

---

---

## **IMPACTO DAS CONDIÇÕES PESSOAIS E CONTEXTUAIS NA TRANSIÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O ENSINO SUPERIOR**

ÂNGELA SÁ AZEVEDO  
LUÍSA FÁRIA

### **RESUMO**

Para facilitar a complexa e desafiante situação de transição do ensino secundário para o ensino superior, é necessário conhecer a realidade dos nossos estudantes em termos de adaptação, para depois propor medidas de apoio e promoção de uma adaptação eficaz.

Se é importante que os jovens se preparem para novas realidades, por vezes adversas, torna-se igualmente fundamental que as instituições de Ensino Superior proporcionem aos seus estudantes condições de acolhimento e bem-estar. Por outro lado, preparar os jovens para a transição passa também pela promoção do seu auto-conhecimento, autonomia, motivação e sucesso académico, aspectos estes que serão discutidos neste artigo.

### **ABSTRACT**

In order to overcome the difficulties of the complex and challenging transition from high-school to university, we need to know our students situation in terms of adaptation. Based on this knowledge some recommendations will be suggested.

If it is important that youth must be prepared to face new and sometimes hostile realities, it is also fundamental that university institutions do provide friendly welcome conditions. On other hand, the preparation of youth to transition includes the promotion of self-knowledge, autonomy, achievement motivation and academic success. These issues are discussed in this paper.

---

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

## **IMPACTO DAS CONDIÇÕES PESSOAIS...**

## 1. Introdução

A entrada para a Universidade começa por ser encarada, pelo estudante, com euforia e com a expectativa de que os momentos mais complicados já cessaram e que, finalmente, chegará a recompensa pelo esforço despendido anteriormente. De encontro a este ambiente festivo vão as recepções organizadas para receber os caloiros.

No entanto, rapidamente o jovem é confrontado com situações novas para as quais nem sempre se sente preparado. O estudante transita, muitas vezes, para um ambiente fora do seu contexto emocional e por isso sentirá a ausência das pessoas mais chegadas, podendo sentir-se só e isolado. Começa a ter que responder a solicitações novas como as ligadas à vida académica, e a um contexto com níveis de exigência superiores, conduzindo ao medo do fracasso, à ansiedade e ao *stress* em situações de avaliação (Pereira, 1998).

O seu desenvolvimento pessoal é, desta forma, afectado no que se refere ao auto-conceito, à auto-estima e à maturidade, tal como tem vindo a ser estudado por vários autores (Chickering e Havighurst, 1981).

Assim, a adaptação a situações novas e desafiadoras depende das características pessoais do sujeito, nomeadamente de aspectos motivacionais, como sejam o auto-conceito, as atribuições e as expectativas, assim como de variáveis ligadas ao contexto académico, tais como a própria organização da instituição acolhedora e a existência na mesma de serviços de apoio, entre outros aspectos.

Deste modo, torna-se pertinente estudar a forma como o estudante universitário encara a transição, percebendo as estratégias e os mecanismos que utiliza para se adaptar a esse meio novo e por vezes hostil, que pode funcionar simultaneamente como contexto promotor do seu desenvolvimento psicológico e global.

Pretende-se neste artigo reflectir sobre a transição para o ensino superior, reconhecendo-se desde já a especificidade desta transição em termos de variáveis pessoais e contextuais. Tal reflexão torna-se necessária, a partir do momento em que se verificou que a entrada no ensino superior pode não constituir a concretização de um sonho há muito planeado pelo jovem, podendo ser geradora de problemas psicológicos e originando mesmo insucesso e abandono.

## 2. Caracterização da problemática da transição para o ensino superior

### 2.1. Condições pessoais e contextuais

O jovem adulto que frequenta o ensino superior caracteriza-se por estar a desenvolver a autonomia, a construir e a consolidar a identidade e a integridade, assim como pelo estabelecimento e experimentação de novas relações interpessoais verificando-se, ainda, a procura activa de um sentido de vida. Desta forma, esta fase caracteriza-se pela necessidade do indivíduo se adaptar a mudanças constantes que exigem transformações nos recursos pessoais e na sua relação com o meio.

Por conseguinte, se nos fixarmos no *período de transição* do ensino secundário para o superior, o estudante vê-se confrontado com o impacto de um contexto completamente novo, impacto esse que na maior parte dos casos vai depender das suas características pessoais (Chickering, 1969).

A investigação tem mostrado que o impacto da frequência universitária no desenvolvimento dos alunos é mediado por variáveis tais como os seus projectos, interesses, estratégias de *coping*, classe social, género e pelas percepções sobre a instituição de ensino frequentada (Santos e Almeida, 2000).

O contexto universitário caracteriza-se por um conjunto de experiências simultaneamente desafiadoras e potencialmente stressantes (Santos e Almeida, 1999). O ambiente de transição é único, uma vez que implica lidar com situações novas, nomeadamente o curso, as matérias, os horários, os professores, a exigência de aplicação nas aprendizagens, a integração num novo grupo de pares e a mudança de local de residência, entre outras.

Assim, quer as características pessoais do estudante, quer os apoios que a instituição de ensino superior disponibiliza são importantes para que este seja capaz de enfrentar as situações desafiantes que se lhe colocam. Desta forma, os problemas de adaptação aparecem associados às actividades académicas, interpessoais e sociais, bem como à identidade e ao desenvolvimento vocacional dos jovens em transição (Pires, Almeida e Ferreira, 2000).

Todos estes aspectos, aliados ao facto do ensino superior ser muito mais flexível e menos estruturado do que o secundário, implicando estratégias de trabalho e organização pessoal maiores, tornam este momento de transição particularmente desafiante, podendo mesmo ser encarado pelo indivíduo de forma negativa, provocando desadaptações, ou ser percebido por ele como pouco importante, traduzindo-se em baixo investimento e conseqüente insucesso (Fisher, 1986).

Tem-se verificado que o contexto universitário sendo pouco estruturado exige um nível maior de preparação, que não é facultada pelo ensino secundário. Assim, o estudante universitário vê-se obrigado a auto-regular a sua aprendizagem, sem no entanto apresentar hábitos de estudo adequados, a par do desfasamento entre os conhecimentos adquiridos anteriormente e os exigidos pelo ensino superior (Faria e Lima Santos, 1998).

Segundo Nico (2000), na entrada para a Universidade, podem surgir no jovem sentimentos antagónicos, relacionados com o facto de ter que frequentar cursos em desacordo com a sua escolha, com a necessidade de ultrapassar rapidamente desafios inerentes à adaptação, com o facto de, cada vez mais, a preparação universitária estar desfasada das necessidades do mercado de trabalho e, finalmente, da vida académica ser entendida como a única oportunidade de vivenciar a juventude, sentimentos esses que vão direccionar as acções do indivíduo. Assim, o medo, a ansiedade, a ira, a agressividade, a depressão, a culpa e a vergonha são alguns dos sentimentos que desconfortam e confundem o aluno no início da sua frequência no ensino superior, havendo que criar situações para que os mesmos sejam geridos e canalizados, diminuindo os seus efeitos negativos.

Que tipo de consequências surgirão da inadaptação à transição? Estudos realizados em 1992 por Baker e Shultz (citados por Ferreira e Almeida, 1997) mostram a associação entre as dificuldades de adaptação, os baixos rendimentos académicos, a maior dificuldade em lidar com situações de *stress*, nomeadamente com a avaliação académica, o que leva a consumos excessivos de tabaco, tranquilizantes, álcool, cafeína e, até, à desistência do curso.

## 2.2. A realidade portuguesa

Em Portugal, o fenómeno da adaptação ao ensino superior encontra-se agravado devido ao número de alunos que conclui o ensino secundário ser muito superior ao número de vagas disponíveis no ensino superior. Os alunos investem, ao longo do secundário, essencialmente na sua formação académica descurando a formação humana, dificultando assim a sua adaptação posterior ao novo contexto, tão exigente.

Verificamos ainda que, no nosso país, grande parte dos alunos não conseguem frequentar o curso da sua primeira opção, estando a isso associado um frustrar de expectativas e aspirações pessoais e parentais (Ferreira e Almeida, 1997). Por outro lado, temos assistido a uma multiplicação do número e da diversidade de estabelecimentos de ensino superior, bem como da sua diversificação geográfica, mudanças estas tão recentes e rápidas que ainda não são passíveis de compreensão pelos estudantes, logo não indo ainda ao encontro da massificação da população estudantil

universitária (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Esta massificação/heterogeneidade da população estudantil, em termos de meio sócio-económico, classificações de entrada, expectativas face à frequência universitária, não tem encontrado resposta por parte das instituições de ensino superior, pelo que as taxas de insucesso e de abandono no primeiro ano são elevadas (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

### *2.3. Formas de apoio aos estudantes portugueses em transição*

Reconhecendo a pluralidade de causas associadas à dificuldade de adaptação do jovem ao ensino superior, nomeadamente as pessoais e as contextuais, são vários os autores que se têm dedicado a estudar formas de promoção de competências eficazes de transição.

As medidas adoptadas junto dos jovens em transição vão no sentido de avaliar as suas características individuais, nomeadamente as motivacionais, promover o treino de competências académicas (métodos de estudo, autonomia, auto-regulação), criar serviços de aconselhamento e de tutoria, promover a aprendizagem através de novas tecnologias e pelo ensino à distância, facilitar o relacionamento com a família e criar oportunidades de cooperação secundário-superior (Soares, Osório, Capela, Almeida, Vasconcelos e Caires, 2000).

Enfatizando, de igual modo, a vertente pessoal, autores como Gonçalves e Cruz (1988) consideraram pertinente desenvolver estratégias a três níveis, com os estudantes em transição, a saber:

- *desenvolvimentais*, tendo como objectivo promover o desenvolvimento e a adaptação;
- *de prevenção*, tendo como objectivo a identificação e controlo dos factores de risco;
- *remediativas*, consistindo num apoio de tipo terapêutico a estudantes que se apresentem a vivenciar dificuldades impeditivas da adaptação.

Consideramos, assim, fundamental promover medidas de apoio a estudantes universitários que se enquadrem nos dois primeiros grupos, contribuindo para desmistificar a transição do secundário para o ensino superior.

Estudos realizados acerca da *eficácia da intervenção psicológica junto dos alunos a frequentar o 1º ano do ensino superior*, permitem constatar que a implementação de programas de ajuda aumenta significativamente o seu auto-conceito global (Bastos e Gonçalves, 1996). Estes estudos atribuíram tal sucesso ao facto da intervenção ter proporcionado aos alunos uma auto-reflexão num contexto interpessoal, descobrindo facetas na sua pessoa

nunca antes encontradas, o que apoia a necessidade de ajudar os alunos universitários na sua adaptação, particularmente no domínio da motivação para a realização.

Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre e Gonçalves (2000) realizaram um estudo de diagnóstico e intervenção, junto de alunos do primeiro ano que frequentavam cursos de Ciências e Engenharia, de quatro universidades (Aveiro, Minho, Porto e Algarve), no sentido de promover comportamentos adaptativos na transição. Desse estudo, em termos gerais, surgiram medidas de apoio individual do tipo:

**262**

- proporcionar aos alunos experiências positivas na procura, selecção, tratamento e compreensão de textos, aumentando a autonomia e a auto-regulação das aprendizagens;
- formar colegas-monitores para animação de actividades para os alunos do 1º ano;
- disponibilizar instalações para apoio informático;
- desenvolver serviços de consulta de apoio à transição;
- programar actividades de grupo para ajudar os alunos do 1º ano a tomar consciência e a modificar as suas abordagens à aprendizagem;
- elaborar folhetos informativos de aconselhamento vocacional.

Para as Universidades do Porto e do Algarve, surgiram propostas de alteração de variáveis contextuais, nomeadamente:

- reestruturar, em termos curriculares, algumas disciplinas;
- criar um observatório permanente para a qualidade de ensino.

Leitão, Paixão, Silva e Miguel (2000) desenvolveram um programa de orientação escolar e profissional, "Viagem ao Futuro", destinado a alunos do 12º ano de escolaridade, com o objectivo de promover estratégias de *coping* antecipatório, facilitando a transição escolar, através de estratégias de tipo cognitivo-motivacional. Este programa foi desenvolvido junto de alunos, sob a forma de consulta psicológica em grupo, do qual ainda não se encontram disponíveis os resultados.

Desta forma, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais e motivacionais, e mudanças no contexto universitário, mesmo sabendo que estas são mais difíceis e morosas, estamos a co-responsabilizar alunos, professores e a instituição no processo de adaptação à transição secundário-superior.

### 3. Importância do estudo da motivação face ao sucesso

Quando consideramos as respostas dos sujeitos em contexto escolar, a *motivação* é encarada como sendo a cognição mediadora entre os processos de ensino/aprendizagem, constituindo o rendimento da aprendizagem a resposta propriamente dita (Manassero-Más e Vázquez-Alonso, 1991).

Assim, considerando as diferentes formas de adaptação ao contexto universitário como respostas, há que compreender a forma como os estudantes lidam com a entrada na Universidade (contexto estimulante), através do estudo das variáveis sócio-cognitivas mediadoras, nomeadamente as motivacionais.

No contexto educativo a "... descoberta da importância dos factores motivacionais, além da capacidade intelectual, na adaptação e sucesso escolar..." tem levado à realização de numerosos estudos (Fontaine, 1991a).

Sabemos que é a *motivação para a realização* que está mais relacionada com as diferenças na realização dos indivíduos. Segundo Fontaine (1990) a motivação para a realização é constituída pela motivação para alcançar o sucesso e a motivação para evitar o fracasso. Segundo esta autora a motivação para a realização de acções é relativamente estável, variando com os domínios de realização considerados.

A motivação para a realização pretende concretizar a necessidade para alcançar altos níveis de excelência, especialmente perante tarefas difíceis, levando a um aumento do auto-conceito.

#### 3.1 O auto-conceito e a auto-estima

O auto-conceito é um construto multidimensional que abrange as atitudes, competências, sentimentos e conhecimento das capacidades, aparência e aceitabilidade social dos indivíduos (Faria e Fontaine, 1990, 1992).

Apesar do auto-conceito e da auto-estima aparecerem muitas vezes como sendo a mesma entidade psicológica, estes são apenas conceitos correlacionados positivamente, considerando-se que o auto-conceito se relaciona com uma componente cognitiva e contextualizada da auto-avaliação, enquanto a auto-estima se refere a uma componente afectiva, ligada a uma auto-avaliação mais descontextualizada. Desta forma, a auto-estima resulta de uma avaliação, positiva ou negativa, que o sujeito faz das suas qualidades. Por consequência, o auto-conceito parece ser mais permeável a variações situacionais, sendo a auto-estima mais estável.

Dada a interligação entre estes dois conceitos, poderemos considerar que valores elevados no primeiro, em áreas importantes, levarão a valores

elevados na auto-estima, logo, auto-percepções de competência baixas estarão associadas a valores baixos na mesma (Peixoto e Almeida, 1999).

O *juízo de competência* pode ser facilitador ou inibidor da acção, consoante é positivo ou negativo, respectivamente. Este juízo é influenciado por vários factores, "...a apreciação de uma aptidão específica, ...a importância do domínio a que se aplica ou da correcção com que é considerada, ... a atribuição do sentido de responsabilidade..." (Vaz Serra, 1988, p.129). Certos estudos têm mostrado que tanto a criança como o adulto desenvolvem estratégias protectoras do seu auto-conceito, atribuindo a si a responsabilidade dos êxitos e os fracassos a factores externos a si (viés hedónico).

Faria e Lima Santos (1997) verificaram existir diferenças em função do *sexo*, a favor das raparigas, a nível da competência percebida no domínio da cooperação social, enquanto os rapazes apresentam resultados mais elevados na assertividade social. Este estudo não comprovou a existência de diferenças a nível das dimensões cognitivas da competência, demonstrando contudo que os rapazes se percebem como mais competentes no domínio da criatividade do que as raparigas.

Por sua vez Veiga (1996) e Fontaine (1991b) encontraram um maior *auto-conceito de competência académica* nos alunos pertencentes ao *nível sócio-económico* mais elevado em comparação com os alunos de nível sócio-económico (NSE) baixo. Estudos de Faria e Lima Santos (1997) revelaram que no nível sócio-económico alto os valores de auto-conceito de competência no domínio cognitivo (resolução de problemas e prudência na aprendizagem), apresentam-se superiores do que os observados no NSE médio e baixo, em alunos do ensino secundário.

### 3.2 As atribuições causais

Na década de 70, Weiner, enquadrado na perspectiva atribucional, apresenta um modelo da motivação para a realização, tendo por base a expectativa e o valor do resultado, como mediadores da realização. Weiner considera que são as percepções pessoais do sujeito acerca das causas dos acontecimentos que influenciam o comportamento, negando o hedonismo como único responsável pela acção. Por sua vez, este autor considera ainda que a procura das causas dos acontecimentos se verifica mais frequentemente perante situações de fracasso, inesperadas e atípicas, sempre que se torna necessário organizar um ambiente caótico e incompreensível para o sujeito (Weiner, 1992).

Weiner reconhece que existe uma pluralidade de causas para explicar os acontecimentos, tendo considerado originalmente, no domínio escolar, quatro

causas ligadas à realização escolar: a *capacidade*, o *esforço*, a *sorte* e a *dificuldade da tarefa*. No entanto e numa tentativa de agrupar os diferentes tipos de causas, inerentes a qualquer contexto, vai propor uma classificação das atribuições causais em dimensões causais. Numa primeira fase propôs três dimensões bipolares: o *locus de causalidade* (externo vs. interno), a *estabilidade* (estável vs. instável) e a *controlabilidade* (controlável vs. incontrolável), às quais acrescentou, numa segunda fase, a *intencionalidade* e a *globalidade*, estas últimas consideradas por ele como menos relevantes (Faria, 1998).

Enquanto que o *locus* de causalidade avalia as causas em termos de características da pessoa ou do exterior, a estabilidade distingue o carácter fixo do variável ao longo do tempo e a controlabilidade implica a atribuição de responsabilidade a si próprio ou aos outros. Assim, por exemplo, a capacidade será uma atribuição de tipo interno, estável e incontrolável, contrariamente ao esforço típico (interno, instável e controlável).

Deste modo, as atribuições internas, uma vez que apelam às características pessoais do indivíduo, tornam a auto-estima mais vulnerável a avaliações positivas ou negativas dos resultados, reforçando-a ou ferindo-a, respectivamente (Fontaine, 1990). Perante as atribuições externas para o sucesso e para o insucesso, a persistência ou não do indivíduo já resulta de outros factores.

Podemos referir que a estabilidade das atribuições está intimamente ligada à formação de expectativas. Assim, as expectativas de sucesso aumentam após o sucesso e diminuem após o fracasso. Por sua vez a intensidade de variação das expectativas é maior perante atribuições estáveis (Fontaine, 1990).

Então, quando o êxito é devido à aptidão do indivíduo este apresenta *expectativas* de êxito futuro maiores, bem como se o fracasso se dever à sorte (Weiner, 1992), o que mostra a ligação entre as atribuições e as expectativas.

Vários estudos têm mostrado que as atribuições causais se modificam com a *idade*, sendo as atribuições causais das crianças, para os resultados da realização, menos diversificadas e complexas relativamente às atribuições dos sujeitos mais velhos, encontrando-se, na infância, uma menor associação entre causas e afectos específicos (Graham e Weiner, 1986; Weiner e Graham, 1984, citados por Faria, 1998).

Kelly e Michela (1980, citados por Vaz Serra, 1980) e Sohn (1977, 1982, citado por Faria, 1998), numa tentativa de estudarem as atribuições em função do *sexo*, mostraram que "...o êxito, nos homens, e o fracasso, nas

mulheres, costumam ser mais esperados do que o contrário e, por conseguinte, tendem a ser também atribuídos a factores da pessoa. O inverso passa-se para o fracasso, nos homens, e para o êxito nas mulheres, que tendem a ser atribuídos a factores de sorte." (Vaz Serra, 1980, p.130).

Por sua vez, os estudos sobre as diferenças nas atribuições entre sujeitos de diferentes *níveis sócio-económicos* têm mostrado que os adolescentes de NSE baixo, consideram o sucesso escolar e a educação fundamentais para ter êxito no futuro, percebendo o sucesso como resultante do mérito individual (capacidade) e o fracasso como resultante da incapacidade pessoal, tendendo a manifestar reacções de tolerância e resignação perante a falta de sucesso, aceitando a sua falta de capacidade como um factor estável e incontrolável (Brantlinger, 1990, citado por Faria, 1998). Os sujeitos de NSE alto atribuem os seus resultados com mais frequência a factores internos, sendo as causas atribuídas pelos sujeitos de NSE baixo estáveis, o que reduz a probabilidade de esperarem resultados diferentes no futuro (Goldberg e Bar-Tal, 1980, citados por Faria, 1998).

### 3.3 As expectativas de sucesso

Outro conceito de natureza cognitiva que tem vindo a ser estudado, nomeadamente por Bandura (1995, citado por Coimbra e Fontaine, 1999) enquadrando a perspectiva construtivista, ou seja encarando o sujeito como construtor da realidade e não como mero reactor aos estímulos do ambiente, é a *percepção de auto-eficácia*.

Bandura (1982, 1995, citado por Coimbra e Fontaine, 1999), definiu as crenças de auto-eficácia como uma *expectativa relacionada com a crença* que cada pessoa apresenta sobre a sua capacidade para desempenhar um comportamento específico ou um conjunto de comportamentos com vista à obtenção de um certo resultado. O mesmo autor considerou que as crenças de auto-eficácia parecem estar relacionadas com a forma de lidar com *situações de transição*, quer antecipatórias quer reais, visto influenciarem a escolha de actividades, o esforço despendido e a persistência face aos obstáculos. Desta forma, é possível estabelecer uma relação muito estreita entre a auto-eficácia e os processos motivacionais.

Zimmerman (2000, citado por Gonçalves 2000), considerou que o sentido de auto-eficácia promove a motivação e a aprendizagem dos estudantes sendo, no entanto, sensível às variáveis contextuais, pelo que varia em função destas, levando a alterações nos processos de auto-regulação académica e no rendimento académico.

Weiner e Bandura, nos anos 70, estudaram conceitos como as atribuições e as expectativas de eficácia pessoal, mostrando Weiner a existência de uma

relação entre as atribuições e as expectativas de *locus* de controlo (Barros, Barros e Neto, 1993). De facto, as expectativas têm vindo a ser estudadas especialmente no que respeita à crença de controlo de reforço, estando estas na base das atribuições causais.

Rotter (1966, citado por Barros *et al.*, 1993), sendo o pai do construto *locus* de controlo, realça da mesma forma a importância das expectativas, na medida em que defende que o efeito da recompensa depende das expectativas da pessoa e da forma como percebe a relação causal entre o comportamento e a recompensa.

Existem vários estudos que mostram a relação entre o *locus* de controlo e o sucesso escolar, nomeadamente entre a internalidade e o sucesso, como os de Dudley-Marling *et al.* (1982, citados por Barros *et al.*, 1993). Por sua vez, outros autores verificaram que a relação entre a internalidade e o sucesso escolar era maior nos rapazes do que nas raparigas, e ainda maior nos adolescentes do que nas crianças e estudantes universitários, assim como perante a realização de testes de inteligência e aptidão (Findley e Cooper, 1983, citados por Barros *et al.*, 1993). Relativamente ao NSE, alunos com NSE mais elevado são em geral mais internos e apresentam um maior sucesso escolar.

#### 4. Conclusão

A transição do ensino secundário para o ensino superior constitui um desafio para os estudantes, como acabamos de discutir neste artigo, uma vez que implica saber lidar com condições pessoais e contextuais novas. O jovem, em transição para um novo contexto, terá que apresentar estratégias de *coping* que lhe permitam lidar eficazmente com as situações adversas.

Reconhecendo a dificuldade dos nossos estudantes em lidar com as situações de transição e sabendo das dificuldades de adaptação ao ensino superior, devido a condições pessoais e contextuais insuficientes e ineficazes, têm sido propostas estratégias de ajuda, quer desenvolvimentais, quer de prevenção, quer ainda de remediação (Gonçalves e Cruz, 1988).

Parece-nos fundamental que o apoio ao estudante comece muito antes da frequência do 12º ano de escolaridade, promovendo o desenvolvimento e adaptação do estudante, através de processos de orientação vocacional, de desenvolvimento de competências de estudo pessoal e de resolução de problemas (estratégias desenvolvimentais). Relativamente às estratégias preventivas, é fundamental identificar e controlar os factores de risco, como por exemplo a desmotivação e a ansiedade face aos exames nacionais, o que deve implicar um trabalho muito específico dos Psicólogos escolares junto dos alunos do 12º ano de escolaridade (estratégias preventivas).

Finalmente, pensamos que os alunos que entram para o ensino superior devem beneficiar de medidas de ajuda, no sentido de promover a sua adaptação, como sejam serviços de apoio a estudantes, organização de actividades de convívio integradoras, opção pelo regime de tutoria, estratégias estas que ultrapassam as terapêuticas, consideradas no âmbito do apoio de tipo remediativo.

#### BIBLIOGRAFIA

268

ALMEIDA, L., S., Soares, A. P. e Ferreira, J. A., "Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior. Construção/Validação do Questionário de Vivências Académicas". In *Relatório de Investigação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1999.

BARROS, J. H. Barros, A. M. e Neto, F., *Psicologia do controlo pessoal. Aplicações educacionais, clínicas e sociais*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 1993.

BASTOS, A. M. e Gonçalves, O. F., "Intervenção psicológica no ensino superior: construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal", *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1 (1), (1996), pp.195-206.

CHICKERING, A. W., *Education and identity*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1969.

CHICKERING, A. W. e Havighurst, R. J., "The life cycle". In A.W. Chickering et al (Eds.), *The Modern American College: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

COIMBRA, S. e Fontaine, A. M., "Adaptação da escala de Auto-Eficácia Generalizada Percebida (Schwarzer e Jerusalem, 1993)". In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Volume VI, pp. 1061-1069). Braga: APPORT, 1999.

FARIA, L., *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica, 1998.

FARIA, L. e Fontaine, A.M., "Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: adaptação do SDQ1 de Marsh à população portuguesa", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, (1990), pp. 97-105.

FARIA, L. e Fontaine, A. M., "Estudo de adaptação do Self-Description Questionnaire III (SDQ III) a estudantes universitários portugueses", *Psychologica*, 8,(1992), pp.41-49.

FARIA, L. e Lima Santos, N., "Auto-conceito de competência: Diferenças em função do sexo e do nível sócio-económico". In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida e M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Volume V, pp. 85-92). Braga: APPORT, 1997.

FARIA, L. e Lima Santos, N., "Escala de avaliação do auto-conceito de competência: estudos de validação no contexto universitário", *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (2),(1998), pp. 175-184.

FERREIRA, J. A. e Almeida, L., "Questionário de vivências académicas: Fundamentação e procedimentos preliminares de construção". In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida e M. Simões (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Volume V, pp. 441-452). Braga: APPORT, 1997.

FISHER, S., *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum, 1986.

- FONTAINE, A. M., "Motivação e realização escolar". In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e da educação dos jovens* (pp. 93-132). Lisboa. Universidade Aberta, 1990.
- FONTAINE, A. M., "Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência", *Psychologica*, 5, (1991a), pp.13-31.
- FONTAINE, A. M., "O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial", *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, (1991b), pp.33-54.
- GONÇALVES, F. R., "Movimentação das expectativas dos alunos durante o decurso do seu primeiro ano na Universidade". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- GONÇALVES, O. e Cruz, J. F., "A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano", *Revista Portuguesa de Educação*, 1(1), (1988), pp.127-145.
- LEITÃO, L. M. Paixão, M. P. Silva, J. T. e Miguel, J. P., "Viagem ao futuro. Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário-Ensino Superior". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- MANASSERO-MÁS, M. A. e Vásquez-Alonso, A., "Validación de una escala de motivación de logro basada en las teorías de expectativa por valor", *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), (1991), pp.109-128.
- NICO, J. B., "O conforto académico do (a) caloiro (a)". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- PEIXOTO, F. e Almeida, L. S., "Escala de auto-conceito e auto-estima". In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Volume VI, pp. 1632-640). Braga: APPORT, 1999.
- PEREIRA, A. M., "Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling (experiência-piloto)", *Psychologica*, 20, (1998), pp.113-124.
- PIRES, H., S., Almeida, L., S., e Ferreira, J., A., "Adaptação do questionário de vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- SANTOS, L. e Almeida, L. S., "Adaptação e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano". In A. P. Soares, S. Araújo e S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (Volume VI, pp. 73-80). Braga: APPORT, 1999.
- SANTOS, L. e Almeida, L. S., "Vivências e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição Para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- SOARES, A. P., Osório, A., Capela, J. V., Almeida, L. S., Vasconcelos, R. M. e Caires, S. M. (Eds.). Introdução. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.). (2000). *Transição Para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- TAVARES, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. e Gonçalves, F., "Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior". In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho, 2000.
- VAZ SERRA, A., "A importância da atribuição nas perturbações emocionais". *Psiquiatria Clínica*, 1 (1), (1980), pp.5-13.
- VAZ SERRA, A., "Atribuição e auto-conceito". *Psychologica*, 1, (1988), pp.127-141.
- VEIGA, F. H., *Transgressão e auto-conceito dos jovens na escola*. Lisboa: Fim de Século, 1996.

WEINER, B., *Human motivation: metaphors, theories, and research*. London: SAGE Publications, Inc, 1992.

270