



Sílvia Serra Lopes

NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS
ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS
ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

Sílvia Serra Lopes

Orientação: Prof. Doutor Paulo Cardoso

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2011



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS ALUNOS DA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

Sílvia Serra Lopes

Orientação: Prof. Doutor Paulo Cardoso

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2011

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Doutor Paulo Cardoso, pela constante disponibilidade e apoio manifestado ao longo da realização deste estudo. Um sincero agradecimento pela compreensão e pela forma como me soube orientar.

Aos alunos da Universidade de Évora que responderam as minhas questões, sem o seu contributo esta investigação não seria possível.

Aos meus colegas de turma que, partilhando comigo esta caminhada, tanto contribuíram para que eu aqui conseguisse chegar.

Aos meus amigos, pelo carinho e pela presença constante, por fazerem parte deste sonho. Um especial agradecimento à Ana Guerreiro, por todos os momentos partilhados, pela cumplicidade e dedicação.

Aos meus irmãos, por aturarem este feito, pela confiança e força transmitidas ao longo de todo este percurso.

À minha mãe, por sempre ter acreditado, pelas constantes lições de coragem de vida e por me ter ensinado a ser persistente. A ela dedico esta dissertação.

Necessidades Psicopedagógicas dos Alunos da Universidade de Évora

Resumo

O ingresso no Ensino Superior impõe aos jovens uma série de desafios que tanto podem ser encarados como estimulantes, como contribuir para o seu insucesso e insatisfação. Nesta investigação pretendemos identificar/estudar as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora. Sessenta estudantes desta instituição responderam a uma entrevista semi-estruturada, visando identificar as suas necessidades psicopedagógicas inerentes ao processo de adaptação e numa dimensão pessoal, social, académica e vocacional e de desenvolvimento de carreira. Os resultados evidenciam que as principais necessidades dos alunos prendem-se com o desconhecimento dos novos espaços, a falta de informação sobre o mercado de trabalho, a existência de factores sociais e pessoais inibidores do estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias e do bem-estar emocional e a aquisição de competências de estudo. Os resultados são discutidos com base na revisão de literatura, em função dos objectivos delineados e visando a satisfação das necessidades referidas.

Palavras-chave: Adaptação ao Ensino Superior, necessidades de apoio psicopedagógico, intervenção psicopedagógica.

Psychopedagogical Needs of the students at University of Évora

Abstract

The entrance in Higher Education confronts the young adult with a series of challenges that can be faced as stimulating, as well as contribute to their lack of success and satisfaction. In this investigation, we intended to study the needs of psychopedagogical support of the students at University of Évora (Portugal). Sixty students were interviewed, trying to understand their psychopedagogical needs, inherent of their adaptation's process and at personal, social, academic and vocational dimensions of their career development. The results show that the main needs of these students are the lack of knowledge of the new spaces, the lack of information about the job's market, the existence of social and personal factors that inhibit the establishment of satisfactory interpersonal relations and of the emotional well-being and the acquisition of study competences. The results are discussed considering previous studies and the goals that were previously established, as well as intending to satisfact those needs.

Keywords: Higher Education's adaptation, psychopedagogical needs, psychopedagogical intervention.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Quadros	vi
Introdução	1
 PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1 – Ensino Superior: Um contexto de desenvolvimento em transformação	7
1.1. O Ensino Superior português	8
1.2. A população discente	12
1.3. Transição e adaptação ao Ensino Superior	14
Capítulo 2 - Necessidades psicopedagógicas: as várias dimensões	21
2.1. Dimensão pessoal e social	22
2.2. Dimensão académica	25
2.3. Dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira	28
Capítulo 3 – Intervir ao nível do Ensino Superior	35
3.1. A abordagem psicopedagógica	35
3.2. Modelos de intervenção psicopedagógica	37
3.2.1. Modelo de Counseling	37
3.2.2. Modelo de Consulta	39
3.2.3. Modelo de Intervenção por Programas	40
3.3. Intervenção psicopedagógica no Ensino Superior	41

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 – Apresentação do estudo: objectivos e metodologia	47
4.1. Objectivos do estudo	47
4.2. Metodologia	48
4.2.1. Participantes	49
4.2.2. Instrumentos	49
4.2.3. Procedimentos	52
4.2.4. Tratamento dos dados	53
Capítulo 5 - Apresentação e interpretação dos resultados	85
5.1. Adaptação ao Ensino Superior	85
5.2. Dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira	98
5.3. Dimensão pessoal e social	105
5.4. Dimensão académica	134
5.5. Outras necessidades associadas	157
Conclusão	165
Referências bibliográficas	177
Anexos	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: <i>Análise das respostas à pergunta 1</i>	87
Quadro 2: <i>Análise das respostas à pergunta 2</i>	99
Quadro 3: <i>Análise das respostas à pergunta 3</i>	106
Quadro 4: <i>Análise das respostas à pergunta 4</i>	115
Quadro 5: <i>Análise das respostas à pergunta 5</i>	135
Quadro 6: <i>Análise das respostas à pergunta 6</i>	158

Introdução

A par das mudanças desenvolvimentais inerentes à fase final da adolescência e entrada na vida adulta, o ingresso no Ensino Superior confronta ainda os jovens com uma série de transformações complexas (Almeida, Ferreira & Soares, 1999), que podem acontecer em simultâneo, impondo adaptações a novas realidades por parte do jovem (Pereira, 2005).

Para Gomes e Taveira (2004, citado por Lima, Torres & Fraga, 2005), o ingresso no Ensino Superior constitui, para o estudante, um importante período de transição a nível académico, a nível emocional e pessoal, devendo constituir-se como um factor promotor do desenvolvimento do indivíduo nas várias dimensões da sua existência, bem como da reflexão sobre ideias, experiências, modelos e papéis.

Ao entrar para o Ensino Superior o indivíduo consegue atingir o objectivo pelo qual lutou, mas desde logo são muitas as questões que se lhe colocam e podem perturbar a etapa que se inicia (Lima, Torres & Fraga, 2005). Uma série de causas são referidas na literatura como geradoras de dificuldades, tanto em termos da adaptação dos alunos ao contexto académico, como no que concerne à sua capacidade de alcançar bons resultados escolares. Neste sentido, Lima, Torres e Fraga (2005), referem que o insucesso, o abandono, a auto-eficácia, as estratégias de aprendizagem, o conflito entre papéis, constituem temáticas comuns aos estudantes e relativamente as quais estes nem sempre têm a oportunidade de se expressar.

Estudos de diversos autores portugueses apontam para a existência, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes universitários, de dimensões psicopedagógicas e afectivo-relacionais que constituem componentes influentes e responsáveis pelos níveis de êxito e sucesso nos desempenhos escolares e académicos dos estudantes universitários. A este respeito, Santos e Almeida (2001), referem que uma multiplicidade de aspectos envolvendo variáveis pessoais, interpessoais e institucionais afectam a adaptação e a realização académica do estudante do Ensino Superior. De acrescentar, ainda, que o crescimento exponencial da frequência do Ensino Superior e a diversificação da população estudantil (Nico, 1996, cit. Por Santos, 2000), gera ainda novas necessidades de apoio psicopedagógico.

A preocupação com o estudante do Ensino Superior tem vindo a crescer e a ser ampliada para além dos aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento de carreira, evidenciando-se a importância da procura de soluções para questões de âmbito relacional e emocional, facto que não pode ser ignorado pelas universidades (Ellior & Witt, 1986; Felner & Adan, 1990; Luckes, 1992, cit. por Serpa & Santos, 2001), as

quais são responsáveis pela formação integral dos seus alunos (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).

No mesmo sentido, Coryne (1987, cit. por Santos & Almeida, 2001), baseando-se nos seus estudos relativos ao impacto do campus universitário no desenvolvimento dos estudantes, demonstra que estes sentem necessidade de um ambiente académico que contenha um nível adequado quer de desafios, quer de um apoio que se traduza em suportes adequados e capazes de os ajudarem a transformar os novos desafios em potenciais situações de desenvolvimento pessoal e sucesso educativo (Bernardino et al., 2005, cit. por Pereira 2005).

Schultheiss (2000, cit. por Hinkelman & Luzzo, 2007) defende, assim, a necessidade de uma visão holística do apoio aos estudantes universitários. Esta intervenção deverá adoptar uma perspectiva multidisciplinar e transversal que abranja políticas educativas, instituições, currículos, alunos e professores (Pereira, 2005), e considerar uma vertente remediativa, destinada a quem está a experienciar dificuldades, preventiva, relativa à antecipação e tentativa de solução de problemas que se venham a verificar no futuro, e uma vertente desenvolvimental, onde se pretende que os indivíduos, através da descoberta do seu potencial, obtenham um maior benefício das suas experiências sociais, vocacionais e educacionais (Gonçalves & Cruz, 1988, cit. Por Santos, 2000). É ainda essencial que o modelo de intervenção a implementar tenha como ponto de partida a avaliação das necessidades psicopedagógicas dos estudantes, para que seja possível definir objectivos e metodologias apropriadas com vista a sua satisfação (Lima, Torres & Fraga, 2005).

É tendo em atenção esta necessidade de intervir ao nível do Ensino Superior e de considerar as necessidades de apoio psicopedagógico sentidas pelos estudantes universitários como ponto de partida para essa intervenção, que surge a presente investigação. Ao identificar/estudar as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora, pretendemos contribuir para que as instituições de Ensino Superior possam desenvolver medidas que visem uma eficaz satisfação das necessidades dos seus estudantes.

Assim, e com vista a atingirmos os objectivos a que nos propusemos, realizamos um estudo exploratório descritivo com recurso a uma metodologia qualitativa.

Na primeira parte do estudo (Fundamentação teórica), apresentamos o enquadramento teórico referente ao tema em estudo. No Capítulo 1 (Ensino Superior: um contexto de desenvolvimento em transformação) debruçar-nos-emos sobre a temática do Ensino Superior em Portugal, a sua população discente, a transição e adaptação ao Ensino Superior. No 2º capítulo (Necessidades psicopedagógicas: as

várias dimensões) é apresentada uma revisão teórica acerca das necessidades dos estudantes universitários. São abrangidas as dimensões pessoal e social, académica e vocacional e de desenvolvimento de carreira. No 3º capítulo (Intervir ao nível do Ensino Superior) tratamos do tema da intervenção psicopedagógica no Ensino Superior. Será feita uma explanação acerca da abordagem psicopedagógica, apresentados os vários modelos de intervenção psicopedagógica e será feita uma exposição acerca do que poderá ou deverá constituir-se como uma intervenção psicopedagógica no contexto do Ensino Superior.

A segunda parte (Estudo empírico), constitui o estudo empírico propriamente dito. No 4º capítulo (Apresentação do estudo - objectivos e metodologia) são apresentados os objectivos do estudo, bem como a metodologia utilizada: é caracterizada a amostra, é feita a descrição do instrumento utilizado e do processo de recolha de dados e é realizado o tratamento dos dados através da análise de conteúdo. No 5º capítulo (Apresentação e interpretação dos resultados) são apresentados e explicados os resultados Obtidos com o estudo. Por fim, são expostas as conclusões retiradas dos dados obtidos. Neste último ponto da dissertação são ainda apresentadas algumas sugestões de medidas passíveis de serem aplicadas tendo em vista a satisfação das necessidades psicopedagógicas verbalizadas pelos estudantes universitários entrevistados.

Parte I

Fundamentação teórica

Capítulo 1 – Ensino Superior: um contexto de desenvolvimento em transformação

A universidade é uma instituição que produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino (Núñez, 2001). Caracteriza-se assim, como sendo um contexto de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, social e político geralmente em transformação (Formiga, 2007). Isto acontece porque, conjuntamente com o restante sistema de ensino, representa um veículo de transmissão da mudança social, científica e tecnológica.

Segundo Núñez (2001), a universidade procura preparar os indivíduos para o trabalho e, em simultâneo, fazer uma reconstrução crítica da cultura. Encontra-se assim, perante o dilema de ter que proporcionar uma formação que atenda as crescentes necessidades de especialização impostas pela complexidade do conhecimento e da ciência e, ao mesmo tempo, ter de responder a necessidade de proporcionar uma visão alargada que permita ter uma perspectiva universal e abrangente do conhecimento.

As exigências de mudança, em relação com as transformações que a sociedade actual tem vindo a experimentar, são cada vez maiores. O rápido desenvolvimento do conhecimento, a massiva utilização das tecnologias de informação e comunicação, o discurso da competitividade e da qualidade, entre outros, levam a que a organização universitária tenha que adaptar-se aos novos tempos, a novas demandas e a novas formas de actuar (Núñez, 2001). As instituições de Ensino Superior vivem assim momentos de transformação, pautados por algum sentimento de crise, perda de identidade e de bastante desafio (Almeida, 2007).

A passagem pelo Ensino Superior deve ser considerada como um período transitório da vida dos estudantes. No entanto, esta fase reveste-se de uma grande importância para quem a vivencia, isto a nível académico, social, emocional e pessoal. O Ensino Superior constitui-se como um contexto que pode e deve facilitar e promover o desenvolvimento dos indivíduos em várias dimensões da sua existência e confrontar os estudantes com diferentes ideias, experiências, modelos e papéis de vida, preparando progressivamente a sua entrada na vida adulta (Silva, 2008).

Neste primeiro capítulo pretendemos apresentar o panorama actual do Ensino Superior português, uma vez que é neste contexto que se desenvolve o nosso estudo. São ainda apresentadas algumas características da sua população discente, bem como as tarefas e desafios com que esta se depara ao ingressar neste nível de ensino.

1.1. O Ensino Superior português

O Ensino Superior português tem vindo a sofrer um processo de transformação que resulta de múltiplos factores com origens distintas (Fragoso, 2008). O rápido crescimento da população escolar entre 1970 e 1990, fundamentado no processo de democratização e no alargamento da escolaridade obrigatória, resultou da abertura do sistema a estudantes provenientes de diferentes níveis etários, socioeconómicos e culturais, à semelhança do Sistema Educativo Europeu (Martins, 2004; OEI, 2003, cit. Por Ferreira, 2009).

De facto, nos últimos anos, a frequência do Ensino Superior português conheceu uma clara abertura. A década de 1980 foi aquela em que o sentido deste crescimento, sustentado quer pelo sector público quer pelo privado, deu sinais mais expressivos de que se tratava, ao nível das perspectivas políticas e sociais, de um processo sem retorno. No entanto, e apesar de num período alargado se verificar um aumento contínuo, a distância existente face a uma Europa mais qualificada é ainda relevante. Isto tanto devido a um abrandamento recente deste crescimento (sobretudo, desde o final da década de 1990), como decorrente do grande atraso da estrutura de qualificações de que se partiu na transição para a democracia (Martins, Mauritti & Costa, 2005).

Assim, sublinhando algumas tendências gerais deste processo, importa evidenciar o crescimento, bastante expressivo, do número de estudantes que acedem ao Ensino Superior em Portugal. Num período de pouco mais de uma década (1991-2002), o quantitativo global de jovens que frequentam este nível de ensino passa de cerca de 190 mil alunos para perto de 400 mil. Considerando ainda este espaço temporal, em termos médios, inscrevem-se, pela 1ª vez, no 1º ano dos cursos de bacharelato e licenciatura, sensivelmente, cerca de 67 mil jovens, enquanto os diplomados, por ano, são em termos médios mais do que 50 mil (Martins, Mauritti & Costa, 2005). De realçar, ainda, nas tendências identificadas, a forte preponderância das raparigas, claramente em maioria, quer no conjunto de matriculados, quer no subconjunto dos que se inscrevem pela 1ª vez nos cursos de licenciatura (com uma presença, nos dois indicadores, de 57%) (Martins, Mauritti & Costa, 2005). Esta situação destaca-se, ainda, e de forma mais evidente, ao nível das saídas do sistema. Apesar do número de raparigas diplomadas ser, em média, superior ao número de rapazes, em quase todos os países da União Europeia, é em Portugal que esta diferença assume maior relevo, numa proporção de sete raparigas por cada quatro rapazes (Saavedra, Almeida, Gonçalves & Soares, 2004).

Observando a forma como os estudantes de licenciatura se distribuem pelas diversas áreas científicas constata-se, no entanto, que este processo de feminização do Ensino Superior está atrasado na área das engenharias. Contrariamente ao que se verifica nos restantes grupos científicos, neste as estudantes são minoritárias, representando apenas 35,5% no total (Almeida, Ávila, Machado, Martins & Mauritti, 2003a). Esta aparente feminização do Ensino Superior também não é tão saliente se considerarmos os cursos de pós-graduação, especialmente ao nível do doutoramento e pós-doutoramento, bem como o número de bolseiros de doutoramento, onde, em Portugal, os rapazes ainda estão em maioria (Observatório da Ciência e do Ensino Superior, 2004bd, cit. Por Silva, 2008).

De uma forma geral, a participação dos estudantes obedece ao mesmo padrão etário, embora se registre uma tendência para o número de estudantes do sexo masculino aumentar à medida que avançamos na idade. Talvez estejamos perante a existência de comportamentos diferenciados relativamente à escolarização em função das articulações sexo-idade, bem como o reflexo de trajectórias de maior sucesso das raparigas no percurso anterior de escolarização (Almeida et al., 2003a). Esta tendência, poderá ainda estar relacionada com o facto dos estudantes do sexo masculino tenderem a estar mais representados nos cursos de pós-graduação (Eurodyce & Eurostat, 2003, 2005, 2007; Observatório da Ciência e do Ensino Superior, 2006c; ME-DGES, 1999, cit. Por Silva, 2008). Neste panorama, Pinto (2004), refere que, apesar das taxas de frequência do Ensino Superior em Portugal terem aumentado a massificação deste nível de ensino, isto não é sinónimo de igualdade de acesso para todos os jovens, continuando a registar-se acentuadas disparidades.

O impacto de factores escolares e sociais no acesso, frequência e sucesso no Ensino Superior tem vindo a ser estudado. A este respeito, Soares (2003, cit. por Silva, 2008) refere que o género e a classe sócio-cultural explicam 43% da variância dos resultados nas escolhas das áreas de formação que os alunos frequentam no Ensino Superior. Uma das ideias defendidas neste âmbito é que a igualdade de género requer não só representatividade em números de raparigas e rapazes, como também uma diminuição dos valores que tradicionalmente dirigem a cultura, nomeadamente, do Ensino Superior.

Outro aspecto que devemos considerar quando nos referimos ao Ensino Superior português, corresponde à mudança demográfica no que diz respeito à população que hoje acede e frequenta este nível de ensino. A par da diminuição demográfica dos utentes tradicionais do Ensino Superior, ou seja, os jovens que concluem o ensino secundário e prosseguem de imediato para a universidade, verifica-se um aumento progressivo de novos públicos, alunos mais velhos,

provenientes de grupos sociais e étnicos mais desfavorecidos (Almeida, 2007) e alunos estrangeiros e com incapacidade sensorial ou motora (Batanero, 2004).

Estes novos públicos vêm trazer outras expectativas e colocam outras exigências a instituição universitária e ao seu ensino, o que nem sempre é considerado pelos professores e serviços, exigindo-se políticas efectivas de inclusão e de igualdade de oportunidades (Almeida, 2007).

Neste contexto, e tendo em conta a crescente massificação, e consequente heterogeneização sociocultural registada nos últimos anos no acesso e frequência do Ensino Superior em Portugal (Eurydice & Eurostat, 2003, 2005, 2007; Observatório da Ciência e do Ensino Superior, 2004b, cit. por Silva, 2008), importa conhecer a nova composição desta população, para que as instituições possam atender às suas características e necessidades.

A par destas exigências de mudança das instituições superiores, observa-se ainda um desinvestimento público no Ensino Superior, o que, parecendo reforçar a autonomia das instituições, acaba por converter-se na progressiva diminuição do financiamento do Estado e consequente obrigação das instituições aumentarem as suas próprias receitas através de uma grande diversidade de vias, nem sempre limitadas a sua principal missão (ensinar, investigar) (Almeida, 2007), comprometendo, assim, a sua autonomia científica e pedagógica, bem como a acrescida exigência de qualificação profissional do mercado de trabalho e o desajuste entre um sistema de ensino estruturado e um modelo novo de funcionamento das Universidades (Santos, 2005, cit. Por Ferreira, 2009). Por outro lado, reforçam-se os mecanismos de avaliação dos resultados numa lógica de prestação de contas e de publicitação das instituições com melhores e piores resultados, transpondo para o Ensino Superior modelos de gestão e de avaliação inerentes às organizações privadas, o que tem levado as universidades a competir entre si (Almeida, 2007).

As instituições universitárias portuguesas vêm-se assim confrontadas com novos e múltiplos desafios decorrentes do aumento exponencial e heterogeneização da sua população, ao qual se associou, mais recentemente, o decréscimo do número de alunos, mas também a ininterrupta inovação técnica, científica e tecnológica da sociedade de conhecimento, e as crescentes solicitações para o alargamento das suas funções mais tradicionais (ligadas ao ensino e à investigação), num contexto de crescente globalização e competitividade internacional (Arroteia, 1998).

Segundo vários autores, num contexto de profundas alterações sociais, políticas e económicas do novo milénio, o modelo milenar da Universidade, que via no ensino e na investigação a única e última das suas funções está, assim, em crise, e tem de dar lugar a um modelo mais aberto, onde o ensino e a investigação se

relacionem, claramente, com a comunidade envolvente, contribuindo, de forma mais efectiva, para a resolução dos problemas e para a evolução das sociedades. Já em 1998, em Paris, na World Conference of Higher Education promovida pela UNESCO, foi enfatizada a necessidade das Universidades terem uma maior intervenção na vida da comunidade, e reformularem a sua investigação e ensino para que possam contribuir, não só para a satisfação das necessidades actuais, mas também para antecipar as necessidades futuras. Abrir a Universidade a este desafio significa não só que estas instituições se devem articular com o mundo da economia, da indústria e da tecnologia, mas também que se devem aproximar do mercado de trabalho e do emprego, garantindo formações mais ajustadas as necessidades existentes (Silva, 2008). Neste sentido, a Universidade deve reorganizar, diversificar e flexibilizar a sua oferta educativa, de forma a responder não só às necessidades de uma sociedade mais exigente e competitiva e onde a educação ao longo da vida tem uma verdadeira importância (UNESCO, 1996, 1998ab, cit. Por Silva, 2008), mas também a oferecer uma formação de qualidade a públicos muito mais vastos e heterogéneos.

Neste contexto, assiste-se ainda aos desafios decorrentes da introdução da declaração de Bolonha, conducente a reforçar o espaço Europeu de Ensino Superior e a sua competitividade, através do crescimento da cooperação inter-institucional, do aumento da mobilidade académica, da empregabilidade dos cidadãos e do aprofundamento da dimensão europeia nos conteúdos e nas práticas do Ensino Superior (Correia, Amaral & Magalhães, 2002; Costa, 2001; Grilo, 2002; Santos, 2002, cit. Por Silva, 2008).

Responder a estes desafios implica não só a necessidade de alargar a oferta educativa para além da formação inicial, a públicos menos jovens e com necessidades e expectativas distintas mas, igualmente, a necessidade de, tanto ao nível da formação pós-graduada, como da formação inicial, repensar e reformular os conteúdos de ensino ministrados, a sua organização curricular, os métodos de ensino utilizados e o perfil de competências a desenvolver (Almeida, 2002; Amaral, 2000; Comissão Europeia, 2001b; Grilo, 2002; Silva, 2002, cit. Por Silva, 2008). A este respeito, Silva (2008), refere ainda que, além da Universidade, também a população estudantil terá que se adaptar às mudanças que estão a ocorrer e ocorrerão a este nível, e que irão afectar não só os seus percursos académicos, mas também os seus percursos profissionais e, através destes, as restantes dimensões de vida.

1.2. A população discente

Nas sociedades ocidentais, o número crescente de jovens que permanece em instituições educativas, adiando sistematicamente a sua entrada no mundo do trabalho, tem permitido o reconhecimento de uma nova etapa de transição para a vida adulta (Silva, 2008). A expressão jovem adulto descreve esse período, que se encontra situado no intervalo etário dos 18 aos 25 anos e que, é caracterizado por transformações de ordem familiar, vocacional, profissional, cognitiva, sexual, ideológica e étnica (Rebelo, 2002, cit. por Moreira, 2007a).

Baseando-se nos seus estudos, Arnett propõe cinco características chave desta fase de vida, típica das sociedades industrializadas: 1) corresponde à idade de exploração da identidade; 2) a idade da instabilidade; 3) a idade da auto-centração; 4) idade da indefinição em relação a papéis de vida; e, 5) a idade das possibilidades.

Entre os representantes desta fase do desenvolvimento humano, os estudantes do Ensino Superior tem-se assumido como principais protagonistas, sendo, aliás, estes que, para alguns autores, justificam o seu aparecimento (Arnett, 1997, 1998, 2000, 2004; Keniston, 1968; Klein, 1990; Sprinthall & Collins, 1994, cit. Por Silva, 2008).

Em Portugal, as Universidades encontram-se institucionalmente concebidas e organizadas em função desta discência juvenil, socialmente desprovida de responsabilidades familiares ou profissionais (Nunes, 1969).

Segundo Almeida e colaboradores (2003a), a proporção de estudantes universitários que nunca exerceu qualquer actividade remunerada é de 86,8%. do ponto de vista das relações conjugais/familiares, a grande maioria (94,9%) declara nunca ter vivido em situação conjugal (casado ou em união de facto). Ou seja, para estes estudantes o principal quadro familiar de referência corresponde ainda aos pais e eventuais irmãos (Almeida et al., 2003a).

Quanto a população estudantil que vive em situação conjugal, esta é marcada pela forte incidência do sexo feminino. Este predomínio das estudantes casadas pode ser reflexo de dinâmicas inigualitárias nas trajectórias de transição para a vida adulta segundo o género, no âmbito das quais as raparigas tenderiam a estabelecer relações conjugais em etapas mais precoces, nomeadamente para se "libertarem" de normas mais condicionantes da autonomia impostas pelos pais (Almeida et al., 2003a). O facto destas estudantes casadas serem um pouco mais velhas que a generalidade dos seus colegas, pode também reflectir a importância que atribuem à educação como forma de colmatar as dificuldades, acrescidas para este sexo, no acesso a níveis de remuneração e a posições mais qualificadas no mercado de trabalho (Grácio, 1997, cit. Por Almeida et al., 2003a).

A massificação observada nos últimos anos, no acesso ao Ensino Superior português, diversificou a população discente, trazendo à Universidade novos públicos. Assim, e numa lógica de apoio à transição e ajustamento académico dos alunos, importa um conhecimento desta diversidade (Astin, 1993b; Katchaudourian & Boli, 1985; Kuh, Hu, & Vesper, 2000; cit. por Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007).

O ingresso de alunos estrangeiros surge, em Portugal, como resultado do processo de globalização em que nos encontramos. Ao universalizar-se o ensino, as universidades trocam uma grande quantidade de conhecimentos e experiências, para os seus estudantes, pelo que podemos dizer que este processo de globalização consiste numa ferramenta para elevar o nível de educação dos seus alunos. No entanto, este processo não é fácil, pois o seu êxito depende de uma mudança na concepção, na gestão, na administração e organização do Ensino Superior, a qual não consiste apenas na planificação de uma série de estratégias e actividades internacionais, mas também na medida em que dê resposta as necessidades dos seus utilizadores (Batanero, 2004).

Quanto aos alunos que tem necessidades específicas de educação, como consequência de algum tipo de deficiência, estes devem superar níveis distintos que vão desde os cursos que dão acesso a universidade aos cursos de adaptação pedagógica, licenciaturas, mestrados, cursos de doutoramento, etc., não isentos de dificuldades, pois em muitos casos os estudos superiores não têm quaisquer apoios, sem materiais adaptados e sem os recursos docentes essenciais para uma normal integração escolar (Batanero, 2004).

Estamos assim perante um leque de alunos cujos conhecimentos, competências, motivações, expectativas e aspirações são muito diferentes, ao mesmo tempo que olham a sua entrada e permanência na Universidade de formas bastante diversas (Almeida, 2007).

Considerando os objectivos e as expectativas relativamente ao seu percurso no Ensino Superior, Astin (1993b, cit. por Almeida et al., 2007), refere sete tipos distintos de alunos que podemos encontrar, com maior ou menor frequência, no Ensino Superior em Portugal: 1) o escolástico, estudante com elevadas expectativas de sucesso escolar e igual nível de aspirações vocacionais; 2) o activista social, estudante que expressa elevadas preocupações a nível social e que, assim, pretende participar activamente na vida política e social do meio universitário; 3) o artístico, aluno com interesses e capacidades no domínio artístico; 4) o hedonista, aluno muito centrado em si mesmo e que pretende, essencialmente, desfrutar ao máximo dos prazeres disponíveis no meio académico; 5) o líder, aluno muito competente a nível interpessoal no meio académico; 6) o procurador de estatuto, aluno que procura uma

preparação académica para um exercício profissional que lhe garanta poder, prestígio e estatuto social; e, 7) o não comprometido, aluno cujos projectos e/ou objectivos de natureza pessoal e vocacional não estão muito definidos.

Considerando esta tipologia, podemos concluir que os alunos diferenciam-se nos seus planos, objectivos e expectativas aquando do ingresso no Ensino Superior e que tais características condicionam o seu comportamento, aprendizagem, envolvimento extracurricular, satisfação e desenvolvimento ao longo da frequência universitária (Almeida & Nogueira, 2002; Almeida et al., 1998; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Baker & Schultz, 1992; Gerdes, 1986; Soares, 2003; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre, & Gonçalves, 2000; cit. por Almeida et al., 2007).

Considerando esta diversidade, as instituições académicas vêem-se assim, confrontadas com tarefas adicionais às tradicionais tarefas educativas: o auxílio na adaptação do aluno ao seu novo papel de estudante universitário e na adaptação às tarefas que lhe são inerentes, das quais se destacam a integração no meio universitário, a realização do trabalho académico, a avaliação e a saída da universidade com a conseqüente preparação para a entrada no mercado de trabalho (Valerio, 1996, cit. por Moreira, 2007a).

1.3. Transição e adaptação ao Ensino Superior

A transição do ensino secundário para o Ensino Superior é vivenciada pelos jovens de uma forma ambígua. Por um lado, esta transição facilita o consolidar de importantes tarefas inerentes ao desenvolvimento do ser humano, como são exemplos a definição da identidade, a exploração e construção da intimidade e o estabelecimento de uma maior autonomia e independência familiar, e é sentida pelos jovens como sendo um êxito marcante na sua vida, pois tem a percepção de que atingiram algo pelo que tanto lutaram ao longo do ensino secundário. Por outro lado, esta fase é vivida por sentimentos de ansiedade e perplexidade face a novidade e aos desafios da transição, uma vez que actualmente, os estudantes são confrontados com um maior número de exigências e responsabilidades (Ramos & Carvalho, 2008).

Esta transição implica ainda outras mudanças, e constitui-se, para a maioria dos estudantes, como um momento em que é necessário conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, tanto a nível familiar, como a nível social e escolar (Ramos & Carvalho, 2008).

Em conformidade com o referido anteriormente, o período do jovem adulto é geralmente referenciado na literatura como sendo um tempo de transição. Este

período representa, muitas vezes, a saída de casa dos pais, o corte com a rede anterior de suporte social, a integração num novo local, numa nova instituição, com pessoas e regras de funcionamento desconhecidas. Simultaneamente, é pedido ao estudante que seja autónomo e independente (Ramos & Carvalho, 2008).

Este período de transição não assume, no entanto, a mesma forma e intensidade para todos os jovens. As mesmas exigências oscilam na sua importância em função da avaliação que os alunos fazem das mesmas e, sobretudo, dos mecanismos de resposta que estes possuem para enfrentá-las (Almeida, 2007).

Graber e Petersen (1996, cit. por Santos, 2000), realizaram um estudo sobre os factores associados as diferenças no modo como diversos indivíduos reagem as transições com que se deparam ao longo da vida. Estes autores encontraram, como dimensões explicativas das referidas diferenças, o nível de desenvolvimento pessoal do indivíduo a quando da transição, o momento em que esta ocorre em termos da fase de vida em que o indivíduo se encontra e a interacção entre a experiência psicológica da transição e o contexto em que esta se dá.

A qualidade desta transição depende ainda, segundo Soares, Osório, Capela, Almeida, Vasconcelos e Caires (2000, cit. Por Esteves, 2008), das características pessoais do estudante, do seu desenvolvimento psicossocial e das aquisições académicas, mas também dos desafios que a nova instituição e contexto colocam, tal como dos mecanismos de apoio colocados à disposição dos estudantes.

Em Portugal, e ao longo dos últimos anos, tem sido dada uma crescente atenção a qualidade das experiências de transição e adaptação dos jovens ao Ensino Superior (Esteves, 2008). Isto acontece porque, para muitos autores, o 1º ano de frequência deste nível de ensino constitui-se como um ano crítico para um grande número de jovens estudantes que não estão bem preparados para lidar com as exigências do mundo académico (Fernandes & Almeida, 2005, cit. Por Esteves, 2008). Com a finalidade de estudar a qualidade destas experiências de transição e adaptação ao Ensino Superior, Almeida e Ferreira (1997) construíram o Questionário de Vivências Académicas. Este é um instrumento que se centra nas vivências adaptativas dos alunos do 1º ano do Ensino Superior e que engloba as dimensões pessoais, relacionais e institucionais da adaptação académica dos estudantes (Almeida, 1998). Utilizando este instrumento, e partindo do princípio de que o Ensino Superior deve promover o desenvolvimento de competências académicas, cognitivas e pessoais, Ferreira, Almeida e Soares (2001) realizaram um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho. Os autores verificaram que os alunos apresentavam menos dificuldades nas sub escalas: “Relacionamento com a família”, “Adaptação à instituição”, “Bem-estar físico” e “Relacionamento com os colegas” e índices mais

baixos de satisfação e de compromisso nas sub escalas: “Relacionamento com os professores”, “Envolvimento em actividades extracurriculares” e “Adaptação ao curso” (Esteves, 2008).

Também num estudo levado a cabo no Instituto Politécnico de Leiria, foi utilizado o Questionário de Vivências Académicas. Este estudo foi realizado com o objectivo de investigar a adaptação dos alunos ao Ensino Superior politécnico. Os resultados obtidos apontam para a ideia de que os rapazes apresentam um melhor conhecimento e percepção da instituição que frequentam, da qualidade dos seus serviços e estruturas existentes, parecendo sentir-se mais bem adaptados no que se refere à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nas avaliações, revelando maior autoconfiança, autonomia, optimismo e bem-estar psicológico (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005). Os autores justificam estes resultados com base no tempo ainda insuficiente para um maior conhecimento e envolvimento nestas actividades ou devido a situações menos agradáveis vividas nas tradicionais “praxes” de “recepção ao caloiro”. No que diz respeito ao género dos alunos, as raparigas apresentam uma média mais elevada na sub escala “Relacionamento com a família” e mais baixa no “Envolvimento em actividades extracurriculares”, comparativamente aos rapazes. No que diz respeito às raparigas, estas apresentam pontuações mais elevadas no acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos e da bibliografia para o estudo das matérias e uma gestão mais eficaz do tempo, aspectos que se podem reflectir numa melhor adaptação. Ainda analisando os resultados relativos ao efeito “grau de opção da escola”, os autores verificaram que os alunos que se encontravam a frequentar a escola que haviam colocado como primeira opção, pontuavam de forma superior na medida de adaptação ao Ensino Superior. Uma tendência semelhante de resultados verifica-se quando se analisa o efeito do “grau de opção do curso”, os estudantes matriculados no curso que constituiu a sua primeira opção, aquando da candidatura ao Ensino Superior politécnico, apresentam pontuações mais elevadas nas sub escalas “carreira”, “pessoal” e “institucional”. Neste sentido, Seco e colaboradores (2005) concluem que a prioridade de escolha do curso e da escola contribuem de uma forma considerável para a explicação dos padrões de adaptação ao Ensino Superior.

Também a este respeito, Almeida e colaboradores (2003c), referem que a política de *numerus clausus* vigente em Portugal, constitui uma fonte de dificuldades dos alunos no seu acesso à Universidade. Sendo as vagas limitadas e o acesso a uma dada instituição/curso determinado pela nota de candidatura e calculada com base nas classificações obtidas no Ensino Secundário e nos exames específicos exigidos por um dado curso/instituição, verifica-se que, anualmente, cerca de 25% dos alunos não

vê as suas preferências vocacionais satisfeitas. Para os autores referidos, estes alunos acabam por se matricular em cursos e instituições que não correspondem às suas primeiras opções, o que vem a ter reflexos negativos na sua adaptação e investimento académico e, em grande medida, contribui para as elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono observadas ao longo do 1º ano.

Outro estudo foi realizado por Fernandes e Almeida (2005). Segundo Esteves (2008), estes autores conduziram a sua investigação partindo do rendimento escolar de 68 alunos do 1º ano da universidade do Minho. Os autores analisaram a sua associação com as expectativas iniciais dos alunos, as suas vivências académicas analisadas a meio do ano lectivo e os níveis de investimento conseguidos no final do 1º ano de frequência universitária. Os autores verificaram que, aquando da entrada na universidade, os alunos com melhor rendimento tendem a apresentar expectativas mais baixas de investimento nas actividades institucionais. Em comparação com os alunos com pior rendimento, possuem expectativas mais realistas face às oportunidades, às características e às exigências do contexto universitário. Estes alunos apresentam também maior segurança nas suas escolhas vocacionais e tendem a investir de uma forma mais regular nas tarefas curriculares e nas actividades de estudo.

No mesmo sentido, e com o objectivo de estudar a adaptação dos jovens ao contexto universitário, Soares, Almeida, Diniz e Guisande (2006), realizaram um estudo com alunos da Universidade do Minho, onde pretenderam avaliar as expectativas de envolvimento pretendidas pelos estudantes aquando da sua entrada no Ensino Superior e aquilo que tiveram efectivamente oportunidade de concretizar no decurso do 1º ano, os níveis de dependência emocional, instrumental e de interdependência que caracterizam as relações que os estudantes estabelecem com os pais, os pares e a sociedade em geral, as percepções dos estudantes acerca da qualidade relacional, da estrutura organizativa e do funcionamento do contexto de sala de aula (clima social), a qualidade das vivências académicas dos estudantes no confronto com o contexto universitário, tal como os níveis de satisfação dos estudantes em relação à qualidade da sua experiência universitária. Foram também recolhidas informações relativas ao seu rendimento académico. Segundo Esteves (2008), os autores verificaram que os estudantes de Ciências e Tecnologias consideravam como mais importante o nível de autonomia emocional e instrumental aquando da entrada na Universidade, enquanto que para os alunos de Ciências Sociais e Humanas, o mais importante era o nível de envolvimento na vida académica. Os autores concluíram que as expectativas de envolvimento dos estudantes

constituem um preditor efectivo dos seus comportamentos de envolvimento na vida universitária (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006).

Segundo Almeida, Fernandes, Soares, Vasconcelos e Freitas (2003b) as expectativas reflectem características pessoais pré-universitárias dos estudantes (por exemplo, percursos escolares, interesses e aspirações), estando forçosamente moldadas pelos seus contextos educativos (por exemplo, família, professores e pares). Procurando fazer uma descrição dos alunos em função das suas expectativas iniciais, Jackson e colaboradores (2000, cit por Almeida et al., 2003b) diferenciam quatro grupos de estudantes: (1) os "optimistas" (estudantes que tem expectativas muito positivas e, por vezes, algo irrealistas acerca da vida universitária nos seus desafios, características e exigências); (2) os "preparados" (alunos que tem expectativas positivas doseadas com alguma consciência acerca das dificuldades e exigências que a vida universitária comporta); (3) os "receosos" (estudantes com fracas expectativas em função de níveis consideráveis de receio e apreensão acerca dos múltiplos contornos, geralmente desconhecidos, da vida universitária); e (4) os "complacentes" (com fracas expectativas em face de uma antecipação de poucos ganhos ou de uma postura de baixa exigência em relação à vida académica). Os resultados de alguns estudos que consideram estes subgrupos mostram que os estudantes "preparados" apresentam índices superiores de adaptação à Universidade comparativamente aos colegas reunidos nos subgrupos "receosos" ou "complacentes". Os primeiros parecem antecipar e enfrentar melhor as dificuldades inerentes à transição e aos desafios académicos (Jackson et al., 2000; Pancer et al., 2000, cit. Por Almeida et al., 2003b). As expectativas parecem ter assim um papel importante no que diz respeito a adaptação ao Ensino Superior, pois influenciam a forma como os alunos enfrentam os desafios com que se deparam.

Estes desafios dizem respeito, segundo Almeida e colaboradores (2003c), a quatro tipos de questões inerentes à existência do indivíduo: 1) questões académicas como, por exemplo, alterações no sistema de ensino e de avaliação resultantes da actual implementação do processo de Bolonha que propõe a revisão dos currículos e a tradução das cargas lectivas em unidades de crédito, e ainda o ajustamento das instituições a novos públicos, constituídos por estudantes estrangeiros e portugueses que ingressam no Ensino Superior para fazerem reconversões profissionais ou frequentarem cursos de curta duração, especializações e pós-graduações (Pereira, 2005); 2) questões sociais como a separação da família e dos amigos e o estabelecimento de novas amizades; 3) questões pessoais como a consolidação de um sentido de identidade, uma maior autonomia, definição de valores; e finalmente, 4)

questões vocacionais como a definição de planos e objectivos vocacionais mais específicos, construção e implementação de projectos de vida (Almeida et al., 2003c). Na mesma linha, DÍAS (1995, cit. por Preto, 2003), ao procurar sistematizar as dificuldades sentidas pelos estudantes do Ensino Superior, faz referência a seis categorias distintas de dificuldades: 1) Dificuldades académicas e vocacionais, onde se incluem as dificuldades relacionadas com o curso que o estudante frequenta, as dificuldades relacionadas com os estudos, o aproveitamento escolar ou o stress que os exames provocam; 2) Dificuldades consigo próprio, onde se incluem as situações de baixa auto-estima, sentimentos de insegurança, ou dificuldades de compreensão de si próprio; 3) Dificuldades interpessoais, categoria que se refere às situações em que se verifica a existência de mal-estar nos relacionamentos a nível familiar, dificuldades de relacionamento com os colegas ou problemas no relacionamento amoroso; 4) Mal-estar difuso, que diz respeito aos problemas sentidos pelos alunos mas que por eles são difíceis de elaborar e explicar, levando a uma sensação de confusão, angústia ou mal-estar; 5) Acontecimentos de vida, que inclui dificuldades pessoais pontuais e concretas, como a morte ou doença de algum familiar, doença do próprio aluno ou rompimento de uma relação; e 6) Dificuldades de adaptação psicossocial, Desta categoria fazem parte as situações de nível académico e pedagógico, como conflitos com professores, questões sociais ou residenciais, bem como os problemas decorrentes do processo de separação/individuação dos estudantes em relação ao seu meio geográfico, social e familiar de origem.

A todas as dificuldades referidas, podemos ainda acrescentar o facto de que, cada vez mais, o Ensino Superior favorece e promove um clima de competição, em que as exigências e competências requeridas só tendem a aumentar, e também referir, que, atendendo a sua idade, o jovem estudante universitário ainda não alcançou a maturidade emocional que devia corresponder a maturidade física, mental e sexual, a que se pode dizer ter chegado (Pereira, 1997; cit. por Ramos & Carvalho, 2008). Na perspectiva de Claud (1993, cit. por Ramos & Carvalho, 2008), todos estes factores constituem potenciais causas de stress para os jovens universitários.

A este respeito, Dortu (1993, cit. por Pereira (1997, cit. por Ramos & Carvalho, 2008), diz-nos que o stress é o grande inimigo do aluno. Esta situação verifica-se, segundo o autor, porque os anos passados no Ensino Superior tornam-se muito stressantes e tem efeitos negativos, tanto para a saúde física como mental dos estudantes. De tal modo que o stress poderá ser um importante agente de contribuição para a elevada incidência de depressão, de suicídio, do consumo de drogas e álcool e de distúrbios alimentares como são a anorexia e a bulimia, bem como do baixo rendimento académico.

Sher, Wood & Gotham (1996), cit. por Ferreira (2003), cit. por Ramos & Carvalho (2008), realizaram um estudo longitudinal que procurou avaliar o stress psicológico associado a frequência do Ensino Superior durante quatro anos. Os autores verificaram que houve um decréscimo do stress ao longo do tempo e consideraram que este resultado reflecte a adaptação ao Ensino Superior. Desta forma, os alunos do primeiro ano ou mais novos, tem maior probabilidade de apresentar stress do que os estudantes em anos mais avançados ou mais velhos.

No mesmo sentido, Ferreira (2003), cit. por Ramos & Carvalho (2008), conclui que é extremamente importante implementar programas para intervir ao nível do primeiro ano, proporcionando experiências que facilitem a integração dos jovens estudantes. Estes programas de intervenção devem incentivar o desenvolvimento de estratégias de coping, incluindo capacidades para procurar informação, analisar as situações, identificar problemas e gerar cursos de acção alternativos, uma vez que O fracasso das estratégias de resolução de problemas poderá desencadear vivências e sentimentos de alguma ansiedade e mal-estar psicológico e físico, e a continuidade destes sentimentos negativos poderá dar origem a estados de ansiedade, depressão e solidão, com claros reflexos negativos na permanência e no sucesso escolar dos alunos (Pereira, 1997; Polo, Hernandez, & Pozo, 1996, cit. por Almeida, 2007). Ainda a este respeito, Cabrera e colaboradores (1992, cit. por Santos, 2000), referem que, se se pretende intervir ao nível da prevenção da desistência escolar dos alunos do primeiro ano, devem ser considerados simultaneamente factores institucionais, pessoais e externos. Esta intervenção revela-se verdadeiramente importante, uma vez que quando o processo de adaptação é insatisfatório, verifica-se uma diminuição dos níveis de satisfação e de investimento académico e, conseqüentemente, aumentam os índices de insucesso e de abandono escolar (Santos, 2000).

Capítulo 2 – Necessidades psicopedagógicas: As várias dimensões

O conceito de necessidades adquire diferentes significados, dependendo do contexto em que é utilizado. Segundo Zabalza (1987, cit. Por Núñez, 2001), num âmbito educativo, a ideia de necessidade deve compreender quatro aspectos: 1) todo o conjunto de componentes do desenvolvimento intelectual, afectivo, psicomotor, etc., que as Ciências Humanas identificam como sendo aspectos fundamentais do desenvolvimento dos indivíduos (sem os quais o sujeito sofre um deficit no seu desenvolvimento); 2) todo o conjunto de componentes do desenvolvimento ou de especificidades do mesmo, que constitui o que os indivíduos queriam ser, saber ou poder fazer, porque se sentem capacitados para tal. São necessidades individuais, idiossincráticas; 3) Um grupo de necessidades referentes ao progresso e qualificação permanente. São necessidades de âmbito cultural, técnico, de desenvolvimento; e 4) Um grupo de necessidades sociais do meio ambiente onde se encontra inserida a instituição educativa.

Em suma, uma necessidade é constituída por uma diferença ou discrepância que se produz entre a forma como as coisas deveriam ser (exigências), poderiam ser (necessidades de desenvolvimento) ou que gostávamos que fosse (necessidades individuais) e a forma como as coisas são na realidade (Zabalza, 1987, cit. Por Núñez, 2001).

Ao longo do seu percurso académico, os alunos universitários deparam-se com várias tarefas que se traduzem em necessidades e que, segundo Gonçalves e Cruz (1988, cit. por Moreira, 2007a), encontram-se divididas em três dimensões principais: 1) dimensão pessoal e social: que se refere às dificuldades inerentes ao desenvolvimento do sentido de identidade e das relações interpessoais; 2) dimensão académica: que diz respeito a dificuldades relacionadas com hábitos e métodos de estudo e sistemas de avaliação; e 3) dimensão vocacional: onde se englobam questões relacionadas com a identidade vocacional, procura de emprego e transição para o mercado de trabalho.

Estas dimensões de desenvolvimento são interdependentes e cada uma delas é necessária para que o período universitário se constitua numa formação de base para a vida, permitindo a emergência de um adulto pronto para encarar o mundo do trabalho, mas também outras pressões da vida. Assim, e já que a universidade é um local de aprendizagem académica e pessoal, o processo educativo deve considerar todas estas dimensões do desenvolvimento (Pereira, 2005).

Neste capítulo abordaremos as tarefas com as quais os estudantes se deparam na sua passagem pelo Ensino Superior e às quais devem dar resposta. Esta

abordagem é realizada tendo em consideração as várias dimensões propostas por Gonçalves e Cruz (1988, e dando conta das necessidades sentidas pelos estudantes nesses domínios.

2.1. Dimensão pessoal e social

Erikson (1972), na sua teoria do desenvolvimento psicossocial, enfatiza o desenvolvimento humano desde o nascimento até à morte, considerando a interacção do indivíduo com o seu meio afectivo, social, cultural e histórico. Nesta perspectiva, o desenvolvimento é orientado por um princípio epigenético, uma espécie de planeamento básico que determina a emergência das diferentes tarefas psicossociais no momento oportuno e de forma integrada.

Em cada estágio do desenvolvimento psicossocial o indivíduo depara-se com uma crise cuja resolução pode ocorrer de modo equilibrado e de forma dinâmica entre dois pólos (Ex.: confiança básica vs. desconfiança), ou ser uma resolução com dominância do sentido negativo ou positivo com implicações para o ajustamento psicossocial do indivíduo (Erikson, 1972). Assim, cada estágio é considerado um potencial ponto de viragem, o qual determina um desenvolvimento saudável por oposição a um desenvolvimento patológico. De salientar ainda que a resolução de um estágio é independente da resolução do anterior, mas a qualidade da resolução de um estágio actual depende dos anteriores.

O jovem adulto encontra-se numa fase de procura de si próprio e de um sentido para a vida. É neste período que se vai confrontar com tarefas fundamentais ao seu desenvolvimento, nomeadamente a construção da identidade, a procura de autonomia face aos pais, a procura de novas relações significativas. Esta fase de grandes mudanças vai exigir ao jovem uma síntese e integração das tarefas psicossociais anteriores. Assim, o jovem que não resolveu as crises dos estádios anteriores de modo construtivo vai ser mais susceptível a ter medos, dúvidas, vergonha e inseguranças (Silva & Costa, 2005).

Whitbourne e Weinstock (1979, cit. Por Santos, 2000), consideram a formação de um conceito coerente de identidade como a principal tarefa desenvolvimental com que os jovens adultos se deparam, afirmando que a aquisição deste sentido coerente de identidade possibilitará aos indivíduos a posse de uma auto-percepção realista e a satisfação das suas necessidades individuais. Seguindo uma linha de raciocínio idêntica, Allison e Sabatelli (1988, cit. por Santos, 2000) defendem que a formação de

um conceito coerente de identidade nos jovens adultos está intimamente dependente do processo de aquisição de autonomia na adolescência.

Na vida do estudante universitário, vários são os mundos significativos, destacando-se a família entre eles. Esta é a grande responsável pela constituição da personalidade humana. Conforme refere Bastos (2001, cit. por Pagotti, Mendonça, Alves & Labiak, 2006), os padrões do comportamento do homem são, em grande parte, resultado do processo de interacção entre o indivíduo e o meio em que ele vive, e nessa formação, a família exerce um papel decisivo, sendo uma importante instituição social. Na família, que é a base constante de harmonia e conflitos, procura-se atingir a satisfação das necessidades afectivas, sexuais, intelectuais, materiais, espirituais e relacionais (Papalia e Olds, 2000, cit. por Pagotti et al., 2006). Reconhece-se ainda à família funções fundamentais no campo da economia, da cultura, na orientação e edificação educacional, na religiosidade, na política e na construção moral. Assim, a formação dos padrões típicos do comportamento dos estudantes universitários passa necessariamente pela família (Pagotti et al., 2006). Bastos (1998, cit. Por Santos, 2000), destaca a importância do papel desempenhado pela percepção do suporte emocional da família nas questões de aquisição da autonomia. Na sua opinião, essa percepção de suporte aparece requerida pelo processo de desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários, sendo construída na interacção entre os suportes (apoios) e desafios (exigências) com que cada jovem se depara. No que se refere à relação com a família, os estudos têm indicado uma associação entre as dificuldades de adaptação ao contexto académico e a existência de um ambiente familiar conturbado (Hoffman & Weiss, 1987; Schwarz & Zuroff, 1979; cit. Por Santos, 2000). Por outras palavras, os autores concluem que a qualidade do relacionamento entre os estudantes e as suas famílias tem implicações lineares nos seus níveis de adaptação ao Ensino Superior.

A entrada na universidade traduz para muitos jovens um afastamento das relações securizantes da infância e da adolescência ao nível da família e dos amigos, e a conseqüente necessidade de estabelecer novas amizades e relações interpessoais que possam servir de suporte social (Soares, Guisande, & Almeida, 2007). Esta situação ocorre, em particular, junto dos estudantes deslocados, que saem de casa dos pais e dos seus locais habituais de residência para frequentarem o Ensino Superior (Hoffman, 1984, cit. por Soares, Guisande, & Almeida, 2007). A par desta situação sócio-afectiva de marcada insegurança, o jovem adquire, de repente, grande liberdade e autonomia funcional, passando a ter que gerir, pela primeira vez na vida, o seu tempo e os seus recursos económicos. A universidade coloca, assim, desafios em termos de desenvolvimento pessoal e da identidade, apelando a construção de um

sentido de vida e de um sistema de valores susceptíveis de lidar com a complexidade e a decisão (Almeida, 2007).

O desenvolvimento de relacionamentos íntimos consiste numa tarefa crucial para os jovens, pois, normalmente, é neste período que o indivíduo constrói relações baseadas na amizade, no amor e na sexualidade, que podem estender-se pela maior parte da sua vida adulta (Pagotti et al., 2006).

É consensual que a intimidade com os pares tem um papel importante no desenvolvimento emocional e social dos indivíduos. Com base na investigação, são os indivíduos que conseguem estabelecer relações íntimas os que apresentam maior adaptação psicológica (Bagwell, Schmidt, Newcomb & Bukowski, 2001, cit. por Silva & Costa, 2005).

Num estudo que procura identificar as implicações do género no processo de aquisição de autonomia, Greeley e Tinsley (1988, cit. Por Santos, 2000), concluíram que existe uma forte associação entre a aquisição da autonomia e o estabelecimento de relações interpessoais, tanto para indivíduos do sexo feminino como para indivíduos do sexo masculino. A este respeito, Bastos (1998, cit. Por Santos, 2000) refere que a exploração e aproximação dos outros está associada a um maior sentido dos valores, opiniões e atitudes pessoais face às outras pessoas, considerando que a autonomia se constrói no contexto inter-relacional.

Paul, Poole e Jakubowyc (1998, cit. Por Santos, 2000) efectuaram um estudo que avalia a associação entre o estabelecimento de relações românticas e o ajustamento psicológico, em estudantes recém-ingressados no Ensino Superior. Os resultados obtidos revelaram que o grau de sucesso ou insucesso da relação romântica estabelecida constitui um forte preditor do desempenho académico, da satisfação com a vida e da saúde mental destes estudantes.

São várias as emoções, com maior ou menor intensidade, que surgem durante a formação, manutenção, rompimento e renovação das relações afectivas (Bolby, 2001; cit. por Pagotti et al., 2006). Os conflitos estão constantemente presentes nas relações dos seres humanos, ocorrem entre indivíduos ou entre grupos, podem ser de ordem racional, quando há discordâncias sobre as várias formas de se realizar uma tarefa, ou de ordem emocional, quando tem origem em sentimentos mais profundos de antagonismo entre personalidades. Muitas vezes os conflitos racionais não são mais do que meras coberturas, para legitimar conflitos emocionais (Pagotti et al., 2006). Conforme Papalia e Olds (2000, cit. por Pagotti et al., 2006), a interacção social dos estudantes, quando direccionada ao bem estar, proporciona melhores condições de estudo, benefícios sociais e desenvolvimento pessoal de acordo com as capacidades e limitações individuais.

Kenny e Pérez (1996, cit. Por Santos, 2000), focam a importância de um padrão de vinculação segura para a existência de sentimentos de bem-estar psicológico nos alunos recém-ingressados no Ensino Superior, sendo corroborados por Blustein, Prezioso e Schultheiss (1995, cit. Por Santos, 2000) que referem, também, a importância do padrão de vinculação na capacidade de adaptação dos indivíduos a novas situações.

Para Sanchez Cánovas (1998, cit. por Cornejo & Lucero, 2005), o bem-estar psicológico refere-se ao sentimento de felicidade ou de bem-estar que corresponde a uma percepção subjectiva no mesmo sentido, este construto é entendido como o grau em que uma pessoa avalia a sua vida, incluindo como componentes a satisfação com a vida, com o casamento, a ausência de depressão e a experiência de emoções positivas (Diener, 1997, cit. Por Cornejo & Lucero, 2005).

Segundo Diener (1994, cit. por Cornejo & Lucero, 2005), existem três características que definem o bem-estar psicológico: presença de subjectividade, presença de indicadores positivos e ausência de factores negativos, e apreciar a vida de uma forma global. Um elevado nível de bem-estar depende de uma apreciação positiva da vida que perdure ao longo do tempo e um baixo nível de bem-estar depende do desfasamento entre as expectativas e as realizações conseguidas.

Emmons (1992, cit. Por Santos, 2000), avançam ainda com a hipótese de que o bem-estar psicológico encontra-se bastante relacionado com os planos pessoais e os objectivos e projectos de vida das pessoas. Em sua opinião, o nível de bem-estar psicológico vivenciado pelos indivíduos aumenta na medida em que se verifica um acréscimo no grau de satisfação que os indivíduos conseguem obter quanto a concretização dos seus projectos. A este respeito, Wolf (1997, cit. Por Santos, 2000), afirma ainda que factores como a auto-estima, o sentido de finalidade, a força do ego e um sentido de mestria sobre a vida podem influenciar o bem-estar dos indivíduos.

2.2. Dimensão académica

A transição do ensino secundário para o Ensino Superior é marcada por diversas exigências, sendo que estas também se verificam na área académica. Neste âmbito, podemos mencionar os novos ritmos e as novas formas de aprender, um novo tipo de professores e métodos de ensino ou as novas formas de avaliação Almeida, 2007. O estudante sente, agora, um menor controlo da sua presença nas aulas e um menor acompanhamento pelo professor daquilo que ele aprende e sabe. Muitas vezes, sem manuais e apenas com esquemas genéricos dos conteúdos programáticos

e uma lista de bibliografia aconselhada, o estudante terá que descobrir e gerir as suas formas de aprender e de obter sucesso, por sua própria iniciativa. Segundo Almeida (2007), os inquéritos aos alunos explicitam a sua perplexidade face a um ensino menos estruturado, um contexto de ensino-aprendizagem mais aberto, um ambiente académico mais ambíguo e menos organizado, onde se espera de cada aluno um maior nível de iniciativa e autonomia na gestão do tempo, na ida as aulas, na definição de objectivos e de estratégias para atingir tais objectivos.

No que concerne a relação pedagógica entre docentes e alunos, e também relativamente à ausência de uma estrutura tão definida como a que existe nas disciplinas do ensino secundário, Bastos (1993, cit. Por Santos, 2000), refere que os alunos deixam de ter um manual por disciplina para passar a ter que fotocopiar diversos textos indicados pelos docentes e a procurar informação, por si próprios, nas bibliotecas. Acrescenta que o ritmo de exposição das matérias aumenta consideravelmente em relação ao do ensino secundário, referindo ainda o tipo de avaliação, muitas vezes em situação de tensão e sobrecarga e que ocorre apenas em dois momentos, havendo depois épocas especiais.

Tavares (1998, cit. por Santos, 2000) considera, nesta linha, que uma das causas do insucesso escolar é a disfunção ao nível da transmissão e da compreensão de uma mensagem entre professores e alunos, que se prende com a falta de comunicação que, muitas vezes, ocorre na sala de aula. Chickering (1999, cit. Por Santos, 2000), após uma revisão de literatura sobre o tema, concluiu que entre 80 a 90% dos docentes encaram o processo de ensino como a exposição de matéria e a realização de exames.

Karabenick e Sharma (1994, cit. Por Santos, 2000), focam a importância da comunicação entre docentes e discentes no contexto da sala de aula, referindo que a discussão dos temas leccionados e a comparação entre diferentes pontos de vista aumentam a motivação dos alunos e facilitam o desenvolvimento do seu raciocínio crítico.

Astin e Panos (1969, cit. Por Santos, 2000) realizaram uma investigação junto de 36000 alunos inscritos em 246 universidades com o objectivo de analisar a relação entre o contacto informal com os professores e os indicadores do desempenho académico. Os resultados sugeriram que o contacto informal com os professores tinha uma influência positiva nos resultados académicos.

Por sua vez, Braxton, Bray e Berger (2000, cit. Por Santos, 2000), defendem que as capacidades de ensino demonstradas pelos professores exercem influência sobre o rendimento académico conseguido pelos estudantes, sobre as suas

competências cognitivas e sobre a capacidade de desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

Cross (1999, cit. Por Santos, 2000), afirma que as técnicas e estratégias de ensino são os instrumentos mais importantes de que as instituições de Ensino Superior dispõem para intervir junto dos alunos, no sentido de promover o sucesso escolar. Hativa e Birenbaum (2000, cit. Por Santos, 2000), realizaram um estudo, junto de uma população de 175 estudantes universitários, relativo à identificação das metodologias e estratégias de ensino preferidas pelos estudantes. Os seus resultados indicam que os alunos preferem aulas bem estruturadas, organizadas, de exposição clara e interessante, e com as quais possam adquirir conhecimentos novos. Em contrapartida, as aulas menos valorizadas eram as que se baseavam em estratégias meramente expositivas.

A investigação realizada nesta área revela ainda que, algumas das dificuldades de adaptação à Universidade decorrem da ineficácia dos métodos de trabalho dos estudantes. Consequentemente, emergem dificuldades de aprendizagem e de rendimento académico, em boa medida explicadas por processos de aprendizagem e métodos de estudo pouco eficazes (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005).

O Ensino Superior, apelando a uma maior participação, iniciativa e autonomia dos estudantes nas suas aprendizagens, pode ser demasiado desafiante para as competências e os níveis de autonomia dos alunos. A auto-regulação da aprendizagem revela-se, deste modo, um factor decisivo do desempenho académico dos estudantes no Ensino Superior (Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005). Pintrich (1995, cit. Por Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005), acrescenta que, quando os alunos tomam consciência dos seus comportamentos de estudo e dos seus níveis motivacionais e cognitivos conseguem aumentar os seus níveis de auto-regulação na aprendizagem.

Os modelos mais compreensivos da realização académica dos estudantes conciliam componentes cognitivas e motivacionais para descrever a aprendizagem e realização académica (Bessa & lavares, 2000, cit. por Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005), sendo certo que a ponderação das estratégias passa pela avaliação que os alunos fazem dos contextos de ensino e dos métodos de avaliação utilizados pelos professores, assim como do tipo de disciplinas e tarefas de aprendizagem (Almeida & Soares, 2004; lavares, Almeida, Vasconcelos & Bessa, 2004, cit. Por Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005), Os contextos académicos parecem determinantes dos métodos de estudo dos alunos. Chaleta e Grácio (1998, cit. por Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2005), alertam para a necessidade destes contextos simularem o aprender a aprender, promovendo a aprendizagem

metacognitiva, a auto-organização e a auto-regulação por parte dos alunos, ou seja, a mobilização pelos estudantes de estratégias para fazerem face às tarefas académicas de índole curricular.

Wise, Genshaft e Byrley (1985, cit. Por Santos, 2000), defendem que, enquanto adquirem competências de estudo, os alunos podem aperceber-se de quais são os seus pontos fortes e fracos em termos de estratégias de aprendizagem e começar a ter maior responsabilidade no seu processo de aprendizagem assumindo um papel activo na recuperação da informação aprendida.

Davies, Rutledge e Davies (1997, cit. Por Santos, 2000), efectuaram um estudo que relaciona estratégias de aprendizagem e rendimento académico. Concluíram que, independentemente do tipo de estratégias de aprendizagem utilizadas, os alunos que conheciam os seus métodos de estudo preferenciais eram também aqueles que apresentavam melhores níveis de desempenho escolar. Na comparação entre diferentes estratégias de estudo, quanto ao seu grau de eficácia em termos dos resultados escolares alcançados, os autores verificaram que as estratégias que conduziam a uma compreensão das matérias leccionadas eram mais eficazes do que estratégias orientadas para a simples memorização de conceitos.

2.3. Dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira

As múltiplas e complexas alterações, qualitativas e quantitativas, introduzidas recentemente por múltiplos factores, como a globalização ou as novas tecnologias, nas instituições e na sociedade levam a que as pessoas, na sua vida quotidiana, se vejam na necessidade de lidarem com um ambiente geral de turbulência e imprevisibilidade, que lhes exige uma adaptação permanente, bem como uma reflexão contínua acerca da definição e condução dos seus objectivos pessoais e profissionais de vida. Dito de outro modo, a desorganização do tempo e do espaço (não mais entidades neutras, lineares e homogéneas), em especial do tempo e do espaço de trabalho, sobrevêm como um dos aspectos que, na actualidade, exige aos cidadãos a construção de projectos que considerem e integrem experiências passadas com uma visão do futuro capaz de antecipar ou prever mudanças, a curto ou médio prazo, nos contextos em que se inserem (Sennett, 1998, cit. por Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Neste sentido, a orientação vocacional aparece como uma componente integrante do processo educativo, visto que tanto o processo de preparação para o desempenho dos vários papéis sociais, como o próprio desempenho dos mesmos,

pressupõe, segundo Imaginário (1992b, cit. por Coimbra, Parada & Imaginário, 2001), a existência de três momentos sucessivos favoráveis a este tipo de intervenções:

1 - Antes da formação: centra-se no incitamento a um processo de exploração continuado que procura, por um lado, ajudar à elaboração e concretização de projectos exequíveis, e, por outro, a avaliação de percursos de vida com vista ao reconhecimento formal de qualificações e competências, a fim de facilitar a distribuição dos indivíduos pelas oportunidades de formação disponíveis;

2 - Durante a formação: evidenciam-se as actuações que pressupõem o acompanhamento das acções de formação, bem como o apoio à transição entre contextos de formação ou entre os últimos e o contexto de trabalho - situações que têm lugar, por exemplo, no âmbito do sistema de aprendizagem ou aquando da realização de um estágio profissional;

3 - Depois da formação: dizem respeito à criação de condições internas aos próprios indivíduos que tornam possíveis ou rendibilizam as práticas educativas, nomeadamente no que respeita à transição para a vida activa, às questões que se irão colocar ao nível da gestão da carreira ou, ainda, à compatibilização do papel de profissional com outros papéis e circunstâncias de vida.

Actualmente acredita-se que, até certo ponto, as pessoas podem deliberadamente influenciar as suas trajectórias escolares e profissionais, quer durante o período de formação (inicial ou contínua) quer no decurso da sua vida profissional (Campos & Coimbra, 1992, cit. por Coimbra, Parada & Imaginário, 2001). Se não, veja-se: o processo educativo, em qualquer dos seus estádios de formação, proporcionará aos indivíduos, de um modo mais ou menos explícito, diversas oportunidades de resolução de tarefas vocacionais, ou seja, de confronto com situações que levam a ponderar diferentes alternativas de acção que envolvem aspectos relativos à realização pessoal, à satisfação, ao investimento ou ao desempenho de papéis. As circunstâncias que envolvem a entrada no contexto escolar são disso um exemplo, na medida em que dizem respeito à exploração da relação que os sujeitos mantêm com o mundo das formações tendo em vista a sua adaptação, integração e desempenho. O mesmo sucede com muitas das situações que terão lugar durante o próprio ciclo de aprendizagem, as quais implicarão a concretização, o questionamento ou consolidação da escolha, ou ainda as inerentes ao processo de transição para a vida activa.

A investigação nas áreas de desenvolvimento da identidade, do auto-conceito académico e social e da auto-estima têm demonstrado, com consistência, que os estudantes mudam durante a passagem pela Universidade (Silva & Taveira, 2006a). Segundo Pascarella & Terenzini (2005, cit. por Silva & Taveira, 2006a), de forma geral,

ao longo do Ensino Superior, os estudantes tornam-se mais confiantes quanto às suas competências académicas e sociais e desenvolvem um maior sentido de valor pessoal. Estes processos são condições importantes à gestão e desenvolvimento da carreira em contexto do Ensino Superior. Neste âmbito, na literatura psicológica, os estudantes são encarados, cada vez mais, como agentes activos, modeladores do seu próprio desenvolvimento da carreira. Este acento na agência pessoal ou auto-direcção, enfatiza o papel fundamental das crenças sobre si próprio, dos ambientes, e de possíveis trajectórias e padrões, na carreira, isto é, nos processos de desenvolvimento e de escolha escolar e profissional, ao longo de toda a vida. E, rejeita, por sua vez, a ideia das pessoas como meras vítimas ou beneficiários da estrutura social ou do seu mundo intra-psíquico, do seu temperamento, ou de forças situacionais (Lent, Brown & Hackett, 2002, cit. por Silva, Taveira & Fernandes, 2006). Por outro lado, neste âmbito, ainda, o desenvolvimento vocacional passa a ser perspectivado no contexto mais global do desenvolvimento psicossocial ou da construção da identidade.

Na teoria psicossocial de Erikson (1972), a identidade é entendida como um processo que se inicia cedo na vida e que continua ao longo de toda a existência. A este respeito, Márcia (1980, cit. Por Silva & Taveira, 2006b), considera que o processo de formação da identidade inclui duas tarefas relacionadas: a experiência de um período de crise em questões relacionadas com a escolha vocacional, ideológica e interpessoal e o grau de compromisso (ou grau de investimento pessoal) nas escolhas realizadas.

A crise designa um período de exploração e de um forte questionamento, orientado para a tomada de decisão nos domínios da escolha vocacional, das crenças religiosas ou das atitudes face ao papel sexual. O compromisso implica a tomada de decisão e o desenvolvimento de esforços no sentido de implementar as opções realizadas (Taveira, 1997, p.67). A experiência de um período de crise promove a diferenciação e a individualização da identidade, enquanto que o compromisso promove a estabilidade e a continuidade (Pascarella & Terenzini, 1991, cit. por Silva & Taveira, 2006b). Neste último domínio, as pessoas que são capazes de realizar compromissos com opções de vida, são descritas por diversos autores, como capazes de experimentar sentimentos de continuidade entre o passado, o presente e o futuro, bem como, estados emocionais que reflectem confiança, estabilidade e optimismo face a esse mesmo futuro (Archer & Waterman, 1994, cit. por Silva & Taveira, 2006a). Márcia desenvolve uma taxonomia que caracteriza quatro estatutos de identidade, a partir da avaliação do grau de exploração (crise) e da presença ou ausência de compromisso. Os quatro estatutos de identidade são designados como Identity

Achievement, Moratorium, Identity Foreclosure e Diffusion, traduzidos por Taveira (1986, 1997, cit. por Silva & Taveira, 2006b) por Realização da Identidade, Identidade em Moratória, Adopção de Identidade e Difusão de Identidade, respectivamente. O estatuto de Realização da Identidade caracteriza os indivíduos que experienciaram um período de exploração e que estão a prosseguir objectivos de identidade autodeterminados. O estatuto de Identidade em Moratória caracteriza, por sua vez, os indivíduos que estão a viver um período de crise e de intensa exploração das questões da identidade, manifestando dificuldade em se decidir por uma dada opção ou por um certo curso de acção. Por seu turno, o estatuto de Adopção de Identidade caracteriza os indivíduos que já estabeleceram um compromisso firme com opções de identidade, embora estas tenham sido escolhidas pelos pais ou outros significativos, não sendo assim tão autodeterminados. Trata-se de um estatuto que revela a existência de pouco ou nenhum envolvimento na exploração e que implica uma tomada de decisão sem reflexão. Finalmente o Estatuto de Difusão de Identidade caracteriza os indivíduos que ainda não definiram uma orientação da sua identidade, embora possam já ter iniciado alguma actividade exploratória nesse sentido (Taveira, 1997, p.66, cit. por Silva & Taveira, 2006b).

A investigação realizada com base no modelo definido por Márcia (1980) junto de estudantes universitários apoia a crença de que os estatutos de identidade mudam ao longo dos anos de frequência do Ensino Superior, no sentido de uma resolução mais positiva das questões de identidade (exs: Adams e Fitch, 1982; Costa e Campos, 1986; Waterman e Waterman 1976). Contudo, como conclui waterman (1982), estes ganhos parecem ser mais claros para os jovens que frequentam o Ensino Superior em idades tradicionais.

O estatuto de identidade de um estudante universitário é assim encarado, neste enquadramento teórico, não tanto como um estado permanente, mas, antes, como um estado que pode sofrer alterações, em função de mudanças psicológicas internas e/ou mudanças externas. Neste sentido, a aproximação do final do curso pode, em si mesmo, constituir-se como um período de transição e desencadear uma activação da exploração nos diferentes domínios da identidade, promovendo o estabelecimento de compromissos mais sólidos no domínio vocacional, ideológico ou ético (Silva, Taveira & Fernandes, 2006). O género dos alunos e contexto social e cultural do curso que frequentam enquanto variáveis sociais de forte influência podem representar um papel preponderante na forma como os indivíduos vivenciam esta fase de vida em termos identitários. O desenvolvimento vocacional deve assim ser perspectivado no contexto mais global do desenvolvimento psicossocial (Silva & Taveira, 2006b).

As necessidades de orientação vocacional passam também a ser entendidas como uma constante ao longo da vida, constituindo-se como oportunidades privilegiadas de exploração dos diferentes contextos e papéis de vida que, a cada momento, se encontram disponíveis para cada um de nós. Princípiam, aliás, a ser quase um lugar comum aludir à desmultiplicação das situações em que os cidadãos, previsivelmente, irão ser chamados a ponderar e a reorganizar os seus diversos investimentos (na educação, no trabalho, na família, na religião, na comunidade...). Isso leva a que os momentos de escolha (vocacional, mas não só), mais do que oportunidades pontuais e temporalmente delimitadas, comecem a ser encaradas como etapas de transição num processo contínuo de exploração e de criação de relações desenvolvidas no seio da interacção entre a pessoa e tais contextos de vida — isto é, como algo que não se confina somente ao domínio pessoal ou social de actuação, mas que resulta da conjugação de ambos (Law, 1991, cit. por Coimbra, Parada & Imaginário, 2001).

Das possíveis dificuldades vivenciadas pelos alunos do primeiro ano, Cruz, Almeida e Gonçalves (1985, cit. Por Santos, 2000) destacam os problemas vocacionais. Segundo os autores, muitos jovens que frequentam o Ensino Superior não estão no curso que desejariam, o que lhes acarreta níveis elevados de desmotivação e baixo investimento no curso.

Um estudo de Leitão e Paixão (1999, cit. Por Santos, 2000), relativo aos problemas vocacionais na transição do ensino secundário para o Ensino Superior, revela o problema do desajuste entre a escolha vocacional e o curso frequentado, focando a necessidade manifestada pelos alunos da amostra (tanto alunos de 12º ano de escolaridade como alunos a frequentar o 1º ano do Ensino Superior) de serem apoiados no âmbito da informação, orientação vocacional e consulta psicológica. Por sua vez, Lima (1998, cit. Por Santos, 2000) considera que o ingresso no Ensino Superior não é, para muitos alunos, o produto de uma escolha, mas antes de um sentimento de incapacidade para encontrar outras saídas. A este propósito, acrescenta Santos (1999: 16, cit. por Santos, 2000) que se assiste, frequentemente, a opções de acesso em função de estratégias de facilidade de colocação, em detrimento de uma escolha vocacional.

Herr e Cramer (1992, cit. por Santos, 2000) afirmam que estudos levados a cabo com alunos universitários revelam uma percentagem elevada de estudantes que solicitam ajuda para a resolução de problemas relacionados com o desenvolvimento da carreira. As necessidades de apoio relatadas pelos alunos situam-se essencialmente na área do conhecimento sobre interesses e aptidões, na elaboração

de projectos de vida e de carreira, na selecção de cursos relevantes para os objectivos da carreira e no desenvolvimento de estratégias de procura de emprego.

Perante a atenção crescente dispensada à diversidade das populações que recorrem aos serviços de orientação e de desenvolvimento de carreira e o imperativo de satisfazer necessidades diferenciadas, diversos autores vocacionais têm chamado à atenção para a importância de proporcionar aos clientes intervenções diferenciadas e desenhadas para as suas necessidades específicas. Como aponta Walsh (2003, cit. por Königstedt, 2008), actualmente o aconselhamento vocacional e de carreira é inquestionavelmente um campo multidimensional, e a diversidade de problemáticas e abordagens teóricas está mais do que nunca bem patente. Perseguindo o objectivo de melhorar a eficácia das intervenções de carreira, Spokane, Fouad e Swanson (2003, cit. por Königstedt, 2008) apontam a necessidade dos profissionais de orientação dirigirem a sua atenção não somente para os aspectos terapêuticos da intervenção de carreira, mas considerarem, igualmente, as reacções à intervenção pelo ambiente físico e sócio-cultural em que o cliente se encontra inserido e no âmbito do qual terá que implementar as suas escolhas. Em consonância, Spokane e colaboradores (2003, cit. por Königstedt, 2008) defendem a ideia de que, perante a crescente diversidade dos clientes que solicitam os serviços de intervenção na carreira, a probabilidade de satisfazer as suas necessidades e de obter melhores resultados aumenta se for conseguido incorporar o factor do contexto sócio-cultural como um dos determinantes fundamentais nas concepções teóricas acerca do desenvolvimento da carreira e se as estratégias de intervenção forem formuladas em conformidade.

Capítulo 3 – Intervir ao nível do Ensino Superior

Em Portugal tem vindo a ser cada vez mais notória a preocupação com questões relativas a prestação de apoios aos estudantes do Ensino Superior, sendo de destacar o foco nas problemáticas de cariz psicológico e pedagógico (Santos, 2000). Medidas recentes do Ministério da Educação, vêm comprovar a relevância desta temática, ao solicitar as Universidades Portuguesas a realização de estudos que permitam tipificar causas de insucesso no Ensino Superior, de modo a possibilitar o desenvolvimento de medidas remediativas e/ou promotoras de sucesso académico (Despacho n° 6659/99 - 2a Serie).

Neste capítulo, iremos referir-nos a abordagem psicopedagógica como caminho para a concretização de um maior apoio por parte das instituições educativas aos seus alunos e conseqüente sucesso académico dos mesmos. Serão abordados os vários modelos de intervenção, bem como o modo como esta intervenção se pode concretizar.

3.1. A abordagem psicopedagógica

A psicopedagogia, concebida como uma área de conhecimento relativamente recente, historicamente apresenta como objecto de estudo, o processo de aprendizagem e as suas interfaces com os vários campos do conhecimento (Peres & Oliveira, 2007).

Actualmente, segundo Rubinstein e colaboradores (2004, cit. Por Peres & Oliveira, 2007), o objecto de estudo da psicopedagogia continua a ser a aprendizagem, no entanto, passa-se a valorizar a amplitude do fenómeno educativo e a relação do sujeito com a aprendizagem. Considera-se assim o contexto, a situação e as interacções realizadas pelo aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A intervenção psicopedagógica segue, assim, uma perspectiva sistémica em que é necessário ter em conta que a concepção de intervenção não está centrada num único elemento do sistema educativo, mas deve incidir em todos os elementos desse mesmo sistema (Barca, 1996b, cit. Por Vicente, Sánchez & Melguizo, 1998). Isto vem contribuir para que a psicopedagogia se apresente com um carácter multidisciplinar (Ferreira, 2002), que para além de ter como referencial teórico a psicologia e a pedagogia, também considera as contribuições de outras áreas de conhecimento como a Antropologia, a Sociologia, a Fonoaudiologia, a Medicina, a Neurologia e a Linguística. Desta forma é valorizada a construção de uma educação mais

abrangente, que integra as diversas áreas do conhecimento, na construção dos saberes do aluno (Peres & Oliveira, 2007).

A intervenção psicopedagógica consiste num conjunto de acções realizadas pelos psicólogos num contexto educativo, e tem como objectivo, mediante a sua integração no conjunto de actividades docentes, conseguir uma melhor qualidade de ensino e uma melhor adequação deste às características dos alunos (Miras, 1986; Bassedas, 1988; cit. por Gómez-Castro & Ortega, 1991). As características mais relevantes da intervenção psicopedagógica são definidas por Maher e Zins (1987, cit. por Gómez-Castro & Ortega, 1991): melhorar a qualidade educativa, elaborar um conjunto de acções preventivas e correctivas e não exclusivas das actividades habituais desenvolvidas na sala de aula, colaboração e participação dos professores, o que implica que todos os elementos educativos participem e cooperem entre si com vista ao desenvolvimento educativo.

A intervenção psicopedagógica assume diversas funções: de prevenção; de colaboração; de avaliação (inicial, formativa e sumativa); e de elaboração de adaptações curriculares.

O modelo psicopedagógico procura intervir junto dos agentes, bem como nos métodos utilizados pelos mesmos. Toda a intervenção realizada não se pode centrar apenas no sujeito em si, mas no sistema ao qual este pertence. Desta forma modificou-se o tipo de intervenção realizado pelo psicólogo educacional, passando-se a considerar a origem dos problemas em detrimento da forma linear (causa-efeito); o social e o contextual, começando a actuar sobre o contexto sócio-educativo, ou seja, a actuar de forma global intervindo no todo, sendo que a intervenção e interpretação do problema é feito num contexto mais amplo e não unicamente no sujeito. O psicólogo passou a preocupar-se com a compreensão dos diferentes sistemas em que as pessoas se inserem, bem como as suas mútuas relações, passando a ser visto como um agente promotor de mudanças. O objectivo da intervenção com vista à mudança e à promoção do desenvolvimento passa assim do estudo do indivíduo isolado para o estudo das relações entre este e o meio. Desta forma ampliou-se a intervenção para todos os contextos, integrando os diferentes agentes na solução dos problemas, uma vez que passa-se a considerar que há um conjunto de agentes que contribuem para o problema e para a solução do mesmo, isto é, há uma corresponsabilização de todos os agentes, sendo por isso uma intervenção contextualizada e não individual (Gómez-Castro & Ortega, 1991). Não é possível isolar-se uma pessoa do seu contexto, nem é o que deve ser feito, isto é, separar o indivíduo e os meios em que este se insere, pois desta forma o seu comportamento torna-se incompreensível e descontextualizado. O

estudo da complexidade humana tem de ser entendido no estudo da complexidade do meio e da complexidade da realidade educativa.

3.2. Modelos de intervenção psicopedagógica

Quando nos referimos aos Modelos de Intervenção Psicopedagógica é necessário ter em consideração as controvérsias e as diferentes posturas relativas à sua delimitação. Todavia, de modo geral, os autores situam-nos enquanto ponte entre a teoria e a prática, o real e o abstracto (Rojo et al., 2002).

As características básicas dos Modelos de intervenção são: previsibilidade, adaptação à realidade em transformação, construção de um elemento organizador dessa realidade e tentativa de melhorar os níveis de utilidade teórica/prática. Os modelos são uma representação da realidade e por isso devem ser abertos, dinâmicos e flexíveis (Rojo et al., 2002).

Os modelos estão estruturados sobre eixos hipotéticos, e a partir destes, podemos analisar as suas diferentes características, dependendo do tipo de intervenção, do seu âmbito, das finalidades e da acção orientadora.

Existem múltiplas classificações de Modelos, porém, apenas centrar-nos-emos nos mais básicos, aqueles que melhor se ajustam e reflectem o exercício profissional que é visto na prática: Modelo de Counseling, Modelo de consulta e Modelo de Intervenção por Programas (Ruiz, 2009).

3.2.1. Modelo de Counseling

O Modelo de Counseling, também designado Modelo Clínico, corresponde a uma das formas mais clássicas de intervenção. É um modelo de relação pessoal directa, individual e com um carácter fundamentalmente terapêutico e remediativo (Rojo et al., 2002).

A associação britânica para o Counseling (British Association for Counseling, 1992), define este modelo como sendo uma utilização competente e fundamentada da relação e da comunicação, com o objectivo de desenvolver o auto-conhecimento, a aceitação, o crescimento emocional e os recursos pessoais (Ruiz, 2009).

Apesar de este modelo ainda ser utilizado, Rojo e colaboradores (2002), apontam algumas limitações ou dificuldades na utilização do mesmo: É um modelo reducionista porque considera a relação directa como a única estratégia ou alternativa para realizar

a intervenção; É um modelo fechado, que se centra apenas no seu carácter terapêutico e remediativo, esquecendo o carácter preventivo e de desenvolvimento da acção psicopedagógica; É um modelo descontextualizado, uma vez que não tem em conta as características do contexto nem as necessidades, pelo que o seu objectivo é solucionar problemas, não preveni-los, e satisfazer as necessidades dos clientes. A sua actuação é fundamentalmente individual, pelo que se afasta da verdadeira intenção da intervenção psicopedagógica, ser um processo dinâmico, contínuo e dirigido a todos; É excessivamente hierárquico, o especialista da intervenção e do próprio processo está acima do cliente; É um modelo passivo, não há interacção com os agentes que interactuam com o cliente (família, amigos, pares, profissionais, etc.); É um modelo assistemático, não contempla os enfoques sistémicos e ecológicos da intervenção psicopedagógica e sócio-comunitária, de avaliação de necessidades, planificação, desenho e avaliação da intervenção.

Segundo Rojo e colaboradores (2002), este modelo contempla 4 fases:

- 1 - Fase inicial: Caracteriza-se pela solicitação de ajuda por parte do cliente, pelo estabelecimento das condições da relação directa e individual e pela preparação da acção;
- 2 – Fase exploratória: É feito o diagnóstico do problema, dá-se a recolha de informação através de diferentes técnicas (utilizando-se fundamentalmente a entrevista);
- 3 – Fase de intervenção: Caracteriza-se por levar a cabo o plano de acção ou intervenção tendo em conta o diagnóstico;
- 4 – Fase final: É realizada a intervenção (execução da acção) e são avaliados os resultados e a intervenção ou plano de acção.

Em suma, estamos perante um modelo cuja intervenção está desligada do contexto de onde nasce, pelo que não optimiza nem dinamiza o meio onde surge, estamos assim perante um modelo que foi evoluindo no tempo e que pode ser aplicado a qualquer âmbito, e utiliza diferentes recursos e técnicas metodológicas, não procedentes exclusivamente do método psicológico ou clínico, mas de outras técnicas da cultura habitual (Rojo et al., 2002).

3.2.2. Modelo de Consulta

A característica que diferencia o Modelo de Consulta dos restantes modelos está na relação indirecta e no cariz individual ou grupal da sua intervenção. Estamos perante um modelo contextualizado que fundamenta a sua intervenção na colaboração e dinamismo, e que tem um carácter preventivo e de desenvolvimento. A sua acção é fundamentalmente proactiva, contudo pode actuar de forma remediativa ou terapêutica em determinados momentos (Rojo et al., 2002).

O modelo de consulta baseia-se na relação entre profissionais com status similares que se aceitam e respeitam, desempenhando cada um o seu papel (consultor/consultante), e pressupõe a existência de uma relação triádica: consultor-consultante-cliente. O consultante procura o consultor para realizar uma consulta que afecta a relação que este último mantém com o cliente. Desta forma podemos dizer que este modelo protagoniza uma intervenção indirecta por parte do consultor (Ruiz, 2009).

A consulta é assim um processo de intercâmbio de informações e ideias entre o profissional consultor e outras pessoas ou grupos de pessoas, com a finalidade de partilhar conhecimentos que permitam chegar a um consenso sobre decisões a tomar em cada fase do plano de intervenção necessário para atingir determinados objectivos (Rojo et al., 2002).

Rojo e colaboradores (2002), referem que este modelo de intervenção apresenta algumas limitações que dizem respeito principalmente aos contextos educativos: consiste num modelo muito teórico que ainda está pouco contextualizado, é necessário uma transformação da estrutura organizativa dos centros educativos, para que este modelo tenha resultados positivos e para facilitar a colaboração e participação dos vários membros da comunidade escolar, é necessário que as instituições educativas dêem mais atenção a realidade social de que fazem parte, é necessário uma mudança de atitude, por parte de todos os intervenientes no processo de consulta, de modo a que estes percebam que o profissional de intervenção é um agente colaborador e não só um mediador do processo.

É desta última limitação que surge a consulta em colaboração, que difere dos modelos tradicionais de consulta e na implicação do especialista na avaliação e valorização da intervenção. Neste modelo de consulta o consultor proporciona uma relação directa com o cliente, como parte integrante da colaboração ou participante no plano de intervenção. O principal objectivo desta consulta colaborativa é dinamizar ou otimizar o processo de intervenção em colaboração com todos os intervenientes

implicados no processo, através de uma metodologia de investigação-acção (Rojo et al., 2002).

Meyers diferencia dois tipos de consulta: a consulta centrada em problemas educativos, em que este serviço está dirigido ao professor e destina-se a fornecer ajuda e capacidades para estes profissionais para que possam fazer frente aos problemas dos seus alunos, e consulta centrada na instituição, em que os serviços está dirigido à instituição e destina-se ao tratamento dos problemas que uma instituição educativa tem como organização (Vicente, Sánchez & Melguizo, 1998).

As fases deste modelo de consulta podem adquirir diferentes denominações, consoante nos situemos num ou noutro modelo teórico, contudo estas tem algumas situações similares que, de forma geral, permitem descrever os passos do modelo de consulta: 1) o cliente pede ajuda ao consultante, gerando uma necessidade; 2) o consultante, através de uma relação directa pede ajuda ao consultor; 3) o consultor e o consultante trocam informação, ideias, e planificam colaborativamente e consensualmente uma intervenção adequada; 4) o consultante aplica na prática o plano de intervenção, sendo raro que o consultor intervenha directamente com o cliente.

3.2.3. Modelo de Intervenção por Programas

O Modelo de Intervenção por Programas nasce das limitações dos Modelos precedentes, nomeadamente do Modelo de Counseling (Rojo et al., 2002).

Pode definir-se este Modelo como um conjunto organizado e interdependente de acções expressas num contexto psicopedagógico, orientadas para o cumprimento de objectivos previamente justificados e definidos a partir de uma análise de necessidades, acompanhada por uma planificação de fases diferenciadas (Avaliação do contexto e suas necessidades; Construção do Programa; Aplicação; Avaliação do Programa), tendo como princípios subjacentes as abordagens Sistémica e Ecológica, bem como a consideração do desenvolvimento como um processo de inter-relação do meio, compreendendo a influência do contexto e a finalidade de transformação social (Gómez-Castro & Ortega, 1991). É um Modelo de actuação contextualizada, dirigido a todos e com uma relação directa e grupal, inserida no ciclo vital completo, embora também possa ser indirecto e individual em algumas ocasiões. Tem em consideração a intervenção ao nível da prevenção, do desenvolvimento e da acção social. A sua aplicabilidade pode ocorrer em qualquer âmbito da intervenção psicopedagógica e

social através de Programas de Intervenção ou acções sistemáticas, ecológicas, planificadas e avaliadas.

Os Programas podem ser definidos segundo: o conteúdo (Educativos ou de sensibilização), a duração (de ciclo longo ou de ciclo curto), a estruturação (fechados ou abertos), a finalidade (preventivos, de desenvolvimento ou terapêuticos) ou o nível de integração (integrados ou modulares).

Actualmente, a intervenção psicopedagógica enquanto acção destinada à transformação baseia-se no desenvolvimento de Programas entendidos de forma crítica e compreensiva. Tal não significa excluir os outros Modelos de intervenção, pelo contrário, deve ser complementado com os demais, para que se obtenha uma melhor acção. Este Modelo procura otimizar o desenvolvimento através de uma acção preventiva e inseparável do contexto sistémico em que se desenvolve, sendo muito vantajoso: é uma acção planificada, sistematizada, racional, funcional, proactiva, dirigida a todas as pessoas, global e totalizadora, que mantém contactos e relações com o contexto através da sua acção, favorece o trabalho de equipa e a evolução. Apesar deste parecer o melhor Modelo para intervir no âmbito psicopedagógico, revela, segundo Rojo et al. (2002), algumas limitações: pouca consciencialização para o trabalho colaborativo e em equipa, insuficiente formação e capacidade dos agentes, a estrutura organizadora dos serviços/centros/instituições não é flexível o suficiente para desenvolver este tipo de intervenções com eficácia e não é possível contar com os recursos materiais e humanos suficientes.

De um modo sintético, pode dizer-se que “Os Programas de Intervenção psicopedagógica e social constituem-se como acções previamente planificadas e sistematizadas, que têm em conta o contexto, as necessidades, as metas, os objectivos, as estratégias e se materializam como uma proposta de equipa, na qual o profissional encarregue da intervenção deve assumir um papel de activador e mediador durante um processo em constante desenvolvimento.” (Rojo et al., 2002).

3.3. Intervenção psicopedagógica no Ensino Superior

Vários estudos têm vindo a demonstrar como o processo de transição e adaptação ao Ensino Superior pode tornar-se difícil para os estudantes. Verifica-se que este processo resulta muitas vezes em insucesso escolar, tendo como base dificuldades em lidar adequadamente com os problemas, tem graves repercussões para a saúde dos estudantes, sendo exemplo desse facto os elevados índices de depressão que se verifica actualmente no ceio da população estudantil (Ponciano &

Pereira, 2005, cit. por Pereira, 2005) e ainda para o desenvolvimento do indivíduo (Cutrona, 1982; Tinto, 1986; Fisher e Hood, 1987, cit. por Pereira, 2005).

Um conjunto alargado de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais aparecem associadas às dificuldades dos alunos na sua adaptação e rendimento académicos (Santos & Almeida, 2001). O insucesso escolar é complexo e multifacetado, englobando problemas de natureza académica, de desenvolvimento de carreira e outros factores relacionados com o desenvolvimento pessoal do indivíduo (Zeidner, 1995; Pereira, 1997; Pereira et al., 2004a, cit. por Pereira, 2005).

Segundo Perry (1970, cit. por Santos & Almeida, 2001), é possível contribuir, de forma intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário. Neste sentido, é importante que as universidades não se preocupem apenas 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 indivíduos em transição nas várias esferas da vida e para quem os recursos sociais se constituem como factor relevante em tal processo de adaptação (Seco et al., 2005). É ainda importante que as universidades criem serviços que proporcionem apoio tanto a nível pessoal como a nível académico, contribuindo para a adaptação e o sucesso dos estudantes.

De forma geral, a resposta das universidades a estas problemáticas, não tem vindo a centrar-se directamente nas necessidades dos estudantes, mas antes numa perspectiva remediativa que passa essencialmente por uma intervenção ao nível das disciplinas e estratégias de aconselhamento psicológico (Pereira, 2005).

Em Portugal tem vindo a ser cada vez mais evidente a preocupação com questões relativas à prestação de apoios de âmbito psicológico e pedagógico aos estudantes do Ensino Superior (Almeida, 1998).

A intervenção psicopedagógica analisa os factores que favorecem, intervêm ou prejudicam a aprendizagem numa dada instituição de ensino, propondo e ajudando no desenvolvimento de projectos favoráveis a ocorrência de mudanças (Oliveira, 2003). A intervenção dos serviços de psicologia no Ensino Superior procura melhorar a qualidade educativa (Maher & Zins, 1987, cit. por Gómez-Castro & Ortega, 1991), mas também criar condições facilitadoras do desenvolvimento da carreira dos estudantes (Guimarães, Ramos, Freire, Alves, Simões & Carvalho, 2002). As intervenções na carreira revelam-se bastante importantes pois produzem resultados mais elevados em medidas de critério como são as medidas de maturidade vocacional, contribuem para o desenvolvimento de competências específicas como a procura e obtenção de emprego e ajudam os estudantes a fazer melhores escolhas de carreira (Loureiro & Taveira, 2006). Muitos estudos que avaliaram as necessidades dos estudantes do

Ensino Superior demonstraram ainda que os mesmos identificam como predominantes as questões relativas ao desenvolvimento da carreira em comparação com as necessidades quer académicas quer pessoais (Herr & Cramer, 1996).

A intervenção psicológica num contexto educacional integra assim uma constelação alargada de acções: as destinadas a responder a queixas de sujeitos individuais e que são remediativas face a problemas já existentes, as preventivas e promocionais que se destinam a desenvolver competências de vida e de relação interpessoal que sejam estimulantes de um desenvolvimento harmonioso e conducentes a um maior bem-estar do sujeito (Silva & Marujo, 2005; cit. por Moreira, 2007a). No sentido de promover apoio psicológico e educacional aos jovens universitários, os serviços podem assim desenvolver-se segundo três tipos fundamentais: a) serviços remediativos, que tem por objectivo ajudar o aluno a ultrapassar problemas pessoais e educacionais, sob a forma de psicoterapia ou apoio terapêutico; b) serviços preventivos, que tem o objectivo de identificar competências de que o aluno poderá necessitar e o fornecimento de instrumentos para a sua aquisição; e c) serviços desenvolvimentais, que têm como objectivo ajudar o aluno a promover o seu funcionamento e potencial crescimento (Gonçalves & Cruz, 1988, cit. por Moreira, 2007a). Para tudo isto, as estratégias adoptadas poderão ser directas, quando a intervenção se efectua sobre o próprio aluno (alvo), ou indirectas, nos casos em que o psicólogo actua através de outros elementos (alunos, professores, funcionários, etc) que, por sua vez, têm algum tipo de contacto directo com o aluno (alvo) (Barreto, 2005; cit. por Moreira, 2007a).

Relativamente à intervenção psicopedagógica em contextos educativos, Ferreira (2002), refere que esta deve ser realizada com apoio em aspectos teóricos/práticos e adaptada as condições da instituição onde a acção vai ser desenvolvida.

Segundo a mesma autora, para a realização desta intervenção é necessário considerar vários aspectos:

- 1 - A intervenção psicopedagógica em contextos educativos deve ser considerada como um recurso do sistema educativo, portanto, de todos os alunos e professores e não somente daqueles que possuem determinadas características;
- 2 - É uma intervenção que requer uma definição coerente com àquilo que a própria tarefa representa como recurso para a instituição e precisa de análise e reflexão constantes, como meio para atingir objectivos;

- 3 - É uma intervenção que, apesar de considerar os aspectos que não funcionam adequadamente, investiga as características positivas da situação em que se encontram os alunos e os professores, para a partir delas, poder modificar o que aparece como inadequado;
- 4 - Trata-se de uma intervenção mais global, não necessariamente centrada no indivíduo, este é tido em consideração, mas ao mesmo tempo em que são considerados os demais elementos do sistema com os quais interage.
- 5 - É uma intervenção que não se esgota com a demanda concreta, mas que fica ligada ao contexto específico (sala de aula, instituição) e ao contexto mais alargado (família-comunidade) e que se apóia na rede de serviços e recursos que a comunidade dispõe;
- 6 - A maior parte das tarefas psicopedagógicas devem ser realizadas em equipa (membros do órgão gestor, orientador pedagógico, professores e outros). O trabalho em equipa nem sempre é fácil, mas as decisões devem ser tomadas em conjunto, para que todos assumam responsabilidades.

Estas intervenções visam proporcionar um apoio adequado, a nível pessoal e académico, que assegurem uma passagem positiva pelo Ensino Superior que se traduzirá naturalmente no sucesso escolar dos jovens.

Parte II

Estudo empírico

Capítulo 4 – Apresentação do estudo: objectivos e metodologia

Após termos apresentado, numa primeira fase, a revisão de literatura relativa a situação actual do Ensino Superior em Portugal, às implicações que este nível de ensino tem para os alunos que o frequentam, às necessidades de apoio subjacentes a sua frequência e a fase de desenvolvimento em que se encontram os estudantes, e tendo-se reflectido acerca da adequação da intervenção psicopedagógica no Ensino Superior, prossegue-se com o estudo empírico propriamente dito.

Neste capítulo, são apresentados os objectivos e a conceptualização do estudo, e é descrito o método em que assenta a investigação no que diz respeito aos participantes, ao instrumento utilizado, aos procedimentos e ao tratamento dos dados recolhidos.

4.1. Objectivos do estudo

Nos últimos tempos, tem vindo a evidenciar-se o aumento da percentagem de abandono no que diz respeito aos estudantes do Ensino Superior (Moura & Menezes, 2002, cit. por Ramos, 2008), sendo em Portugal que se verifica a maior taxa de abandono escolar (45%) de toda a União Europeia, quando a média da mesma se situa nos 19% (Heitor, 2003).

O abandono escolar é um fenómeno com múltiplas causas, pois corresponde a uma interacção de factores que desencadeia situações de risco, as quais podem contribuir para que um estudante decida abandonar os estudos. Este também não é um fenómeno individual, nele intervêm diversos aspectos, como razões subjectivas (motivações, interesse pela carreira, expectativas, vocação), factores externos ao sistema educativo universitário (estudar e trabalhar em simultâneo) e ainda outros elementos relacionados com o funcionamento da instituição educativa (exigência e duração do curso, aspectos relacionados com os docentes, a excessiva orientação teórica do curso) (Andreu, 2008).

Neste sentido, conhecer as efectivas necessidades, expectativas e aspirações dos estudantes parece apresentar-se como sendo um importante aspecto a ter em conta por parte das instituições de Ensino Superior, com vista à sua reestruturação e no sentido de se assumirem como responsáveis face ao compromisso de formação e desenvolvimento estabelecido para com os seus estudantes. Desta forma, as instituições estarão a fomentar a satisfação dos alunos relativamente à sua experiência académica (Elliot & Shin, 2002; Soares et. al, 2002; cit. por Ramos, 2008).

Evidencia-se assim, a importância e a pertinência deste estudo e da identificação das necessidades de apoio psicopedagógico dos estudantes universitários, tanto no sentido da prevenção do abandono escolar, como na optimização do apoio prestado pelas instituições aos alunos durante a frequência do Ensino Superior.

Com este estudo pretende-se então identificar as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora.

4.2. Metodologia

Para realizar uma investigação é necessária uma metodologia de investigação rigorosa e adequada ao tipo de estudo (Noguero, 2002), pois é a partir desta que se estuda, descreve e explica todas as etapas que se vão processar.

Um método implica a recolha de dados, a organização e a sistematização da informação através da análise e interpretação dos dados recolhidos junto da amostra seleccionada (Quivy & Campenhoudt, 1998). Na realidade, a definição de um método é sempre importante para a realização de qualquer tipo de estudo, uma vez que ao definir o método a utilizar, o investigador terá já uma linha de orientação definida, facto que lhe vai facilitar a recolha de informação e a respectiva análise.

No estudo dos fenómenos educativos existem duas formas de abordar o objecto de estudo: para compreendê-lo ou para explicá-lo. Estamos assim perante duas formas que na investigação permitem delimitar a problemática que se abordará, o propósito da investigação, assim como a metodologia a ser utilizada: o paradigma quantitativo e o paradigma qualitativo (Manrique & Pineda, 2009). No paradigma quantitativo, o investigador procura estudar muitos indivíduos e apenas algumas das suas características, para encontrar alguma explicação para o fenómeno, generalizar os resultados e prever o comportamento futuro do objecto estudado. Já no paradigma qualitativo, o investigador tenta compreender o problema; Este paradigma interessa-se por estudar os sujeitos no seu ambiente natural, utilizando técnicas que lhe permitam aproximar-se da realidade. Este enfoque não pretende trabalhar com muitos indivíduos, mas apenas com alguns, considerando-os em toda a sua complexidade. Trata-se de compreender o fenómeno a partir de dados proporcionados pelos próprios indivíduos, considerando os seus pontos de vista relevantes e merecedores de estudo (Orti, 1992, cit. por Manrique & Pineda, 2009).

A perspectiva qualitativa consiste assim num enfoque de análise de cariz indutivo, holístico e ideográfico, ou seja, estuda a realidade sem a fragmentar e sem a

descontextualizar, partindo sobretudo dos próprios dados, e não de teorias prévias, para os compreender ou explicar (método indutivo) e dá um maior relevo as particularidades do que a obtenção de leis gerais (Almeida & Freire, 1997).

O sujeito é assim construtor de respostas e fonte de conhecimento, em que os resultados parciais se convertem no ponto de partida para uma nova produção de conhecimento; onde os resultados permitem compreender o caso, onde as reflexões e afirmações, produzidas numa integração anterior, contribuem para construir teoria assumida pelo investigador e onde a qualidade do conhecimento produzido encontra-se no valor para dar conta, em termos explicativos, de fenómenos não explicados em momentos anteriores (González, 1998, cit. por Manrique & Pineda, 2009).

Para a realização deste estudo, utilizamos um modelo de investigação enquadrado no paradigma qualitativo, evidenciando aspectos descritivos, nomeadamente através da análise de conteúdo, método para estudar e analisar comunicações de uma forma sistemática, objectiva e quantitativa. Esta técnica pretende, sobretudo, descobrir os componentes básicos de um determinado fenómeno, extraíndo-o de um dado conteúdo através de um processo caracterizado pelo rigor de medição (Noguero, 2002).

4.2.1. Participantes

O presente estudo realizou-se com base numa amostra aleatória de 60 alunos da Universidade de Évora, distribuídos equitativamente pelo primeiro e último ano de 6 cursos de licenciatura: Educação de Infância, Engenharia Informática, Gestão, História, Psicologia e Turismo. A sua idade varia entre os 18 e os 26 anos ($M=21,05$; $DP=1.99$), sendo 39 do sexo feminino e 21 do sexo masculino. Dos alunos mencionados, 51 são deslocados e 9 residem na região de origem.

De modo a garantir a homogeneidade da amostra, não se consideraram alunos pertencentes as populações a que Fernandes e Almeida (2007) designam por grupos minoritários. Referimo-nos, por exemplo, aos trabalhadores-estudantes e aos alunos com necessidades específicas de educação.

4.2.2. Instrumentos

Existem diversas estratégias metodológicas para abordar um problema segundo um paradigma qualitativo, sendo alguns exemplos a observação, a análise de

documentos, a autobiografia, etc. A partir do momento em que se tornou clara a problemática do estudo, tomou-se evidente também que o método de pesquisa teria de reflectir, de forma nítida e abrangente, o modo como os jovens vivenciam a sua passagem pelo Ensino Superior e as necessidades de apoio psicopedagógico inerentes a essa etapa. Por esta razão, e por não existirem instrumentos de avaliação das necessidades psicopedagógicas adaptados aos alunos universitários portugueses, utilizamos como instrumento de avaliação um guião de entrevista semi-estruturada.

Este tipo de entrevista caracteriza-se pelo emprego de uma lista de perguntas ordenadas, de forma a conseguirmos um contexto equivalente e redigidas com o objectivo de assumirem o mesmo significado para todos os sujeitos entrevistados, mas de resposta livre ou aberta. Todas as perguntas devem, pois, ser comparáveis, de modo a que quando surgem diferenças entre entrevistados estas se possam atribuir a variações reais de resposta e não ao instrumento de pesquisa (Denzin 1970, cit. por Moreira, 2007b).

Para construirmos um instrumento de investigação como é o caso da entrevista semi-estruturada, é necessário saber com exactidão o que procuramos, garantir que as questões tenham o mesmo significado para todos os entrevistados, que os diferentes aspectos da questão tenham sido bem abordados, etc (Colin, 1992).

Este instrumento foi elaborado com a preocupação de obter respostas que nos permitissem clarificar as necessidades de apoio psicopedagógico sentidas pelos alunos da Universidade de Évora aquando da sua passagem pelo Ensino Superior. Fundamentou-se na revisão bibliográfica efectuada, bem como no estudo piloto realizado.

As questões que compunham o primeiro guião de entrevista eram:

1 - Quais são as suas necessidades de apoio psicopedagógico? – Com esta questão pretendíamos fazer um levantamento das necessidades psicopedagógicas dos alunos a um nível geral.

2 - Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade? – Com esta questão pretendíamos levar os alunos a recordar o momento de ingresso no Ensino Superior e a reflectir sobre as dificuldades e necessidades de adaptação vivenciadas nessa transição.

3 - Que dificuldades sentiu ao longo do seu curso superior? – Esta questão foi elaborada com o objectivo de levar os alunos a reflectir acerca das dúvidas, incertezas e necessidades decorrentes da frequência de um curso superior. Pretendíamos ainda que o aluno reflectisse acerca das implicações dessa etapa para a sua carreira profissional.

4 - Quais as suas dificuldades no âmbito dos relacionamentos interpessoais? – Esta questão pretendia levar os alunos a pensar sobre a qualidade das suas relações interpessoais e a identificar dificuldades neste âmbito. Nesta questão os alunos poderiam reflectir acerca das relações que estabelecem com a família, com os amigos, com os pares e com os professores.

5 - Quais as suas necessidades a nível de apoio emocional? – Com esta questão pretendíamos que o aluno reflectisse acerca de si próprio, nomeadamente no que diz respeito ao seu bem-estar emocional e psicológico.

6 - O que necessita para ter um melhor rendimento académico? – Com esta última questão desejávamos que o aluno reflectisse sobre o seu desempenho académico e que apontasse os pontos em que poderia melhorar.

Seguidamente fez-se um estudo piloto para avaliar a validade facial e a validade de conteúdo deste guião de entrevista.

Segundo Delgado e Del Villar (1994), a realização de um estudo piloto é um passo fundamental para o desenrolar de uma investigação, e este deve ter como regra geral que os participantes sejam semelhantes aos reais e que as circunstâncias de recolha de dados sejam análogas. Assim, e a semelhança do estudo principal, as questões iniciais foram colocadas a uma amostra de 4 alunos da Universidade de Évora, sendo 1 aluno de 1º ano do curso de Ciências da Terra e da Atmosfera e 3 alunos dos últimos anos dos cursos de Educação de Infância, Gestão e Economia. De salientar que nenhum dos participantes do estudo piloto fez parte da amostra do estudo principal.

No final de cada entrevista interrogámos ainda os participantes quanto as suas dificuldades em responder as questões colocadas e em compreender os conceitos presentes nas mesmas.

A partir dos resultados obtidos com este estudo, efectuamos algumas alterações as questões iniciais: a) Retiramos a questão nº 1, pois verificamos que os alunos não estavam a par da terminologia utilizada e por isso não conseguiam responder satisfatoriamente a questão; b) Reformulamos a questão nº 3, pois verificamos que esta não reflectia os objectivos pretendidos. Compreendemos que o foco da questão deveria residir no desenvolvimento de carreira e não na frequência do curso superior; c) Reformulamos as questões nº 4 e nº 5, pois percebemos que os alunos tinham dificuldade em reflectir acerca das suas dificuldades e necessidades. Compreendemos que a questão deveria antes levar os alunos a reflectir acerca da possível satisfação das necessidades sentidas; e d) Acrescentamos uma questão final com o objectivo de dar liberdade ao aluno para se expressar acerca de outras

necessidades/dificuldades que não tenham sido abordadas nas questões anteriores e que este considere importantes.

As reformulações permitiram a organização do guião de entrevista utilizado no estudo principal:

1 – Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade?

2 – Que apoios necessita para facilitar o seu desenvolvimento de carreira?

Por exemplo, apoio ao desenvolvimento do conhecimento das suas capacidades e interesses, quando tem dúvidas sobre se está na formação que lhe é mais adequada, se tem falta de informação sobre determinadas disciplinas e cursos, por exemplo de mestrados e pós-graduações, ou na transição para o mundo do trabalho.

3 – O que necessita para melhorar os seus relacionamentos interpessoais?

4 – O que necessita para melhorar o seu bem-estar emocional e psicológico?

5 - O que necessita para ter um melhor rendimento académico?

6 – Há alguma necessidade ou dificuldade que tenha sentido ao longo do seu percurso académico e que não tenha sido referida ao longo desta entrevista?

4.2.3. Procedimentos

Para realizarmos as entrevistas do estudo principal, foram efectuados pedidos por escrito aos departamentos a que correspondem os cursos seleccionados (Anexo I), onde, juntamente com as questões a realizar, demos a conhecer os objectivos do estudo.

Para estabelecer contacto com os estudantes recorreu-se a uma rede informal de amigos, todos conhecidos da investigadora, a quem se solicitou que falassem com alguns dos seus colegas para que estes pudessem ser entrevistados.

As entrevistas tiveram a duração aproximada de 15 minutos, foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

No início de cada entrevista foi feita uma nota introdutória, onde nos identificamos, referimos as finalidades do estudo, informamos em que consiste a entrevista, pedimos consentimento para gravar e garantimos o anonimato e a confidencialidade das respostas. Este primeiro momento de contacto e apresentação pareceu-nos muito importante, não só porque a entrevista qualitativa tem tendência a ter uma duração mais longa, mas principalmente porque o tipo de informação que normalmente se pretende recolher tem um carácter pessoal e íntimo, o que, segundo

Moreira (2007b), exige maior atenção às formas sociais de apresentação entre estranhos.

O local e o momento escolhidos para a realização da entrevista são factores que também podem afectar, positiva ou negativamente, a obtenção de informação (Berg, 1989, cit. por Moreira, 2007b), devendo-se então considerar as preferências do entrevistado quanto às condições de privacidade e tranquilidade e conforto no momento da realização da entrevista. Atendendo a estes aspectos, as entrevistas foram realizadas em espaços escolhidos pelos entrevistados.

Enfatizamos assim, que a realização desta investigação considerou a preservação da integridade física, cognitiva, afectiva e moral dos participantes, atendendo-se as normas éticas indispensáveis em investigações em que participam seres humanos.

4.2.4. Tratamento dos dados

O tratamento dos dados varia segundo o tipo de estudo, a técnica de amostragem e os instrumentos de medida utilizados.

Relativamente ao tratamento dos dados obtidos pela realização das entrevistas, aplicámos a análise qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo. Esta complementaridade permite, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), executar um trabalho de investigação aprofundado, que, quando realizado correctamente, apresenta um grau de validade satisfatório.

A análise de conteúdo é considerada por Bardin (1997), como sendo um conjunto de técnicas de comunicação que visam a descrição do conteúdo das mensagens e indicadores que permitem a dedução de conhecimentos relativos às variáveis inferidas nessas mensagens. Consiste pois, num processo para a categorização de dados verbais ou comportamentais com a finalidade de classificação ou de tabulação (Fox, 1981, cit. por Delgado & Del Villar, 1994). As suas conclusões não podem ser resultado do acaso, mas devem ser o resultado de procedimentos específicos para definir se uma determinada conclusão é justificada ou não e com que probabilidade.

Segundo Delgado e Del Villar (1994), existem três possíveis tipos de finalidades da investigação a que a análise de dados pode dar resposta: 1) calcular a frequência de ocorrência de palavras; 2) análises de conteúdo semântico: consiste em

conhecer o significado da referência; e 3) análise do significado comunicado por um conjunto: consiste em fazer inferências sobre as intenções, a análise de conteúdo das fontes.

Segundo os mesmos autores podemos considerar duas abordagens ou níveis de análise de conteúdo: distinção entre o que se faz a nível manifesto e o que se faz a nível latente. O primeiro caso refere-se ao que é dito ou escrito explicitamente no texto, nível manifesto, em que é feita uma transcrição directa da resposta. O segundo caso refere-se ao que está implícito, ou seja, consiste em codificar o significado da resposta ou da motivação subjacente ao comportamento descrito, nível latente.

Segundo Espin (2002), a realização da análise de conteúdo como processo científico requer uma série de etapas a seguir:

1. Pré-teste: nesta fase devem ser eleitos os documentos que serão objecto da análise, formulados os objectivos e definidas as unidades de análise.

Na presente investigação serão considerados como documentos a analisar, a totalidade das respostas fornecidas pelos participantes do estudo, aquando da realização das entrevistas. Os objectivos dizem respeito à finalidade da análise, ou seja, o referencial teórico e/ou pragmáticas para ser utilizadas nos resultados obtidos. Quanto às unidades de análise, no presente estudo estas são designadas por unidades discursivas, uma vez que dizem respeito a verbalizações dos participantes, e podem ser definidas considerando-se duas opções que segundo Delgado e Del Villar (1994), podem ser: uma resposta na sua totalidade ou palavras e expressões. No presente estudo consideramos como unidades discursivas as frases verbalizadas pelos estudantes e que expressam os seus sentimentos, necessidades, dificuldades e pensamentos relativos ao tema sobre o qual foram questionados. Desta forma, As unidades discursivas são constituídas por grupos de palavras.

2. Elaboração do conjunto de unidades discursivas: Uma vez explicitado o que se vai analisar e o porquê e para que objectivos, é necessário estabelecer o plano de como fazê-lo. Este plano implica determinar as operações de codificação e o sistema de categorias a utilizar. Para normalizar a aplicação destas categorias, o investigador deve, segundo Delgado e Del Villar (1994), defini-las da forma mais operativa e precisa que seja possível.

2.1. Codificação: Entende-se por codificação o processo de transformação dos dados brutos num sistema que o represente. Trata-se de uma transformação que por decomposição, enumeração e agregação permite chegar a uma representação do conteúdo analisado.

Estabelecer um plano para realizar a codificação de um dado conteúdo implica seleccionar as unidades discursivas (decomposição do conteúdo) e seleccionar as regras de contagem, ou seja, a forma de registar as unidades discursivas.

Neste estudo consideramos as seguintes regras para registar as unidades discursivas: a) para que o leitor possa saber quantos sujeitos referiram a mesma unidade discursiva estas devem conter o número do sujeito, Por exemplo (#12); b) Para que possa haver uma maior diferenciação entre os sujeitos, de forma a fazer uma análise minuciosa dos resultados, Cada unidade discursiva deve conter o curso e o ano a que diz respeito. Por exemplo: (edi1), significa que o sujeito que referiu esta unidade discursiva frequenta o curso de Educação de Infância e está no 1º ano. Neste sentido podemos encontrar no nosso estudo: (edi1) que se refere ao 1º ano do curso de Educação de Infância, (edi4) que corresponde ao 4º e último ano do curso de Educação de Infância, (egi1) que corresponde ao 1º ano do Curso de Engenharia Informática, (egi3) que diz respeito ao 3º e último ano do curso de Engenharia Informática, (g1) que corresponde ao 1º ano do curso de Gestão, (g3) que corresponde ao 3º e último ano do curso de Gestão, (h1) que diz respeito ao 1º ano do curso de História, (h3) que corresponde ao 3º e último ano do curso de História, (p1) que diz respeito ao 1º ano do curso de Psicologia, (p5) que diz respeito ao 5º e último ano do curso de Psicologia, (t1) que corresponde ao 1º ano do Curso de Turismo e (t3) que corresponde ao último ano do curso de Turismo.

Este sistema de codificação revela-se vantajoso, uma vez que permite identificar os dados obtidos com a análise de uma forma mais rápida e ajuda a ter a informação necessária para a compreensão dos dados de uma forma condensada, tornando assim a sua compreensão mais fácil

Segundo Espin (2002), as unidades discursivas podem distinguir-se entre unidades de registo e unidades de contexto. As unidades de registo correspondem a unidade com significado que se deve codificar, corresponde ao segmento de conteúdo que deve ser considerado como unidade básica. A unidade de contexto corresponde ao segmento de conteúdo cujo tamanho (superior a unidade de registo) é ideal para captar o significado exacto da unidade de registo, ou seja, serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registo.

Num plano de codificação deve distinguir-se entre unidades de registo (que devem contar-se ou enumerar-se) e as regras de enumeração (a forma de contar ou enumerar). A forma de realizar a contagem pode variar em função do tipo de enumeração que se leve a cabo. Numa perspectiva qualitativa podem considerar-se como indicadores: a presença ou ausência de determinados elementos, a frequência ou percentagem do seu aparecimento, a frequência ponderada, a intensidade, a

direcção, a ordem e a contingência (Espin, 2002). Neste estudo consideramos a frequência ou percentagem de aparecimento. Esta é uma medida bastante utilizada e responde ao princípio de que a importância de uma unidade de registo cresce com a sua frequência. Partindo deste pressuposto, todos os elementos ou unidades de registo tem a mesma importância.

2.2. processo de categorização: Corresponde a elaboração de um sistema de categorias. A categorização tem como objectivo condensar uma representação simplificada dos dados brutos. A análise de conteúdo baseia-se no pressuposto de que a categorização (passagem de dados brutos a dados organizados) não introduz desvios (em excesso ou por defeito) no material analisado, mas actualiza elementos não perceptíveis a nível dos dados brutos Bardin, 1997).

Segundo Bardin (1997), a categorização corresponde a um processo de tipo estruturalista que compreende duas etapas: o inventário, que corresponde ao processo de isolar os elementos, e a classificação, que consiste em repartir os elementos e organizá-los por categorias.

Os critérios de categorização podem ser semânticos (categorias temáticas), sintácticos (verbos, adjectivos), lexicais (classificação das palavras segundo o seu significado), expressivos, etc (Espín, 2002).

Dentro de um mesmo critério, principalmente quando é de tipo semântico, podem distinguir-se níveis de maior ou menor abrangência e especificidade. Considerando que as categorias agrupam os elementos pelo que tem de comum entre si, que se preste atenção a uns ou a outros aspectos analógicos pode dar lugar a que se elaborem diferentes sistemas de categorias para o mesmo objectivo.

Segundo Espín (2002), o sistema de categorias pode ser elaborado a partir de dois processos inversos: pode-se processar a análise do material utilizando um sistema de categorias já estabelecidas "A priori" (categorias já desenvolvidas noutros estudos e a partir dum referencial teórico) ou Trabalhar com um sistema de categorias a posteriori, em que a análise é iniciada sem um sistema de categorias anterior, estas resultam de um processo de classificação indutivo e progressivo que se vai fazendo dos elementos. Desta forma, o nome das categorias só poderá ser atribuído no final da análise dos últimos elementos, pois as categorias são progressivamente definidas e alteradas ao longo do trabalho de codificação (Strauss e Corbin, 1994; Miles e Huberman, 1994; Rennie, Phillips e Quartaro, 1988, cit. por Fonte, 2005). Ainda de acordo com esta abordagem indutiva, Rennie, Phillips e Quartaro (1988, cit. por Fonte, 2005), referem que as primeiras categorias resultantes da análise dos dados são de natureza descritiva, muito próximas à linguagem utilizada pelos sujeitos. Contudo, a

medida que a análise avança, surgem categorias mais conceptuais ou interpretativas (Strauss e Corbin, 1994, cit. por Fonte, 2005).

Na prática é difícil encontrar processos de categorização que sejam apenas a priori ou a posteriori. Geralmente parte-se de um primeiro projecto de categorização (definido pelos próprios objectivos da análise e pela leitura prévia dos documentos a ser analisados), que se vai modificando ao longo da análise, com o objectivo de adequar as categorias ao conteúdo do material analisado (Espín, 2002).

Dado o carácter exploratório desta investigação, a classificação dos dados realizou-se através de um processo indutivo, ou seja, os temas que encontramos nas respostas dos sujeitos foram classificados a posteriori. Assim, a partir das respostas foram criadas categorias de análise que posteriormente foram reformuladas e classificadas.

Para a criação das categorias foram seguidas as recomendações de Berelson (cit. por Noguera, 2002), que defende que estas devem ser: homogéneas (deve haver um único princípio de classificação que deve mediar na organização das categorias), exaustivas (abranjer a totalidade do texto), exclusivas (um mesmo elemento de conteúdo não pode ser classificado de maneira aleatória noutras categorias diferentes), objectivas (dois codificadores diferentes devem chegar aos mesmos resultados) e adequadas ou pertinentes (adaptadas ao conteúdo e ao objectivo definido).

Segundo Ruiz e Olabuénaga Ispizua (1989, cit. por Espín, 2002), para que uma classificação (codificação + categorização) seja adequada deve cumprir cinco condições básicas: precisão (que se refere a amplitude da unidade, a medida que aumentamos o número de categorias a exactidão da classificação é maior, mas deve-se evitar um grande número de categorias que levam a uma redução insignificante dos dados), parcimónia (faz referência a necessidade de se reduzirem o número de categorias ao mínimo necessário), Consistência (refere-se a persistência com que uma categoria é aplicada com o mesmo critério ao longo de toda a análise sem alterar o critério utilizado), fidelidade (refere-se ao grau de estabilidade com que a mesma classificação resulta de diferentes aplicações das mesmas categorias ao mesmo material) e validade (indica o grau em que as categorias utilizadas servem para reproduzir o significado contido no material analisado).

3. Exploração do material: esta fase tem como objectivo a realização cuidadosa do plano de análise. Consiste na fase de análise propriamente dita e traduz-se por levar a cabo as decisões tomadas acerca de como vamos codificar o texto (a decomposição do texto e a aplicação das regras de enumeração) e sua classificação e reunião nas diferentes categorias.

A categorização definitiva dos dados obtidos com a realização deste estudo foi elaborada por três pessoas: a investigadora, a Dr.^a Ana Guerreiro (mestranda em Psicologia pela Universidade de Évora) e o Prof. Doutor Paulo Cardoso (orientador da presente dissertação). Em que os últimos desempenharam a função de juízes codificadores, contribuíram para o controle da fidelidade da análise e ajudaram a perfilar e enriquecer as várias categorias.

De seguida apresentam-se as grelhas de análise construídas para as questões constituintes do guião de entrevista utilizado neste estudo. Estas estão divididas por temas/dimensões, mostram os domínios, categorias e subcategorias encontradas durante o processo de categorização e permitem clarificar os conteúdos verbalizados pelos participantes aquando da realização das entrevistas.

Tema I - Adaptação ao Ensino Superior

No que diz respeito ao tema Adaptação ao Ensino Superior, representado no guião de entrevista pela questão “Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade?” encontraram-se dois domínios que se dividem nas seguintes categorias e subcategorias:

1º Domínio - Sucesso na Adaptação: neste domínio incluem-se todas as categorias que transmitem uma boa adaptação ao Ensino Superior. Este domínio reúne 7 categorias:

Sem dificuldades/necessidades: Esta categoria é constituída por unidades discursivas que se referem a inexistência de dificuldades/necessidades de adaptação a quando da entrada para o Ensino Superior.

Factores facilitadores da adaptação: Esta categoria refere-se a factores que não fazem parte de outras categorias, e que de algum modo contribuíram para o sucesso na adaptação dos estudantes ao Ensino Superior. Esta categoria engloba as seguintes subcategorias:

- Apoio dos colegas: Refere-se ao apoio prestado pelos colegas aquando do ingresso na universidade;
- Residência universitária: Diz respeito aos benefícios verbalizados pelos estudantes decorrentes da permanência em residências universitárias durante a frequência do Ensino Superior;

NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

- Proximidade da cidade natal: Esta subcategoria inclui unidades discursivas que reflectem as vantagens de se estudar em universidades próximas da cidade natal;
- Proximidade da universidade: Inclui verbalizações que dizem respeito aos benefícios de se morar próximo dos edifícios da universidade;
- Dimensão da cidade: esta subcategoria inclui verbalizações que se referem as vantagens decorrentes da dimensão da cidade onde está localizada a instituição de Ensino Superior;
- Não ser deslocado: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que fazem referência as vantagens de se morar na mesma cidade onde se localiza a universidade;
- Adaptação às aulas: Inclui verbalizações que transmitem uma boa adaptação ao regime de aulas existente no Ensino Superior;
- Praxes: Inclui unidades discursivas que se referem aos aspectos positivos para o processo de adaptação decorrentes da participação na praxe académica.

Conhecimento prévio: Nesta categoria incluem-se as verbalizações que dizem respeito as vantagens de se ter alguns conhecimentos prévios a entrada para a universidade. Desta categoria fazem parte 3 subcategorias:

Conhecimento da cidade: Esta subcategoria inclui as verbalizações que reflectem as vantagens de se ter conhecimento do espaço da cidade onde se localiza a universidade antes de ingressar na mesma;

- Conhecimento do espaço da universidade: Inclui unidades discursivas que remetem para as vantagens de se conhecer o espaço físico da universidade antes de se entrar na mesma;
- Conhecimento do funcionamento da universidade: Inclui verbalizações que se referem as vantagens de se conhecer alguns aspectos do funcionamento da universidade antes de se ingressar na mesma.

Sentimentos positivos associados: Esta categoria inclui unidades discursivas que reflectem sentimentos positivos decorrentes da frequência do Ensino Superior. Desta categoria fazem parte 2 subcategorias:

- Satisfação: Inclui verbalizações que apontam para a presença de contentamento por se frequentar o Ensino Superior;
- Atitude positiva: Esta subcategoria inclui verbalizações que reflectem uma atitude positiva em relação a etapa pela qual os estudantes estão a passar.

Individuação: diz respeito a necessidade sentida pelos estudantes de se tornarem independentes dos seus familiares.

Definição da carreira: refere-se a necessidade, sentida pelos estudantes, de encontrarem um rumo profissional para a sua vida.

Experiência Social positiva: As verbalizações presentes nesta categoria centram-se na importância de estabelecer relações interpessoais satisfatórias para uma boa adaptação ao Ensino Superior. Nesta categoria incluem-se 4 subcategorias:

- Estabelecer Relações: Esta subcategoria inclui verbalizações que fazem referência ao estabelecimento de novas relações interpessoais aquando do ingresso no Ensino Superior;
- Acolhimento em casa: Esta subcategoria inclui unidades discursivas que se referem a importância de se ser bem recebido pelos colegas da nova casa aquando da entrada para a universidade;
- Convívio entre colegas: Esta subcategoria engloba unidades discursivas que remetem para a importância de um bom relacionamento entre colegas no processo de adaptação ao Ensino Superior;
- Conhecer as pessoas: Esta subcategoria compreende unidades discursivas que se referem a importância de se conhecer pessoas que frequentem o mesmo estabelecimento de Ensino Superior.

2º domínio - Insucesso na Adaptação: Neste domínio encontram-se reunidas as categorias que apontam para a existência de dificuldades/necessidades no processo de adaptação dos jovens ao Ensino Superior. Este domínio reúne 12 categorias:

Dificuldades de adaptação: Nesta categoria estão presentes as unidades discursivas que de modo abrangente e sem especificações transmitem a existência de dificuldades inerentes ao processo de adaptação ao Ensino Superior.

Novos espaços: Esta categoria reúne as unidades discursivas que dizem respeito as dificuldades inerentes ao desconhecimento dos espaços físicos a quando do ingresso no Ensino Superior. Esta categoria engloba 3 subcategorias:

- Espaço da cidade: Nesta categoria incluem-se as verbalizações que fazem referência as dificuldades inerentes ao desconhecimento do espaço físico da cidade onde se localiza a instituição de Ensino Superior;

NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

- Espaço da universidade: Inclui as verbalizações que se referem as dificuldades decorrentes de se desconhecer o espaço da universidade a quando do ingresso no Ensino Superior;
- Afastamento da cidade natal: Nesta categoria encontram-se agrupadas as unidades discursivas que fazem referência as dificuldades decorrentes do afastamento da cidade natal no momento de entrada para a universidade.

Factores inibidores da adaptação: Nesta categoria reúnem-se as unidades discursivas que, não estando presentes noutra categoria, dizem respeito a aspectos que de alguma forma contribuem para o insucesso no processo de adaptação ao Ensino Superior. Nesta categoria enquadram-se 9 subcategorias:

- Partilhar quarto: Esta subcategoria contém as unidades discursivas que fazem alusão as dificuldades decorrentes de se partilhar um quarto aquando da entrada para a universidade;
- Escassez de transportes: Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que fazem referência a existência de dificuldades decorrentes da falta de transportes adequados;
- Custo elevado dos transportes: Inclui as verbalizações que dizem respeito ao elevado custo dos transportes existentes;
- Dificuldades económicas: Esta subcategoria agrupa as unidades discursivas que fazem menção a existência de dificuldades de âmbito económico por parte dos estudantes universitários;
- Demora na atribuição das bolsas de estudo: Encontram-se aqui reunidas as verbalizações que fazem referência ao tempo excessivo que os serviços responsáveis demoram na atribuição das bolsas de estudo;
- Burocracia Excessiva: Nesta subcategoria apresentam-se as verbalizações que remetem para a exigência de muita burocracia por parte dos vários serviços da universidade;
- Limitações nas oportunidades ao desenvolvimento pessoal: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria apontam para as poucas oportunidades de crescimento pessoal proporcionadas pela universidade;
- Praxes abusivas: Esta subcategoria agrupa as verbalizações que apontam para a existência de situações desagradáveis decorrentes das praxes académicas;
- Dificuldades criadas pelo próprio: Esta subcategoria inclui verbalizações que se referem a obstáculos criados pelos próprios estudantes, dificultando o seu processo de adaptação a esta nova etapa.

Experiência Social negativa: As unidades discursivas reunidas nesta categoria prendem-se com a existência de alguns aspectos negativos aquando do estabelecimento de novas relações interpessoais. Nesta categoria agregam-se 8 subcategorias:

- Ausência de identificação: Diz respeito a falta de reconhecimento dos colegas como sendo pessoas merecedoras de atenção;
- Dificuldades de integração: Diz respeito a dificuldade sentida por alguns estudantes em tornarem-se membros do grupo;
- Desconhecer as pessoas: As unidades discursivas que fazem parte desta subcategoria fazem alusão as dificuldades sentidas pelos estudantes por não terem nenhuma figura de referência na universidade onde ingressam;
- Incompatibilidade entre colegas: Nesta subcategoria encontram-se registadas as verbalizações que fazem referência as divergências existentes entre colegas que não conseguem conviver de forma satisfatória para ambas as partes;
- não ter amigos: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria remetem para a falta de amigos aquando da entrada para o Ensino Superior;
- Atritos entre colegas: Nesta subcategoria estão agrupadas as verbalizações que fazem referência a existência de atritos entre novos colegas aquando da entrada para o Ensino Superior;
- Fraca aceitação: As verbalizações aqui presentes remetem para a existência de sentimentos de rejeição por parte dos colegas;
- Isolamento Social: Reúne as unidades discursivas que fazem menção a necessidade sentida por alguns estudantes de estar só.

Sentimentos Negativos associados: Nesta categoria incluem-se todas as unidades discursivas que fazem referência a existência de sentimentos negativos por parte dos estudantes a quando da entrada para a universidade. Desta categoria fazem parte 6 subcategorias:

- Solidão: Inclui verbalizações nas quais os estudantes transmitem o sentimento de estar só nesta etapa de transição;
- Revolta: Nesta subcategoria encontram-se incluídas as verbalizações que de alguma forma transmitem o sentimento de revolta por parte dos estudantes;
- Insatisfação: Encontram-se aqui reunidas as verbalizações que transmitem a falta de satisfação dos estudantes perante algumas situações decorrentes da transição para o Ensino Superior;

NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

- Descontentamento: Nesta subcategoria encontram-se representadas as unidades discursivas que transmitem a falta de contentamento dos estudantes durante o período de adaptação ao Ensino Superior;
- Saudades: As verbalizações presentes nesta subcategoria transmitem a existência de saudades decorrentes do afastamento de familiares e amigos aquando da entrada para a universidade;
- Retraimento: Esta subcategoria abrange as verbalizações que indiciam a existência de algumas reservas por parte dos jovens aquando da entrada para o ensino universitário.

Desconhecimento: Esta categoria agrupa as verbalizações que fazem referência ao desconhecimento dos procedimentos e funcionamento da instituição de Ensino Superior. Encontram-se abrangidas 4 subcategorias:

- Funcionamento da universidade: Refere-se ao desconhecimento do funcionamento da universidade em particular;
- Procedimentos da universidade: Inclui verbalizações que fazem referência ao desconhecimento de procedimentos necessários ao funcionamento dos vários serviços da universidade;
- Funcionamento do curso: Nesta subcategoria enquadram-se as unidades discursivas que se referem ao desconhecimento do funcionamento do curso propriamente dito;
- Funcionamento das aulas: Estão presentes as verbalizações que fazem menção ao desconhecimento por parte dos alunos da forma como devem decorrer as aulas propriamente ditas.

Informação: Esta categoria agrupa as unidades discursivas que transmitem a necessidade de informação útil sentida pelos alunos que ingressam no Ensino Superior. Esta categoria é constituída por 2 subcategorias:

- Informação em geral: Nesta subcategoria apresentam-se as unidades discursivas que comunicam a falta de informação sentida pelos estudantes acerca do Ensino Superior e sem especificações;
- Inutilidade da informação: Nas verbalizações presentes nesta subcategoria os estudantes expressam o seu desagrado por informação que lhes é transmitida e que se revela sem qualquer interesse.

Autonomia nas actividades de vida diária: Nesta categoria reúnem-se as verbalizações que expressam a necessidade sentida pelos jovens que ingressam no Ensino Superior

de serem mais independentes no que diz respeito a realização das actividades do dia-a-dia.

Responsabilidade: Nesta categoria encontram-se agrupadas as unidades discursivas que transmitem a necessidade, sentida pelos estudantes que ingressam no Ensino Superior, de assumirem mais responsabilidades.

Individuação: As verbalizações presentes nesta categoria transmitem a necessidade de individuação sentida pelos estudantes aquando do afastamento dos familiares e amigos e devido ao ingresso no Ensino Superior.

Adaptação ao sistema de ensino-aprendizagem: As unidades discursivas contidas nesta categoria incluem referências as dificuldades sentidas pelos estudantes decorrentes do ingresso num novo sistema de ensino-aprendizagem com especificações próprias. Esta categoria reúne 7 subcategorias.

- Adquirir novo método de estudo: As verbalizações abrangidas por esta subcategoria dizem respeito a necessidade sentida pelos estudantes de adoptarem novas metodologias de estudo aquando da entrada para o Ensino Superior;
- Adaptação ao método de ensino: Inclui unidades discursivas que fazem referência as dificuldades sentidas pelos estudantes em se ajustarem ao método de ensino praticado pelas instituições de Ensino Superior;
- Dificuldade nas disciplinas: As verbalizações presentes nesta subcategoria reflectem as dificuldades sentidas pelos estudantes em relação a algumas disciplinas constituintes do seu currículo;
- Matérias novas: As verbalizações que fazem parte desta categoria fazem referência ao facto dos estudantes se depararem com muitas matérias novas quando entram na universidade;
- Fraca assiduidade: Nesta subcategoria enquadram-se as verbalizações que fazem referência a pouca assiduidade as aulas por parte de alguns jovens que ingressam no ensino universitário;
- Fraca identificação com o curso: As verbalizações abrangidas nesta subcategoria remetem para a existência de descontentamento por parte dos estudantes em relação ao curso superior em que ingressaram;
- Mudança de curso: Nesta subcategoria estão agrupadas as unidades discursivas que transmitem a necessidade sentida por alguns estudantes de mudarem de curso no decorrer do seu percurso académico.

Apoio docente - Esta categoria inclui as unidades discursivas que se referem a necessidade sentida pelos estudantes de um maior apoio por parte dos docentes.

Tema II – Dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira

Relativamente à dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira, representada no guião de entrevista pela questão nº 2 “Que apoios necessita para o seu desenvolvimento de carreira? Por exemplo, apoios ao desenvolvimento do conhecimento das suas capacidades e interesses, quando tem dúvidas sobre se está na formação que lhe é mais adequada, se tem falta de informação sobre determinadas disciplinas e cursos, por exemplo de mestrados e pós-graduações, ou na transição para o mundo do trabalho.” Definiram-se os seguintes domínios, categorias e subcategorias:

1º Domínio – Sem necessidades vocacionais: Neste domínio incluem-se as categorias que expõem a ausência de dificuldades vocacionais e de desenvolvimento de carreira sentida por alguns estudantes do Ensino Superior. Este domínio reúne 2 categorias:

Sem necessidades: As unidades discursivas presentes nesta categoria referem a inexistência de necessidades de âmbito vocacional por parte dos estudantes universitários.

Facilitadores do desenvolvimento da carreira: Nesta categoria reúnem-se as verbalizações que referem a existência de aspectos facilitadores do desenvolvimento da carreira dos estudantes. Esta categoria engloba 3 subcategorias:

- Apoio docente: Refere-se ao apoio prestado pelos professores e sentido pelos estudantes no decorrer do seu percurso académico;
- Estágios curriculares: As unidades discursivas constituintes desta subcategoria mencionam as vantagens resultantes dos alunos frequentarem um estágio curricular durante o seu percurso académico;
- Promoção da aprendizagem: Esta subcategoria engloba verbalizações que enaltecem a organização por parte da universidade de eventos que promovem a aprendizagem dos estudantes universitários.

2º Domínio – Necessidades vocacionais: As categorias compreendidas por este domínio fazem referência as necessidades de âmbito vocacional e de

desenvolvimento de carreira sentidas pelos estudantes universitários. Este domínio engloba 6 categorias.

Informação: As unidades discursivas presentes nesta categoria dizem respeito a necessidade de informação de âmbito vocacional sentida pelos estudantes universitários. Nesta categoria enquadram-se 7 subcategorias:

- Informação sobre o curso que frequenta: Fazem referência a falta de informação sentida pelos alunos acerca do curso superior que se encontram a frequentar;
- Informação sobre possíveis formações: Esta subcategoria agrupa as verbalizações que fazem alusão a falta de informação sobre as formações destinadas aos alunos universitários e alusivas às áreas de interesse dos mesmos;
- Informação sobre disciplinas: As unidades discursivas presentes nesta categoria transmitem a falta de informação sentida pelos estudantes relativamente as disciplinas do curso que se encontram a frequentar;
- Informação sobre o Processo de Bolonha: Nesta subcategoria agrupam-se as unidades discursivas que fazem menção a necessidade de informação sobre a entrada no Processo de Bolonha sentida pelos estudantes universitários;
- Informação sobre o mercado de trabalho: Nesta subcategoria estão reunidas as unidades discursivas que transmitem a necessidade de esclarecimentos acerca do mercado de trabalho sentida pelos estudantes do Ensino Superior;
- Informação sobre documentos: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que fazem referência a falta de informação sentida pelos estudantes relativamente a documentos necessários para a entrada no mercado de trabalho;
- Informação sobre estágios: As verbalizações englobadas nesta subcategoria dizem respeito a necessidade de esclarecimentos sentida pelos estudantes universitários acerca dos estágios curriculares que devem frequentar.

Variáveis individuais: Nesta categoria reúnem-se verbalizações que fazem referência a aspectos do próprio indivíduo. Desta categoria fazem parte 2 subcategorias:

- Motivação: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência a falta de “força” sentida pelos estudantes para a realização das tarefas escolares;
- Indecisão vocacional: As unidades discursivas que compõem esta subcategoria transmitem as dificuldades de escolha vocacional sentidas pelos estudantes universitários.

Conhecimento pessoal: Esta categoria reúne as unidades discursivas que transmitem a ideia de que os estudantes universitários sentem necessidade de se conhecerem melhor a si próprios.

Apoio: Esta categoria inclui as verbalizações que fazem referência a falta de apoio sentida pelos estudantes universitários. Desta categoria fazem parte 6 subcategorias:

- Apoio em geral: Nesta subcategoria reúnem-se as verbalizações que fazem alusão a falta de apoio sentida pelos estudantes a um nível geral;
- Apoio na transição para o mercado de trabalho: Esta subcategoria agrupa as unidades discursivas que transmitem a falta de apoio sentida pelos estudantes universitários que estão a vivenciar a transição para o mercado de trabalho;
- Apoio ao desenvolvimento de carreira: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência a necessidade sentida pelos estudantes de um maior apoio por parte dos serviços de orientação vocacional;
- Apoio psicológico: As verbalizações enquadradas nesta subcategoria transmitem a necessidade de apoio de um psicólogo sentida pelos estudantes universitários;
- Apoio nos estágios: Nesta subcategoria reúnem-se as unidades discursivas que fazem referência a falta de apoio sentida pelos estudantes durante a frequência de estágios curriculares;
- Apoio docente: Nesta subcategoria encontram-se agrupadas as unidades discursivas que fazem alusão a necessidade de apoio por parte dos professores sentida pelos estudantes universitários.

Aproximação ao mercado de trabalho: Nesta categoria estão reunidas as unidades discursivas que transmitem a importância de se ter contacto com o mercado de trabalho durante a frequência de um curso superior.

Barreiras ao desenvolvimento da carreira: Esta categoria agrupa as unidades discursivas que transmitem a existência de aspectos que condicionam o desenvolvimento de carreira dos estudantes universitários. Nesta categoria incluem-se 5 subcategorias:

- Barreiras na escolha do curso: Esta subcategoria reúne as verbalizações que transmitem a existência de aspectos que limitam os estudantes aquando da escolha de um curso superior;
- Limitações na construção do currículo: As unidades discursivas presentes nesta categoria expressam a existência de restrições na construção de um percurso académico pessoal e de acordo com as áreas de interesse de cada estudante;

- Limitações no acesso a mais formação: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que fazem referência a existência de aspectos que restringem o acesso a formações por parte dos estudantes universitários;
- Mais formações: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência a necessidade sentida pelos estudantes universitários de frequentarem mais formações complementares a sua área de estudos;
- Componente prática: As unidades discursivas que fazem parte desta subcategoria transmitem a necessidade sentida pelos estudantes de terem componentes mais práticas nos seus cursos, por exemplo visitas de estudo.

Atitude Avaliativa. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas pelos estudantes, mas que não parecem constituir qualquer contributo para a investigação.

Tema III – Dimensão pessoal e social

Relativamente à dimensão pessoal e social, representada no guião de entrevista pela questão 3 “O que necessita para melhorar os seus relacionamentos interpessoais?” e pela questão 4 “O que necessita para melhorar o seu bem-estar emocional e psicológico?” Definiram-se os seguintes domínios, categorias e subcategorias respectivamente:

Questão 3:

1º Domínio - Sem necessidades: Este domínio agrupa as categorias que se referem a ausência de necessidades no âmbito dos relacionamentos interpessoais. Este domínio reúne 2 categorias:

Satisfação nos relacionamentos interpessoais: Esta categoria inclui as verbalizações que transmitem a satisfação sentida pelos estudantes quanto ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais. Esta categoria agrupa 2 subcategorias:

- Amizade: Que inclui verbalizações que transmitem a existência de relações de amizade satisfatórias;
- Interação professor/aluno: As unidades discursivas que ilustram esta subcategoria indicam a existência de bons relacionamentos entre professores e alunos.

Factores facilitadores: As unidades discursivas que fazem parte desta categoria dizem respeito a aspectos que contribuem para o estabelecimento de relações interpessoais.

Desta categoria fazem parte 2 subcategorias:

- Meio pequeno: As unidades discursivas que constituem esta subcategoria referem-se a reduzida dimensão da cidade como contributo para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais;
- Participar em actividades de lazer: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que se referem ao estabelecimento de relacionamentos interpessoais resultante da participação em actividades de lazer.

2º Domínio - Necessidades de âmbito pessoal: Neste domínio estão agrupadas as categorias que se referem às necessidades de âmbito pessoal sentidas pelos estudantes. Este domínio agrega apenas 1 categoria:

Variáveis individuais: Inclui unidades discursivas que fazem referência a aspectos do próprio indivíduo. Esta categoria agrupa 12 subcategorias:

- Preconceitos: Esta subcategoria inclui verbalizações que expressam a intolerância sentida pelo indivíduo quanto a existência de preconceitos por parte dos outros;
- Controlo emocional: Inclui as unidades discursivas que transmitem a falta de controlo das emoções sentidas pelos jovens;
- Valorizar os outros: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de dar mais valor aos outros e aquilo que os outros fazem por si;
- Intolerância: As verbalizações abrangidas por esta subcategoria fazem referência a necessidade de haver uma maior tolerância entre as pessoas;
- Baixa auto-estima: As verbalizações reunidas nesta subcategoria fazem menção a sentimentos de inferioridade e insegurança na relação com os outros;
- Baixa auto-confiança: Inclui as unidades discursivas que transmitem a baixa confiança que os estudantes universitários depositam em si próprios;
- Falta de Iniciativa: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência a dificuldade sentida por alguns estudantes de tomar a iniciativa no estabelecimento de relacionamentos interpessoais;
- Timidez: Refere-se ao acanhamento experimentado pelos jovens perante determinadas situações;
- Falta de Calma: Refere-se ao descontrole experimentado pelos estudantes perante certas situações;

- Introversão: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria fazem alusão ao sentimento de introversão vivenciado pelos estudantes universitários;
- Pouca Abertura: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria referem-se ao isolamento experienciado pelos jovens universitários;
- Menor exigência: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de serem menos exigentes.

3º Domínio - Necessidades de âmbito social: Neste domínio incluem-se as categorias que fazem referência as necessidades de âmbito social sentidas pelos estudantes universitários. Neste domínio agrupam-se 2 categorias:

Factores interpessoais: Esta categoria engloba as verbalizações que fazem referência a factores relacionados com necessidades decorrentes do relacionamento com terceiros. Esta categoria inclui 7 subcategorias:

- Sociabilidade: Inclui as verbalizações que transmitem a necessidade de ser mais sociável sentida pelos estudantes;
- Convívio: Refere-se a necessidade sentida pelos estudantes de se relacionarem mais com outras pessoas;
- Saídas: Esta subcategoria agrupa as unidades discursivas que manifestam a necessidade de sair sentida pelos jovens;
- Actividades de lazer: Nesta subcategoria estão agrupadas as verbalizações que transmitem a necessidade sentida pelos jovens de participarem em actividades de lazer;
- Tempo: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria transmitem a ideia de que os jovens sentem que lhes falta tempo para realizarem actividades independentes do contexto académico e para conviverem com outras pessoas;
- Bebidas Alcoólicas: Nesta subcategoria estão presentes as unidades discursivas que fazem referência a ingestão de bebidas alcoólicas como sendo prejudicial;
- Relações de parceria: As unidades discursivas abrangidas por esta subcategoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de realizarem mais trabalhos em colaboração com outras pessoas e instituições.

Factores Familiares: As unidades discursivas presentes nesta categoria incluem verbalizações que se referem a aspectos relacionados com as relações familiares vivenciadas pelos estudantes universitários.

4º Domínio - Condições do meio académico: As categorias presentes neste domínio dizem respeito as condições existentes na instituição universitária que os jovens se encontram a frequentar. Este domínio compreende apenas 1 categoria:

Factores Geográficos/Materiais: <Nesta categoria são agrupadas as unidades discursivas que se referem as condições dos espaços e dos materiais disponibilizados pelas universidades para utilização dos alunos. Esta categoria agrupa 3 subcategorias:

- Proximidade entre pólos de ensino: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se a localização dos pólos de ensino;
- Espaços de convívio: Nesta subcategoria reúnem-se as verbalizações que fazem referência a necessidade sentida pelos estudantes de mais espaços próprios para a realização de actividades de convívio e de lazer;
- Espaços de estudo: Nesta subcategoria estão agrupadas as unidades discursivas que transmitem a ideia de que os estudantes sentem necessidade de mais espaços dedicados ao estudo e com as condições necessárias ao mesmo.

Questão 4:

1º Domínio - Sem Necessidades: Neste domínio estão agrupadas as categorias que referem a ausência de necessidades sentida pelos estudantes. Este domínio reúne 3 categorias:

Bem-estar emocional: Encontram-se reunidas nesta categoria as unidades discursivas que apontam para um sentimento de bem-estar por parte dos estudantes;

Relacionamentos interpessoais satisfatórios: Esta categoria agrupa as verbalizações que manifestam a satisfação dos estudantes quanto as relações interpessoais que estabelecem.

Satisfação com o curso: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria fazem alusão a satisfação sentida pelos estudantes quanto ao curso que se encontram a frequentar.

2º Domínio - Necessidades de âmbito pessoal: Neste domínio estão agrupadas as categorias que se referem às necessidades de âmbito pessoal sentidas pelos estudantes. Este domínio compreende apenas 1 categoria:

Variáveis individuais: Inclui unidades discursivas que fazem referência a aspectos do próprio indivíduo. Esta categoria reúne 10 subcategorias:

- Auto-confiança: Inclui as unidades discursivas que transmitem a necessidade de confiança em si mesmo sentida pelos estudantes universitários;
- Auto-estima: As verbalizações reunidas nesta subcategoria fazem menção a sentimentos de inferioridade e insegurança na relação com o outro;
- Independência: Estão reunidas nesta subcategoria as verbalizações que se referem a necessidade de independência sentida pelos estudantes;
- Privacidade: Nesta subcategoria estão delimitadas as unidades discursivas que transmitem a ideia de que os estudantes do Ensino Superior sentem necessidade de um espaço próprio onde se possam sentir a vontade;
- Organização pessoal: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que transmitem a necessidade de organização sentida pelos estudantes;
- Reflexão: Nesta subcategoria encontram-se representadas as verbalizações que fazem referência a necessidade de pensar em si e nas situações por si vivenciadas sentida pelo jovem universitário;
- Equilíbrio: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria referem-se a necessidade de estabilidade sentida pelos estudantes universitários;
- Descanso: Nesta subcategoria agrupam-se as unidades discursivas que fazem referência a necessidade de tempos próprios para o descanso sentida pelos estudantes do Ensino Superior;
- Proactividade: As unidades discursivas compreendidas por esta subcategoria referem-se a necessidade de iniciativa sentida pelos estudantes;
- Mudar de vida: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência ao desejo sentido pelos estudantes de terem uma vida diferente;

3º Domínio - Necessidades de âmbito social: Neste domínio incluem-se as categorias que fazem referência as necessidades de âmbito social sentidas pelos jovens estudantes. Neste domínio agrupam-se 3 categorias:

Factores interpessoais: Esta categoria engloba as verbalizações que fazem referência a factores relacionados com necessidades decorrentes do relacionamento com terceiros. Esta categoria inclui 7 subcategorias:

- Factores interpessoais em geral: Que se refere a necessidade de estabelecer relacionamentos com terceiros para promover o bem-estar;
- Atenção: As unidades discursivas reunidas nesta subcategoria referem-se a necessidade de atenção sentida pelos estudantes do Ensino Superior;

- Compreensão: Nesta subcategoria agrupam-se as verbalizações que fazem referência a necessidade de compreensão sentida pelos estudantes universitários;
- Confiança de terceiros: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria remetem para a necessidade sentida pelos estudantes de serem alvo de confiança por parte dos outros;
- Ultrapassar a Timidez: Nesta subcategoria estão agrupadas as verbalizações que se referem a timidez excessiva de alguns estudantes como factor dificultador para o estabelecimento de relações interpessoais;
- Amizade/Convívio: As unidades discursivas respeitantes a esta subcategoria fazem alusão a necessidade sentida pelos estudantes de relacionarem-se com outras pessoas e fazer amizades;
- Actividades de lazer: As verbalizações compreendidas por esta subcategoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de participarem em mais actividades de lazer fora do contexto académico.

Factores familiares: Nesta categoria incluem-se as verbalizações que se referem as vivências familiares dos estudantes universitários. Esta categoria engloba 2 subcategorias:

- Proximidade parental: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria fazem referência a necessidade sentida pelos estudantes de estarem próximos da família;
- Clima familiar tranquilo: As unidades discursivas respeitantes a esta subcategoria referem-se ao desejo sentido pelos estudantes de terem um clima familiar tranquilo.

Apoios: Esta categoria inclui as verbalizações que fazem referência a falta de apoio sentida pelos estudantes universitários. Desta categoria fazem parte 4 subcategorias:

- Suporte emocional: As verbalizações presentes nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que transmitem a ideia de que os estudantes universitários sentem necessidade de um maior suporte emocional;
- Acompanhamento psicológico: As unidades discursivas enquadradas nesta subcategoria referem-se à necessidade de apoio de um psicólogo sentida pelos estudantes universitários;
- Acompanhamento médico: As verbalizações reunidas nesta subcategoria remetem-nos para a necessidade de acompanhamento por parte de um médico sentida pelos estudantes;
- Apoio financeiro: As unidades discursivas desta subcategoria remetem-nos para a necessidade de um maior apoio a nível económico sentida pelos jovens universitários.

4º Domínio - Presença de sentimentos negativos: Este domínio inclui as verbalizações que se referem a vivência de sentimentos negativos por parte dos estudantes. Este domínio compreende apenas uma categoria:

Sentimentos negativos associados: Esta categoria engloba as unidades discursivas que fazem menção aos sentimentos negativos associados ao estado emocional dos estudantes universitários. Nesta categoria incluem-se 10 subcategorias:

- Desorientação: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria transmitem a falta de rumo sentida pelos estudantes universitários que se encontram prestes a terminar a sua formação;
- Descontentamento: Nesta subcategoria reúnem-se as unidades discursivas que se referem ao desagrado dos estudantes perante certas situações por si vivenciadas;
- Solidão: As verbalizações compreendidas por esta categoria transmitem a sensação de estar só vivenciada pelos jovens universitários;
- Preocupação: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que se referem a inquietação vivenciada pelos estudantes relativamente a situações por si vivenciadas;
- Ansiedade: As verbalizações representadas nesta subcategoria fazem alusão ao sentimento de ansiedade vivenciado pelos estudantes em certas situações;
- Angústia: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria relacionam-se com o sentimento de aflição vivenciado pelos estudantes universitários perante certas situações;
- Saudades: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria referem-se a falta que os estudantes sentem das pessoas que lhes são queridas;
- Confusão: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que se referem a confusão interna experimentada pelos estudantes do Ensino Superior;
- Stress: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se ao stress vivenciado pelos alunos universitários;
- Pessimismo: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se a tendência que os estudantes tem para pensar que as coisas lhes vão correr mal.

5º Domínio - Necessidades de âmbito vocacional: As categorias incluídas neste domínio remetem para a existência de necessidades de âmbito vocacional e de desenvolvimento de carreira experimentadas pelos estudantes universitários. Este domínio compreende apenas 1 categoria:

Variáveis vocacionais associadas: Refere-se as necessidades vocacionais experimentadas pelos jovens. Esta categoria inclui 4 subcategorias:

- Sucesso profissional: Refere-se a necessidade sentida pelos estudantes universitários de alcançarem sucesso na sua vida profissional;
- Indecisão vocacional: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria remetem-nos para as dificuldades de escolha vocacional sentidas pelos estudantes universitários;
- Informação sobre o mercado de trabalho: As verbalizações presentes nesta subcategoria transmitem a falta de informação acerca do mercado de trabalho sentida pelos estudantes do Ensino Superior;
- Perspectivas de futuro: Nesta subcategoria agrupam-se as verbalizações que fazem alusão a importância dos jovens universitários terem perspectivas de futuro.

6º Domínio - Necessidades de âmbito académico: As categorias que fazem parte deste domínio incluem unidades discursivas que fazem referência as necessidades de âmbito académico sentidas pelos estudantes. Este domínio agrupa 5 categorias:

Sucesso académico: As unidades discursivas presentes nesta categoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de alcançarem sucesso no seu percurso académico.

Instituição Universitária: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se a aspectos específicos da instituição universitária que os estudantes se encontram a frequentar. Esta categoria reúne 2 subcategorias:

- Prestígio: Diz respeito a imagem que a instituição universitária transmite para o exterior;
- Instabilidade organizacional: As verbalizações compreendidas por esta subcategoria referem-se a instabilidade da instituição de ensino sentida pelos alunos.

Qualidade dos serviços da Universidade: Diz respeito a qualidade dos serviços disponibilizados pela universidade para utilização dos alunos. Esta categoria contempla 3 subcategorias:

- Qualidade dos serviços da Universidade em geral: Contem verbalizações que se referem a qualidade dos serviços de forma geral;
- Alimentação: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que se referem a qualidade da comida servida nas cantinas da universidade;

- Transportes: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência as más condições de transporte proporcionadas pela instituição de Ensino Superior.

Ensino-Aprendizagem: As unidades discursivas incluídas nesta categoria referem-se a aspectos relacionados com o sistema de ensino-aprendizagem. Esta categoria agrupa 4 subcategorias:

-Comportamentos e atitudes docentes: Refere-se as atitudes e comportamentos dos docentes que acabam por prejudicar os alunos;

-Apoio docente: As verbalizações contidas nesta subcategoria manifestam a falta de apoio dos professores sentida pelos estudantes universitários;

- Sobrecarga de trabalho: As verbalizações presentes nesta subcategoria transmitem a ideia de que os estudantes tem um volume de trabalho demasiado elevado;

- Pressão: Nesta subcategoria enquadram-se as unidades discursivas que fazem alusão a tensão sentida pelos alunos nos momentos de avaliação.

Atitude Avaliativa. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas pelos estudantes, mas que não parecem constituir qualquer contributo para a investigação.

Tema IV – Dimensão académica

Relativamente à dimensão académica, representada no guião de entrevista pela questão “O que necessita para melhorar o seu rendimento académico?” encontraram-se os seguintes domínios, categorias e subcategorias:

1º Domínio - Sem Necessidades:

As categorias agrupadas por este domínio indiciam a ausência de necessidades de âmbito académico sentido pelos estudantes universitários. Neste domínio encontram-se agrupadas 2 categorias:

Satisfação académica: As verbalizações que fazem parte desta categoria transmitem a satisfação sentida pelos estudantes face ao seu percurso académico.

Satisfação pessoal: Nesta categoria reúnem-se as unidades discursivas que fazem referência a satisfação que os estudantes sentem face ao que tem vindo a conseguir alcançar na sua vida.

2º Domínio - Necessidades de âmbito pessoal: Neste domínio reúnem-se as categorias que dizem respeito às necessidades de âmbito pessoal sentidas pelos estudantes. Este domínio compreende apenas 1 categoria:

Variáveis individuais: Inclui unidades discursivas que fazem referência a aspectos do próprio indivíduo. Esta categoria agrupa 6 subcategorias:

- Auto-eficácia: As verbalizações reunidas nesta subcategoria fazem menção a necessidade dos estudantes acreditarem mais em si próprios e nas suas capacidades;
- Nesta subcategoria aparecem agrupadas as unidades discursivas que dizem respeito a necessidade sentida pelos estudantes de terem mais controlo sobre o mundo que os rodeia;
- Cansaço: Nesta categoria são reunidas as verbalizações que se referem a fadiga sentida pelos estudantes;
- Tempo: As verbalizações associadas nesta subcategoria transmitem a ideia de que os jovens sentem que lhes falta tempo para realizarem actividades do seu interesse;
- Equilíbrio: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria referem-se a necessidade de estabilidade sentida pelos estudantes universitários;
- Pensar em si próprio: Encontram-se presentes nesta subcategoria as unidades discursivas que transmite a necessidade sentida pelos jovens de darem mais atenção a si próprios do que ao que lhes rodeia.

3º Domínio - Necessidades de âmbito social: Neste domínio incluem-se as categorias que fazem referência às necessidades de âmbito social sentidas pelos estudantes universitários. Neste domínio agrupam-se 2 categorias:

Factores interpessoais: Esta categoria engloba as verbalizações que fazem referência a factores relacionados com necessidades decorrentes do relacionamento com terceiros. Esta categoria compreende apenas 1 subcategoria:

- Espírito de entreatajuda: AS verbalizações que compõem esta subcategoria transmitem a ideia de que as pessoas deveriam ajudar-se mais umas as outras.

Factores Familiares: As unidades discursivas presentes nesta categoria incluem verbalizações que se referem a aspectos relacionados com as relações familiares vivenciadas pelos estudantes universitários. Esta categoria inclui 1 subcategoria:

- Satisfação parental: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria dizem respeito a necessidade sentida pelos estudantes de agradar aos pais, contribuindo para a sua satisfação.

4º Domínio - Necessidades de âmbito académico: As categorias que fazem parte deste domínio reúnem as unidades discursivas que fazem menção as necessidades de âmbito académico sentidas pelos estudantes. Este domínio agrupa 7 categorias:

Competências de estudo: Diz respeito as competências necessárias a um bom desempenho académico. Esta categoria reúne 15 subcategorias:

- Competências de estudo em geral: As verbalizações que fazem parte desta subcategoria referem-se a necessidade de estudo de uma forma geral;
- Concentração: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem alusão a necessidade dos estudantes manterem a atenção nas tarefas académicas que realizam;
- Níveis Motivacionais: As unidades discursivas que constam nesta subcategoria fazem referência aos baixos níveis de “força” sentida pelos estudantes para a realização das tarefas académicas;
- Empenho/Esforço: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que transmitem a necessidade sentida pelos alunos de investirem mais na realização das tarefas académicas;
- Persistência: As verbalizações agrupadas nesta subcategoria transmitem a necessidade dos estudantes serem mais obstinados na realização das tarefas académicas;
- Revisão diária da matéria: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que se referem a necessidade sentida pelos jovens de estudarem com mais regularidade;
- Organização do estudo: As unidades discursivas compreendidas por esta subcategoria transmitem a necessidade sentida pelos estudantes de organizarem melhor o seu estudo;
- Gestão do tempo: Nesta subcategoria estão incluídas as verbalizações que transmitem a necessidade sentida pelos estudantes de organizarem melhor o seu tempo;
- Assiduidade: As verbalizações desta subcategoria indiciam a necessidade sentida pelos alunos de terem uma presença mais frequente nas aulas;
- Pontualidade: Nesta subcategoria reúnem-se as unidades discursivas que fazem alusão a dificuldade sentida pelos jovens de cumprirem o horário de início das aulas;

NECESSIDADES PSICOPEDAGÓGICAS DOS ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE ÉVORA

- Utilizar novos métodos de estudo: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria mencionam a necessidade sentida pelos alunos de adquirirem novas estratégias para rentabilizar o estudo;
- Realizar mais trabalhos: As verbalizações contidas nesta subcategoria referem-se a necessidade sentida pelos estudantes de realizarem ainda mais trabalhos de âmbito académico;
- Autonomia de pesquisa: Nesta subcategoria agrupam-se as verbalizações que se referem a necessidade dos estudantes alargarem os seus conhecimentos através de pesquisas e por iniciativa própria;
- Realizar trabalhos em grupo: Refere-se a necessidade dos estudantes realizarem mais trabalhos em colaboração;
- Privacidade para estudar: Nesta subcategoria estão delimitadas as unidades discursivas que transmitem a ideia de que os estudantes do Ensino Superior sentem necessidade de um espaço próprio para o estudo onde se possam sentir a vontade.

Factores académicos associados: Nesta categoria estão reunidas as verbalizações que se referem a aspectos académicos considerados importantes pelos estudantes universitários. Esta categoria engloba apenas 1 subcategoria:

- Média final de curso: As unidades discursivas aqui presentes referem-se ao desejo sentido pelos estudantes de terem uma média de curso elevada.

Factores dificultadores: Nesta categoria incluem-se as verbalizações que se referem a aspectos que contribuem de forma negativa para o insucesso académico dos estudantes. Esta categoria agrupa 4 subcategorias:

- Sobrecarga de trabalho: As verbalizações presentes nesta subcategoria transmitem a ideia de que os estudantes têm um volume de trabalho demasiado grande;
- Competitividade excessiva: As unidades discursivas que fazem parte desta subcategoria referem-se ao facto de existir demasiada competitividade entre os estudantes do Ensino Superior;
- Pressão: Nesta subcategoria enquadram-se as unidades discursivas que fazem alusão a tensão sentida pelos alunos nos momentos de avaliação;
- Custos elevados: Nesta subcategoria enquadram-se as unidades discursivas que fazem menção aos custos associados a frequência de um curso superior.

Condicionantes do sistema de ensino: As verbalizações que fazem parte desta categoria dizem respeito a aspectos relacionados com o sistema de ensino que

condicionam a realização académica dos estudantes. Nesta categoria reúnem-se 5 subcategorias:

- Tempo alargado de estágio: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que manifestam o desacordo dos estudantes quanto ao horário definido para os estágios curriculares;
- Tempo de aulas longo: Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que transmitem o desacordo dos estudantes quanto à duração de cada aula;
- Poucas Competências Reflexivas: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria transmitem a ideia de que pelo facto dos alunos terem prazos muito curtos para realizar certos trabalhos não conseguem reflectir acerca das aprendizagens adquiridas;
- Pertinência dos programas: Nesta subcategoria incluem-se unidades discursivas que transmitem o desagrado dos estudantes quanto a certas disciplinas incluídas nos planos curriculares;
- Ausência de vida social e individual: As verbalizações presentes nesta subcategoria remetem para a dificuldade sentida pelos estudantes em terem tempo para si próprios e para realizarem actividades do seu interesse decorrentes do volume de trabalho académico.

Ensino-Aprendizagem: As unidades discursivas incluídas nesta categoria referem-se a aspectos relacionados com o sistema de ensino-aprendizagem. Esta categoria agrupa 5 subcategorias:

- Melhores professores: Nas unidades discursivas presentes nesta subcategoria os estudantes referem a necessidade de ter professores mais capazes;
- Flexibilidade por parte dos professores: Nas verbalizações incluídas nesta categoria os estudantes manifestam a ideia de que os professores deveriam ser mais flexíveis, nomeadamente quanto aos prazos definidos para a entrega de trabalhos;
- Integração teoria/prática: Nas verbalizações contidas nesta subcategoria os estudantes transmitem a necessidade de uma maior aplicação prática dos conteúdos teóricos transmitidos nas aulas;
- Interesse: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se a falta de interesse manifestada pelos professores;
- Disponibilidade: Nesta subcategoria encontram-se reunidas as unidades discursivas que fazem alusão ao facto de os professores manifestarem pouca disponibilidade para com os alunos.

Condições Geográficas/Materiais do meio académico: Nesta categoria são agrupadas as unidades discursivas que se referem as condições dos espaços e dos materiais disponibilizados pelas universidades para utilização dos alunos. Esta categoria agrupa 8 subcategorias:

- Escassez de condições: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se a falta de condições sem especificar;
- Pólo de Ensino: Refere-se a falta de condições do pólo de ensino onde os alunos tem aulas;
- Espaços próprios para o estudo: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que referem a necessidade sentida pelos estudantes de espaços próprios para estudar;
- Exigência e rigor da biblioteca: As verbalizações presentes nesta categoria fazem alusão ao baixo rigor e exigência da biblioteca da universidade;
- Horário da biblioteca: Nas unidades discursivas presentes nesta subcategoria os estudantes manifestam o seu desacordo quanto aos horários praticados pela biblioteca;
- Poucos recursos na biblioteca: Nas verbalizações incluídas nesta subcategoria os estudantes mencionam a escassez de recursos da biblioteca da instituição universitária;
- Fracas condições da Testoteca: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem a escassez de recursos da testoteca;
- Inexistência de base de dados para revistas: Nas verbalizações que constam nesta subcategoria os estudantes criticam a falta de uma base de dados dedicada as revistas na biblioteca da instituição de ensino que frequentam;
- Pouca informação on-line: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria referem-se a pouca informação que a biblioteca disponibiliza através da internet.

Qualidade dos serviços da Universidade: Diz respeito a qualidade dos serviços disponibilizados pela universidade para utilização dos alunos. Esta categoria compreende apenas 1 subcategoria:

- Transportes: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência as más condições de transporte proporcionadas pela instituição de Ensino Superior.

5º Domínio - Necessidades de âmbito vocacional: As categorias incluídas neste domínio remetem para a existência de necessidades de âmbito vocacional e de desenvolvimento de carreira experimentadas pelos estudantes universitários. Este domínio compreende apenas 1 categoria:

Variáveis vocacionais associadas: Refere-se as necessidades vocacionais experimentadas pelos jovens. Esta categoria inclui 2 subcategorias:

- Indecisão vocacional: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria remetem-nos para as dificuldades de escolha vocacional sentidas pelos estudantes universitários;
- Contacto com a prática profissional: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que se referem a importância dos alunos universitários contactarem com o mercado de trabalho durante o seu percurso académico.

6º Domínio - Sentimentos associados: Neste domínio incluem-se as categorias que se referem a sentimentos associados ao percurso académico dos estudantes. Neste domínio incluem-se 2 categorias:

Presença de sentimentos negativos: Nas verbalizações presentes nesta subcategoria os estudantes fazem referência a sentimentos negativos que os acompanham no seu percurso académico. Esta categoria compreende apenas 1 subcategoria:

- Stress: As verbalizações presentes nesta subcategoria referem-se ao stress vivenciado pelos alunos universitários.

Ambivalência de sentimentos: As unidades discursivas presentes nesta categoria são a manifestação de sentimentos ambivalentes por parte dos estudantes universitários.

Outras necessidades associadas

Correspondendo a questão “Há alguma necessidade ou dificuldade que tenha sentido ao longo do seu percurso académico e que não tenha sido referida ao longo desta entrevista?” foram definidos os seguintes domínios, categorias e subcategorias:

1º domínio - Necessidades de âmbito social: Este domínio engloba as categorias que fazem referência as necessidades de âmbito social sentidas pelos estudantes do Ensino Superior. Este domínio inclui apenas 1 categoria:

Variáveis interpessoais: Esta categoria engloba as verbalizações que se referem a aspectos relacionados com vivências decorrentes do relacionamento com terceiros. Esta categoria inclui 1 subcategoria:

- Deslealdade por parte dos colegas: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria fazem referência a falta de lealdade entre colegas.

2º Domínio - Necessidades de âmbito académico: Neste domínio incluem-se as categorias que fazem referência as necessidades de âmbito académico sentidas pelos estudantes universitários. Este domínio inclui 3 categorias.

Condicionantes da qualidade de ensino: As verbalizações presentes nesta categoria referem-se a aspectos que, na opinião dos estudantes entrevistados, condicionam a qualidade do ensino. Esta categoria agrupa 2 subcategorias:

- Horário extenso das aulas: Nesta subcategoria incluem-se as verbalizações que transmitem a ideia de que os alunos sentem que o horário definido para as aulas é demasiado extenso;
- Ensino demasiado expositivo: Nesta subcategoria reúnem-se as unidades discursivas que transmitem a ideia de que as aulas ministradas no Ensino Superior são demasiado expositivas.

Funções e tarefas docentes: Esta categoria agrupa as unidades discursivas que fazem referências a aspectos relacionados com as funções e tarefas atribuídas aos docentes. Esta categoria inclui 3 subcategorias:

- Exigência excessiva: Agrupa verbalizações que fazem referência ao facto de alguns professores serem demasiado exigentes para com os alunos;
- Pouca coerência entre teoria e prática: Nesta subcategoria estão presentes as verbalizações que transmitem a ideia de que existe pouca congruência entre aquilo que é transmitido aos alunos e aquilo que é praticado na realidade pelos professores;
- Fraca percepção das necessidades dos alunos: As unidades discursivas presentes nesta subcategoria transmitem a ideia de que os professores não conseguem perceber quais são as reais necessidades dos seus alunos.

Comportamentos e atitudes docentes: Nesta categoria incluem-se as unidades discursivas que fazem referência a atitudes e comportamentos dos professores. Nesta categoria enquadram-se 3 subcategorias:

- Reconhecimento: Esta subcategoria agrupa as verbalizações que fazem menção a falta de reconhecimento por parte dos professores sentida pelos alunos universitários;
- Respeito pela individualidade: Estão representadas as verbalizações que fazem referência a necessidade de respeito enquanto pessoa individual sentida pelos alunos;

- Valorização das aprendizagens: Nesta subcategoria incluem-se as unidades discursivas que fazem alusão a forma como os professores e a instituição universitária menosprezam as aprendizagens realizadas fora do contexto de sala de aula.

3º Domínio - Condições do meio académico: As categorias representadas neste domínio referem-se as condições existentes na instituição universitária. Este domínio agrupa 2 categorias:

Organização universitária: Contem verbalizações que fazem referência a forma como se organiza a instituição de Ensino Superior. Esta categoria inclui 2 subcategorias:

- Localização dos pólos de ensino: Nesta subcategoria estão presentes verbalizações que transmitem o desacordo dos alunos quanto a forma como a universidade se organiza por pólos de ensino;

- Organização dos serviços: As unidades discursivas que ilustram esta subcategoria transmitem o desacordo dos alunos quanto a organização e localização dos serviços disponibilizados pela universidade.

Segurança do contexto universitário: As verbalizações que constituem esta categoria transmitem a insegurança sentida por alguns estudantes que são “obrigados” a deslocarem-se no espaço que envolve a instituição universitária em horário nocturno.

4. Sistematização e interpretação dos resultados: esta última fase tem por objectivo tornar significativos e válidos os dados obtidos com a análise de conteúdo. Para o tratamento quantitativo dos dados obtidos são utilizadas estatísticas descritivas adequadas para os dados nominais e ordinais, assim podem ser utilizadas desde operações estatísticas simples (contagem frequencial, percentagens, tabelas de contingência...) até técnicas mais complexas como análise de correspondências, análises de clusters, etc. Que condensam e salientam as informações obtidas. A eleição de uma ou outra técnica dependerá dos objectivos que se pretendam alcançar com o estudo (Espín, 2002). Esta última etapa de análise encontra-se representada no capítulo seguinte desta dissertação.

Capítulo 5 - Apresentação e interpretação dos resultados

Como referem Carmo e Ferreira (1998), os resultados obtidos na investigação constituem uma parte essencial do trabalho e devem ser apresentados de forma clara e rigorosa.

No sentido de facultar a leitura e interpretação dos resultados obtidos com a presente investigação, seguem-se os quadros elaborados segundo a técnica da análise de conteúdo, onde se apresentam os domínios, categorias e subcategorias encontradas para cada questão do guião de entrevista.

Após cada quadro encontra-se ainda uma descrição textual dos resultados representados no mesmo. Nesta descrição pretendemos evidenciar os resultados considerados mais importantes para esta investigação.

5.1. Adaptação ao Ensino Superior

O Quadro 1 apresenta os dados recolhidos no âmbito do tema adaptação ao Ensino Superior e relativamente à questão “Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade?”. Encontram-se assim representados todos os domínios, categorias e subcategorias que foram definidas através da análise das respostas a esta questão, bem como as unidades discursivas que ilustram cada uma delas. Para além disso, podemos ainda verificar a frequência de unidades discursivas por categoria e subcategoria.

No âmbito da questão “Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade?” foram identificados 2 domínios: Sucesso na Adaptação e Insucesso na Adaptação. Em que o primeiro reúne 7 categorias: Sem dificuldades/necessidades, Factores Facilitadores, Conhecimento prévio, Sentimentos positivos associados, Individuação, Definição da carreira, Experiência Social positiva, e o segundo inclui 12 categorias: Dificuldades/necessidades de adaptação, Novos Espaços, Factores inibidores da adaptação, Experiência Social negativa, Sentimentos Negativos associados, Desconhecimento, Informação, Autonomia nas actividades de vida diária, Responsabilidade, Individuação, Adaptação ao sistema de ensino-aprendizagem e Apoio docente.

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM				
Sucesso na Adaptação	Sem dificuldades / Necessidades	Em geral	14	15	19	10	3	9	3	3	6	4	14	15	"Não senti grandes dificuldades" (#5, P1), (#6, P5), (#7, P5), (#8, P5), (#10, P5), (#9, p5), (#11, edi1), (#19, edi4), (#22, egi1), (#25, egi1), (#27, egi3), (#29, egi3), (#30, egi3), (#39, g3), (#42, t1), (#51, h1), (#59, h3) "A minha adaptação correu muito bem" (#14, edi1), (#22, egi1), (#30, egi3), (#32, g1), (#42, t1), (#51, h1), (#60, h3); "adaptei-me depressa" (#21, egi1); "De certa forma, foi tudo muito fácil" (#27, egi3); "não está a ser muito difícil." (#33, g1); "Penso que quando entramos para a universidade, isto para aqueles que saem de casa dos pais, temos de passar por um conjunto de desafios e eu acho que superei bem os meus." (#45, t1); "integrei-me muito bem." (#49, t3)	29	11,11%	
	Factores Facilitadores	Apoio dos colegas	3	1	3	1		3						1	3	"Tive a sorte de ter colegas que sempre estiveram presentes" (#5, P1); "os colegas que estavam a praxar também ajudaram." (#27, egi3); "também comecei a ter amigos que me davam apoio." (#28, egi3), (#29, egi3)	4	1,53%
		Residência universitária	1	1	2			1	1					2		"foi bom ter ficado numa residência universitária com muita gente" (#12, edi1); "entrei para uma residência universitária onde depressa fui conhecendo pessoas" (#35, g1)	2	0,77%
		Proximidade da cidade natal	1		1							1			1	"Não considero que Évora seja muito longe da minha cidade natal" (#10, P5)	1	0,38%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM			
		Proximidade da Universidade	1		1							1		1	"a zona onde habito não fica longe da universidade" (#10, P5)	1	0,38%
		Dimensão da cidade	1		1							1		1	"Esta é uma cidade relativamente pequena" (#10, P5)	1	0,38%
		Não ser deslocado		1		1				1				1	"Um aspecto que me ajudou nesta fase foi ser de cá" (#36, g3)	1	0,38%
		Adaptação às aulas		1	1							1		1	"Consegui acompanhar o ritmo das aulas" (#10, P5)	1	0,38%
		Praxes	3	4	6	1	2	3	1	1			4	3	"As praxes também correram muito bem" (#11, edi1); "as praxes ajudaram na minha integração" (#19, edi4), (#24, egi1), (#28, egi3); "nas poucas coisas que tinha dúvidas as praxes ajudaram" (#27, egi3), (#34, g1), (#53, h1)	7	2,68%
	TOTAL															18	6,89%
	Conhecimento prévio	Conhecimento da cidade	3	5	3	5	2	2	2	1		1	4	4	"eu já conhecia a cidade" (#11, edi1), (#27, egi3), (#33, g1), (#59, h3); "fui conhecendo a cidade com ajuda de alguns amigos e das pessoas que me iam dando indicações e tudo começou a correr bem." (#12, edi1), (#28, egi3), (#41, t1); "ajudou já conhecer o nome de algumas ruas, isso facilitava-me quando precisava de ir a determinado sítio e me diziam "olha fica na rua X"" (#36, g3)	8	3,07%
		Conhecimento do espaço da universidade	3	1	1	3	1	2	1				3	1	"Já conhecia a universidade" (#11, edi1), (#25, egi1), (#27, egi3), (#33, g1)	4	1,53%
		Conhecimento do funcionamento da universidade	1			1		1					1		"mais ou menos já sabia como funcionavam as coisas porque o meu irmão também já cá andou." (#25, egi1)	1	0,38%
	TOTAL															13	4,98%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM				
	Sentimentos positivos associados	Satisfação	2	2	2	2	1	1	2					2	2	"agora estou a gostar bastante do curso em que estou." (#18, edi4), (#31, g1), (#33, g1); "Gostei muito do meu primeiro ano aqui em Évora." (#30, egi3)	4	1,53%
		Atitude positiva	1		1									1	1	"acho que encarei bem este novo desafio na minha vida." (#10, P5)	1	0,38%
		TOTAL															5	1,91%
	Individação	Em geral	1		1						1			1	1	"Senti necessidade de aumentar a minha autonomia em relação aos meus pais" (#57, h3)	1	0,38%
	Definição da carreira	Em geral	1		1						1			1	1	"senti a necessidade de arranjar um rumo para a minha vida profissional." (#57, h3)	1	0,38%
	Experiência Social positiva	Estabelecer Relações	3	4	7			3	1	1			2	4	3	"período favorável à criação de laços." (#7, P5), (#10, P5); "comecei a fazer amigos" (#11, edi1), (#12, edi1), (#19, edi4), (#21, egi1), (#35, g1)	7	2,68%
		Acolhimento em casa	1	1	2				1				1		2	"fui para uma casa onde as pessoas eram muito simpáticas." (#6,p5), (#29, egi3)	2	0,77%
		Convívio entre colegas	1		1				1					1		"já nos habituamos aos horários um do outro e a conviver como colegas de quarto." (#21, egi1)	1	0,38%
		Conhecer as pessoas		2		2				1	1				2	"também me ajudou ter algumas pessoas conhecidas na universidade, de vez em quando ia encontrando uma dessas pessoas e isso era muito bom. Entretanto depois fui conhecendo os meus colegas de turma e de curso e tudo foi melhorando." (#36, g3), (#59, h3)	2	0,77%
			TOTAL															12
Insucesso na Adaptação	Dificuldades/necessidades de adaptação	Em geral	3	3	6			2	2	2				4	2	"passei por uma fase um pouco difícil." (#13, edi1), (#21, egi1), (#26, egi3), (#34, g1); "Senti muitas dificuldades" (#16, edi4)	6	2,30%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM				
	Novos Espaços	Espaço da cidade	6	18	24		5	2	5	3	2	7	14	10	“não conhecer a cidade” (#1, P1); (#6, P5), (#12, edi1), (#13, edi1), (#15, edi1), (#20, edi4), (#24, egi1), (#35, g1), (#43, t1), (#45, t1), (#47, t3), (#49, t3), (#50, t3), (#52, h1), (#53, h1), (#60, h3); “estava num sítio estranho.” (#19, edi4), (#23, egi1), (#31, g1), (#34, g1), (#41, t1); “Também não conhecia Évora” (#37,g3), (#38, g3); “a minha maior dificuldade foi descobrir a localização dos vários pólos da Universidade” (#48, t3)	24	9,20%	
		Espaço da universidade	4	19	20	3	5	2	6	2	3	5	12	11	“não conhecer os pólos de ensino” (#1, P1); (#3, P1); (#6, P5), (#34, g1), (#35, g1), (#36, g3), (#37, g3); “Não conhecia a universidade” (#13, edi1), (#16, edi4), (#17, edi4), (#23, egi1), (#24, egi1), (#41, t1), (#45, t1), (#49, t3), (#50, t3), (#52, h1), (#58, h3) “não sabia onde funcionavam alguns serviços” (#11, edi1), (#36, g3), (#38, g3), (#41, t1); “Onde se localizavam os departamentos, onde eram os Serviços Académicos” (#17, edi4)	23	8,81%	

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM			
		Afastamento da cidade natal	3	12	15		2	2	2	5	1	3	9	6	“As primeiras dificuldades tiveram a ver com a minha deslocação, sou um aluno deslocado” (#4, P1), (#58, h3); “sou de longe” (#16, edi4), (#24, egi1); “As minhas maiores dificuldades foram a distância de casa” (#20, edi4), (#39, g3), (#45, t1), (#50, t3), (#52, h1), (#53, h1), (#55, h1); “foi um pouco difícil porque nunca tinha estado fora de casa” (#23, egi1); “Penso que a minha principal dificuldade prendeu-se com o facto de mudar de cidade” (#37, g3), (#41, t1); “ter de fazer um percurso muito longo entre a minha terra e Évora quando vou passar o fim-de-semana a casa” (#54, h1)	15	5,75%
		TOTAL														62	23,75%
	Factores inibidores da adaptação	Partilhar quarto	1		1			1					1		“foi um pouco difícil habituar-me a partilhar quarto, na minha casa eu tenho um quarto só para mim e sinto-me a vontade.” (#21, egi1)	1	0,38%
		Escassez de transportes	1		1				1				1		“As principais dificuldades que tive foram mais ao nível dos transportes, existem muito poucos autocarros que me permitam vir da minha terra até Évora” (#40, g3)	1	0,38%
		Custo elevado dos transportes	1		1				1				1		“os poucos transportes que existem tem custos elevados.” (#40, g3)	1	0,38%
		Dificuldades económicas		4	4		3		1				2	2	“Senti dificuldades económicas” (#14, edi1), (#18, edi4), (#32, g1); “o dinheiro é muito pouco apesar de ser bolseira.” (#16, edi4)	4	1,53%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM				
		Demora na atribuição das bolsas de estudo		1	1			1						1		"demoraram muito a atribuir as bolsas de estudo." (#14, edi1)	1	0,38%
		Burocracia Excessiva		1	1						1			1		"excessiva burocracia para pedir apoio social" (#7, P5)	1	0,38%
		Limitações nas oportunidades ao desenvolvimento pessoal		1	1						1			1		"as poucas oportunidades de crescimento que possibilitam aos alunos." (#7, P5)	1	0,38%
		Praxes abusivas	1	3	3	1	1	2			1			4		"foi difícil lidar com os primeiros dias de praxes" (#3, P1); "não me dei muito bem com as praxes" (#13, edi1); "o que me custou mais foram as praxes, acho que algumas são um pouco fortes de mais." (#21, egi1), (#24, egi1)	4	1,53%
		Dificuldades criadas pelo próprio	1	1	2			1							2		"eu própria criei algumas dificuldades" (#7, P5); "não me posso queixar muito porque em parte a culpa era minha." (#26, egi3)	2
	TOTAL																16	6,13%
	Experiência Social negativa	Ausência de identificação		1	1						1			1		"não me identifiquei logo com os meus colegas de turma" (#1, P1)	1	0,38%
	Dificuldades de integração		3	2	1				1	2			1	2	"No início foi um pouco difícil integrar-me com os meus colegas" (#38, g3), (#54, h1), (#56, h3)	3	1,15%	

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM			
		Desconhecer as pessoas	9	14	18	5	5	6	3	1	3	5	19	4	"encontrar-me no meio de desconhecidos" (#2, P1); (#3, P1); (#4, P1), (#12, edi1), (#13, edi1), (#15, edi1), (#21, egi1), (#24, egi1), (#41, t1), (#45, t1), (#50, t3); "não conhecer os meus colegas" (#11, edi1), (#23, egi1), (#25, egi1), (#28, egi3), (#33, g1), (#34, g1), (#35, g1), (#42, t1), (#51, h1); "quando entrei para cá só conhecia duas pessoas" (#19, edi4); "não conhecia os professores e os meus colegas" (#26, egi3); "custou ter que me deparar com tanta gente estranha de uma vez e ser obrigada a falar com essas pessoas e a conhecê-las" (#44, t1)	23	8,81%
		Incompatibilidade entre colegas	1		1			1					1		"O meu colega de quarto tinha o costume de ficar acordado até tarde e de se levantar também muito tarde, e isso não me deixava muito a vontade porque quando eu queria dormir ele fazia barulho e quando eu me levantava tinha de ter muito cuidado para não fazer muito barulho para não o acordar." (#21, egi1)	1	0,38%
		Não ter amigos	1	3	4			1		1		2	4		"Inicialmente não tinha amigos" (#28, egi3), (#41, t1), (#45, t1), (#53, h1)	4	1,53%
		Atritos entre colegas	1		1							1		1	"Também tive alguns atritos com pessoas da residência para onde fui morar" (#46, t3)	1	0,38%
		Fraca aceitação	1		1							1		1	"acho que muitas pessoas não me aceitam como sou." (#46, t3)	1	0,38%
		Isolamento Social		1	1						1			1	"não me relacionava muito com as pessoas." (#6, p5)	1	0,38%
		TOTAL														35	13,40%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM					
Sentimentos Negativos associados	Solidão			5	5						2	1	2	5		"passei por uma fase em que senti-me muito sozinha." (#2, P1), (#41, t1), (#45, t1), (#52, h1), (#53, h1)	5	1,92%	
	Revolta			1	1										1	"vim para Évora um pouco revoltada" (#6, P5)	1	0,38%	
	Insatisfação			4	4			1		1	1	1		2	2	"Vir para Évora não era bem o que eu queria" (#6, P5), (#52, h1); "achei que o curso em que tinha entrado não era exactamente o que queria" (#18, edi4), (#31, g1)	4	1,53%	
	Descontentamento			1	1			1						1		"não gostar muito de aqui estar." (#15, edi1)	1	0,38%	
	Saudades			10	10			2	1	1	2	1	3	6	4	"senti muito a falta da família e dos amigos." (#8, P5), (#16, edi4); "tinha muitas saudades da família e dos amigos" (#12, edi1), (#24, egi1), (#37, g3), (#50, t3), (#53, h1); "sentia muitas saudades de casa" (#41, t1), (#45, t1)	10	3,83%	
	Retraimento			1	1			1							1	"sentia-me sempre um pouco retraída" (#19, edi4)	1	0,38%	
	TOTAL																	22	8,42%
	Desconhecimento	Funcionamento da universidade			4	4			2			1		1	3	1	"Nem sabia como a universidade funcionava" (#13, edi1), (#45, t1), (#52, h1); "não sabia onde é que tinha de tratar de determinadas coisas" (#19, edi4)	4	1,53%
		Procedimentos da universidade			1	1			1							1	"quando tratei dos papeis para a bolsa de estudo não sabia muito bem como se iam processar as coisas." (#19, edi4)	1	0,38%
		Funcionamento do curso	1		3	3	1		1			2		1	1	3	"não sabia muito bem como funcionava o curso" (#19, edi4), (#42, t1), (#58, h3), (#60, h3)	4	1,53%
		Funcionamento das aulas			1	1			1							1	"Não sabia como funcionavam as aulas" (#19, edi4)	1	0,38%
	TOTAL																	10	3,83%

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM					
Informação	Em geral			8	6	2	1				3	2	2	3	5	"devia haver uma recepção para os alunos onde as coisas fossem explicadas, onde ficam os edifícios, como devemos interpretar os horários" (#6, P5), (#19, edi4); "a fraca explicação sobre as dúvidas existentes" (#7, P5); "senti que havia pouca informação disponível para os novos alunos" (#41, t1), (#42, t1), (#52, h1), (#56, h3), (#58, h3)	8	3,07%	
		Inutilidade da informação		1	1		1								1	"informações que as pessoas davam que nunca serviam de grande coisa" (#16, edi4)	1	0,38%	
	TOTAL																9	3,44%	
	Autonomia nas actividades de vida diária	Em geral	2	2	4				2				1	2	4	1	"ter de ser eu a fazer as minhas próprias coisas, as refeições, tratar da casa, das roupas.". (#2, P1), (#23, egi1), (#28, egi3), (#43, t1), (#45, t1)	4	1,53%
	Responsabilidade	Em geral	1		1									1		1	"Quando vim para cá passei a ter mais responsabilidades, isso foi um pouco difícil para mim porque não estava habituado." (#46, t3)	1	0,38%
	Individuação	Em geral	1	8	9			3	2	1		2	1	7	2	"o facto de me encontrar longe de todos os que amo, os meus pais, os meus avós, os meus amigos" (#2, P1), (#8, P5), (#12, edi1), (#13, edi1), (#15, edi1), (#24, egi1), (#37, g3), (#41, t1); "nunca tinha estado longe dos meus pais." (#23, egi1)	9	3,45%	
	Adaptação ao sistema de ensino-aprendizagem	Adquirir novo método de estudo		1		1						1		1		"adquirir um novo método de estudo." (#3, P1)	1	0,38%	
		Adaptação ao método de ensino		1	1								1	1		"Principalmente senti dificuldades na adaptação ao método de ensino utilizado aqui na universidade." (#44, t1)	1	0,38%	

Quadro 1 - Análise das respostas à Pergunta 1 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC.	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIM			
		Dificuldade nas disciplinas	1		1								1		"Talvez o maior obstáculo fosse uma disciplina que tinha de estatística" (#10, P5)	1	0,38%
		Matérias novas	1		1			1						1	"as matérias eram novas para mim" (#26, egi3)	1	0,38%
		Fraca assiduidade	1		1			1						1	"a verdade é que também raramente ia as aulas" (#26, egi3)	1	0,38%
		Fraca identificação com o curso		1	1				1				1		"Também não me identifiquei logo com o curso" (#31, g1)	1	0,38%
		Mudança de curso		1	1			1						1	"No meu primeiro ano tive de mudar de curso" (#18, edi4)	1	0,38%
	TOTAL															7	2,68%
	Apoio docente	Em geral		1	1				1				1		"Senti falta de apoio dos professores." (#32, g1)	1	0,38%
TOTAL															261	100,00%	

A partir da análise das categorias com mais verbalizações é possível constatar que as principais dificuldades /necessidades com que os estudantes se deparam quando ingressam no Ensino Superior prendem-se com o desconhecimento dos espaços (Novos espaços, N=62; 23,76%) e com a vivência de experiências sociais negativas (Experiência social negativa, N=35; 13,39%). É ainda notória a existência de um grupo de estudantes que refere não ter sentido qualquer dificuldade/necessidade aquando da entrada para a universidade (Sem dificuldades/necessidades, N=29; 11,11%).

No mesmo sentido, a análise das subcategorias que mais se destacam transmitem a ideia de que as principais dificuldades dos estudantes prendem-se realmente com o desconhecimento dos novos espaços (Espaço da cidade, N=24; 9,20%; Espaço da Universidade, N=23; 8,81%) e (), com o desconhecimento das pessoas (Desconhecer as pessoas, N=23; 8,81%) e com a ausência de dificuldades/necessidades (Sem dificuldades/necessidades, N=29; 11.11%).

5.2. Dimensão vocacional e de desenvolvimento de carreira

No quadro 2 estão representados os domínios, categorias e subcategorias encontradas para a questão número 2 do guião de entrevista subordinada ao tema necessidades vocacionais e de desenvolvimento de carreira. Podemos ainda ver as unidades discursivas que ilustram cada uma delas, bem como a sua frequência por categoria e subcategoria.

Ao observarmos o quadro 2 podemos perceber que a partir da análise das respostas a questão número 2 do guião de entrevista foram definidos 2 domínios: Sem necessidades vocacionais e Necessidades vocacionais. Em que o primeiro reúne 2 categorias: Sem necessidades e Facilitadores do desenvolvimento da carreira, e o segundo agrupa 6 categorias: Informação, Variáveis individuais, Conhecimento pessoal, Apoios, Aproximação ao mercado de trabalho e Barreiras ao desenvolvimento da carreira.

Podemos ainda observar que as categorias com maior número de unidades discursivas são, em primeiro lugar, a categoria correspondente a necessidade de informação (N=53; 57,61%), e em segundo lugar com o mesmo número de verbalizações as categorias Apoio e Sem necessidades (N=8; 8,7%).

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO					ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º				ÚLTIMO	
Sem necessidades vocacionais	Sem necessidades	Em geral	4	5	9		1		1	1	3	2	7	1	“penso que me foi dado sempre o apoio necessário para me desenvolver.” (#1, p1); “Neste momento não acho que tenha nenhuma necessidade pertinente para estar a referir.” (#4, p1), (#11, edi1), (#35, g1), (#41, t1), (#43, t1), (#54, h1); “Em relação as minhas capacidades, não sinto necessidade de que me digam para o que tenho jeito.” (#6, p5)	9	9,78%	
	Facilitadores do desenvolvimento da carreira	Apoio docente	1		1						1			1	“ao longo do meu percurso académico tive apoio dos professores, nomeadamente apoio na realização de trabalhos.” (#10, p5)	1	1,09%	
		Estágios curriculares		1		1	1						1		eu vou ter alguns estágios ao longo do curso o que vai ser muito bom para ir conhecendo as instituições e a forma como elas funcionam (#11, edi1);	1	1,09%	
		Promoção da aprendizagem		1		1	1							1	“os docentes do meu curso promovem conferências em que além de participarem os alunos de mestrado, nós também podemos participar sendo enriquecedor para a nossa formação como futuras educadoras.” (#16, edi4);	1	1,09%	
TOTAL																3	3,26%	
Necessidades vocacionais	Informação	Informação sobre o curso que frequenta		5	5						2	2	1	4	1	“deveriam existir mais sessões de esclarecimento ou informativas sobre as diferentes áreas da psicologia, em que trabalham, quais as vantagens e desvantagens de cada uma delas.” (#1, p1), (#5, p1); “nesta universidade existe pouca informação disponível para os alunos, no que diz respeito ao funcionamento do curso em si” (#50, t3), (#52, h1), (#55, h1)	5	5,43%
		Informação sobre possíveis formações	2	8	9	1	1			1	3	2	3	6	4	“que opções tenho relativamente a mais formação” (#7, p5), (#20, edi4), (#37, g3), (#45, t1), (#60, h3); “mais informações sobre as diferentes áreas de mestrado” (#3, p1), (#34, g1), (#42, t1), (#44, t1), (#52, h1), (#58, h3)	10	10,87%

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO					ANO		EXEMPLOS	N	%			
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º				ÚLTIMO		
		Informação sobre disciplinas		7	7			3				2	1	1	5	2	“devia haver uma explicação do porquê de cada uma das disciplinas, para que servirá” (#2, p1), (#12, edi1), (#15, edi1), (#20, edi4), (#50, t3), (#52, h1), (#55, h1)	7	7,6 1%
		Informação sobre o Processo de Bolonha		1	1									1		1	”De resto só posso referir o processo de transição para Bolonha, agora já estou mais esclarecida, mas antes penso que andávamos todos perdidos sem saber muito bem como ia funcionar o curso, o estágio, a tese de mestrado, a que cadeiras tínhamos equivalência e quais ainda precisávamos de fazer.” (#7, p5)	1	1,0 9%
		Informação sobre o mercado de trabalho	7	17	22	2	4			3	5	6	6	4	20		”informação acerca das várias possibilidades de emprego” (#3, p1), (#7, p5), (#44, t1); “Necessito mais informação para a transição para o mundo de trabalho, acho que não sei como se processam as coisas” (#5, p1), (#6, p5), (#9, p5), (#17, edi4), (#18, edi4), (#19, edi4), (#37, g3), (#39, g3), (#40, g3), (#46, t3), (#48, t3), (#49, t3), (#50, t3), (#57, h3), (#58, h3), (#59, h3), (#60, h3); “acompanhamento de quem já se encontra no mercado de trabalho e que nos possa aconselhar e facultar informações importantes acerca desta nova etapa que vamos começar na nossa vida que será a entrada no mundo de trabalho.” (#10, p5); “Neste momento sinto é que se me ajudassem na questão de eu saber como procurar emprego e saber como é que é, essa é a minha maior necessidade” (#13, edi1), (#47, t3), (#56, h3)	24	26, 09 %
		Informação sobre documentos		5	5			2				1	1	1	2	3	”não sei muito bem de que documentos tenho de tratar e onde é que tenho de o fazer” (#19, edi4); “como fazer currículos” (#6, p5), (#13, edi1), (#53, h1); “Não sei bem como enviar o currículo, dirigido a quem” (#47, t3)	5	5,4 3%

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIMO				
		Informação sobre estágios		1	1			1						1		"necessito de informação sobre os vários locais para onde podemos ir estagiar. Sei que ainda é cedo para decidir para onde quero ir, mas gostava de ir pensando no assunto." (#14, edi1)	1	1,09%
		TOTAL															58	63,04%
Variáveis individuais		Motivação		3	3			2					1	1	2	"não tenho grande motivação para trabalhar para as disciplinas, penso muitas vezes que algumas disciplinas não me vão servir para nada." (#2, p1); "Quanto à transição para o mundo do trabalho é a questão que mais levanta questões entre os docentes e as discentes, pois os primeiros informam logo os segundos que estes ficarão desempregados, e que não é necessário concorrerem a concursos nacionais. Além disso, afirmam que se tivermos trabalho "já será muito bom". Penso que esta atitude desmoraliza-nos enquanto futuros profissionais, pois sentimos que estamos a regredir em todo este processo de formação e posterior empregabilidade." (#16, edi4); "No primeiro ano senti foi que as disciplinas não eram bem aquilo que eu estava a espera" (#19, edi4)	3	3,26%
		Indecisão vocacional		3	2	1				1	1		1	1	2	"Estou no meu último ano do curso e ainda não estou realmente certa de que era isto que queria, acho que neste momento já deveria saber se a área que escolhi é a escolha certa para mim. Eu até gosto do curso mas acho que estava a espera de outra coisa, não sei explicar muito bem" (#36, g3); "Já pensei várias vezes que gostava de fazer mais alguma coisa como alguma actividade extra curricular ou algum curso mais prático, mas sinto-me sempre um pouco indecisa" (#45, t1); "estou a terminar o curso e ainda não consegui decidir o que quero	3	3,26%

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	ÚLTIMO			
															fazer" (#58, h3)		
		TOTAL														6	6,52%
	Conheciment o pessoal	Em geral		2	2				1			1	1	1	"Penso que necessito de conhecer melhor as minhas aptidões porque por vezes não percebo se tenho ou não jeito para determinada coisa e por vezes também não consigo definir se estou a gostar ou não de fazer algumas coisas, acho que acabo por fazer mais por obrigação." (#38, g3), (#45, t1)	2	2,17%
	Apoio	Em geral	1		1						1			1	"sinto mais necessidade de apoio, uma vez que este ano inclui o estágio e a tese" (#10, p5)	1	1,09%
		Apoio na transição para o mercado de trabalho	1	1	2						2			2	"Neste momento estou exactamente no período de transição para a vida profissional e gostava talvez de um maior apoio nesta fase que só por si não é simples" (#7, p5); "seria importante sentirmos mais apoio na entrada para o mundo do trabalho" (#10, p5)	2	2,17%
		Apoio ao desenvolvimento de carreira		2	1	1			1	1			2		"Numa altura também necessitei de um psicólogo para fazer orientação vocacional." (#31, g1); "Era bom ter algum apoio para perceber que saída seria melhor para mim, porque eu não sinto que o curso seja exactamente o que eu desejava" (#51, h1)	2	2,17%
		Apoio psicológico		1	1						1		1		"Seria também de extrema importância que os alunos de psicologia recebessem apoio psicológico ao longo do curso, além de nos permitir um maior equilíbrio, permitia estar no papel do paciente" (#5, p1)	1	1,09%
		Apoio nos estágios		1	1			1						1	"Sinto necessidade de mais apoio nos estágios realizados ao longo do curso." (#20, edi4)	1	1,09%
		Apoio docente		1	1					1				1	"Acho que era bom ter mais apoio por parte dos docentes." (#31, g1)	1	1,09%
			TOTAL													8	8,70%

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO					ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º				ÚLTIMO
	Aproximação ao mercado de trabalho	Em geral	3	1	4							3	1		"Penso que no meu curso devia haver um estágio, penso que é importante termos contacto com o mundo do trabalho logo desde a universidade." (#32, g1), (#33, g1), (#34, g1), (#60, h3)	4	4,35%
	Barreiras ao desenvolvimento da carreira	Barreiras na escolha do curso		1		1							1		"quando escolhi o curso não podia sair de Évora, e o agrupamento que escolhi no secundário não me deu possibilidades de entrar mesmo para o curso que queria." (#51, h1)	1	1,09%
		Limitações na construção do currículo	1		1									1	"Penso que no curso não nos é dada muita flexibilidade para a construção de um percurso académico mais pessoal e centrado nos interesses reais. Basicamente temos que nos adaptar à oferta formativa imposta." (#57, h3)	1	1,09%
		Limitações no acesso a mais formação		2	1	1					1	1	2	"as conferências e acções de formação que se realizam em outras Universidades são mais dispendiosas, já para não falar do facto de implicar que nos desloquemos." (#48, t3); "(Também acho que o acesso ao tipo de formações como pós-graduações é limitado, seja por falta de meios financeiros, seja porque as opções são poucas." (#56, h3)	2	2,17%	
		Mais formações		1	1							1	1	2	"seria muito interessante e importante ter mais formações complementares e mais específicas." (#8, p5); "Gostaria de ver organizadas mais conferências e acções de formação na Universidade, como forma de desenvolvimento pessoal e profissional dos seus alunos." (#48, t3), (#53, h1)	1	1,09%
		Componente prática		1	1							1	1		"acho que devíamos fazer mais visitas a museus e a outros espaços culturais, era uma forma de estarmos mais próximos do que estudamos." (#53, h1)	1	1,09%
		TOTAL														6	6,52%
	Atitude avaliativa	Em geral	1		1						1		1	"Uns professores mostram-se mais disponíveis que outros, mas considero que existe uma	1	1,09%	

Quadro 2 - Análise das respostas à Pergunta 2 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCAT EG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	DESLOC	NÃO DESLOC.	EDI	EGI	G	H	P	T	1. º	ÚLTI MO				
																proximidade entre professores e alunos que não se verifica em muitas outras universidades do país. Penso que isto é um aspecto positivo na universidade de Évora." (#10, p5)		
TOTAL																92	100,00%	

É assim possível verificar que as principais necessidades de âmbito vocacional sentidas pelos estudantes universitários prendem-se com a falta de informações e de apoios. A análise das subcategorias permite-nos ainda especificar que a necessidade de informação sentida está relacionada mais especificamente com o mercado de trabalho (Informação sobre o mercado de trabalho, N=24; 26,09%) e com a formação académica (Informação sobre possíveis formações, N=10; 10,87%).

5.3. Dimensão pessoal e social

Os quadros 3 e 4 apresentam os dados encontrados com as questões “O que necessita para melhorar os seus relacionamentos interpessoais?” e “O que necessita para melhorar o seu bem-estar emocional e psicológico?” respectivamente, ambas subordinadas ao tema necessidades pessoais e sociais. Estão assim representados os domínios, categorias e subcategorias encontradas para cada questão bem como a frequência de unidades discursivas que ilustra cada uma delas.

No âmbito da pergunta número 3 do guião de entrevista “O que necessita para melhorar os seus relacionamentos interpessoais?” foram identificados 4 domínios, em que o primeiro “Sem necessidades” reúne 2 categorias: Satisfação nos relacionamentos interpessoais e Factores facilitadores, o segundo “Necessidades de âmbito pessoal” contém apenas a categoria Variáveis individuais, o terceiro domínio “Necessidades de âmbito social” agrupa 2 categorias: Factores interpessoais e Factores Familiares e um quarto e último domínio que inclui a categoria Factores Geográficos/Materiais.

É ainda possível observar que as categorias que reúnem mais unidades discursivas são: Factores interpessoais (N=42; 42,95%), Variáveis individuais (N=28; 28,56%) e Satisfação nos relacionamentos interpessoais (N=20; 20,41%).

Estes resultados evidenciam que as necessidades de âmbito social sentidas pelos estudantes tanto se prendem com factores relacionados com o próprio como com factores directamente relacionados com os outros.

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3																	
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO					ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º				Último
Sem necessidades	Satisfação nos relacionamentos interpessoais	Em geral	5	8	11	2	3		3	1	2	4	6	7	"Nada" (#5, p1), (#15, edi1), (#34, g1), (#42, t1), (#49, t3), (#50, t3), (#60, h3); "por agora não sinto necessidade de melhorar os meus relacionamentos interpessoais." (#9, p5), (#12, edi1), (#16, edi4), (#33, g1), (#39, g3); "Neste momento, sinto que não preciso de melhorar os meus relacionamentos interpessoais, sinto-me bem como estou." (#47, t3)	13	13,27%
		Amizade	1	5	6		4		2				3	3	"Tenho os amigos ideais" (#15, edi1); "sinto que tenho bons amigos" (#19, edi4); "conheço muitas pessoas e tenho muitos amigos. Com os quais me sinto muito satisfeito" (#34, g1); "sinto-me muito bem com os meus amigos." (#12, edi1), (#16, edi4), (#37, g3)	6	6,12%
		Interacção professor/aluno	1		1						1		1		"Quanto aos professores, acho que	1	1,02%

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																	
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO					ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º				Último
															têm um relacionamento muito próximo com os alunos," (#4, p1)		
		TOTAL														20	20,40%
	Factores facilitadores	Meio pequeno	1		1							1		1	"tratando-se de um meio pequeno, não considero difícil conhecer pessoas e fazer amizades." (#10, p5)	1	1,02%
		Participar em actividades de lazer	1		1								1		1	Para além das aulas a Universidade também promove outras actividades como desporto, teatro, etc. Penso que tudo isto ajuda-nos a interagir mais uns com os outros. (#10, p5)	1
		TOTAL														2	2,04%
Necessidades de âmbito pessoal	Variáveis individuais	Preconceitos		1	1								1	1	"para me relacionar melhor com as outras pessoas deveriam deixar de existir ideias pré-concebidas" (#2,p1)	1	1,02%
		Controlo emocional		1	1								1	1	"preciso de ter autocontrolo das minhas emoções." (#3, p1)	1	1,02%
		Valorizar os outros	1		1								1	1	"dar valor aquilo que as pessoas fazem para se relacionarem comigo."	1	1,02%

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																			
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último					
																(#4, p1)			
		Intolerância	2	1	2	1						1	1	1	2	1	"Preciso que haja uma maior abertura para lidar com as diferenças." (#4, p1); "Talvez de ser mais paciente ou tolerante, sou uma pessoa que perde as estribeiras por muito pouco" (#43, t1), (#56, h3)	3	3,06%
		Baixa auto-estima		1	1									1	1	"Preciso de mudar o meu aspecto físico, visto que se dá mais valor ao aspecto físico que a tudo o resto." (#44, t1)	1	1,02%	
		Baixa auto-confiança	1	4	4	1				3	1	1		3	2	"preciso, fundamentalmente, de ter mais auto confiança" (#3,p1), (#31, g1), (#36, g3), (#40, g3), (#53, h1)	5	5,10%	
		Falta de Iniciativa	1	4	5			2		1	1		1	2	3	"acho que até gosto de comunicar e de conhecer pessoas mas não consigo tomar essa iniciativa." (#18, edi4), (#40, g3), (#41, t1), (#55, h1); "Gostava de chegar ao pé das pessoas e conseguir falar com elas"	5	5,10%	

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																		
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																naturalmente mas não sou bem assim, normalmente as pessoas é que se dirigem a mim, sei que isto tem a ver com cada pessoa em particular mas neste aspecto eu gostava de ser um pouco diferente." (#19, edi4)		
		Timidez		1	1								1	1		"acho que sou um pouco tímida" (#41, t1)	1	1,02%
		Falta de Calma	1		1								1	1		"podia ter mais calma em certas situações, mas não suporto que gozem comigo, isso tira-me do sério." (#43, t1)	1	1,02%
		Introversão		2	2		1			1			1	1		"Gostava de ser um pouco mais desinibida" (#19, edi4), (#54, h1)	2	2,04%
		Pouca Abertura	1	5	6		2		1	3			5	1		"acho que por vezes isolo-me um pouco e isso pode não ser muito bom." (#13, edi1), (#52, h1), (#53, h1); "Sou uma pessoa um pouco fechada" (#18, edi4); "estou numa fase em que gosto de ficar sozinho, passo muito tempo a jogar no	6	6,12%

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																		
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																computador, faz-me sentir bem." (#35, g1); "talvez fosse positivo se fosse um pouco menos reservada" (#55, h1)		
		Menor exigência		1		1									1	"Talvez sendo menos exigente com os outros pudessem melhorar as minhas relações interpessoais." (#56, h3)	1	1,02%
		TOTAL															28	28,57%
Necessidades de âmbito social	Factores interpessoais	Sociabilidade	1	7	8		2				2	2	2	5	3	"necessito de me predispor a conhecer mais pessoas e a não me limitar aos colegas de curso" (#1, p1), (#52, h1), (#53, h1); "a maioria das pessoas com quem me relaciono em tempo de aulas são do meu curso interagindo pouco com outras de cursos diferentes" (#10, p5); "são sempre bem vindos novos amigos." (#15, edi1); "sinto que gostava de ter mais amigos, conheço muitas pessoas, mas a maioria não as considero como amigas." (#19, edi4);	8	8,16%

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																		
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																"acho que tenho um grupo de amigos muito restrito" (#45, t1); "deveria treinar mais a minha socialização" (#46, t3)		
		Convívio	1	13	12	2	5		4	4		1	7	7	"fazer outro tipo de actividades com os meus colegas de turma, como irmos todos passear até qualquer sítio, penso que isso também iria melhorar a relação dos vários membros da turma." (#11, edi1); "Talvez necessite de estar mais com as outras pessoas" (#13, edi1), (#35, g1), (#37, g3), (#56, h3); "Mais tempo livre para estar com os meus amigos" (#14, edi1), (#32, g1), (#38, g3); "Preciso de falar mais com os colegas." (#18, edi4), (#20, edi4); "Necessito de conviver mais com outras pessoas" (#45, t1), (#54, h1), (#58, h3), (#59, h3)	14	14,29%	
		Saídas		3	1	2				3			2	1	"De mais liberdade para	3	3,06%	

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																		
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																sair com os meus colegas. Eu moro com os meus pais, e por vezes eles controlam-me um bocado." (#51, h1); "Necessito de me predispor a sair mais." (#52, h1), (#59, h3)		
		Actividades de lazer		7	6	1	2		1	2		2	3	4	"A universidade podia organizar mais actividades lúdicas que proporcionassem o convívio dos alunos dos vários cursos" (#14, edi1), (#20, edi4), (#32, g1), (#45, t1), (#48, t3), (#56, h3), (#58, h3)	7	7,14%	
		Tempo	1	7	6	2			1	4	3		1	7	"Neste momento tempo, pois penso que é o que me falta para dedicar às pessoas que me rodeiam." (#6, p5), (#7, p5); (#8, p5), (#59, h3); "Talvez mais tempo fora das aulas" (#32, g1); "Necessito de mais tempo livre." (#57, h3), (#58, h3), (#59, h3)	8	8,16%	
		Bebidas Alcoólicas	1		1								1	1	"acho que devia beber menos bebidas alcoólicas" (#46, t3)	1	1,02%	

Quadro 3 - Análise das respostas à Pergunta 3 (CONTINUAÇÃO)																			
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último					
		Relações de parceria		1	1		1								1	"Realizar mais trabalhos de grupo que incluam investigação e parcerias com outras instituições" (#20, edi4)	1	1,02%	
	Factores Familiares	Em geral		1	1								1	1	"Preciso de uma família funcional" (#44, t1)	1	1,02%		
		TOTAL															43	43, 88%	
Condições do meio	Factores Geográficos/Materiais	Proximidade entre pólos de ensino	1	1	2		1							1	1	"No meu caso, talvez um aspecto que mudaria seria o pólo onde tenho aulas pois está afastado do centro da cidade e dos outros pólos" (#10, p5), (#11, edi1)	2	2,04%	
		Espaços de convívio		2	2				1						1	2	"Preciso de espaços em que os alunos possam conviver." (#38, g3); "Deveriam ser criados mais espaços de lazer nos pólos da Universidade" (#48, t3)	2	2,04%
		Espaços de estudo		1	1		1									1	"Penso que era importante que na unesul existissem mais salas de estudo e uma biblioteca" (#17, edi4)	1	1,02%
		TOTAL															5	5,10%	
TOTAL																	98	100,00%	

Neste âmbito, a análise das subcategorias com mais verbalizações vem esclarecer que a um nível pessoal os alunos sentem necessidade de se dispor a estar na companhia de terceiros (N=6; 6,12%), de aumentar a confiança em si mesmo (Baixa auto-confiança, N=5; 5,10%) e de tomarem a iniciativa (Falta de iniciativa, N=5; 5,10%). A um nível interpessoal os alunos sentem necessidade principalmente de convívio com outras pessoas (Convívio, N=14, 14,29%), de serem mais sociáveis (Sociabilidade, N=8; 8,16%) e de tempo para dedicarem a criação de relações interpessoais (Tempo, N=8; 8,16%).

A partir da observação do quadro 4 podemos perceber os 6 domínios encontrados com a análise das respostas à pergunta número 4 do guião de entrevista, bem como as 14 categorias que os compõem. O primeiro domínio “Sem Necessidades” reúne 3 categorias: Bem-estar emocional, Relacionamentos interpessoais satisfatórios e Satisfação com o curso. O segundo domínio “Necessidades de âmbito pessoal” abrange apenas a categoria Variáveis individuais. o terceiro domínio “Necessidades de âmbito social” associa 3 categorias: Factores interpessoais, Factores familiares e Apoios. O quarto domínio “Presença de sentimentos negativos” contém a categoria Sentimentos negativos associados. O quinto domínio “Necessidades de âmbito vocacional” inclui a categoria Variáveis vocacionais associadas. Por fim, o último domínio “Necessidades de âmbito académico” reúne as últimas categorias: Sucesso académico, Instituição Universitária, Qualidade dos serviços da Universidade, Ensino-Aprendizagem, e Atitude avaliativa. Analisando as categorias com mais verbalizações é possível definir que as necessidades emocionais sentidas pelos estudantes universitários estão relacionadas fundamentalmente com factores de âmbito interpessoal (Factores interpessoais, N=30; 22,74%) e com variáveis relacionadas com o próprio (Variáveis individuais, N=24; 18,31%). Os resultados evidenciam ainda a presença de sentimentos negativos comprometedores do bem-estar dos estudantes (Sentimentos negativos associados, N=15; 11,39%).

Quando analisamos as subcategorias com mais unidades discursivas podemos compreender que os estudantes sentem necessidade de realizar actividades extra-curriculares do seu interesse (Actividades de lazer, N=13; 9,85%), de descansar (Descanso, N=9; 6,82%) e de estarem próximos da família (N=9; 6,82%).

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último			
Sem Necessidades	Bem-estar emocional	Em geral	5	4	8	1	1	3	2		1	2	3	6	Penso que emocionalmente me encontro bastante estável, por isso não preciso de melhorar. (#1, p1), (#29, egi3); "Penso que nada, sinto-me bem como estou." (#14, edi1), (#22, egi1), (#34, g1), (#47, t3), (#50, t3); "Nada de especial, penso que os problemas emocionais vem e vão" (#26, egi3); "Sinceramente não sei o que responder, não sei mesmo." (#40, g3)	9	6,82%
	Relacionamentos interpessoais satisfatórios	Em geral	2	2	4		2	2					2	2	"sempre fui uma pessoa alegre e rodeada de pessoas alegres" (#15, edi1); "sei que posso conversar com os meus amigos" (#19, edi4); "É claro que tenho amigos com quem me dou muito bem (#21, egi1); "basta	4	3,03%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																estar com os amigos, ou namorada, ou sozinho, depende do bem-estar que me apetecer." (#26, egi3)		
	Satisfação com o curso	Em geral	1		1			1					1		Eu gosto muito do meu curso (#23, egi1)	1	0,76%	
Necessidades de âmbito pessoal	Variáveis individuais	Auto-confiança		2		2			1			1	1	1	"sinto mesmo que necessito de ter confiança em mim mesma." (#36, g3); "Acho que tenho medo de me desiludir se esperar mais de mim mesma e depois não conseguir concretizar." (#42, t1)	2	1,52%	
		Auto-eficácia		1		1						1	1		"Tenho tendência para pensar que não vou ser capaz" (#42, t1)	1	0,76%	
		Independência		2	1	1	1			1			1	1	"Gostava de poder ser um pouco mais independente, mas sem trabalho nada feito." (#19, edi4); "Necessito de mais liberdade, necessito que	2	1,52%	

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																não me controlem..." (#51, h1)		
		Privacidade	1	1	1	1		1					1	2		"Preciso de mais privacidade, a minha mãe e o meu irmão mais novo andam sempre de volta de mim e nunca me deixam em paz" (#25, egi1); "Necessito de paz" (#44, t1)	2	1,52%
		Organização pessoal		2	2							2	1	1		"Penso que se fosse mais organizada no meu dia-a-dia iria estar mais serena na vida, iria viver sem grandes imprevistos." (#3, p1); "Se calhar alguma estabilidade, eu sou uma pessoa que gosta de ter as coisas planeadas" (#6, p5)	2	1,52%
		Reflexão		3	3			1		1	1				3	"mais tempo para reflectir" (#18, edi4), (#38, g3), (#58, h3)	3	2,27%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
		Equilíbrio		1		1					1				1	"Necessito de encontrar o equilíbrio entre a vida profissional e a vida pessoal (onde se incluem amigos e família)." (#56, h3)	1	0,76%
		Descanso	2	7	8	1			1	4	1	3	3	6	"Penso muitas vezes que me falta tempo para descansar" (#8, p5); "Acho que preciso de descanso, por vezes sinto-me muito cansada." (#37, g3), (#49, t3), (#51, h1), (#53, h1), (#58, h3); "Precisava de mais tempo para mim" (#45, t1), (#48, t3), (#51, h1); "Necessito de férias" (#49, t3); "necessito de mais tempo livre." (#57, h3)	9	6,82%	
		Proactividade		1	1						1			1	"vou ter de andar a procura das coisas, vou ter de conseguir movimentar-me." (#6, p5)	1	0,76%	

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
		Mudar de vida	1		1								1		1	"Acho que preciso de mudar de vida." (#49, t3)	1	0,76%
		TOTAL															24	18,18%
Necessidades de âmbito social	Factores interpessoais	Em geral	1	1	2						1	1		2		"se houver bons relacionamentos interpessoais obviamente que me causará um melhor bem-estar." (#4, p1); "permitir que haja mais interacção entre mim e os outros" (#54, h1)	2	1,52%
		Atenção		1	1								1	1		"Necessito de alguma atenção por parte do meu namorado." (#44, t1)	1	0,76%
		Compreensão	1	1	2			1						1	1	1	"Sinto que por vezes os meus amigos não me entendem, não estão disponíveis para me compreender." (#19, edi4); "Gostava de ser mais compreendido, acho que muitas vezes as pessoas não me entendem e por	2

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																isso não concordam com certas coisas que digo ou faço." (#43, t1)		
		Confiança de terceiros		1	1									1		"necessito que os outros tenham e demonstrem que tem confiança em mim" (#2, p1)	1	0,76%
		Ultrapassar a Timidez	2	1	3				2		1			2	1	"por ser tímido não consigo tomar a iniciativa e acho que por causa disso os outros também não me convidam." (#21, egi1); "Sou um pouco fechado e guardo os problemas todos para mim, As vezes talvez necessitasse de me abrir mais um pouco com os outros" (#28, egi3); "dar um pouco mais de mim nos relacionamentos interpessoais" (#54, h1)	3	2,27%
		Amizade/Convívio	2	6	8			2	2	1	1	1	1	6	2	"Gostava de ter mais tempo para me dedicar aos meus amigos." (#8, p5),	8	6,06%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último					
																	(#17, edi4); "Talvez conviver com mais pessoas diferentes, porque no pólo onde tenho aulas somos sempre os mesmos e isso as vezes chateia." (#11, edi1), (#21, egi1), (#45, t1), (#52, h1); "Acho que se eu convivesse mais com os meus amigos ia sentir-me um pouco melhor, por vezes sinto necessidade de falar com pessoas." (#23, egi1); "Talvez mais amigos na universidade" (#31, g1);		
		Actividades de lazer	1	12	10	3	3	1	2	5		2	6	7	"Gostava de ter mais tempo para me dedicar a algumas coisas que gosto de fazer" (#17, edi4), (#48, t3), (#51, h1), (#55, h1), (#56, h3), (#59, h3); "mais tempo para fazer outro tipo de coisas diferentes daquelas que tenho de fazer todos os dias." (#18,	13	9,85%		

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																edi4); "Necessito de participar em mais actividades culturais, de ir ao teatro, ao cinema, ir a espectáculos de música, a feiras de livros e de CD's e também participar em actividades desportivas" (#20, edi4), (#45, t1); "Gostava de me divertir mais, de sair um pouco mais a noite (...) os meus amigos são pessoas que também não saem muito, preferem ficar em casa a estudar." (#21, egi1); "Necessito de ter mais tempo para actividades de lazer." (#32, g1), (#38, g3), (#53, h1)		
		TOTAL															30	22,72%
	Factores familiares	Proximidade parental	1	8	8	1	3	3		3			8	1	"Sinto necessidade de ir mais vezes a casa" (#12, edi1), (#52, h1), (#55, h1);	9	6,82%	

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																<p>"Necessito de passar mais tempo com a minha família e com o meu namorado" (#13, edi1), (#24, egi1);</p> <p>"Muitas vezes o que me faz sentir melhor é falar com a minha família e com o meu namorado ao telefone." (#13, edi1); "Era bom se a universidade fosse mais perto da minha casa" (#24, egi1), (#52, h1); "eu queria arranjar trabalho cá em Évora porque os meus pais também moram aqui" (#27, egi3)</p>		
		Clima familiar tranquilo	1	1	2					1		1	1	1	<p>"Necessito de uma família funcional" (#44, t1);</p> <p>"gostava de ter um clima familiar mais calmo" (#60, h3)</p>	2	1,52%	
		TOTAL															11	8,33%
	Apoios	Suporte emocional		1	1			1						1	<p>"gostava de ter um suporte emocional um pouco</p>	1	0,76%	

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																maior" (#19, edi4)		
		Acompanhamento psicológico	2	2	4				1	1	1	1	2	2		"Aquilo que já referi, acompanhamento psicológico ao longo do curso" (#5, p1); "considero que seria positivo neste campo do bem-estar psicológico poder ter acesso a apoio psicológico." (#39, g3), (#46, t3), (#52, h1)	4	3,03%
		Acompanhamento médico	1		1							1	1		"talvez tomar alguns comprimidos que me façam sentir melhor." (#46, t3)	1	0,76%	
		Apoio financeiro	2	2	3	1	1	1	2				2	2	"Neste caso o que mais me perturba é ter que sobreviver neste meio com pouco dinheiro" (#16, edi4); "eu gostava de estudar mais um pouco mas não sei se vai ser possível." (#30, egi3); "Necessito de mais apoio	4	3,03%	

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																monetário porque as bolsas de estudo são muito baixas" (#32, g1); "Não gosto de pedir dinheiro aos meus pais, tenho irmãos a estudar e os meus pais já gastam muito dinheiro com eles." (#35, g1)		
		TOTAL															10	7,57%
Presença de sentimentos negativos	Sentimentos negativos associados	Desorientação		2	2		1					1			2	"sinto que agora quando acabar o curso vou ficar um bocado perdida" (#6, p5); "Acho que neste momento estou a passar por uma fase em que me sinto um pouco perdida" (#19, edi4)	2	1,52%
		Descontentamento	1		1							1			1	"Estas situações que se prolongam há bastante tempo provocam grande descontentamento nos alunos daí o estado emocional não ser o melhor e pelo que sei o sentimento é partilhado	1	0,76%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																por muitos colegas meus." (#10, p5)		
		Solidão		1	1					1				1		"por vezes sinto-me um pouco sozinha." (#31, g1)	1	0,76%
		Preocupação	2		1	1				2				2		"isto é uma coisa que me preocupa bastante." (#33, g1); "para mim é uma preocupação constante, estou sempre a pensar que tenho mais uma prestação das propinas para pagar e se vou ter dinheiro para isso." (#35, g1)	2	1,52%
		Ansiedade	1			1			1					1		"Iria ajudar a que ficasse menos ansioso." (#27, egi3)	1	0,76%
		Angústia		3	3			1	1		1			1	2	"não saber quando vou conseguir trabalho e quanto tempo vou ter de ficar em casa dos meus pais até ter a minha própria casa deixa-me um pouco angustiada." (#19,	3	2,27%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																edi4), (#24, egi1), (#58, h3)		
		Saudades		1	1			1						1		"sinto muito a falta da minha família e do meu namorado." (#13, edi1)	1	0,76%
		Confusão		1	1			1						1		"não sei muito bem onde me sinto bem, se em casa se cá em Évora" (#19, edi4)	1	0,76%
		Stress		2	2						2			1	1	"nestas épocas de frequências costumo sentir-me muito stressada." (#53, h1), (#58, h3)	2	1,52%
		Pessimismo		1			1						1	1		"Tenho tendência para pensar que as coisas vão correr mal, mas depois acaba por correr sempre tudo bem." (#42, t1)	1	0,76%
		TOTAL															15	11,36%
Necessidades de âmbito vocacional	Variáveis associadas	Sucesso profissional	3	2	3	2	1	2	1		1		1	4		"encontrar um trabalho na minha área" (#7, p5), (#33, g1); "gostava de saber o que vou fazer no futuro"	5	3,79%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último					
																	(#19, edi4), (#30, egi3); "ter alguma garantia de que vou arranjar um trabalho cá em Évora, porque sempre morei aqui, depois de acabar o curso iria ajudar" (#27, egi3)		
		Indecisão vocacional	1	1	1	1		2						2			"Ter a certeza de que estou no curso certo também era bom" (#24, egi1); "penso que devia era ter ido para outra universidade." (#25, egi1)	2	1,52%
		Informação sobre o mercado de trabalho		1	1							1			1		"Necessito de informação sobre o período Pós-curso" (#9, p5)	1	0,76%
		Perspectivas de futuro	2			2		1	1					1	1		"sei que arranjar trabalho aqui é difícil porque já há muita gente da área da informática." (#27, egi3); "hoje em dia é muito difícil arranjar trabalho (...) não gostava de um dia sentir que estive na universidade	2	1,52%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																só a perder tempo." (#33, g1)		
		TOTAL															10	7,57%
Necessidades de âmbito académico	Sucesso académico	Em geral	1	2	3							2	1	2	1	"penso que necessito de ter sucesso no curso, essa é uma das minhas metas principais." (#4, p1); "O que necessito é de terminar o mestrado" (#7, p5); "Preciso de ter boas notas." (#41, t1)	3	2,27%
	Instituição Universitária	Prestígio	1		1										1	"Desde que entrei na universidade considero que esta tem vindo a denegrir consideravelmente" (#10, p5)	1	0,76%
		Instabilidade organizacional	1		1								1		1	"apesar de alguns" esforços feitos ainda estamos muito aquém de uma situação estável e favorável para os alunos (...) primeiro foi a mudança de local onde tenho aulas	1	0,76%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																passando do centro da cidade para a zona industrial (...) a universidade não cumpre as responsabilidades e obrigações que tem para com o docente, tudo isto devido a má gestão de direcções anteriores" (#10, p5)		
		TOTAL															2	1,51%
	Qualidade dos serviços da Universidade	Em geral	1		1							1			1	"Ao longo dos anos que passei nesta universidade várias foram as lutas e manifestações dos alunos por condições minimamente aceitáveis" (#10, p5)	1	0,76%
		Alimentação	1		1							1			1	"Depois foi a luta por um refeitório que até ser construído tínhamos de recorrer a comida de "máquina". (#10, p5)	1	0,76%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
		Transportes	1		1							1			1	"De seguida foi o problema dos transportes, pois para nos deslocarmos para o pólo teríamos de recorrer a transportes públicos, os quais não tinham horários compatíveis com o horário escolar." (#10, p5)	1	0,76%
		TOTAL															3	2,27%
	Ensino- Aprendizagem	Comportamentos e atitudes docentes	1		1							1			1	"Este ano temos um problema com um docente, pois ele não lança as notas nem dá orientação" (#10, p5)	1	0,76%
		Apoio docente		2	2			2							2	"os docentes desmoralizam o nosso futuro." (#16, edi4); "os professores deviam dar mais apoio aos alunos" (#17, edi4)	2	1,52%
		Sobrecarga de trabalho	1	4	5			3	1				1	2	3	"Por vezes não é possível ir a casa porque tenho de ficar cá a fazer trabalhos" (#12, edi1); "Os	5	3,79%

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
																professores deviam ter mais em conta que nós temos de ter algum tempo para nós (...) neste momento encontro-me a estagiar e isso acarreta muito trabalho de casa para além das horas que passo no local de estágio, muitas vezes os professores não têm isso em conta e então mandam-nos fazer imensos trabalhos." (#17, edi4); "Gostava de não ter que fazer tantos trabalhos escolares" (#18, edi4); "às vezes passo tanto tempo à frente de um computador que me farto" (#23, egi1); "sinto-me muito sobrecarregada com trabalho relativo ao curso." (#48, t3)		

Quadro 4 - Análise das respostas à Pergunta 4 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEGORIA	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Desloc	Não Desloc	EDI	EGI	G	H	P	T	1.º	Último				
		Pressão	1		1						1				1	"necessito de sentir menos pressão perante as avaliações." (#57, h3)	1	0,76%
		TOTAL															9	6,81%
	Atitude avaliativa	Em geral	1		1								1	1	"Eu só defendo as minhas convicções e penso que não faço mal a ninguém com isso." (#43, t1)	1	0,76%	
TOTAL																132	100,00%	

5.4. Dimensão académica

O quadro 5 representa os dados encontrados aquando da análise às respostas da questão número 5 do guião de entrevista subordinada ao tema necessidades de âmbito académico. Apresentam-se assim os domínios, categorias e subcategorias encontradas para esta questão, bem como as unidades discursivas que ilustram cada uma delas. Aparecem ainda representadas as frequências de unidade discursiva por categoria e subcategoria.

Ao estudarmos o quadro 5, referente a questão 5 do guião de entrevista “O que necessita para melhorar o seu rendimento académico?”, podemos perceber que a partir da análise dos dados foram definidos 6 domínios que agrupam um total de 15 categorias. O primeiro domínio “Sem Necessidades” agrega 2 categorias: Satisfação académica e Satisfação pessoal. O segundo domínio “Necessidades de âmbito pessoal” compreende apenas a categoria Variáveis individuais. O terceiro domínio “Necessidades de âmbito social” agrupa 2 categorias: Factores interpessoais e Factores familiares. O quarto domínio “Necessidades de âmbito académico” reúne as categorias Competências de estudo, Factores académicos associados, Factores Dificultadores, Condicionantes do sistema de ensino, Ensino-Aprendizagem, Condições Geográficas/Materiais do meio académico e Qualidade dos serviços da universidade. O quinto domínio “Necessidades de âmbito vocacional” inclui a categoria Variáveis vocacionais associadas. O último domínio inclui as categorias Presença de sentimentos negativos e Ambivalência de sentimentos.

Ao analisarmos as categorias com mais verbalizações podemos compreender que as necessidades de âmbito académico sentidas pelos estudantes prendem-se fundamentalmente com a manutenção de competências de estudo (Competências de estudo, N=79; 56,42%), com as condições proporcionadas pela instituição de Ensino Superior (Condições Geográficas/Materiais do meio académico, N=16; 11,41%) e com variáveis de nível pessoal (Variáveis individuais, N=10; 7,13%).

A análise das subcategorias com mais unidades de análise permite-nos especificar que os estudantes sentem mais necessidades a nível da manutenção do esforço na realização da tarefa (Empenho/Esforço, N=18; 12,86%), no estudo das matérias (Competências de estudo em geral, N=17; 12,14%) e a nível da manutenção da concentração (Concentração, N=9; 6,43%) e da motivação (Níveis motivacionais, N=9; 6,43%).

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o					
Sem Necessidades	Satisfação académica	Em geral	1	2	3			1					1	1	2	1	"Não considero haver muito para fazer a este nível, porque na maioria das vezes dou o meu melhor e atingindo bons ou maus resultados, são os possíveis e não depreendo que algum factor externo pudesse potenciar o meu rendimento." (#7, p5), (#21, egi1), (#41, t1)	3	2,14%
	Satisfação pessoal	Em geral		2	2			1						1	1		"Acho que o meu rendimento não tem sido nada mal, muito pelo contrário, sinto-me contente pelo que consegui até agora, apesar de saber que podia ter melhores notas." (#19, edi4); "sou uma aluna bastante aplicada e tenho notas bastante	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o					
																	boas." (#54, h1)		
Necessidades de âmbito pessoal	Variáveis individuais	Auto-eficácia		1		1							1	1			Preciso de ser "Mais optimista quando penso que não vou ser capaz de fazer alguma coisa. (#42, t1);	1	0,71%
		Controlo		1	1								1	1			"Gostava de ter mais algum controlo sobre as coisas" (#2, p1)	1	0,71%
		Cansaço		2	2		1						1	1	1		"Neste momento sinto-me um pouco cansada" (#19, edi4); "acho que precisava de descansar, sinto-me um pouco cansada e penso que isto tem reflexos no meu desempenho académico" (#45, t1)	2	1,43%
		Tempo		4	4		2						1	1	1	3	"sinto que não tenho tempo para tudo." (#9, p5); "teríamos que ter mais tempo livre" (#16, edi4); "por	4	2,86%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															vezes os professores só pensam em mandar-nos fazer trabalhos e não pensam que temos de ter tempo para outras coisas" (#17, edi4); "Necessito de mais tempo." (#44, t1)		
		Equilíbrio		1		1					1			1	"necessito de estar equilibrada emocionalmente" (#56, h3)	1	0,71%
		Pensar em si próprio		1	1								1	1	"Necessito de não me preocupar com os problemas dos outros, de pensar mais em mim" (#44, t1)	1	0,71%
		TOTAL														10	7,14%
Necessidades de âmbito social	Factores interpessoais	Espírito de entreaajuda		1		1					1			1	"penso que se fossemos mais unidos e nos ajudassemos mais uns aos outros seria melhor para todos." (#59, h3)	1	0,71%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
	Factores familiares	Satisfação parental		1		1								1		"Os meus pais também queriam muito que eu viesse para a universidade." (#51, h1)	1	0,71%
Necessidades de âmbito académico	Competências de estudo	Em geral	10	7	13	4	2	5	5		2	3	9	8	"tenho a noção das cadeiras em que tenho mais dificuldades e que por conseguinte necessito de dedicar mais tempo de estudo." (#3, p1); "Talvez estudar um pouco mais" (#11, edi1); "trabalhar ainda mais fora das aulas" (#1, p1), (#14, edi1), (#22, egi1), (#27, egi3), (#28, egi3), (#30, egi3), (#33, g1), (#35, g1), (#36, g3), (#40, g3), (#43, t1), (#46, t3); "Necessito de ter mais tempo para	17	12,14%	

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															estudar" (#32, g1); "Preciso de dedicar mais tempo aos estudos" (#29, egi3), (#47, t3)		
		Concentração	4	5	8	1	2	3		2	1	1	3	6	"Talvez mais concentração nas aulas" (#1, p1), (#11, edi1), (#26, egi3); "não me consigo concentrar para estudar." (#12, edi1), (#26, egi3); "às vezes tenho tantas coisas na cabeça" (#28, egi3); "por vezes me disperso a fazer outras coisas e não dou tanta importância aos estudos como deveria." (#46, t3); "necessito de estar mais atenta" (#56, h3); "eu sou uma pessoa que me distraio muito	9	6,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															facilmente e sinto que isso me tem prejudicado." (#58, h3)		
		Níveis Motivacionais	2	7	8	1	2	1		3	1	2	4	5	"se me esforçasse mais poderia ter um melhor aproveitamento, mas não me sinto muito motivada para estudar e há sempre coisas que tenho mais vontade de fazer (...) estou no meu primeiro ano do curso, pode ser que entretanto as coisas vão melhorando" (#2, p1); "não me sinto muito motivada para estudar" (#19, edi4), (#24, egi1), (#45, t1), (#46, t3), (#56, h3), (#57, h3); "Os professores	9	6,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															não nos dão muita motivação" (#17, edi4), (#52, h1)		
		Empenho/Esforço	9	9	14	4	3	8	1	2	1	3	6	12	"Tenho consciência de que se me esforçasse mais poderia ter um melhor aproveitamento" (#2, p1), (#13, edi1), (#19, edi4), (#22, egi1), (#27, egi3), (#29, egi3), (#30, egi3), (#36, g3), (#42, t1), (#49, t3), (#50, t3), (#58, h3), (#60, h3); "penso que podia dedicar-me um pouco mais." (#18, edi4), (#23, egi1), (#24, egi1), (#28, egi3); "Penso que me falta um pouco mais de poder de execução,	18	12,86%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
															porque vontade já tenho, mas quando chega à hora de fazer algo, como por exemplo estudar, perco a vontade toda." (#26, egi3)			
		Persistência		1	1						1			1	"Necessito de ser mais persistente" (#53, h1)	1	0,71%	
		Revisão diária da matéria		2	2						1	1		2	"O estudo diário da matéria dada nas aulas também julgo que ajudaria imenso, quando fosse estudar para algo importante estaria a reconhecer e não a ver pela primeira vez" (#2, p1), (#52, h1)	2	1,43%	
		Organização do estudo	1	2	3						1	2		2	1	"Gostava de ter sempre tudo organizado para as datas de trabalhos e frequências."	3	2,14%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
															(#2, p1); "organizar melhor o estudo em torno das diferentes cadeiras, Preciso de organizar melhor o meu dia-a-dia" (#3, p1), (#57, h3)			
		Gestão do tempo		2	2						1	1		1	1	"Preciso de ter uma melhor gestão do tempo" (#3, p1), (#58, h3)	2	1,43%
		Assiduidade	6	2	6	2	1	2	2	1	1	1	5	3	"normalmente fico acordado até tarde, fico a conversar com os amigos ou na internet, deito- me um pouco tarde." (#4, p1); "eu até gosto de ir as aulas mas sinto muita dificuldade em levantar-me cedo" (#14, edi1); "necessito de frequentar mais as aulas" (#22, egi1), (#27,	8	5,71%	

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															egi3), (#56, h3); "por vezes também não me apetece muito ir as aulas." (#34, g1); "Acho que necessito de ser um pouco mais assíduo" (#40, g3), (#43, t1)		
		Pontualidade		1	1		1						1		"chego muitas vezes atrasada as aulas da parte da manhã." (#14, edi1)	1	0,71%
		Utilizar novos métodos de estudo		2	2				1	1			2		"Acho que preciso de utilizar novos métodos de estudo porque penso que aqueles que tenho utilizado não tem resultado muito bem." (#31, g1), (#52, h1)	2	1,43%
		Realizar mais trabalhos	2		2			1	1				2		"Acho que devia fazer mais os trabalhos" (#22, egi1); "não fazer os trabalhos em cima do joelho,	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%			
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o						
																		acho que as vezes deixo os trabalhos atrasarem-se um bocado." (#35, g1)		
		Autonomia de pesquisa	1		1							1		1				"Neste momento acho que preciso de fazer mais pesquisa bibliográfica, porque tenho alguns trabalhos pendentes e confesso que ainda não pesquisei grande coisa." (#4, p1)	1	0,71%
		Realizar trabalhos em grupo		2	2		1						1	2				"necessito de estar mais receptiva à realização de trabalhos de grupo" (#13, ed1); "Necessito de melhores grupos de trabalho" (#44, t1)	2	1,43%
		Privacidade para estudar	1	1	1	1	1	1						2				"Necessito de ter mais privacidade para estudar. Eu divido o quarto	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
															com mais duas pessoas e por vezes isso incomoda-me um bocadinho" (#12, edi1), (#25, egi1)			
		TOTAL														79	56,42%	
	Factores associados	Média final de curso		1	1							1	1		"Para mim terminar o curso com uma boa média é muito importante" (#41, t1)	1	0,71%	
	Factores Dificultadores	Sobrecarga de trabalho	1	4	5		1					1	3	1	4	"Tenho sempre tanta coisa para estudar, tantos trabalhos para fazer" (#9, p5); "Acho que nesta fase em que estou agora (Estágio Pedagógico), só conseguiria melhorar o meu rendimento se as docentes dessem-nos menos trabalhos" (#16, edi4); "por vezes os professores	5	3,57%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
																esquecem-se que temos outras disciplinas, também elas com frequências e trabalhos." (#43, t1); "Eu tenho sempre tantas coisas para fazer" (#47, t3); "sinto que os professores nos exigem muitos trabalhos" (#48, t3)		
		Competitividade excessiva		1		1									1	"a única coisa que posso referir é o excesso de competitividade que existe entre os membros da turma." (#59, h3)	1	0,71%
		Pressão		1		1								1		"Necessito de me sentir menos pressionada, acho que os meus pais exageram um bocado nesse sentido, estão sempre a falar do dinheiro que	1	0,71%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o					
																	gastam comigo e que eu tenho de ter boas notas..." (#51, h1)		
		Custos elevados		1		1					1			1			"as propinas são muito altas e as fotocópias e os livros são muito caros" (#51, h1)	1	0,71%
		TOTAL																8	5,71%
	Condicionantes do sistema de ensino	Tempo alargado de estágio		1	1		1								1		"Acho que não deveríamos ter obrigatoriamente de fazer 20 horas semanais de estágio, pois retira-nos muito tempo e deixa-nos com trabalho atrasado." (#16, edi4)	1	0,71%
		Tempo de aulas longo		1	1					1				1			"talvez redução do tempo de cada aula." (#32, g1)	1	0,71%
		Poucas Competências Reflexivas		2	2					1					2		"por vezes os trabalhos têm de ser entregues de um dia para o outro e isso não me dá tempo para reflectir realmente	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
															acerca deles." (#37, g3), (#48, t3)			
		Pertinência dos programas		1	1			1							1	"era importante ter disciplinas com programas que fossem mais adequados e pertinentes." (#20, edi4)	1	0,71%
		Ausência de vida social e individual		1	1			1							1	"o estágio não permite que tenhamos vida social e particular, o que neste momento está a fazer muita falta" (#16,edi4)	1	0,71%
		TOTAL															6	4,28%
	Ensino- Aprendizagem	Melhores professores		1	1			1							1	"penso que era importante ter melhores professores" (#20, edi4)	1	0,71%
		Flexibilidade por parte dos professores	1	1	2					1			1	1	1	"Acho que era bom se os professores nos dessem mais tempo para entregar os trabalhos" (#37, g3); "Acho que	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															os professores também podiam ser um pouco mais flexíveis relativamente a datas de frequências e de entrega de trabalhos." (#43, t1)		
		Integração teoria/prática		2	2		1				1		1	1	"era importante ter professores que soubessem dar a conhecer não só questões teóricas, mas também essas questões aplicadas na prática." (#20, edi4); "Se tivéssemos componentes mais práticas em algumas aulas, como por exemplo visitas de estudo, poderiam ser factores que me poderiam ajudar." (#55, h1)	2	1,43%
		Interesse		1	1						1		1		"Gostava que os	1	0,71%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%		
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o					
																	professores se interessassem mais" (#52, h1)		
		Disponibilidade		1	1								1				"Gostava que os professores fossem mais disponíveis." (#52, h1)	1	0,71%
		TOTAL																7	5,00%
	Condições Geográficas/Materiais do meio académico	Escassez de condições	2		2				1					1		2	"Uma melhoria significativa nas condições oferecidas pela universidade aos alunos." (#10, p5); "acho que a universidade devia proporcionar melhores condições aos alunos" (#29, egi3)	2	1,43%
		Pólo de Ensino		1	1			1						1			"Ter aulas no Espírito Santo ou noutra qualquer edifício menos no Colégio Pedro da Fonseca. O meu rendimento aumentava, sem dúvida." (#15,	1	0,71%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO							ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
																edi1)		
		Espaços próprios para o estudo	1	1	2			1	1						2	"A universidade devia ter mais salas com bons computadores onde pudéssemos estudar e fazer os trabalhos." (#29, egi3); "preciso de mais espaços próprios para o estudo com condições físicas, humanas e materiais." (#38, g3);	2	1,43%
		Exigência e rigor da biblioteca		1	1								1	1	"Era fundamental que a nossa Biblioteca estivesse ao nível de exigência e rigor que nós, alunos, temos de apresentar ao realizar uma pesquisa ou um trabalho." (#48, t3)	1	0,71%	
		Horário da biblioteca		1	1							1	1		"Penso ser necessário para todos os alunos	1	0,71%	

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
															que a biblioteca se encontre aberta durante um maior período de tempo e principalmente nos fins-de-semana." (#5, p1)			
		Poucos recursos na biblioteca		6	6						1	4	1	2	4	"deviam existir mais livros e mais recentes sobre as várias áreas" (#5, p1), (#48, t3); "a universidade podia facilitar-me muito as coisas se tivesse mais materiais." (#6, p5); "agora estou a fazer a minha tese e sinto que tenho pouca bibliografia disponível aqui na universidade" (#8, p5), (#55, h1); "tenho de procurar muita informação fora daqui." (#8, p5)	6	4,29%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
		Fracas condições da Testoteca	1		1										1	"relativamente a outras universidades, o laboratório de psicologia ou Testoteca ainda precisa evoluir muito para nos proporcionar recursos e formações excelentes." (#10, p5)	1	0,71%
		Inexistência de base de dados para revistas		1	1										1	"deveria ser criada uma base de dados para as várias revistas, uma vez que se chegam a perder horas à procura de artigos científicos" (#48, t3)	1	0,71%
		Pouca informação on-line		1	1										1	"Já existe muita coisa on-line mas devia haver muito mais, a B-on é uma treta porque nós entramos e não conseguimos aceder a maior	1	0,71%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															parte dos artigos, já me questioneei porque mas não percebo." (#6, p5)		
		TOTAL														16	11,42%
	Qualidade dos serviços da universidade	Transportes		1	1		1						1		"Se houvesse mais autocarros para o pólo da universidade onde tenho aulas também era bom" (#14, edi1)	1	0,71%
Necessidades de âmbito vocacional	Variáveis associadas	Indecisão vocacional	1		1			1					1		"não estou certa de que é isto que desejo." (#24, egi1)	1	0,71%
		Contacto com a prática profissional	1		1				1					1	"seria importante que os alunos do curso de gestão pudessem ter a possibilidade de contactar com as mais diversas situações de prática profissional." (#39, g3)	1	0,71%
		TOTAL														2	1,42%
Sentimentos associados	Presença de sentimentos	Stress		2	2		1			1			1	1	"sinto que estou constantemente	2	1,43%

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)

Quadro 5 - Análise das respostas à Pergunta 5 (CONTINUAÇÃO)																	
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
	negativos														em stress" (#16, edi4); "se me surge alguma dificuldade que não consigo ultrapassar começo a stressar" (#53, h1)		
	Ambivalência de sentimentos	Em geral		1	1		1							1	"gostava de acabar o curso, mas por outro lado gostava que não terminasse porque não quero voltar para casa dos meus pais e sei que não tenho outra alternativa." (#19, edi4)	1	0,71%
															TOTAL	14 0	100,00 %

5.5. Outras necessidades associadas

O Quadro 6 apresenta os dados recolhidos no âmbito da última questão do guião de entrevista: “Há alguma necessidade ou dificuldade que tenha sentido ao longo do seu percurso académico e que não tenha sido referida nas questões anteriores?” Pelo facto desta questão ser muito abrangente e De modo a evitar repetições Encontram-se representados apenas os dados considerados relevantes para o estudo por não terem sido nomeados nas questões anteriores. Apresentam-se assim os domínios, categorias e subcategorias que foram definidas a partir da análise das respostas a esta questão, bem como as unidades discursivas que ilustram cada uma delas. Para além disso, encontra-se ainda representada a frequência de unidades discursivas por categoria e subcategoria.

No âmbito da última questão do guião de entrevista foram identificadas 6 categorias que se distribuem por 3 domínios. No primeiro domínio “Necessidades de âmbito social” está incluída a categoria Variáveis interpessoais, no segundo domínio “Necessidades de âmbito académico” estão presentes 3 categorias: Condicionantes da qualidade de ensino, Funções e tarefas docentes e Comportamentos e atitudes docentes, e no último domínio “Condições do meio académico” reúnem-se 2 categorias: Organização universitária e Segurança do contexto universitário.

A partir da observação do Quadro 6, é possível constatar que as categorias com mais verbalizações foram Funções e tarefas docentes (N=4; 26,66%) e Organização universitária (N=4; 26,66%).

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
Necessidade s de âmbito social	Variáveis interpessoais	Deslealdade por parte dos colegas		1	1									1		"acho que muitos colegas meus acham que ganham tanto mais quanto roubarem dos outros, por exemplo, nas apresentações dos trabalhos encontra-se tudo planeado, quem fala do quê e por vezes os outros falam do que não lhe compete, deixando o outro sem avaliação por não se ter pronunciado.(#2" p1)	1	6,67%
Necessidade s de âmbito académico	Condicionantes da qualidade de ensino	Horário extenso das aulas		1	1			1						1		"Penso que as aulas não deviam começar tão cedo e terminar tão tarde, por vezes começamos as 8 da manhã e por vezes terminamos as 8 da noite" (#14, edi1)	1	6,67%
		Ensino demasiado expositivo		1		1				1					1	"O facto de termos um ensino demasiado	1	6,67%

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															expositivo" (#56, h3)		
		TOTAL														2	13,33%
	Funções e tarefas docentes	Exigência excessiva		1	1					1				1	"acho que os professores por vezes são muito exigentes" (#31, g1)	1	6,67%
		Pouca coerência entre teoria e prática		2	1	1				1	1			2	"que os professores aplicassem aquilo que ensinam." (#6, p5); "que se tenha muita teoria e pouca concretização da mesma." (#56, h3)	2	13,33%
		Fraca percepção das necessidades dos alunos		1		1				1				1	"acho que isto impede que os professores se apercebam das necessidades dos alunos" (#56, h3)	1	6,67%
		TOTAL														4	26,66%

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
	Comportamentos e atitudes docentes	Reconhecimento		1	1										1	"devia haver um maior reconhecimento por parte dos professores aos alunos enquanto pessoas com talentos, opiniões, necessidades e dificuldades próprias e específicas." (#38, g3)	1	6,67%

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
		Respeito pela individualidade		1	1					1					1	"Sentir que o ensino era dedicado a pessoas e não simplesmente a alunos." (#38, g3)	1	6,67%
		Valorização das aprendizagens	1		1						1				1	"A universidade e os professores deveriam valorizar mais as aprendizagens informais realizadas em movimentos, grupos e associações relacionadas com a vida académica." (#57, h3)	1	6,67%
		TOTAL															3	20,00%
Condições do meio académico	Organização universitária	Localização dos polos de ensino	1	1	2			1	1					1	1	"para quem tem aulas num pólo longe do centro da cidade como eu	2	13,33%

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)

DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o			
															torna-se um pouco complicado começar as aulas muito cedo ou terminar muito tarde" (#14, edi1); "Para mim até podiam haver pólos, mas pelo menos que fossem todos perto uns dos outros." (#29, egi3)		
		Organização dos serviços	1	1	2			1		1				2	"Eu tenho aulas num pólo mas se preciso de ir a biblioteca já tenho de ir a outro e se tenho de tratar de alguma coisa nos serviços académicos já tenho de ir a outro..." (#29, egi3); "a universidade podia fazer um esforço maior para coordenar os horários dos seus serviços com os horários dos alunos" (#58, h3)	2	13,33%

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)

Quadro 6 - Análise das respostas à Pergunta 6 (CONTINUAÇÃO)																		
DOMÍNIO	CATEGORIA	SUBCATEG.	GÉNERO		LOCAL		CURSO						ANO		EXEMPLOS	N	%	
			M	F	Deslo c	Não Deslo c	ED I	EG I	G	H	P	T	1. o	Últim o				
		TOTAL														4	26,66%	
	Segurança do contexto universitário	Geral		1	1		1							1		"as vezes também sinto medo de andar na rua sozinha quando saio as 8 da noite." (#14, edi1)	1	6,67%
																TOTAL	1 5	100,00 %

Conclusão

Esta dissertação foi elaborada com o objectivo de identificar as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora, e com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de intervenções, por parte das instituições de Ensino Superior, que visem a satisfação das necessidades vivenciadas pelos seus alunos. Neste último ponto da dissertação cabe-nos interpretar os resultados obtidos com a realização da presente investigação, apoiando-nos na revisão de literatura efectuada e em função dos objectivos delineados e apontar alguns aspectos que remetem para as principais conclusões do trabalho efectuado neste âmbito. Procuraremos ainda avançar com algumas propostas de intervenção que tem em vista a satisfação das necessidades de apoio psicopedagógico verbalizadas pelos alunos da Universidade de Évora e resultam, tanto da reflexão realizada pela investigadora, como da revisão teórica acerca do assunto.

As transformações sociais, demográficas, económicas e políticas que ocorreram em Portugal nas últimas décadas tiveram um impacto significativo no Sistema Educativo Português. As instituições educativas do Ensino Superior passaram a ter novos papéis e funções, destacando-se o reforço das suas responsabilidades no âmbito da satisfação, dos recursos sociais e do desenvolvimento humano (Ferreira, 2009). Desta forma, a vida académica tem vindo a merecer, de modo cada vez mais saliente, a atenção de todos os envolvidos no processo educativo. No seguimento das preocupações que têm surgido nas Universidades e no próprio Ministério da Educação, têm sido desenvolvidas investigações no âmbito dos problemas que, no Ensino Superior, contribuem para o insucesso, para os níveis de insatisfação e para as dificuldades de adaptação sentidas pelos estudantes, no sentido de detectar potenciais causas (Ferraz & Pereira, 2002).

É neste âmbito que surge a presente investigação. Ao estudarmos as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora, pretendemos dar um contributo para que as instituições de Ensino Superior se encontrem em condições de adoptar medidas adequadas e eficazes para fazer face as necessidades dos seus alunos e assim promover a sua satisfação e sucesso académico.

Com a realização deste estudo foi possível perceber, em primeiro lugar, que os jovens entrevistados sentiam grandes dificuldades em reflectir acerca de si próprios e das suas necessidades. Isto verificou-se, principalmente, quando questionados acerca das dimensões social e pessoal da sua vida (questões nº 3 e 4 do guião de entrevista). Foi ainda notória a relutância dos estudantes, principalmente dos rapazes, em

responder a entrevista semi-estruturada, facto que se pode verificar na disparidade entre o número de raparigas e de rapazes constituintes da amostra (39 e 21 respectivamente).

No que diz respeito aos resultados obtidos com a análise das respostas a entrevista semi-estruturada, podemos perceber que para cada dimensão de vida os estudantes definem um grupo em que expõem as suas necessidades e outro grupo em que manifestam a ausência das mesmas. Este facto verifica-se também na primeira questão do guião de entrevista, subordinada ao tema adaptação ao Ensino Superior, em que as categorias definidas dividem-se em dois grandes grupos: Sucesso na adaptação e Insucesso na adaptação. O primeiro grupo reúne as categorias que transmitem a ideia de sucesso no processo de adaptação ao Ensino Superior e o segundo grupo inclui as categorias que indiciam a existência de dificuldades no processo de adaptação. Isto remete-nos para a ambiguidade com que os estudantes podem encarar o ingresso no Ensino Superior (Ramos & Carvalho, 2008). A este respeito, Seco e colaboradores (2005), referem que, para o jovem estudante, ingressar no Ensino Superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com 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, experiência e compromisso em várias dimensões, mas também à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos. Significa também, para muitos, a saída de casa, com as conseqüentes alterações ao nível da gestão de papéis, tarefas de desenvolvimento e da construção de respostas eficazes às exigências académicas. 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 desajuste (Seco, Pereira, Dias, Casimiro & Custódio, 2007).

Baseando-nos na análise dos resultados obtidos com a questão número 1 do guião de entrevista, verificamos que as maiores necessidades dos estudantes que ingressam no Ensino Superior prendem-se com o desconhecimento do espaço da universidade e do meio envolvente “não conhecer a cidade” (#1, P1), (#6, P5), (#12, edi1), (#13, edi1), (#15, edi1), (#20, edi4), (#24, egi1), (#35, g1), (#43, t1), (#45, t1), (#47, t3), (#49, t3), (#50, t3), (#52, h1), (#53, h1), (#60, h3); “Não conhecia a universidade” (#13, edi1), (#16, edi4), (#17, edi4), (#23, egi1), (#24, egi1), (#41, t1),

(#45, t1), (#49, t3), (#50, t3), (#52, h1), (#58, h3). Ao constatarmos que estas dificuldades estão, maioritariamente, relacionadas com os estudantes deslocados, podemos perceber que a mudança do local de residência do estudante, por virtude do ingresso no Ensino Superior, parece ter um impacto bastante significativo no que diz respeito a quantidade de dificuldades vivenciadas durante o seu processo de adaptação "As primeiras dificuldades tiveram a ver com a minha deslocação, sou um aluno deslocado" (#4, P1), (#58, h3). Este aspecto parece reflectir-se também de forma negativa noutras áreas, por exemplo: Partilhar quarto, em que este facto é visto pelo jovem como sendo um factor que contribuiu para a sua fraca adaptação "foi um pouco difícil habituar-me a partilhar quarto, na minha casa eu tenho um quarto só para mim e sinto-me a vontade." (#21, egi1).

Outra dificuldade associada a entrada para a universidade e bastante relatada pelos estudantes diz respeito a experiência social negativa "custou ter que me deparar com tanta gente estranha de uma vez e ser obrigada a falar com essas pessoas e a conhecê-las" (#44, t1). A este respeito, Cruz, Almeida e Gonçalves (1985), vem dizer-nos que o ingresso no Ensino Superior pode contribuir para o aparecimento de dificuldades ao nível do estabelecimento de relações interpessoais, o que se deve a necessidade de estabelecer uma maior diversidade de contactos, e com um conjunto mais alargado de pessoas estranhas. Tais contactos e relações são fundamentais para a integração na nova comunidade. Segundo Upcraft e Gardner (1989, cit. Por Santos, 2000), as relações com outros membros da instituição de ensino constituem um dos factores mais importantes na adaptação dos alunos do primeiro ano ao novo ambiente académico. Consideramos assim que as instituições de Ensino Superior devem desenvolver intervenções ao nível da promoção dos relacionamentos dos seus estudantes e que estas intervenções deveriam ser implementadas logo a partir do momento em que os estudantes do primeiro ano chegam ao campus universitário. Estas intervenções revestem-se ainda de maior importância se nos referirmos a dimensão social da vida dos estudantes, Ao analisarmos os resultados relativos a questão número 3 do guião de entrevista verificamos que estes sentem necessidade de se dispor a estar na companhia de terceiros, de terem iniciativa para se relacionarem com os outros, de conviver mais, de serem mais sociáveis e de tempo para se dedicarem a criação de relações interpessoais e se tivermos em consideração que o potencial de cada aluno para o estabelecimento de relações de amizade surge como factor protector conducente a bons níveis de desenvolvimento social e pessoal, nomeadamente no que diz respeito à auto-estima. No mesmo sentido, Alvan, Belgrave e Zea (1996, cit. Por Santos, 2000), verificaram a existência de correlações positivas entre a existência de redes de apoio social e o sucesso na adaptação académica,

salientando também uma diminuição nos níveis de stress vivenciados por parte dos estudantes com maior facilidade no estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias.

Relativamente a dimensão vocacional da vida dos estudantes, ao analisarmos os resultados verificamos que as suas principais necessidades a este nível prendem-se essencialmente com a falta de conhecimentos acerca do mercado de trabalho. Consideramos assim fundamental que a formação, para além da dimensão académica e técnica, proporcione aos alunos momentos de esclarecimento, reflexão e de experiências em contexto protegido, que lhes permita caminhar para situações de maior autonomia vocacional. Consideramos que os resultados obtidos nesta investigação, permitem identificar algumas dimensões que seria importante trabalhar com os estudantes, ao longo da frequência do Ensino Superior e, em particular, no último ano da sua formação, visto que as suas principais preocupações prendem-se com a transição para o mercado de trabalho “Necessito mais informação para a transição para o mundo de trabalho, acho que não sei como se processam as coisas” (#5, p1), (#6, p5), (#9, p5), (#17, edi4), (#18, edi4), (#19, edi4), (#37, g3), (#39, g3), (#40, g3), (#46, t3), (#48, t3), (#49, t3), (#50, t3), (#57, h3), (#58, h3), (#59, h3), (#60, h3); “seria importante sentirmos mais apoio na entrada para o mundo do trabalho” (#10, p5). Estas medidas deveriam ainda ser desenvolvidas com o sentido de dotar os jovens de recursos necessários para enfrentarem a transição do Ensino Superior para o mercado de trabalho. A este nível, Savickas (1999, cit. Por Silva, 2008), propõe quatro tipos de intervenção com estudantes do Ensino Superior com a finalidade de favorecer a sua transição para o mercado de trabalho: orientação de carreira, ensino de competências de exploração e planeamento de carreira e adaptação aos contextos de trabalho, treino de técnicas de gestão da carreira e apoio na resolução de problemas relacionados com o emprego. Segundo o mesmo autor, estas estratégias de intervenção são de extrema importância pois permitiriam aumentar a adaptabilidade e ajustamento dos estudantes do Ensino Superior nas suas primeiras experiências de trabalho.

Questionados acerca das suas necessidades a um nível pessoal, os estudantes referem-se a participação em actividades de lazer. Pesquisas de vários autores demonstram que os estudantes envolvidos em actividades extra-curriculares promovidas pela instituição universitária aumentam os seus níveis de desenvolvimento intelectual e os seus comportamentos de liderança, revelam maiores níveis de sucesso académico e conseguem atingir os seus objectivos académicos com maior facilidade (Santos, 2000).

Dumazedier (1962, cit. Por Ribeiro, Silva & Santos, 2004) define estas actividades como um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, seja para descansar, para se divertir, para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua livre capacidade criativa, depois de se ter libertado das suas obrigações profissionais, familiares e sociais. Este autor enfatiza a libertação e o prazer, considerando o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal como as três principais funções do lazer.

Vários estudos comprovam ainda a associação positiva entre a participação em actividades de lazer e níveis de rendimento e de desenvolvimento académico, e possibilitaram a elaboração de uma lista das actividades que influenciam, positivamente, o rendimento académico e a persistência académica: assistir a eventos culturais no campus ou na comunidade onde se insere a universidade, conversar sobre objectivos vocacionais em contextos proporcionados pela própria instituição de ensino, trabalhar em conjunto com outros estudantes em projectos relativos às matérias leccionadas, assistir a congressos ou palestras temáticas organizadas pelos departamentos de cada curso, conversar com outros estudantes sobre questões relacionadas com o campus e sobre temáticas da actualidade, trabalhar em estruturas do próprio campus, socializar com colegas de outros cursos incluindo colegas de diferentes origens étnicas ou raciais e conversar sobre temáticas aprendidas no contexto do curso ou aplicar estes conhecimentos a um domínio laboral.

Pelas razões apresentadas consideramos que as actividades de lazer merecem ter um papel mais importante nos programas de intervenção ou de política de gestão académica em prol da qualidade da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes universitários.

Para além da necessidade de participar em actividades de lazer, os estudantes referem ainda a necessidade de estarem próximos da família "Necessito de passar mais tempo com a minha família e com o meu namorado" (#13, edi1), (#24, egi1), isto acontece, segundo Almeida e colaboradores (2003a) porque a larga maioria dos estudantes reside ainda com a família nuclear de origem, e porque muitos dos estudantes que estão deslocados acabam por ter na família a principal base da sua sustentação, o que por si só é motivo para que, mesmo nesta situação, a casa familiar seja frequentemente representada pelos próprios como o lugar onde se localizam em termos sócio-espaciais, mesmo quando só têm a possibilidade de "ir a casa" em períodos de férias "Sinto necessidade de ir mais vezes a casa" (#12, edi1), (#52, h1), (#55, h1).

A partir do estudo realizado podemos ainda perceber que a um nível académico as necessidades sentidas pelos estudantes prendem-se fundamentalmente com a aquisição de competências de estudo e com as condições proporcionadas pela instituição de Ensino Superior.

Em relação as competências de estudo, estas estão relacionadas com a responsabilidade do estudante acerca da utilização das estratégias mais adequadas para enfrentar os desafios académicos e mais especificamente os relacionados com as aprendizagens. É consensual que uma utilização adequada das estratégias de estudo e aprendizagem requer um sistema auto-regulador por parte do estudante que controle, de modo sistemático, o desenvolvimento dos acontecimentos e decida, oportunamente, quais os conhecimentos e competências necessárias para fazer face às conjecturas académicas emergentes (Bessa, 2000, cit. Por Tavares et al., 2006). Estas estratégias são susceptíveis de serem activadas, melhoradas e desenvolvidas, em contextos específicos de aprendizagem, para otimizar os desempenhos e as realizações individuais dos estudantes, consideramos assim importante que as instituições universitárias implementem programas de promoção de estratégias de estudo. Estes programas devem ainda permitir o desenvolvimento de competências relacionadas com o autoconhecimento, com a gestão do tempo, com técnicas activas de estudo, memorização e diminuição dos níveis de ansiedade em situações de avaliação (Seco, Pereira, Santos, Filipe & Alves, 2008). No que diz respeito as condições geográficas e materiais proporcionadas pela instituição educativa, Rodrigues e Mendes (2005), afirmam que pode-se considerar que a qualidade dos projectos de ensino e investigação é influenciada pela qualidade dos espaços onde estes se desenvolvem, quer sejam os edifícios, com as salas de aula, os laboratórios e os serviços de apoio, quer sejam os espaços exteriores do campus, os equipamentos destinados ao lazer, as condições de circulação, de estacionamento e de acessibilidade.

Strange (1983, cit. Por Santos, 2000), acrescenta a este propósito que todos os aspectos do ambiente físico do campus universitário são importantes para a qualidade das experiências universitárias, podendo representar oportunidades positivas ou negativas para o desenvolvimento dos estudantes. Desta forma, o ambiente físico da instituição pode contribuir para um sentimento de segurança, de pertença e de familiaridade com a instituição, de facilidade de acesso e de mobilidade pelos seus espaços. Por outro lado, se faltam estruturas de apoio, quer material quer relacional, poderão ocorrer comportamentos de absentismo escolar e, como consequência, um aumento nos índices de reprovação. Dustin e Murchison (1993, cit. Por Santos, 2000) referem, a este respeito, que os alunos do primeiro ano poderão levar algum tempo a

ter conhecimento das estruturas de apoio existentes no campus universitário e que a falta de conhecimento sobre a existência e localização destes recursos pode provocar a emergência de sentimentos de inadaptação e isolamento.

Em relação aos sentimentos vivenciados pelos estudantes, verificamos que estes associam ao processo de adaptação ao Ensino Superior um conjunto de sentimentos negativos dos quais se destacam, com mais unidades discursivas, os sentimentos de solidão e de saudade. Segundo Bérubé e Joshi (1998, cit. Por Bastos, Figueira & Costa, 2002), os jovens constituem um dos grupos mais susceptíveis de vivenciar a solidão. Esta é definida por Parkhurst e Hopmeyer (1999, cit. Por Bastos, Figueira & Costa, 2002), como sendo uma sensação dolorosa de tristeza ou isolamento, ou seja, uma sensação de estar sozinho, separado, distanciado dos outros, associada a um sentimento de privação ou desejo de associação, contacto e proximidade.

Weiss (1973, cit. por Bastos, Figueira & Costa, 2002) define dois tipos de solidão: solidão social e solidão emocional. Em que a solidão social implica a percepção de um deficit na rede de relações sociais do indivíduo e a solidão emocional surge quando o indivíduo percebe a ausência de uma relação íntima, emocional ou vinculativa, onde se possa sentir aceite, seguro, compreendido e protegido.

Baseando-se em estudos recentes com estudantes universitários do Canadá, DiTommaso e Spinner (1997, cit. por Bastos, Figueira & Costa, 2002), afirmam que a solidão emocional pode ser subdividida em solidão emocional romântica e solidão emocional familiar, estando a primeira relacionada com a necessidade de vinculação, e a segunda, relacionada com a necessidade de orientação. A solidão social estaria associada a uma necessidade de integração social. Estes resultados permitem analisar a solidão como um constructo multidimensional, ou seja, embora tanto a solidão emocional como a solidão social estejam negativamente correlacionadas com a satisfação das necessidades sociais, cada uma possui uma associação única com uma necessidade social específica.

Quanto ao sentimento de saudades, este refere-se especificamente as saudades de casa e, mais uma vez, reflecte-se com maior incidência nos estudantes deslocados e com grande predominância nas raparigas, facto que vem corroborar os estudos de Ferraz e Pereira (2002), que ao estudarem o *homesickness* em estudantes universitários concluem que os jovens estudantes do sexo feminino têm tendência para ser mais saudosistas e afectivamente mais dependentes da família. Estas autoras referem que a existência de saudades de casa para quem se desloca para longe para estudar, faz pensar na urgência em rever o sistema de candidaturas ao

Ensino Superior, e sugerem a adopção de um modelo de candidaturas ao Ensino Superior geograficamente mais delimitadas e não abertas, obrigatoriamente, a todo o país, sendo esta uma opção de cada candidato.

No mesmo âmbito, e a partir da análise dos resultados a questão número 5 do guião de entrevista podemos ainda verificar que os alunos referem-se ao stress como sendo um sentimento fortemente associado a dimensão académica das suas vidas "sinto que estou constantemente em stress" (#16, edi4); "se me surge alguma dificuldade que não consigo ultrapassar começo a stressar" (#53, h1).

A este respeito, Nelson (1998, cit. por Santos, 2000), afirma que os estudantes universitários, do mesmo modo que definem objectivos de aprendizagem e desenvolvem rotinas de estudo e preparação para os exames, devem preparar-se para lidar com as situações stressantes que poderão encontrar ao longo do seu percurso académico. O autor considera que, para lidar efectivamente com as situações académicas produtoras de stress e ansiedade, os alunos devem adquirir as suas próprias estratégias ao nível da gestão do tempo, devem identificar factores stressores e estabelecer um conjunto de competências que os auxiliem a combater os efeitos negativos do stress e devem preparar-se adequadamente para a realização dos exames e para a apresentação dos trabalhos escolares.

No mesmo sentido, Gmelch (1993, cit. por Santos, 2000), refere que para se lidar de forma efectiva com as consequências negativas do stress é necessário desenvolver um conjunto de técnicas que permitam enfrentar diferentes factores stressores em situações distintas. No que respeita à dimensão académica, os autores sugerem o uso de estratégias de *coping* nas seguintes áreas: apoio social (que engloba aspectos como fazer refeições com colegas, conversar com amigos e partilhar preocupações), actividades físicas (englobando tanto a prática de desportos individuais como a prática de desportos colectivos), estimulação intelectual (que engloba actividades como assistir a congressos, a eventos culturais e cultivar hábitos de leitura), actividades extra-curriculares (como idas ao cinema, ver televisão, jantar fora e saídas ao fim-de-semana), interesses pessoais (que englobam actividades como tocar um instrumento musical, cozinhar, fazer jardinagem e outros passatempos não relacionados com as actividades curriculares), técnicas de auto-gestão (tais como a definição de objectivos, a gestão do tempo, a realização das tarefas nos prazos definidos, a organização de apontamentos e a assertividade) e atitudes positivas (como ser-se optimista, tentar manter uma perspectiva positiva sobre as situações do quotidiano e desenvolver pontos de vista próprios).

Se analisarmos os resultados obtidos com este estudo de uma forma global, podemos perceber ainda que algumas categorias de análise estão presentes em mais

do que uma dimensão de vida, o que significa que uma determinada necessidade não afecta o aluno apenas numa dimensão da sua vida, mas nas várias dimensões existentes. Por exemplo, a categoria Dificuldades económicas acarreta consigo não só a necessidade de um apoio ao nível financeiro mas também um baixo nível de bem-estar emocional e conseqüentemente um fraco rendimento académico. Deste facto podemos concluir que as instituições devem desenvolver intervenções que contemplem o indivíduo no seu todo, considerando as suas várias dimensões de vida.

Segundo Santos (2000), é necessário intervir tanto ao nível dos recursos pessoais como ao nível dos recursos académicos facultados aos estudantes universitários. Este aspecto deve fazer reflectir as instituições de Ensino Superior no sentido de compreenderem que, a par de exigirem dos alunos um determinado potencial académico (preparação científica e hábitos de estudo), também não podem descurar uma pedagogia universitária adequada e o criar de condições no campus, no sentido de maximizar esse potencial. A este respeito, Zirnmerman, Bonner e Kovack (1996, cit. Por Santos, 2000), consideram que os professores deveriam funcionar mais como tutores do que como meros transmissores de informação, exigindo feedback específico e personalizado aos seus alunos relativamente aos seus progressos académicos.

Será ainda relevante dar mais atenção à fase de transição do ensino secundário para o Ensino Superior, procedendo, nomeadamente, à implementação de programas interventivos tanto ao nível do desenvolvimento pessoal dos alunos universitários, como no que concerne ao recurso a estratégias ou métodos de estudo adequados e ao apoio bibliográfico disponibilizado pela própria instituição. Desta forma, poder-se-á ajudar os estudantes universitários a definir objectivos de vida, a sistematizar e interpretar grandes quantidades de informação e a explorarem a sua identidade como estudantes, jovens-adultos e futuros profissionais, ao mesmo tempo que procuram conquistar o seu território académico.

O foco da intervenção junto destes estudantes deverá, então, cobrir um leque variado de actividades que poderão ir desde a consulta psicológica vocacional e pessoal, à psicoterapia e o apoio psicopedagógico, passando pelos sistemas de apoio de pares e os seminários de planeamento vocacional e pessoal, até às intervenções de educação para a saúde, às medidas de apoio médico e social, entre outras (Taveira et al., 2000, cit. por Santos, 2000).

A finalidade última de todas estas formas de intervenção será responder, de um modo efectivo, as necessidades e dificuldades da população universitária, procurando contribuir para otimizar o seu desenvolvimento pessoal e para capacitar

os estudantes para as suas aprendizagens académicas, numa lógica, aliás, de formação permanente ao longo da vida.

Com este estudo, adquirimos a certeza de que é urgente e necessário que todos os intervenientes no sistema educativo superior estejam sensibilizados para os problemas vivenciados pelos alunos, e que estes reflectam, discutam e procurem soluções adequadas a cada caso.

Na actual conjuntura é pedida à instituição educativa uma intervenção social para a qual não está convenientemente preparada e, perante um ritmo de vida com transformações aceleradas a nível dos hábitos, comportamentos e valores, é necessária uma ampla reflexão de todos os intervenientes no processo educativo. É primordial que as instituições educativas proporcionem condições para a satisfação das necessidades dos seus alunos, de modo a que estes possam ter uma adaptação positiva e experimentar sucesso académico e satisfação.

As soluções que se propõem para a satisfação destas necessidades passam sobretudo pelo desenvolvimento, por parte das universidades, de intervenções abrangentes. Especificamente, as nossas propostas vão no sentido da criação de estruturas de suporte pessoal e social, académico e vocacional para que seja possibilitado e facilitado o desenvolvimento pessoal, social e profissional do jovem estudante universitário, futuro membro activo de uma sociedade em mudança, tendo em atenção as suas necessidades, aspirações, aptidões, formação e desenvolvimento.

Para finalizar, é de referir que algumas limitações devem ser consideradas na generalização das conclusões desta investigação: a primeira surge associada a todas as investigações que utilizam auto-relatos, pela tendência dos sujeitos em fornecer respostas socialmente aceites. Segundo Bastos, Figueira e Costa (2002), por vezes os indivíduos respondem as questões enviesando as suas respostas e filtrando as suas emoções e experiências, de modo a que o seu auto-relato reflecta uma avaliação mais positiva do seu self. A segunda limitação está associada ao facto da amostra deste estudo ser maioritariamente constituída por participantes do sexo feminino. No nosso parecer, este facto não permitiu realizar uma comparação entre as necessidades vivenciadas pelos dois géneros. A mesma situação verifica-se em relação aos estudantes deslocados e não deslocados, em que os primeiros estão em grande maioria. Por último, e no que diz respeito a questão nº 2 do guião de entrevista semi-estruturada utilizada no estudo principal “O que necessitas para facilitar o teu desenvolvimento de carreira? Por exemplo, apoio ao desenvolvimento do conhecimento das tuas capacidades e interesses, quando tens dúvidas sobre se estás na formação que te é mais adequada, se tens falta de informação sobre determinadas

disciplinas e cursos, por exemplo de mestrados e pós-graduações, ou na transição para o mundo do trabalho.” Consideramos que ao nortear as respostas dos participantes para uma determinada área poderemos estar a condicionar as suas respostas. Por vezes pode ter ocorrido que os sujeitos se tenham restringido apenas aos exemplos mencionados para construírem a sua resposta, levando a que algumas necessidades vocacionais e de desenvolvimento de carreira sentidas pelos estudantes não tenham sido mencionadas.

O estudo empírico elaborado identifica as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos que constituem a população discente maioritária da Universidade de Évora. Significa isto que, para que esta instituição possua um conhecimento total das necessidades psicopedagógicas dos seus estudantes, são necessárias ainda algumas investigações a este nível, nomeadamente contemplando subgrupos não tradicionais como são exemplo os trabalhadores-estudantes, os alunos estrangeiros e os alunos com necessidades específicas de educação. A este respeito, Fernandes e Almeida (2007), referem que cada vez mais as instituições educativas devem ter consciência da sua responsabilidade social e devem assumir que, para além de assegurar o acesso, terão de criar condições para um acolhimento e suporte mais intencional a estes alunos não tradicionais, tendo em conta tanto as suas fragilidades específicas como as suas potencialidades. Paralelamente ao estudo destas populações minoritárias, torna-se relevante ir desenvolvendo e avaliando intervenções psicológicas e educativas que vão de encontro às suas necessidades específicas. A investigação em torno destas intervenções e das mais diversas estratégias por elas utilizadas, reveste-se de especial importância, de forma a garantir a sua eficácia.

Como estudo futuro sugerimos ainda a criação de um questionário de levantamento de necessidades psicopedagógicas adaptado aos alunos do Ensino Superior português, uma vez que, Apesar do interesse pelas problemáticas associadas aos estudantes deste nível de ensino ter vindo a crescer e terem-se vindo a realizar mais investigações nesta área, verifica-se, no entanto, uma escassez de instrumentos ajustados à população portuguesa (Almeida et al., 2003b), bem como uma grande dificuldade em adaptar instrumentos devido as especificidades dos estudantes portugueses (Diniz & Almeida, 1997). A criação deste instrumento de avaliação revela-se importante, uma vez que, ao desenvolver-se um questionário de necessidades de apoio psicopedagógico para estudantes portugueses do Ensino Superior, estar-se-á a dar um contributo para que as instituições de Ensino Superior possam ter acesso a uma base de conhecimento que lhes permitiria estar mais atentas as necessidades dos seus alunos e assim, terem a oportunidade de criar as condições necessárias à promoção do seu sucesso académico e adaptação as

exigências do Ensino Superior (Almeida et al., 2003b). O desenvolvimento desta medida viria ainda a constituir um contributo para o desenvolvimento de um maior número de investigações neste âmbito. Segundo Ferraz e Pereira (2002), é urgente proceder ao desenvolvimento de estudos para se conhecer melhor o fenómeno do sucesso/insucesso nas instituições de Ensino Superior, com o intuito de serem delineadas estratégias de intervenção e de combate ao problema. Se for possível identificar as causas da existência e manutenção deste problema, mais facilmente se planeiam estratégias de intervenção-acção adequadas.

Referências Bibliográficas

Almeida, L. S. (1998). Questionário de Vivências Académicas para jovens universitários: Estudos de construção e de validação. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 2(3), 113-130.

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 15(2), 1138-1663.

Almeida, J. F., Ávila, P., Machado, F. L., Martins, S. C. & Mauritti, R. (2003a). *Diversidade na Universidade: Um inquérito aos estudos de Licenciatura*. Oeiras: Celta Editora.

Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R. & Freitas, A. C. (2003b). Envolvimento académico: confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação*, 11(2).

Almeida, L. S., Ferreira, J. A. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181-207.

Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologias de investigação em psicologia e em educação*. Coimbra: APPORT.

Almeida, L. S., Gonçalves, A., Salgueira, A. P., Soares, A. P., Machado, C., Fernandes, E., Machado, J. & Vasconcelos, R. (2003c). Expectativas de envolvimento académico à entrada na Universidade: Estudo com alunos da Universidade do Minho. *Psicologia, Investigação e Prática*, 1, 3-15.

Almeida, L. S., Soares, A. P. & Ferreira, J. A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção/validação do Questionário de Vivências Académicas*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, A. & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no Ensino Superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207-220.

Andreu, M., E. (2008). Los abandonos universitarios: retos ante el espacio europeo de educación superior. *Estudios sobre educación*, 15, 101-121.

Arroteia, J. C. (1998). Aspectos recentes do Ensino Superior. *População e Sociedade*, 4, 7-15.

Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastos, M. T., Figueira, F. O. & Costa, M. E. (2002). Avaliação da solidão nos jovens universitários portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 69-81.

Batanero, J. M. F. (2004). *Universidad y diversidad en el contexto español: Un pacto de futuro*. Facultad de las ciências de la educacion.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Auto - aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão da carreira*. Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.

COLIN, A. (1992). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

Cornejo, M. & Lucero, M. C. (2005). Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento. Universidad Nacional de San Luis. *Fundamentos en humanidades*, VI(II), 143-153.

Delgado, M. A. & Del Villar F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. Departamento de Educación Física y Deportiva Universidad de Granada. *Revista Motricidad I*, 25-44.

Despacho nº 6659/99 (2a série) de 5 de Abril de 1999 in Diário da República - II Série.

Diniz A. M. & Almeida, L. (1997). *Construção de uma escala de qualidade no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Erikson, E. H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Espín, J. V. (2002). El análisis de contenido: una técnica para explorar y sistematizar información. Universidade de Barcelona. *Revista de Educacion*.

Esteves, A. T. T. (2008). *A influência dos eus possíveis no sucesso académico no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fernandes, E. & Almeida, L. S. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 14, 7-14.

Ferraz, F. & Pereira, A. S. (2002). A Dinâmica da Personalidade e o Homesickness (saudades de casa) dos Jovens Estudantes Universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164.

Ferreira, R. T. S. (2002). A importância da psicopedagogia no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries. Disponível em www.psicopedagogiaonline.com.br.

Ferreira, C. A. M. (2009). *Intervenção psicológica no Ensino Superior: efeito da psicoterapia no rendimento académico*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: a Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 290-297.

Formiga, N. S. (2007). *O que fazer para ter um bom rendimento académico? Diferenças e causalidades na atribuição de causalidade em relação aos indicadores do êxito académico em jovens*. Disponível em www.psicologia.com.pt.

Fragoso, A. (2008). *La educación superior como motor del desarrollo humano y social en Portugal*. Mundiprensa.

Gómez-Castro, J. L. & Ortega, M. J. (1991). *Programas de intervención psicopedagógica en educación infantil y enseñanza primaria*. Madrid: Ed. Escuela Española.

Guimarães, C., Ramos, L., Freire, J., Alves, M., Simões, F. & Carvalho, P. (2002). *A intervenção e investigação psicológicas no Ensino Superior: O Núcleo de Estudos e Intervenção em Psicologia (NEIP) da Universidade da Beira Interior*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Heitor, M. (2003). *Será necessário estimular a evolução do Ensino Superior em Portugal?* Público.

Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches* (5th ed.). New York: Harper Collins.

Hinkelman, J. M. & Luzzo, D. A. (2007). Mental Health and Career Development of College Students. *Journal of Counseling & Development*.

Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Lima, R., Torres, M. & Fraga, S. (2005). *Orientação e Desenvolvimento da Carreira: O contributo de um estudo sobre a transição para o Ensino Superior*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Loureiro, M. N. & Taveira, M. C. (2006). *Avaliação de uma intervenção vocacional de cariz preventivo no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Marrigue, A. M. M. & Pineda, J. M. M. (2009). *La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción*. México: Universidad Mesoamericana.

Martins, S. C., Mauritti, R. & Costa, A. F. (2005). *Condições socioeconómicas dos estudantes do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: DGES/MCTES.

Moreira, A. (2007a). *O Ensino Superior*. Disponível em www.psicologia.com.pt.

Moreira, C. D. (2007b). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Noguero, F. L. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva. *Revista de Educacion*,

Núñez, J. A. S. (2001). *Necesidades de formación psicopedagógica para la docencia universitária: Memoria para optar al grado de doctor*. Madrid: Universidade Complutense de Madrid, Facultad de Educacion.

Oliveira, M., A. (2003). *Avaliação psicopedagógica*. Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena.

Pagotti, A. W., Mendonça, D. M. R., Alves, M. A. G. & Labiak, F. P. (2006). *As preocupações dos estudantes universitários do curso de psicologia de duas instituições de Ensino Superior*. Disponível em www.psicologia.com.pt.

Pereira, A. S. (2005). *Para obter sucesso na vida académica: Apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Peres, M. R. & Oliveira, M. H. M. A. (2007). Psicopedagogia: Limites e possibilidades a partir de relatos de profissionais. *Ciências & Cognição*, 12, 115-133.

Pinto, J. M. R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*, 25, 727-756.

Preto, L. S. R. (2003). *O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao Ensino Superior*. Coimbra, 10, 63-71.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, A. C. O. (2008). *A satisfação dos estudantes com a formação superior*. Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre. Porto: Universidade do Porto.

Ramos, S. I. V. & Carvalho, A. J. R. (2008). *Nível de stress e estratégias de coping dos estudantes do 1º ano do ensino universitário de Coimbra*. Disponível em www.psicologia.com.pt.

Ribeiro, J. L. P., Silva, M. C. & Santos, M. L. R. (2004). Comportamentos de lazer entre os estudantes do Ensino Superior em Portugal. *Revista de Ciências Humanas*, 36, 355-371.

Rodrigues, D. S., Ramos, R. A. R. & Mendes, J. F. G. (2005). Modelo de avaliação da qualidade de vida aplicado a campi universitários. In SILVA, A. N. R., SOUZA, L. C. L. & MENDES, J. F. G. *Anais do PLURIS 2005, Actas do Congresso Luso Brasileiro para o Planeamento Urbano Regional Integrado Sustentável*. São Carlos: São Paulo.

Rojo, V. A., Jiménez, E. G., Flores, J. G., Clarés, P. M., Rodríguez, S. R. & Santero, J. R. (2002). *Estratégias y Modelos de Intervención Psicopedagógica y Social: Diseño y Evaluación de Programas*. Madrid: EOS.

Ruiz, M. L. S. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Materials Docents en Xarxa*. Universitat Jaume I.

Saavedra, L., Almeida, L. S., Gonçalves, A. & Soares, A. P. (2004). *Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis sócio-culturais no ingresso ao Ensino Superior*. *Cadernos do noroeste. Série Sociologia*, 63-84.

Santos, L. T. M. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Santos, L. & Almeida, L. S. (2001). *Vivências académicas e rendimento escolar: Um estudo com alunos universitários do 1º ano*. *Análise Psicológica*, 2(XIX), 205-217.

Seco, G., Pereira, I., Dias, M., Casimiro, M. & Custódio S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M. & Custódio S. (2007). *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao Ensino Superior: Implicações práticas de um estudo*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G. M., Pereira, A. P., Santos, I. C., Filipe, L. A. & Alves, S. (2008). *Promoção de estratégias de estudo: Contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL)*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Serpa, M. N. F. & Santos, A. A. A. (2001). *Atuação no Ensino Superior: Um novo campo para o psicólogo escolar*. Universidade São Francisco.

Silva, A. D. (2008). *A construção de carreira no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Silva, M. G. & Costa, M. E. (2005). Desenvolvimento psicossocial e ansiedades nos jovens. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 111-127.

Silva, A. D., Taveira, M. C. & Fernandes, E. (2006). *A construção e desenvolvimento da carreira no Ensino Superior: O uso de inventários e da grelha de repertório*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. D. & Taveira, M. C. (2006a). *Estudo da construção e desenvolvimento da carreira no Ensino Superior: O uso da grelha de repertório*. Braga: Universidade do Minho.

Silva, A. D. & Taveira, M. C. (2006b). *Promoção do desenvolvimento vocacional no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz A. M. & Guisande, M. A. (2006). Modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 15-27.

Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A. A., Cabral, A. P., Fernandes, C., Huet, I., Bessa, J., Carvalho, R. & Monteiro, S. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: uma intervenção em contexto curricular. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 61-72.

Vasconcelos, R. M., Almeida, L. S. & Monteiro, S. C. (2005), Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2) 195-202.

Vicente, P. C., Sánchez, A. H. & Melguizo, P. P. S. (1998). Sobre el Practicum y los Modelos de Intervención Psicopedagógica. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educacion*, 2(2), 185-198.

ANEXOS

Anexo I
Carta de autorização



Sílvia Lopes
A/C Prof. Doutor Paulo Cardoso
Departamento de Psicologia,
Universidade de Évora,
Colégio Pedro da Fonseca
PITE – Parque Industrial e Tecnológico de Évora
Rua da Barba Rala
7000 Évora

Ex.mo(a). Sr(a).
Presidente da Comissão de Curso

Eu, Sílvia Serra Lopes, aluna do curso de Mestrado em Psicologia, do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a realizar uma investigação com alunos da Universidade de Évora com o objectivo de identificar as necessidades de apoio psicopedagógico dos alunos da Universidade de Évora. A investigação é orientada pelo Prof. Doutor Paulo Cardoso, docente do Departamento de Psicologia.

Os dados serão recolhidos através da realização de uma breve entrevista gravada, em que se colocam as seguintes questões:

1 – Que dificuldades sentiu quando entrou para a universidade?

2 – Que apoios necessita para o seu desenvolvimento de carreira?

Por exemplo, apoios ao desenvolvimento do conhecimento das suas capacidades e interesses, quando tem dúvidas sobre se está na formação que lhe é mais adequada, se tem falta de informação sobre determinadas disciplinas e cursos, por exemplo de mestrados e pós-graduações, ou na transição para o mundo do trabalho.

3 – O que necessita para melhorar os seus relacionamentos interpessoais?

4 – O que necessita para melhorar o seu bem-estar emocional e psicológico?

5 - O que necessita para melhorar o seu rendimento académico?

6 – Há alguma necessidade ou dificuldade que tenha sentido ao longo do seu percurso académico e que não tenha sido referida ao longo desta entrevista?

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, as respostas serão anónimas e a informação será tratada de forma global.

Venho assim requerer a colaboração nesta investigação, solicitando a autorização para a realização das entrevistas a 10 alunos do curso de.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada.

Évora, 9 de Março de 2009