal e emocional. Igualmente, a perceção de competências ou proximidade na relação com os docentes pode promover no estudante o aumento do sucesso e de competências académicas, bem como esforços e ações de encontro com diferentes estudantes permitindo a partilha de perspetivas e valores; pelo que o investimento em políticas e práticas institucionais que melhorem as relações entre docentes, funcionários e estudantes parece constituir uma vantagem. Em todo o caso, na sua essência o montante de aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos estudantes é proporcional à qualidade e quantidade do seu envolvimento no processo de aprendizagem, na qual estes elementos interagem ativamente e frequentemente (Astin, 1993).

Quadro 5: Resultados das quatro subcategorias emergentes na categoria *Preocupações e dificuldades sentidas, de natureza social e relacional*

Subcategorias	Ocorrências (%)
Relação com docentes	64 (4,8%)
Relação com funcionários	6 (0,5%)
Relação com o grupo de pares	89 (6,7%)
Dificuldades relacionadas com a praxe	11 (0,8%)

Discussão e conclusões

Tendo em consideração os resultados obtidos, espera-se que este estudo seja particularmente útil e relevante para a discussão e compreensão do significado do reportório de experiências enquanto estudantes de ensino superior e o modo como esta experiência pode transformar os estudantes que se implicam neste percurso. Na problemática em estudo, as preocupações e dificuldades sentidas pelos participantes evidenciam de alguma forma o carácter complexo, dinâmico e multidimensional deste percurso e a diversidade de fatores de natureza pessoal, relacional, institucional, formativa e vocacional que interatuam (muito embora o conhecimento do modo como operam estas influências recíprocas pretenda uma investigação mais aprofundada). Este reconhecimento assume uma perspetiva holística e integrativa das fontes de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico dos estudantes (Astin, 1993), com ênfase nas experiências vividas dentro e fora das salas de aula (Soares *et al.*, 2006).

Os resultados deste estudo sugerem que muitas das dificuldades significativas em superar tensões, obstáculos e circunstâncias, pautadas por sofrimento e desequilíbrio, submergem em variáveis de ordem pessoal e emocional (baixa autoestima, tristeza e isolamento, ansiedade e stresse, entre outros) e limitações ao nível dos recursos e das estratégias de superação que necessariamente contaminam diversas áreas de funcionamento. Deste modo, o conhecimento das dificuldades e preocupações dos estudantes de ensino superior, a identificação adequada dos seus sinais de alerta e dos seus comportamentos de procura de apoio é decisivo para o desenvolvimento de respostas institucionais sensíveis (e responsivas) às diversas necessidades do corpo estudantil e assim oferecer serviços e meios de apoio competentes e efetivos: *“If higher education is to be effective in ensuring that its diverse student body is able to gain maximum benefit from academic study, then more collaborative and inclusive working practices are essential”* (Grant, 2002, p.103).

Sugerem-se agora inovados investimentos ao evidenciar-se algumas das limitações deste estudo e que impõem algum cuidado na análise dos seus resultados e apreciações. Este compreendeu um momento único de avaliação o qual se reporta a experiências passadas, muito embora reais e vividas. Neste enquadramento, e considerando a metodologia de recolha de dados, entendemos que estas narrativas emergem da perspetiva pessoal e subjetiva das perceções conscientes dos participantes, do resultado da integração das experiências e consequentemente, da sua honestidade e disponibilidade para as dar a conhecer. De modo adicional, poderia então ser interessante complementar os resultados com outro tipo de metodologia, pela utilização de outros instrumentos que permitam, por exemplo, a realização de análises em profundidade de algumas áreas identificadas claramente como problemáticas. É também concebível que os participantes, recém-diplomados, com sentimentos de perda da relação com o ensino superior e na fronteira de transição para o mercado de trabalho no atual contexto socio-político-económico (em que antecipam as distintas composições das saídas profissionais prováveis e desejadas e com possível impacto nos seus projetos da esfera pessoal), renovem a expressão e a intensidade das suas preocupações.

Importa assim revitalizar o clima social, os discursos e políticas do ensino superior no sentido da qualidade das aprendizagens e do positivo desenvolvimento psicológico dos estudantes. São as instituições de ensino responsáveis pela produção de conhecimento, mas sobretudo responsáveis pela formação de pessoas na sua plenitude, com estabilidade afetiva e racional, com capacidade de comunicação, liderança e negociação, de reflexão crítica e tomada de decisão responsável, de adequação das suas atuações aos contextos e aos desafios emergentes (Almeida, 2002), de participação ativa e eficaz no discurso público e em iniciativas e projetos

sociais – são estes os futuros interventores no universo não apenas profissional mas político e social.

Referências

- Alarcão, I. (2000). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no Ensino Superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)Sucesso Académico* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida, & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 239-252). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., Ferreira, J. & Soares, A. P. (1999). Questionário de Vivências Acadêmicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 181-207.
- Almeida, L., Soares, A. P. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, 81-93.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Campos, B.P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*. 6, 83-95.
- Chickering, A. & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (2ª Edição). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalton, J. & Crosby, P. (2008). Challenging college students to learn in campus cultures of Comfort, convenience and complacency. *Journal of College & Character*, 9(3), 1-5.
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do Ensino Superior: Métodos, técnicas e experiências (1ª Edição)*. Lisboa: Edições ASA.
- Grant, A. (2002). Identifying student's concerns: taking a whole institutional approach. In N. Stanley & J. Manthorpe (Eds.), *Students' Health Needs: Problems and Responses* (pp.83-106). London: Jessica Kingsley.
- Heitor, F. & Veiga, C.S. (2012). Voluntariado no Ensino Superior: Oportunidades para a mudança no desenvolvimento psicológico. *Atas do II Congresso Nacional da RESAPES – AP*, (pp.348-360), Porto: Instituto Superior de Contabilidade e de Administração do Porto.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking: An exploration of theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Pascarella, E. & Terenzini, P. (2005). *How College Affects Students – A Third Decade of Research*. (2ª Edição). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Reason R.; Terenzini, P. & Domingo, R. (2006). First things first: developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education*, 47, 2, 149-175.
- Schlossberg, N. K.; Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving higher education environments for adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de Jovens ao Contexto Universitário: Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 24(1), 29-38.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Braga: Universidade do Minho.