

Gestin

Ano VIII - N.º 8 - Maio de 2010



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Gestão

ISSN nº 1645-2534

ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR: AS RELAÇÕES PESSOAIS E INTERPESSOAIS NAS VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

Sara Morgado Nunes¹ & Ana Rita Garcia²

Resumo

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior implica necessariamente a superação de um conjunto heterogéneo de desafios. A par das mudanças desenvolvimentais inerentes à fase final da adolescência e à entrada na vida adulta, o ingresso no Ensino Superior obriga, muitas vezes, ao afastamento do espaço de vida familiar e à necessidade de novas formas de organização do tempo. Esta nova etapa de vida é marcada por uma evolução ao nível da autonomia, da construção de identidade, do desenvolvimento das relações interpessoais e do sentido da vida. Todos estes factores intervêm de forma decisiva no desenvolvimento pessoal e interpessoal do estudante.

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da avaliação das dimensões Pessoal e Interpessoal numa amostra de 104 alunos que ingressaram no IPCB em 2006/07. Foram inquiridos em Novembro de 2006 (no início do 1º ano) e em Maio de 2008 (a finalizar o 2º ano). Os resultados obtidos apontam para uma percepção globalmente positiva dos alunos relativamente à sua transição e integração académica no IPCB, obtendo-se pontuações médias mais elevadas na dimensão Interpessoal do que na Pessoal.

Palavras-Chave: Ensino Superior; Adaptação Académica; Transição Académica; Dimensão Pessoal; Relações Interpessoais

1. Introdução

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior pressupõe uma série de mudanças na vida do estudante. As características do jovem, as exigências e os possíveis apoios do novo contexto configuram impactos diferenciados. A exposição a outras mundivisões resultantes de aprendizagens académicas, a saída de casa dos pais, a necessidade de maior autonomia indiciam dificuldades (Ferreira & Hood, 1990); o estudante desenvolve, assim, mecanismos adaptativos emergentes de graus de autonomia e de maturidade diferenciados.

Na verdade, a) as novas responsabilidades decorrentes da gestão de um orçamento/mesada, do aluguer de casa/quarto, respectiva limpeza e manutenção, da alimentação; b) as mudanças de rotina, de papéis e de relacionamentos; c) a maior flexibilidade das regras no Ensino Superior que exigem ao estudante uma maior capacidade de escolha e selectividade na apreensão dos conteúdos; d) a constatação de que está a competir com “os melhores” e que “ser o melhor da sua turma do Secundário” não é garantia de sucesso; e) as primeiras experiências de decepção e insucesso pessoais; f) as descobertas importantes no âmbito da sexualidade, com o

1 Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Gestão

2 Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Gestão

estabelecimento de uma primeira relação mais duradoura ou a identificação de uma orientação sexual diferente da esperada (Seco et al, 2005) são desafios que surgem no contexto do Ensino Superior. Estes aspectos podem gerar contrariedades (ansiedade, stress), mas contribuem de forma positiva para o desenvolvimento psicossocial do estudante, na sua capacidade de resposta e na sua criatividade.

Berger & Luckman (1993: 180) lembram que é tempo de «...la internalización de “sub-mundos” institucionales o basados en instituciones.». Assim, «El individuo establece, pues, una distancia entre su yo total y su realidad por una parte, y el yo parcial específico del “rol” y su realidad por la otra». O conhecimento que então adquire exige um elaborado processo de iniciação que leva o indivíduo a adaptar-se (ou não) à realidade em que está inserido. Para favorecer esta mudança podem/devem aplicar-se técnicas pedagógicas específicas. Na verdade, “ (...) as instituições de Ensino Superior não podem preocupar-se somente com os desempenhos escolares dos seus estudantes ou com o facto de os preparar para serem indivíduos altamente especializados. Devem antes perspectivá-los de uma forma global e sistémica, como sujeitos em transição nas diversas esferas da vida e para quem os recursos sociais se constituem como factor relevante em tal processo de adaptação.” (Seco et al, 2005: 11).

A maioria dos estudantes que ingressa no Ensino Superior tem expectativas positivas em relação à experiência académica. Acresce que, do confronto entre as imagens e as expectativas acerca do Ensino Superior, construídas, ao longo dos últimos anos do Ensino Secundário, pode nem sempre resultar a realidade correspondente. É durante o primeiro ano que tendem a registar-se as maiores quebras das expectativas anteriormente formadas acerca da Universidade, bem como as maiores dificuldades de adaptação e quebras no rendimento académico (Almeida et al, 2003; Astin, 1993). As exigências de natureza académica e social, associadas às de natureza pessoal, sustentam a construção de estratégias para resolver problemas e tarefas associadas à gestão pessoal, interpessoal e académica (Almeida et al, 1999). Na verdade, a entrada para o Ensino Superior representa a possibilidade de dar continuidade a projectos pessoais, apesar de a sua concretização exigir a resolução de descontinuidades pessoais e contextuais.

Concretamente, quando os estudantes conseguem dar sentido às experiências associadas ao momento de transição, integrando-as no seu percurso de vida, podemos considerar que houve mudança a nível pessoal; a assimilação de novas experiências a dimensões de significado anteriormente desenvolvidas sustentaram o ajustamento psicológico dos estudantes. Porém, a discordância entre estes sentimentos e pensamentos e o que o Ensino Superior, efectivamente, oferece, pode gerar dificuldades reflectidas na adaptação, na satisfação e no sucesso académico (Soares & Almeida, 2001). A complexidade das situações e ambientes que envolvem os estudantes na sua fase de adaptação ao Ensino Superior, podem, assim, ter implicações nas decisões de permanência ou de abandono dos cursos (Ferreira et al, 2001; Nico, 2000; Pinheiro, 2003; Schlossberg et al, 1995). Vários autores sustentam que as vivências dos estudantes, durante o seu 1º semestre académico, podem alterar as expectativas e intenções iniciais (Pinheiro, 2003; Schlossberg et al, 1989; Tavares et al, 2000). Nesta linha de preocupações, é fundamental que as instituições de ensino superior efectuem estudos sobre as vivências académicas e conheçam as dimensões que poderão dificultar a integração e o ajustamento dos estudantes. O Processo de Bolonha privilegia uma mudança de paradigma, de modelos e de metodologias, com o ensino a centrar-se no trabalho do aluno, nas competências que deve adquirir, ao longo da formação e valoriza a dimensão de pesquisa que sustente o trabalho e o sucesso do ensino.

Assim, se o ambiente propiciado pelo Ensino Superior é experimentalmente estimulante promovendo novos padrões de interacção psicossocial (Pascarella & Terenzini, 1991); se as actividades curriculares e extracurriculares preparam os alunos para a vida activa (Almeida et al, 2003), cremos ser pertinente avaliar as dimensões pessoal e interpessoal de um grupo de alunos do IPCB em dois momentos importantes da vida académica: o início do 1º ano e o final do 2º ano, cujos resultados apresentamos neste trabalho.

2. As Dimensões Pessoal e Interpessoal

As relações humanas que os alunos estabelecem são reflexo das acções e atitudes desenvolvidas entre grupos. O estudante, no final da adolescência, possui uma personalidade própria, diferenciada; o aluno influencia e é influenciado pelo Outro. Procura ajustar-se às demais pessoas e grupos, pretendendo ser compreendido e aceite, visando cumprir expectativas e interesses.

As identidades dos jovens vão-se consolidando a partir das idiosincrasias pessoais, da interacção com os grupos de pares, com os professores, com a sociedade envolvente. A componente institucional projecta-se na legitimação/validação ou recusa dos procedimentos estudantis, no sucesso ou insucesso da frequência dos cursos. Uma componente simbólica intervé, também, na construção identitária dos estudantes do Ensino Superior, futuros líderes das instituições, esperam-se atitudes e vivências que sejam compatíveis com as futuras funções. Se se aceita a irreverência juvenil, exige-se simultaneamente, criatividade, responsabilidade, interesse, trabalho, empenho. O convívio social no Ensino Superior faculta uma vivência multicultural, a partilha de saberes, de afectividades. Ora, a capacidade de comunicação, o autoconceito e a coesão grupal resultam da eficácia dos relacionamentos.

Deste modo, os discentes podem dar-se a conhecer aos novos pares, e criar (ou não) laços de amizade e de inter ajuda. O juízo que o estudante faz de si, poderá ser facilitador ou inibidor do desempenho social no estabelecimento ou na manutenção de relações interpessoais com os novos colegas. A coesão existente nos grupos universitários, seja a nível dos trabalhos académicos, seja das actividades desportivas e recreativas, promove a interdependência, permite que os membros do grupo permaneçam juntos, confiem e sejam leais e que a interacção entre os seus membros se intensifique.

Acresce que existem, também, algumas barreiras que impedem o estabelecimento de relações interpessoais. Os juízos de valor poderão redundar em preconceitos; o bloqueio emergente da necessidade de compreensão do Outro fere uma das exigências fundamentais para que as relações interpessoais se tornem progressivamente mais ricas, positivas e maduras. Na verdade, os conteúdos das relações interpessoais incidem, essencialmente, sobre os interesses, os valores, as crenças e as necessidades de cada um. No contexto do Ensino Superior é possível a relação entre pessoas com o mesmo nível etário, do mesmo curso, ou seja, com um conjunto de características comuns, mas o relacionamento processa-se também com indivíduos portadores de culturas diferenciadas. Deste modo, o jovem tolerante respeita a necessidade de autonomia dos outros e mantém uma relação de interdependência que o intolerante não desejará nem experimentará.

Numa relação interpessoal de interdependência, a autonomia constrói-se com a capacidade de crescer com conflitos internos, de os resolver e de tolerar a ambiguidade e de respeito pelas necessidades dos outros. Desenvolver a autonomia implica, também, uma boa resolução da separação dos pais. A confiança será partilhada/transferida para o grupo de colegas, para a instituição de Ensino Superior e para o social. Ser “emocionalmente independente é ser livre de necessidades contínuas e urgentes de reafirmação, afecto e aprovação” (Ferreira & Hood, 1990: 397).

São os sentimentos de segurança do indivíduo, as suas percepções e o quadro de valores que organizarão e servirão como suporte. Neste sentido, a autonomia é sinal de competência intelectual e interpessoal, desenvolvendo-se a partir de uma formação harmoniosa e integrada do indivíduo, revelando-se fundamental para a construção de uma identidade em que a realidade objectiva e subjectiva se cruzam (Berger & Luckman, 1993).

3. Método

Amostra

O estudo realizou-se com uma amostra de 104 alunos que ingressaram no IPCB em 2006/07, de várias escolas e cursos de licenciatura. Foram inquiridos em Novembro de 2006 (enquanto alunos do 1º ano) e em Maio de 2008 (enquanto alunos a finalizar o 2º ano). Ambas as aplicações foram efectuadas em contexto de aula, após informação sobre o objectivo do estudo, liberdade de participação e garantia de confidencialidade da informação solicitada.

A amostra em estudo era constituída maioritariamente por estudantes do sexo feminino (74,5%). A média das idades, em Novembro de 2006, era de 19,95 anos com um desvio padrão de 2,53. Em particular, 28,4% dos inquiridos tinha 18 anos, 22,5% 19 anos, 15,7% 20 e os restantes 21 ou mais. Para 82,7% dos estudantes, a entrada no Ensino Superior implicou a saída de casa; a maioria optara por partilhar um apartamento com outros colegas (71,3%).

Instrumento

Para a recolha dos dados utilizaram-se as subescalas relativas à Dimensão Pessoal e Interpessoal do Questionário de Vivências Académicas (QVA-r; Almeida et al, 1999). A dimensão Pessoal é constituída por 13 itens que focam o bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afectiva, optimismo e autoconfiança; os 13 itens da dimensão Interpessoal incidem sobre as relações com colegas, competências de relacionamento em situações de maior intimidade, estabelecimento de amizades e procura de ajuda. As respostas integram-se numa escala Likert de 5 pontos em que “1” expressa desacordo total com a afirmação em questão e “5” acordo total. As pontuações obtidas em cada subescala reflectem a forma como os estudantes percebem a sua integração no meio académico em cada uma das dimensões em estudo.

4. Resultados

A análise estatística dos dados obtidos, realizou-se com a versão 15.0 do software SPSS.

A Tabela 1 contém as pontuações médias obtidas para as dimensões em análise, ponderadas pelo número de itens que cada uma integra e relativas a ambas as aplicações.

Tabela 1. Pontuações obtidas nas dimensões Pessoal e Interpessoal.

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Dimensão Pessoal (Nov. 2006)	1,77	4,92	3,53	0,63
Dimensão Interpessoal (Nov. 2006)	2,54	5,00	3,69	0,54
Dimensão Pessoal (Maio 2008)	1,31	4,85	3,61	0,68
Dimensão Interpessoal (Maio 2008)	2,31	4,92	3,71	0,52

Os valores obtidos sugerem uma dispersão de resultados razoável situando-se a média num valor superior ao ponto intermédio da escala, para todos os casos. Este facto parece apontar para uma percepção globalmente positiva dos alunos no que diz respeito tanto ao seu bem-estar pessoal como no que diz respeito às relações com os colegas.

Relativamente à dimensão Pessoal, as pontuações obtidas no final do 2º ano são significativamente superiores às verificadas no início do 1º ano (p -value=0,032), evidenciando um aumento do bem-estar físico e psicológico, equilíbrio emocional, estabilidade afectiva, optimismo e autoconfiança.

Nos itens referentes à dimensão Pessoal, registam-se alguns aspectos particulares:

- no início do 1º ano 62,1% dos alunos afirma que por vezes apresenta oscilações de humor; no final do 2º ano, esta percentagem é de 56,7%;
- no início do 1º ano 42,2% diz que por vezes se sente triste ou abatido; no final do 2º ano, esta percentagem é de 40,8%;
- no início do 1º ano 14,4% declara sentir-se desorientado e confuso; no final do 2º ano, a percentagem diminui para 9,7%;
- no início do 1º ano 38,8% confessa que, por vezes, sente perder o controlo; no final do 2º ano, a percentagem situa-se nos 34,6%;
- no início do 1º ano 10,7% acredita ter-se tornado mais pessimista; no final do 2º ano, esta percentagem é superior: 16,5%. Este é o único item que marca uma tendência negativa na transição para o 2º ano;
- no início do 1º ano 23,1% responde sentir cansaço e sonolência durante o dia; no final do 2º ano, a percentagem é inferior: 15,4%;
- no início do 1º ano 61,5% garante sentir confiança em si próprio; no final do 2º ano, esta percentagem sobe para 70,2%;
- no início do 1º ano 28,8% explicita que, por vezes, se sente isolado; no final do 2º ano, a percentagem é de 27,2%;
- no início do 1º ano 46,6% assevera viver momentos de angústia; no final do 2º ano, a percentagem é de 44,2%;
- no início do 1º ano 22,3% refere pensar em coisas que o deixam triste; no final do 2º ano, a percentagem situa-se nos 14,4%;
- no início do 1º ano 13,5% diz sentir-se fisicamente debilitado; no final do 2º ano, a percentagem reduz-se para 6,7%;
- no início do 1º ano 18,3% percebe ter dificuldades em tomar decisões; no final do 2º ano, esta percentagem desce para 9,6%;
- no início do 1º ano 74,8% confessa que, por vezes, se sente ansioso; no final do 2º ano, esta percentagem é de 60,6%.

Verifica-se pois tendência para que sentimentos como a tristeza, a confusão, a desorientação, o cansaço, a ansiedade ou a dificuldade em tomar decisões se encontrem mais esbatidos no final do 2º ano, ao contrário emergem sentimentos de autoconfiança.

No que respeita à dimensão Interpessoal, a maior parte dos alunos afirma fazer amigos com facilidade na escola; acompanha com os colegas de turma; reconhece-os como factor importante no crescimento pessoal; considera que possui um bom grupo de amigos e que desenvolve amizades satisfatórias com os colegas; garante que não tem dificuldade em encontrar ajuda para resolver um problema pessoal; estabelece relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos; presume que os colegas o vêem como uma pessoa agradável e simpática; procura conviver com os mesmos fora do horário das aulas; avalia as relações de amizade como mais estáveis, duradouras e independentes e é capaz de estabelecer relações íntimas com os colegas.

Ao comparar os resultados obtidos no início do 1º ano e no final do 2º ano, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas para a dimensão Interpessoal, o que indicia que o papel exercido pelas vivências académicas é mais determinante, ao nível da construção da sua própria identidade do que ao nível das relações interpessoais.

Na Fig.1 apresentam-se as box-plots relativas às pontuações obtidas para as dimensões Pessoal e Interpessoal, para ambas as aplicações.

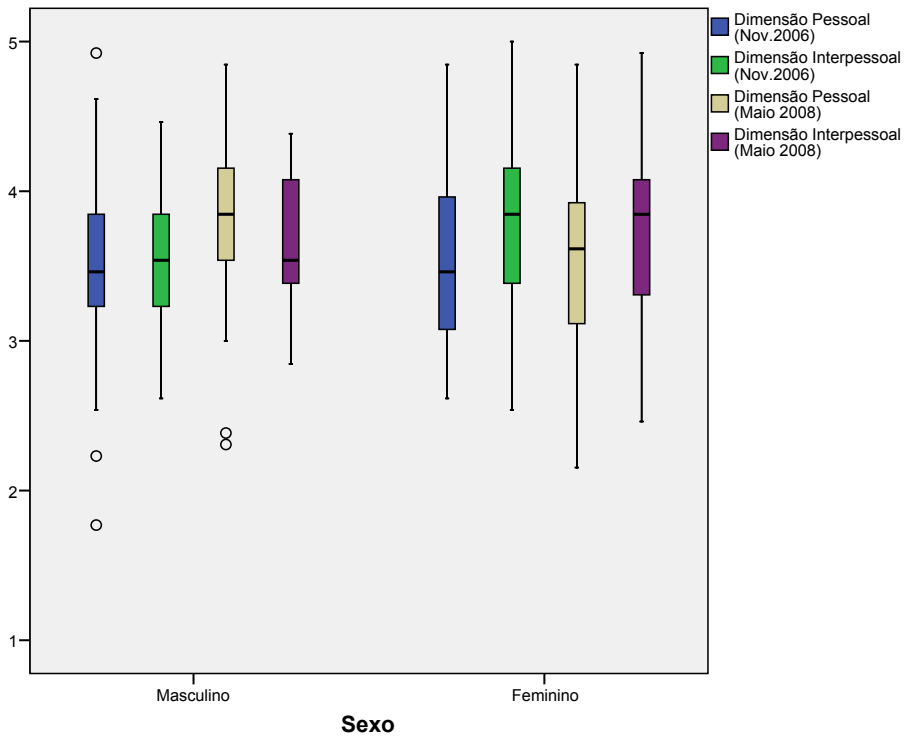


Fig. 1. Box-plots relativas às pontuações obtidas para as dimensões Pessoal e Interpessoal em Novembro 2006 e Maio 2008, para ambos os sexos.

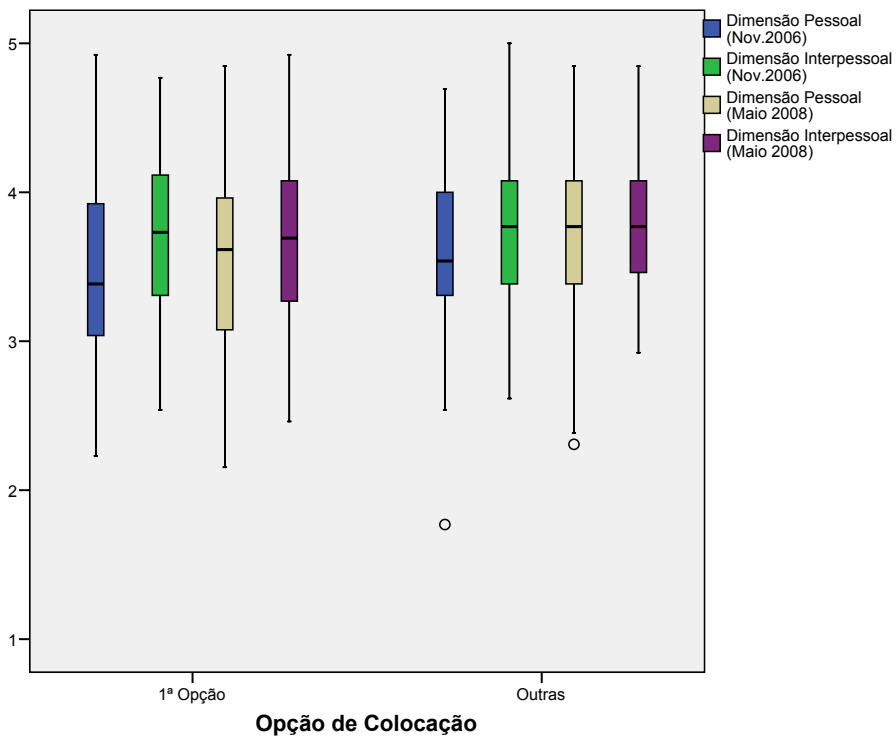


Fig. 2. Box-plots relativas às pontuações obtidas para as dimensões Pessoal e Interpessoal em Novembro 2006 e Maio 2008, para os alunos que entraram na 1ª Opção e noutras.

Comparando as pontuações obtidas por rapazes e raparigas, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas para a dimensão Pessoal no final do 2º ano ($p\text{-value}=0,049$). Relativamente às pontuações obtidas no início do 1º ano e no final do 2º ano, identificaram-se diferenças estatisticamente significativas apenas para os rapazes no que respeita à dimensão Pessoal ($p\text{-value}=0,012$).

Comparando as pontuações obtidas nas dimensões Pessoal e Interpessoal pelos alunos que entraram em 1ª Opção e noutras (Fig.2) entre o início do 1º ano e o final do 2º ano, não se registaram diferenças estatisticamente significativas, embora se verifique uma tendência para a obtenção de pontuações mais baixas no que respeita à dimensão Pessoal por parte dos alunos que ingressaram na 1ª Opção. Presumivelmente as expectativas dos últimos estudantes eram mais elevadas. Afinal, frequentavam o curso que haviam seleccionado e que permitia portanto o exercício profissional que ambicionavam. Todavia o facto da organização curricular não poder prescindir da inclusão de conceitos teóricos e de disciplinas que, à partida, parecem não se adequar à área profissional escolhida, reflecte-se nos resultados. Reconhecerão, depois, as vantagens de dominar saberes que valorizam o desempenho profissional. Cremos ser estas as razões por que existe o desnível que verificámos. Também os alunos que entram em segundas e terceiras opções muitas vezes concluem que, afinal, foi útil e enriquecedor o conhecimento de um caminho diverso.

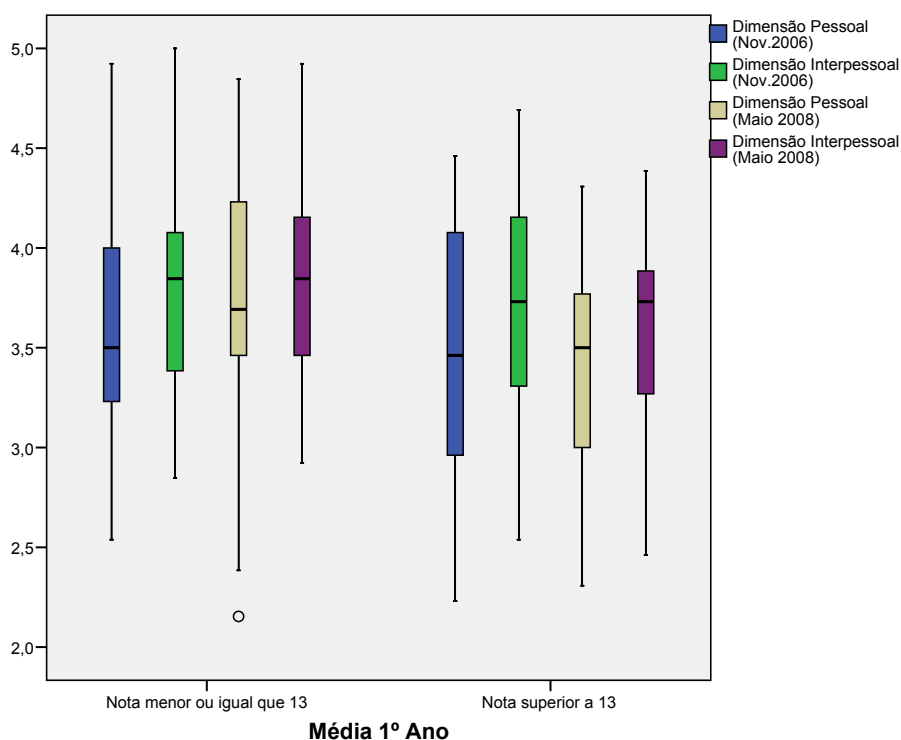


Fig. 3. Box-plots relativas às pontuações obtidas para as dimensões Pessoal e Interpessoal em Novembro 2006 e Maio 2008, para os alunos que entraram na 1ª Opção e noutras.

Finalmente, ao comparar as pontuações obtidas nas dimensões em análise pelos alunos que obtiveram no final do 1º ano média igual ou inferior a 13 ou superior a 13 (Fig.3), verifica-se uma maior variabilidade de respostas para os alunos com médias superiores a 13. Identificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o início do 1º ano e o final do 2º ano para os alunos que obtiveram médias iguais ou inferiores a 13 no que respeita à dimensão Pessoal ($p\text{-value}=0,029$).

5. Considerações Finais

O ingresso no Ensino Superior é necessariamente uma fase de transição, de mudança e de novas aquisições. No final da adolescência, os alunos possuem uma personalidade em construção; influenciam e são influenciados pelos grupos em que se inserem, de forma recíproca. Torna-se, pois, relevante avaliar como evoluem as dimensões Pessoal e Interpessoal durante os primeiros anos do Ensino Superior.

Neste estudo, observámos uma evolução positiva das dimensões em análise, com contornos mais significativos ao nível da dimensão Pessoal. Constatou-se que sentimentos como a tristeza, a confusão, a desorientação, o cansaço, a ansiedade ou a dificuldade de tomar decisões tendem a diminuir no final do 2º ano, dando lugar a sentimentos de autoconfiança.

As vivências académicas exercem, sem dúvida, um papel determinante na construção da identidade dos jovens. Merece destaque, todavia, a evolução positiva registada relativa à dimensão Pessoal, desde o ingresso no Ensino Superior até ao final do 2º ano.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. S., Ferreira, J. A. G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (3), 181-207.
- Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A.P., Soares, A.P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J.C. e Vasconcelos, R. (2003). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 3-15.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993) *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391-406.
- Ferreira, J. A.; Almeida, L. S. & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*. [online] v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001, retirado em 20 de Abril de 2009 de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v6n1/v6n1a02.pdf>.
- Moscovici, F. (1995). *Desenvolvimento interpessoal*. (4ª Ed.). Rio de Janeiro: José Olympio.
- Nico, J. B. (2000). A adaptação do(a) estudante à Universidade: porque não também o contrário? In R. Sousa; B. Sousa; E. Lemos & F. C. Januário (orgs.). *III Simpósio — Pedagogia na Universidade*. Lisboa: Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa, 55-63.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Tese de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Schlossberg, N. K.; Lynch, A. Q. & Chickering, A. W. (1989). *Improving Higher Education for Adults: Response Programs and Services from Entry to Departure*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schlossberg, N. K.; Watters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling Adults in Transition*. New York: Springer.
- Seco G., Casimiro M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Leiria: Edição Instituto Politécnico de Leiria.

- Soares, A. P. & Almeida, L. S. (2001). Transição para a universidade: Apresentação e validação do Questionário de Expectativas Académicas (QEA). In B. D. Silva & Almeida L. S. (Orgs.), *Actas do V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 899–909.
- Tavares, J.; Santiago, R.; Taveira, M. C.; Lencastre, L. & Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares; A. Osório; J. V. Capela; L. S. Almeida; R. M. Vasconcelos & S. M. Caires (eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho/Conselho Académico, pp. 967-973.