

AUTO-CONCEITO E ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO DIFERENCIAL COM ALUNOS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Joana Stocker & Luísa Faria

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

joanastocker@hotmail.com; lfaria@fpce.up.pt

Resumo

O aumento de estudos sobre a qualidade da transição e da adaptação ao ensino superior, conjugadamente com o auto-conceito, reflecte uma progressiva tomada de consciência da importância de investigar os factores psicossociais que influenciam e determinam o percurso académico dos estudantes.

No âmbito deste estudo, com 395 universitários do 1.º ano (41,3% raparigas e 58,7% rapazes), 51,4% pertencendo a uma Faculdade da Universidade do Porto sem serviços de apoio e 48,6% a uma Faculdade com serviços de apoio, pretende-se explorar as diferenças na percepção de adaptação ao ensino superior e no auto-conceito em função da existência, ou não, de serviços de apoio na instituição, do sexo, da participação na recepção ao caloiro e em sessões de orientação vocacional (anteriores ao ensino superior).

Foram utilizados o *Questionário de Experiências de Transição Académica* (Azevedo & Faria, 2003), com 28 itens e 6 dimensões, e o *Self-Description Questionnaire III* (Faria & Fontaine, 1992), com 136 itens e 13 subescalas, para avaliar o auto-conceito.

Globalmente, estudantes com acesso a serviços de apoio, que frequentaram a praxe e sessões de orientação vocacional, bem como rapazes, apresentam maior auto-conceito, enquanto que as raparigas atribuem maior importância aos factores de adaptação ao ensino superior.

Introdução

Fenómenos como a progressiva massificação da população estudantil e o aumento do absentismo, do insucesso e do abandono académico têm vindo a crescer nos últimos anos, conduzindo a estudos sobre a qualidade da transição e da adaptação ao ensino superior (ES), e sobre variáveis motivacionais promotoras desta adaptação, como o auto-conceito (AC), com o objectivo de explorar quais os factores potencialmente protectores/facilitadores de uma adaptação eficaz ao ES, promotora do sucesso académico.

Efectivamente, Portugal conheceu um aumento quase exponencial da sua população estudantil: de 25.000 alunos em 1960, cresceu para 50.000 em 1970 e para 300.000 alunos no final da década de noventa, acentuando-se a necessidade de uma mudança qualitativa no ES (Soares & Almeida, 2002), que não se encontrava preparado para receber um tão elevado número de alunos, com características tão díspares (Santos, 2000).

Assim, apesar de ser importante desenvolver estudos que se centrem nos factores de risco presentes no ES português, nomeadamente sobre o posicionamento tradicionalmente fechado da universidade (Santos, 2000), a falta de meios que permitam uma adaptação eficaz (Brioso, 2002), os desajustes entre o curso que os estudantes desejavam e aquele em que efectivamente

ingressaram (Alarcão, 2000), é igualmente importante desenvolver estudos que explorem os factores facilitadores desta transição, de modo a que estes possam ser fomentados e integrados na cultura universitária.

Neste contexto, vários estudos fazem alusão à importância que assume, no contexto actual, a existência de serviços de apoio ao estudante que ingressa pela primeira vez no ES (Costa, 2000; Couto & Neto, 2008; Dias & Almeida, 1991; Taveira *et al*, 2000). Na verdade, a acção destes serviços de apoio (directa ou indirecta) parece promover, nos estudantes, a vivência de experiências positivas no contexto académico, de sentimentos de optimismo e de confiança, bem como o desenvolvimento de competências e auto-percepções com impacto positivo numa transição eficaz do ensino secundário para o ES, através da promoção da adaptação ao novo contexto e das percepções sobre si próprio.

Efectivamente, na literatura, a *adaptação* e o *auto-conceito* (AC) são construtos positivamente relacionados com uma transição eficaz (Brioso, 2002), com uma maior motivação e disponibilidade para o processo de aprendizagem, com maior qualidade e eficácia na utilização do potencial cognitivo (Fontaine, 1991), conduzindo a realizações melhoradas e, em última instância, ao sucesso académico (Faria, 2003; Marsh, 1984; Taveira *et al*, 2000).

Mais ainda, factores como o *sexo*, a *participação em sessões de orientação vocacional* (anteriores ao ingresso no ES) e em *actividades extracurriculares*, em particular na *recepção ao caloiro* (praxe), parecem influenciar o AC dos estudantes e a sua percepção de adaptação ao ES (Fontaine, 1991; Imaginário, 1990; Marsh, 1989). Apesar de o sexo ser uma variável amplamente investigada em áreas diversificadas, nomeadamente a propósito do AC, não são comuns os estudos que analisem o seu efeito moderador na adaptação ao ES, nem a influência da orientação vocacional e da praxe no processo de adaptação e no AC dos estudantes universitários.

Assim, com o objectivo de aprofundar esta problemática e de contribuir para a identificação dos factores promotores de uma transição e adaptação eficazes e do sucesso académico no ES, no presente estudo pretende-se explorar as diferenças na percepção de transição e adaptação ao ES e no AC em função. (i) da existência, ou não, de serviços de apoio na respectiva instituição, verificando em que medida os mesmos promovem uma transição e adaptação eficaz e um AC positivo; (ii) do sexo; (iii) da participação na recepção ao caloiro; e (iv) em sessões de orientação vocacional (anteriores ao ES).

Para cumprir tais objectivos, serão estudados 395 estudantes do 1º ano, de ambos os sexos e de diversos cursos da Universidade do Porto, 192 frequentando uma faculdade com serviços de apoio (FCSA) e 203 uma faculdade sem serviços de apoio (FSSA).

Método

Participantes

Os participantes deste estudo são 395 estudantes universitários do 1º ano, sendo 41,3% do sexo feminino e 58,7% do sexo masculino (Quadro 1). Relativamente à sua distribuição pelas instituições de ensino, a faculdade sem serviços de apoio (FSSA) parece apresentar um maior equilíbrio entre estudantes de ambos os sexos, uma vez que na faculdade com serviços de apoio (FCSA) prevalece o sexo masculino (71,4%).

Quadro 1 – *Distribuição da amostra em função da faculdade e do sexo*

Sexo	Faculdade	FCSA	FSSA	Total
Feminino		55	108	163
Masculino		137	95	232
Total		192	203	395

Quanto à idade, a maioria dos estudantes tem entre 17 e 19 anos de idade (83,3%), tendo a distribuição por idade uma média de 20,1, uma moda de 18 anos e um desvio-padrão de 5,71.

No que se refere às percepções dos estudantes acerca da existência ou não de serviços de apoio na sua faculdade, observa-se que na FCSA, apenas 45,3% dos alunos afirmam existir serviços de apoio ao estudante na sua faculdade, enquanto que a maioria (54,7%) afirma não saber. Na FSSA, 11,3% dos alunos afirmam que existem estes serviços na sua faculdade, 3% afirmam que não existem e 85,6% afirmam não saber. No entanto, refira-se que os serviços de apoio a que os alunos da FSSA se referem são a Associação de Estudantes (AE) e os Serviços Académicos (Secretaria).

No que diz respeito ao número de estudantes que já recorreu aos serviços de apoio da sua faculdade, verifica-se que poucos o fizeram, uma vez que na FCSA apenas 3 estudantes procuraram os serviços (dois por “desmotivação do curso e má adaptação ao ES” e um por “dúvidas na matéria”) e na FSSA recorreram seis estudantes à Secretaria ou à AE (três por serem estudantes com Necessidades Educativas Especiais, um para “esclarecimento do curso” e dois para “aprofundar matéria leccionada”).

Apesar de, globalmente, existir uma elevada adesão a rituais de recepção ao caloiro (praxe) na Universidade do Porto, esta parece variar de faculdade para faculdade. De facto, embora 68,4% dos estudantes da amostra participem nestes rituais, verifica-se que na FSSA aderem 53,7% dos alunos, enquanto que na FCSA a adesão é de 83,9%.

Por fim, com o objectivo de identificar o tipo de influência que um processo de orientação vocacional (OV) pode ter nos estudantes que ingressam no ES, foram igualmente exploradas informações acerca da participação em sessões de OV: verificou-se que 63% dos estudantes da

amostra não teve OV, e que, dos alunos que integraram este processo (37%), 50,7% teve OV apenas no 9º ano de escolaridade.

Instrumentos

Na recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos (i) o *Questionário de Experiências de Transição Académica* (QETA), construído por Azevedo e Faria (2003), com o objectivo de avaliar o impacto dos principais factores envolvidos nas experiências de transição e adaptação ao ES. É constituído por 28 itens que se distribuem por seis dimensões – *Espaços Físicos, Conteúdos Programáticos, Organização do Curso, Pares, Família e Professores* – com uma escala de resposta de tipo *Likert* de cinco pontos; (ii) o *Self-Description Questionnaire III* (SDQIII), de avaliação do AC, construído por Marsh e O’Niell (1984, in Faria & Fontaine, 1992), que se baseia no *modelo hierárquico e multidimensional do auto-conceito* de Shavelson e Marsh e foi adaptado ao contexto universitário português por Faria e Fontaine (1992), avaliando 13 dimensões do AC, através de 136 itens de auto-avaliação. De acordo com os objectivos propostos neste estudo, foram apenas utilizados 92 itens, correspondentes a nove dimensões do SDQIII – *Matemática, Verbal e Assuntos Escolares*, correspondentes à dimensão do *AC Académico* (30 itens) –, *Aparência e Competência Física*, que constituem o *AC Físico* (20 itens) –, *Relações com os Pais, Relações com os Pares do Mesmo Sexo e Relações com os Pares do Sexo Oposto*, que avaliam o *AC Social* (30 itens) – e a dimensão *Global* do AC (12 itens). A escala de resposta de tipo *Likert* foi igualmente adaptada, passando de oito para seis alternativas; e (iii) o *Questionário Sócio-Demográfico* (QSD), construído de raiz para o presente estudo, com o objectivo de recolher dados sócio-demográficos dos participantes, bem como informações acerca do seu percurso académico, acerca da adaptação ao ES e sobre a percepção da existência ou não de serviços de apoio na respectiva faculdade.

Procedimento

Os questionários foram administrados no início de aulas teóricas, disponibilizadas pelos professores, com uma duração média de preenchimento de vinte minutos. A ordem de apresentação dos questionários foi estabelecida de acordo com a facilidade de compreensão de cada instrumento. Assim, a primeira folha era constituída pelas *Instruções Gerais*, seguida dos três questionários: *Questionário de Experiências de Transição Académica* (QETA), *Self-Description Questionnaire III* (SDQIII) e *Questionário Sócio-Demográfico* (QSD).

Estudos Diferenciais – Apresentação e discussão dos resultados

Percepção da transição/adaptação ao ES em função da existência de serviços de apoio

Um dos objectivos do presente estudo é analisar a influência da existência de serviços de apoio ao estudante na instituição de ensino sobre a sua percepção quanto à transição/adaptação

académica, partindo do princípio que estudantes com acesso aos mesmos serviços percepcionariam este apoio como promotor da sua adaptação, obtendo resultados mais elevados nas dimensões do QETA.

Assim, foram analisadas e comparadas as respostas dos estudantes do 1º ano da FCSA (faculdade com serviços de apoio) com as dos estudantes da FSSA (sem serviços de apoio), não se tendo observado diferenças significativas em nenhuma das dimensões do QETA, podendo concluir-se que as experiências de transição/adaptação dos alunos são percebidas como semelhantes na FCSA e na FSSA (Quadro 2).

Quadro 2 – *Diferenças de percepção da transição/adaptação ao ES em função da existência de serviços de apoio*

Serv. Apoio QETA Dimensões	Sim (FCSA)			Não (FSSA)			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p
Professores	190	13,4	2,60	202	13,6	3,24	0,55	1	0,46
Família	186	11,5	2,85	196	11,5	3,19	0,03	1	0,87
Pares	185	13,7	2,76	202	13,5	3,46	0,70	1	0,40
Org. do Curso	188	12,4	2,35	200	12,3	3,00	0,33	1	0,57
Conteúdos Prog.	187	25,5	4,35	199	25,3	5,04	0,13	1	0,72
Espaços Físicos	190	12,7	2,75	198	12,3	3,17	0,97	1	0,16

Tal ausência de diferenças poderá estar relacionada com o facto de os alunos que frequentam a FCSA não recorrerem a estes serviços no 1º ano e/ou não terem conhecimento da sua existência (54,7%), conduzindo as duas faculdades analisadas a uma posição de igualdade relativamente à influência dos serviços de apoio na percepção sobre a transição/adaptação.

Auto-conceito em função da existência de serviços de apoio

Relativamente ao AC, esperávamos obter diferenças a favor dos alunos da FCSA. Na verdade, verificaram-se diferenças significativas nas dimensões *AC Matemática*, *AC Académico*, *AC Competência Física*, *AC Físico* e *AC Relação com os Pais* (Quadro 3). No entanto, estes resultados parecem corroborar apenas parcialmente a hipótese, uma vez que os alunos da FSSA obtiveram médias significativamente superiores numa dimensão do AC (*AC Verbal*), não havendo diferenças significativas nas restantes dimensões.

Assim, o facto de os alunos da FCSA apresentarem uma média superior no *AC Matemática* e os da FSSA revelarem superioridade no *AC Verbal* poderá ser explicado pelas competências exigidas e desenvolvidas em cada uma das instituições. Já o *AC Académico* (que inclui *AC Matemática*, *AC Verbal* e *AC Assuntos Escolares*) apresentou diferenças significativas a favor dos estudantes da FCSA, sugerindo que na área académica os alunos da FCSA possuem um AC mais positivo do que os da FSSA. Tal resultado sugere que os alunos pertencentes à FCSA possuem auto-percepções académicas globais mais positivas do que os estudantes da FSSA.

Por sua vez, o *AC Físico* e a sub-dimensão *Competência Física* também apresentaram diferenças significativas a favor dos alunos da FCSA. Contudo, é possível que tal facto se deva à elevada percentagem de estudantes do sexo masculino existente na FCSA (71,4%), uma vez que os rapazes parecem apresentar, em geral, um *AC Físico* mais positivo do que as raparigas (Marsh, 1984).

Por fim, refira-se que os estudantes da FCSA apresentaram igualmente uma média superior no *AC Relação com os Pais*. Este resultado poderá ser explicado pelo facto de a FSSA possuir uma elevada percentagem de trabalhadores-estudantes e de alunos mais velhos (39,9%) e, portanto, potencialmente mais independentes dos pais, tendo como consequência uma maior autonomia e independência na adaptação a novos contextos. Pelo contrário, a FCSA apresenta apenas 4,2% de alunos com mais de dezanove anos, o que nos remete para uma população mais jovem, que possivelmente transitou directamente do ensino secundário para o ES e que necessita de um maior apoio dos pais nesta fase de transição e adaptação.

Quadro 3 – Diferenças no *AC* em função da existência de serviços de apoio

Serv. Apoio SDQIII Dimensões	FCSA (sim)			FSSA (não)			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p
Matemática	178	46,4	6,46	192	29,4	9,53	399,38	1	0,00*
Verbal	183	42,1	7,36	196	45,9	6,55	27,66	1	0,00*
Assuntos Escolares	181	42,0	6,40	188	43,0	6,39	2,24	1	0,14
Aparência Física	176	41,7	8,08	186	41,1	9,11	0,50	1	0,48
Competência Física	179	47,6	9,80	194	42,7	11,66	19,45	1	0,00*
Relação Pais	183	47,8	7,73	191	45,6	9,08	6,79	1	0,01*
Pares Mesmo Sexo	182	44,8	7,53	192	44,1	8,52	0,73	1	0,39
Pares Sexo Oposto	179	44,5	7,55	187	45,7	8,46	1,84	1	0,18
AC Académico	163	130,6	15,65	176	119,0	16,34	44,34	1	0,00*
AC Físico	165	89,7	14,86	179	83,4	16,77	13,36	1	0,00*
AC Social	163	137,3	17,36	173	134,8	20,70	1,52	1	0,22
AC Global	178	53,7	9,46	190	54,7	10,88	0,84	1	0,36

* $p \leq 0,05$.

Deste modo, globalmente, e numa primeira análise, estes resultados poderão não estar directamente relacionados com a existência de serviços de apoio, uma vez que temos conhecimento de que a maioria dos alunos não recorre aos mesmos. Podemos, no entanto, questionar-nos se a recepção aos estudantes, a entrega do “Guia do Estudante”, a realização de *workshops*, entre outras iniciativas, não se possam constituir em factores facilitadores de uma transição/adaptação mais eficaz, de uma melhor integração social, de uma oportunidade de maior exploração da faculdade e dos seus recursos, logo, podendo ter como consequência a promoção de um auto-conceito mais positivo.

Percepção da transição/adaptação em função do sexo

Foram observadas diferenças significativas entre sexos relativamente aos factores que contribuem para uma transição/adaptação positiva ao contexto universitário. Efectivamente, as raparigas parecem atribuir maior importância do que os rapazes a determinadas dimensões na sua adaptação ao ES, nomeadamente *Professores, Família, Pares, Organização do Curso e Conteúdos Programáticos* (Quadro 4).

Assim, é possível que, perante a transição para um novo contexto, as raparigas atribuam maior importância a factores que percepcionem como possíveis fontes de apoio, segurança e suporte (Bessa & Tavares, 2000), tais como as redes sociais (família, pares e professores), e com aspectos formais relacionados com o curso e respectivos conteúdos, uma vez que, quando devidamente antecipados, podem ser igualmente securizantes, diminuindo a margem de imprevisibilidade.

Quadro 4 – *Diferenças significativas de percepção da transição/adaptação em função do sexo*

QETA Dimensões	Sexo			ANOVA					
	Feminino			Masculino			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p
Professores	163	13,9	2,78	229	13,2	3,02	6,17	1	0,01*
Família	155	12,1	2,98	227	11,1	2,99	10,91	1	0,00*
Pares	158	14,1	2,92	229	13,2	3,24	8,65	1	0,00*
Org. do Curso	160	12,9	2,46	228	12,0	2,82	9,36	1	0,00*
Conteúdos Prog.	157	26,2	4,81	229	24,9	4,58	7,13	1	0,01*

* $p \leq 0,05$

Auto-conceito em função do sexo

Relativamente ao AC, foram igualmente observadas diferenças significativas entre sexos, apresentando o sexo masculino um AC mais positivo nas áreas dos *AC Matemática, AC Aparência Física, AC Competência Física, AC Físico, AC Académico e AC Global*. No entanto, as raparigas demonstram um AC significativamente superior na dimensão *AC Relação com Pares do Sexo Oposto* (Quadro 5).

O facto de os rapazes apresentarem um nível significativamente superior na dimensão do *AC Físico* e nas respectivas sub-dimensões (*Aparência e Competência Física*), corrobora estudos anteriores que apontam para o facto das raparigas serem socializadas no sentido de se auto-avaliarem menos positivamente nesta dimensão, sendo alvo de algumas pressões sócio-culturais que as tornam mais exigentes e, simultaneamente, mais vulneráveis a avaliações negativas sobre as dimensões físicas, enquanto os rapazes apresentam uma tendência geral para sobrevalorizarem os seus atributos físicos (Faria, 2005).

Quadro 5 – Diferenças significativas do AC em função do sexo

SDQIII Dimensões	Sexo		Feminino			Masculino			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p		
Matemática	152	34,2	12,15	218	39,9	11,03	21,94	1	0,00*		
Aparência Física	148	39,2	8,58	214	48,9	8,34	16,71	1	0,00*		
Competência Física	146	42,1	10,98	217	47,2	10,66	20,32	1	0,00*		
Pares Sexo Oposto	148	46,5	7,54	218	44,2	8,24	7,94	1	0,01*		
AC Académico	142	122,1	17,99	197	126,4	16,06	5,36	1	0,02*		
AC Físico	143	81,1	14,76	201	90,2	16,11	28,30	1	0,00*		
AC Global	155	52,5	9,89	213	55,4	10,88	7,10	1	0,01*		

*p ≤ 0,05

O presente estudo revela, também, superioridade do sexo masculino no *AC Académico*, sugerindo que, além de percepções positivas globais e na área específica da matemática, os rapazes da nossa amostra se sentem igualmente competentes na área académica em geral.

Quanto ao sexo feminino, este apresenta um AC significativamente superior na dimensão *Relação com Pares do Sexo Oposto*, corroborando os resultados de Marsh (1984): tal poderá, possivelmente, dever-se a uma mudança de contexto (entrada para o ES), que terá implicado o estabelecimento de novas amizades e uma (re)descoberta da relação com o sexo oposto.

Percepção da transição/adaptação em função da participação na praxe

Apresentando-se a praxe como um dos acontecimentos marcantes para os alunos que ingressam no 1º ano da faculdade, analisámos igualmente as diferenças na percepção dos factores que contribuíram para a transição/adaptação entre os alunos que participaram na praxe e os que não participaram na mesma. Apesar da diversidade de opiniões sobre a praxe, no presente estudo, os alunos que participaram na praxe atribuem maior importância à dimensão *Pares*, enquanto contributo para a adaptação ao novo contexto de vida (Quadro 6). De facto, os rituais de recepção ao caloiro parecem assumir, quando fundados em princípios e objectivos pró-integrativos e de genuína inter-ajuda, um papel relevante na adaptação e integração dos alunos, através da promoção de actividades colectivas que implicam interacções sócio-relacionais, de cumplicidade, compromisso e inter-dependência entre os estudantes. Estes momentos de convívio permitem o estabelecimento de novas relações, a partilha espontânea de pensamentos e sentimentos, consistindo num verdadeiro processo de normalização dos receios e ansiedades iniciais, inerentes a esta nova fase, promovendo percepções mais positivas da mesma, facilitando, deste modo, este processo de transição e adaptação.

Quadro 6 – Diferenças significativas na percepção da transição/adaptação em função da participação na praxe

QETA Dimensões	Praxe			Sim			Não			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p			
Pares	264	14,1	2,85	123	12,4	3,44	26,72	1	0,00*			

* $p \leq 0,05$.

Auto-conceito em função da participação na praxe

Curiosamente, os estudantes que frequentam/frequenteram a praxe demonstram possuir um AC *Matemática* mais positivo do que aqueles que não frequentaram, necessitando este resultado de um estudo mais aprofundado, pois estudos de Almeida e colaboradores (2000), salientam a influência negativa da participação em actividades extracurriculares no sucesso académico dos estudantes, bem como consequências negativas para o seu auto-conceito académico (Quadro 7).

Quadro 7 – Diferenças significativas do AC em função da participação ou não na praxe

SDQIII Dimensões	Praxe			Sim			Não			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p			
Matemática	253	39,2	12,09	117	34,2	10,48	14,91	1	0,00*			
Relação Pais	255	47,8	7,81	119	44,3	9,44	14,26	1	0,00*			
Pares Mesmo Sexo	256	45,2	7,74	118	42,9	8,51	6,57	1	0,01*			
AC Social	229	138,6	17,65	107	130,4	21,10	13,71	1	0,00*			

* $p \leq 0,05$.

Por sua vez, as restantes dimensões do AC, que se diferenciam em função da praxe, estão inter-relacionadas, pois a *Relação com os Pais* e a *Relação com Pares do Mesmo Sexo* são sub-dimensões do *AC Social*. Assim, a participação na praxe parece contribuir para o sistema relacional dos estudantes, uma vez que estes tanto percebem os pares como factor de adaptação importante (Quadro 6), como se sentem mais competentes nesta área (Quadro 7).

Efectivamente, através dos momentos de socialização e das dinâmicas de grupo proporcionadas pela praxe, poderão estar criadas condições para que os estudantes desenvolvam competências sociais que, por sua vez, levam ao estabelecimento de novas relações de amizade, aumentando as percepções de competência nesta área.

Percepção da transição/adaptação em função da participação em OV

Observam-se diferenças significativas entre estudantes que participaram em sessões de OV e estudantes que não participaram (Quadro 8). Assim, os estudantes que participaram nestas sessões avaliam a *Família*, os *Pares*, a *Organização do Curso* e os *Conteúdos Programáticos*, como factores que contribuíram para a sua adaptação ao ES.

Conceitos como *desenvolvimento*, *maturidade* e *exploração vocacional* são comuns quando se fala de OV, uma vez que os objectivos principais deste processo são os de promover uma

análise de si próprio no confronto com as actividades escolares, o contacto com o mundo do trabalho, a elaboração de projectos progressivamente mais intencionais, a aceitação de responsabilidade pessoal e a identificação e aproveitamento dos recursos disponíveis para concretizar eficazmente as decisões tomadas (Imaginário, 1990).

Assim sendo, é possível que os estudantes que participaram em sessões de OV tenham desenvolvido competências no sentido de favorecer uma maturidade vocacional superior, estando mais sensibilizados para reflectir acerca destas temáticas e para fazer uma auto-análise do seu processo de adaptação ao ES, permitindo uma melhor e mais rigorosa identificação dos factores que contribuíram para o mesmo.

Quadro 8 – Diferenças significativas de percepção da transição/adaptação em função da participação em OV

QETA Dimensões	Sim			Não			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p
Família	141	11,9	2,83	241	11,2	3,11	4,43	1	0,04*
Pares	143	14,3	2,86	244	13,1	3,23	13,56	1	0,00*
Org. do Curso	142	12,9	2,49	246	12,1	2,79	7,79	1	0,01*
Conteúdos Prog.	143	26,0	4,66	243	25,0	4,72	3,99	1	0,05*

* $p \leq 0,05$.

Auto-conceito em função da participação em sessões de OV

A participação dos estudantes em sessões de OV antes de ingressarem no ES parece surtir efeitos opostos no *AC Matemática* e no *AC Aparência Física* (Quadro 9).

Concretamente, observam-se diferenças no *AC Matemática* a favor dos alunos com OV, sendo possível que tal seja inerente ao próprio processo de escolha vocacional e à exploração do *self*, uma vez que, sentindo-se mais seguros no seu percurso académico, através da exploração de diferentes actividades e profissões, os alunos poderão assim reforçar o seu AC.

De forma oposta, quem não frequentou OV apresenta maior *AC Aparência Física*. Este resultado necessitaria de um estudo mais aprofundado.

Quadro 9 – Diferenças significativas do AC em função da participação em OV

SDQIII Dimensões	Sim			Não			ANOVA		
	N	Média	D.P.	N	Média	D.P.	F	gl	p
Matemática	140	39,2	11,61	230	36,6	11,86	4,44	1	0,04*
Aparência Física	135	39,8	8,68	227	42,3	8,47	7,32	1	0,01*

* $p \leq 0,05$.

Conclusão

A transição/adaptação eficaz ao ES promove uma gestão positiva do AC e da auto-estima, do sucesso académico, da integração social, do sentido de realização, da competência e auto-eficácia pessoal, proporcionando uma melhor qualidade de vida em geral.

Faria (2003) salienta a importância do AC para uma adaptação e integração social eficaz, para o sucesso académico e bem-estar psicológico, existindo uma correlação positiva entre o processo de adaptação e o AC. Neste quadro, um dos factores que parece contribuir para a promoção de uma adaptação eficaz e para um AC positivo em simultâneo, sendo comum a diversas investigações, é a existência de serviços de apoio aos estudantes na sua faculdade (Almeida *et al*, 2000; Costa, 2000; Dias & Almeida, 1991; Santos & Almeida, 2002; Santos, 2000; Taveira *et al*, 2000).

Ora, no presente estudo comparámos uma faculdade com serviços de apoio com uma faculdade sem os mesmos serviços, de modo a observar a sua influência na transição/adaptação e no AC dos estudantes. De acordo com os resultados empíricos, apesar de os alunos da FCSA não percepcionarem os serviços de apoio como um factor significativo para a sua adaptação, uma vez que parecem não recorrer aos mesmos, apresentam um AC mais positivo do que os alunos da FSSA em diversas dimensões. De facto, é possível que os serviços de apoio, mesmo que através de uma acção indirecta, promovam maior auto-confiança nos saberes académicos (*Matemática*), auto-percepções positivas da imagem corporal (*AC Físico*) e competências sociais (*Relação com os Pais*). Desta forma, directa ou indirectamente, os serviços de apoio parecem contribuir para um AC mais positivo.

Já relativamente à influência da variável *sexo*, verificámos, tal como é referido na literatura, que os rapazes apresentam um AC mais positivo do que as raparigas na maior parte das respectivas dimensões.

Por sua vez, a *praxe* parece constituir-se num contexto propício ao desenvolvimento de novas amizades, uma vez que os alunos que participaram nestes rituais de recepção ao caloiro percepcionam os pares como um factor determinante para a sua adaptação ao ES, sentindo-se igualmente mais competentes no *AC Social*.

Finalmente, a participação em *sessões de OV* parece promover o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva acerca do percurso académico e do processo de adaptação ao ES, uma vez que os alunos que tiveram OV conseguem identificar e diferenciar os factores mais importantes para o mesmo, ao contrário dos alunos que não participaram neste processo.

Em suma, podemos concluir que, num quadro em que a competição pelos reduzidos *numerus clausus* aumenta, acompanhada por um elevado nível de pressão sobre os estudantes, estudos sobre potenciais intervenções no contexto da transição do ensino secundário para o ES são

urgentes, de modo a promover a escuta das necessidades reais dos estudantes e uma melhor adequação dos recursos disponíveis. Paralelamente, desenvolver projectos de OV no 9º e 12º anos, implementar serviços de apoio nas instituições de ES, promover eficazmente a sua divulgação junto dos estudantes, bem como promover actividades que proporcionem o alargamento das suas redes de apoio, parecem ser estratégias potencialmente eficazes para a promoção do sucesso académico e do auto-conceito.

Referências bibliográficas

- 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., Soares, A., Vasconcelos, R., Capela, J., Vasconcelos, J., Corais, J., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular 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. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 166-185). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Azevedo, A., & Faria, L. (2003). Transição para o ensino superior: Estudo Preliminar de um Questionário de Experiências de Transição Académica. *Fases @n-Line*, nº 2, 6 pp. Disponível em <http://www.ualg/fchs/ceduc/fases>.
- Bessa, J., & Tavares, J. (2000). Níveis de ajustamento e auto-regulação em estudantes do 1º ano (comum) de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 107-132). Porto: Porto Editora.
- Brioso, H. (2002). Insucesso escolar: a perspectiva dos estudantes. In M. C. Lopes (Org.), *Actas do Seminário Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português* (pp. 45-55). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, C. (2000). Criação do Serviço de Apoio ao Estudante (SAE) do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG). In A. P. Soares, A., Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 129-132). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Couto, A. I., & Neto, H. (2008, Março). *A cultura organizacional na Universidade do Porto: indicadores, práticas e representações do (in)sucesso escolar*. Trabalho apresentado no Seminário “Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior”. Porto: Reitoria da Universidade do Porto.
- Dias, G. F., & Almeida, M. J. V. (1991). Prevenção e desenvolvimento num centro universitário de consulta psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 67-75.

- Faria, L. (2003). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. M. Pires, P. J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-97). Leiria: Editorial Diferença.
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), 361-371.
- Faria, L., & Fontaine, A., M. (1992). Estudo de adaptação do *Self Description Questionnaire III* (SDQ III) a estudantes universitários portugueses. *Psychologica*, 8, 41-49.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Imaginário, L. (1990). Desenvolvimento Vocacional. In B. P. Campos (Coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens* (Vol. 2, pp. 187-212). Lisboa: Universidade Aberta.
- Marsh, H. W. (1984). Relations among dimensions of self-attribution, dimensions of self-concept and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1291-1308.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 417-430.
- Santos, L., & Almeida, L. S. (2002). Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano. In C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Eds.), *Pedagogia em campus: contributos* (pp. 51-70). Braga: Apontamentos UM.
- Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da Universidade no acesso ao Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 70-74). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2002). Trajectórias escolares e expectativas académicas dos candidatos ao ensino superior: contributos para a definição dos alunos que entraram na Universidade do Minho. In C. Oliveira, J. P. Amaral & T. Sarmiento (Eds.), *Pedagogia em campus: contributos* (pp. 21-33). Braga: Apontamentos UM.
- Taveira, M. C., Maia, A., Santos, L., Castro, S., Couto, S., Amorim, P., Rosário, P., Araújo, S., Soares, A., Oliveira, H., & Guimarães, C. (2000). Apoio psicossocial na transição para o Ensino Superior: Um modelo integrado de serviços. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caires (Eds.), *Transição para o ensino superior* (pp. 223-229). Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico.