

www.esec.pt/opdes

Nº13 **OPDES**

Pedagogia no Ensino Superior

A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores

Hugo Camilo Freitas da Conceição

Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal

Vivências e Satisfação Académicas em Alunos do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira

Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

esec
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

 **Serie de
cadernos**

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

Dezembro de 2010

ISSN: 1647-032X

PROJECTO OPDES: PUBLICAÇÕES

[WWW.ESEC.PT/OPDES](http://www.esec.pt/opdes)

SÉRIE DE CADERNOS PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR

A Série de Cadernos 'Pedagogia no Ensino Superior' é editada no formato de pequenos cadernos A5, incluindo-se em cada caderno dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Esta colecção teve o seu início e desenvolvimento no âmbito do projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse no site www.esec.pt/opdes). Este projecto foi financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. "Projectos inovadores no ensino superior".

CADERNOS PUBLICADOS

Brochura nº1

- *Método Expositivo*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

- *Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino*

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA);

Brochura nº2

- *Princípios fundamentais de um planeamento curricular eficaz*

Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá);

- *A Construção de Contextos de E-learning (ou B-learning) no Ensino Superior*

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº3

- *Estilos de aprendizagem e ensino*

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação);

- *Aprendizagem Colaborativa: uma proposta ao serviço da aprendizagem profunda*

Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº4

- *El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad*

Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: "Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales"), Universidad de Jaén;

- *Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem*

Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra);

Brochura nº5

- *Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira*

Pedro Balau Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- *Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa*

Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº6

- *Shaping University Culture: Challenges and Opportunities for Leaders in Higher Education*

Christopher P. Adkins, School of Business; Michael F. DiPaola, School of Education; The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA.

- *Plagiarism key issues and pedagogical strategies*

Digby Warren (London Metropolitan University, London).

Brochura nº7

- *The University's role in developing rights and social equity.*

Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)

- *'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education.*

Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

Brochura nº 8 – Julho 2010

- *Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico*

Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária de Coimbra; e Luísa A: Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

- *A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar*

Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

Brochura nº 9 – Julho 2010

- *Democratização do ensino superior e exigência científica*

João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)

- *O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico*

Pedro Balaus Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Brochura nº 10 – Julho 2010

- *Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de Arthur Chickering*

Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

- *PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)*

Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Tecnologias da Saúde)

Brochura nº 11 - Julho de 2010

- *Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure integrity*

Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC – Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal)

- *The integration of Incoming Erasmus students at ESE Porto: The use of cultural extension and educational activities*

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto - ESE/IPP)

Brochura nº 12 - Dezembro de 2010

- *Pedagogy Embedding in a Learning Management System - The ADAPT Project*

Viriato M. Marques¹, Carlos Pereira², Anabela Gomes² (ISEC - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra; ¹ GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; ² CISUC - Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra). Cecília Reis, Luiz Faria, Constantino Martins (ISEP - Instituto Superior de Engenharia do Porto; GECAD - Knowledge Engineering and Decision Support Research Center). E. J. Solteiro Pires (Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; CITAB - Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences).

- *University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention*

Cláudia Andrade (College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra
Centre of Differential Psychology, University of Porto)

A EDUCAÇÃO MÉDICA BASEADA NA SIMULAÇÃO E EM SIMULADORES

HUGO CAMILO FREITAS DA CONCEIÇÃO

GABINETE DE EDUCAÇÃO MÉDICA DA FACULDADE DE
MEDICINA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA, PORTUGAL

Progressivamente, a tendência para a introdução de mudanças nos modelos pedagógicos tradicionais nas escolas médicas se vai sentindo com cada vez maior acuidade. À pressão crescente das organizações e da opinião pública, preocupados com a segurança e qualidade da prestação de cuidados de saúde aos doentes e com a necessidade de reduzir o erro médico, juntam-se também condicionamentos de natureza económica e organizacional, como o aumento do número de alunos e as pressões políticas e gestionárias tendentes à rentabilização de recursos humanos e hospitalares, que impulsionam o ensino e aprendizagem das medicinas para novos caminhos, que urge explorar. Um desses caminhos é o do uso da simulação e dos simuladores, que permite obstar a muitos dos constrangimentos dos modelos pedagógicos anteriores, fazendo uso do rápido e inexorável desenvolvimento tecnológico-científico, colocando-o ao serviço de quem ensina e aprende medicina.

Nos parágrafos seguintes iremos abordar o modo como estas mudanças vêm sendo realizadas no contexto internacional e explorar as formas como estas se têm concretizado na prática educativa das escolas médicas.

QUE PODEMOS GANHAR COM A APOSTA NA SIMULAÇÃO E SIMULADORES PARA APOIO AOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO?

Uma formação baseada apenas na transmissão de conhecimentos, que rapidamente se podem tornar obsoletos, e/ou exclusivamente dependente do que a aprendizagem clínica oportunística – a que é possível realizar com os doentes disponíveis num determinado momento - não responde às exigências actuais, que apontam para a formação de profissionais pluripotenciais, em que, aos conhecimentos científicos, se some uma formação sólida nas dimensões sociais, comportamentais e relacionais. A simulação pode ser uma das vias para contornar estas dificuldades, na medida em que encerra algumas potencialidades, confirmadas pelos estudos realizados nas últimas três décadas e cujos resultados podem ser sintetizados nos pontos seguintes:

- A simulação como metodologia educativa é centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem, ao invés de se centrar no doente, como acontece a maior parte das vezes em contexto clínico. Proporciona uma exposição proactiva e controlada dos alunos a desafios clínicos progressivamente mais complexos, incluindo aquelas situações potencialmente fatais, que não poderiam ser treinadas doutra forma.
- A aprendizagem através da simulação é eficaz, sendo que a revisão da literatura salienta aspectos mais frequentemente referidos como mais-valias: a possibilidade de obtenção de feedback sobre a própria prática, a prática repetitiva como impulsionadora de aprendizagens mais profundas, a possibilidade de uma maior integração curricular entre o ensino das ciências básicas e clínicas, a adaptabilidade e versatilidade dos simuladores que proporcionam múltiplas experiências de aprendizagem, a aprendizagem individualizada e activa dos alunos que assim não se apresentam como meros espectadores, a aprendizagem sistemática de competências comunicacionais e atitudinais e de trabalho em equipa dificilmente realizáveis noutros contextos;
- A Simulação permite ao docente/tutor assumir um papel mais interventivo e regulador, ao permitir o controlo do tempo, grau de dificuldade e sequência de experiências de aprendizagem a que expõe os alunos, superando claramente os condicionalismos do ensino clínico oportunístico tradicional;
- A Simulação proporciona um contexto objectivo, reprodutível e estandardizado para a avaliação dos alunos, quer no que concerne à sua dimensão formativa, que inclui o debriefing e feedback, quer na sumativa, através de exames objectivos e estruturados, que abordaremos adiante. Permite ainda a avaliação de competências habitualmente pouco avaliadas, como são as de comunicação, comportamentais e de trabalho em equipa.
- Pode auxiliar no aumento da confiança do público na profissão médica e responder melhor aos desafios de qualidade na prestação de cuidados de saúde, ao instaurar progressivamente uma cultura e práticas de maior segurança e proporcionar um contexto privilegiado para a prevenção do erro médico e para a gestão das suas

consequências.

QUE TIPOS DE SIMULAÇÃO EXISTEM?

Podemos distinguir duas grandes famílias de simulação:

- **“Low-tech”** – Caracteriza-se por incluir ferramentas não computadorizadas e serve como modelo com diversos fins educacionais. É um tipo de simulação que já vem sendo utilizada em escolas médicas há várias décadas.

Dentro desta família de simulação encontramos **modelos de órgãos simples tridimensionais**, como é o caso dos modelos de coração e pulmões, que servem, por exemplo, os docentes nas aulas de anatomia. Estão também disponíveis vários **manequins básicos em plástico e instrumentos de treino de aptidões básicas**, tais como as que são utilizadas para a aprendizagem de manobras de suporte básico e avançado de vida. Incluem manequins e modelos mais avançados para a intubação endotraqueal, desfibrilhação, exame pélvico, rectal e do peito e para vários dos procedimentos clínicos invasivos e não-invasivos, tais como a sutura de feridas, inserção de cateteres, entre outros. **Os modelos animais e cadáveres humanos** também se consideram parte integrante desta família de simulação. Uma das formas mais elaboradas nesta família de simulações é o dos **pacientes simulados ou estandardizados**. Estes são indivíduos que se constituem como alternativas aos doentes reais e podem participar como voluntários ou actores treinados em *role-playing*, com o propósito de permitirem o treino e aprendizagem e avaliação estruturada de competências clínicas tais como a obtenção da história clínica, do exame físico e/ou da comunicação.

- **“High-Tech”** – Caracterizam-se por utilizarem modelos operados por computadores, que utilizam o hardware e software de modo a enfatizar o realismo da experiência de simulação e aumentar a validade anatómica e fisiológica dos instrumentos de ensino-aprendizagem.

Incluem-se nesta família os **simuladores baseados no computador pessoal**, que abrangem vários tipos de simulação, desde programas não-interactivos até programas avançados com alto grau de

interactividade, que permitem melhorar o desempenho dos alunos nos domínios do conhecimento, raciocínio crítico e tomada de decisões. Baseiam-se habitualmente no fornecimento de pistas visuais e auditivas aos alunos sobre casos clínicos variados, através das quais o aluno terá que tomar decisões clínicas relevantes e ser capaz de fundamentá-las.

Os simuladores de procedimentos de alta fidelidade, realísticos, acrescentam um conjunto de pistas interactivas visuais e tácteis aos manequins e modelos estáticos tradicionais. Recriam de forma muito realista um cenário para a execução de tarefas em múltiplos domínios clínicos, tais como: a radiologia (simulador de ultra-sons), a cardiologia clínica (simulador de auscultação), a cardiologia invasiva (simuladores de cateterização ou inserção de pacemakers), gastroenterologia (simuladores endoscópicos), urologia, ginecologia, ortopedia, etc.. Também existem simuladores cirúrgicos para colicistectomia, tratamento de hérnias, cirurgia artroscópica, entre outros. Num nível mais avançado, encontram-se ainda os simuladores de pacientes interactivos que congregam num único manequim de tamanho real um conjunto alargado de características que reproduzem com grande precisão as reacções anatómico-fisiológicas dos doentes reais.

Por último, a **Realidade Virtual** surge como a etapa mais recente no desenvolvimento da simulação, e é aquela que promete revolucionar os modos de ensino e aprendizagem e até da prática médica. Assentam num sistema integrado de modelos biológicos e bio-físicos, dados e algoritmos computacionais, suportados por plataformas informáticas avançadas.

O QUE SÃO OS LABORATÓRIOS DE APTIDÕES E COMPETÊNCIAS CLÍNICAS (LACC)?

Os LACC habitualmente consistem num espaço especificamente destinado ao ensino clínico simulado ou com base em simuladores, nos quais os alunos podem desenvolver as suas competências clínicas utilizando manequins, outros alunos e doentes reais e/ou simulados. O feedback sobre as suas actividades pode ser garantido através de televisores ou monitores ou directamente pelos tutores, instrutores e/ou doentes simulados treinados para o efeito.

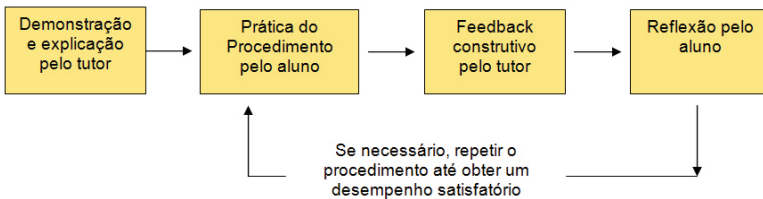
Nos LACC são criadas representações artificiais – cenários simulados - de componentes relevantes de situações clínicas reais, visando a consecução de objectivos de aprendizagem previamente estabelecidos.

QUE METODOLOGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO SÃO MAIS INDICADAS EM CONTEXTO DE SIMULAÇÃO?

Há que distinguir, para efeitos de determinação dos modelos e métodos pedagógicos a adoptar, entre o treino de aptidões e procedimentos clínicos e o treino de competências de comunicação, atitudinais e comportamentais.

- **MODELOS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS PARA O TREINO DE APTIDÕES E PROCEDIMENTOS CLÍNICOS**

A aprendizagem eficaz de aptidões e competências clínicas tem geralmente por base uma abordagem faseada: 1.a demonstração pelo tutor, acompanhada de explicação do procedimento efectuado, 2. prática do procedimento pelo aluno sob supervisão, 3. seguida de feedback/crítica construtiva ou correctiva pelo tutor e, finalmente, 4. reflexão sobre a prática pelo aluno, com repetição até obter um desempenho satisfatório de forma consistente.



Cada uma destas etapas do processo de ensino-aprendizagem deve ter um espaço temporal claramente demarcado, de modo a que a cada uma delas seja dada a relevância e estruturação necessárias para que produzam os efeitos pretendidos (eg.: o período de reflexão pelos alunos é muito importante e deve ser efectuado em tempo e locais dedicados a esse fim, e, preferencialmente, com recurso a instrumentos formais de registo pelos alunos, tais como os logbooks, portefolios reflexivos, escalas de avaliação, checklists, entre outros possíveis).

- **TÉCNICAS PEDAGÓGICAS PARA O TREINO DE COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO, ATITUDINAIS E COMPORTAMENTAIS**

A panóplia muito alargada de competências que podem ser treinadas nestes domínios impede que se defina uma metodologia específica de treino. Assim sendo, é apenas possível elencar algumas técnicas pedagógicas que, pela sua flexibilidade e adaptabilidade, podem ser recomendáveis para este tipo de situação de treino. Nestas condições sugere-se a adopção de técnicas de *Role-Playing*, Entrevistas com pacientes simulados, Simulações de situações controversas, Filmagem e Discussão de desempenho, Apresentação e Discussão de casos problema ou Discussão de dilemas éticos.

Existe já registo de algumas experiências que procuram combinar de forma integrada o treino de aptidões e procedimentos técnicos com as competências comunicacionais/comportamentais, utilizando os manequins associados a pacientes simulados recriando-se contextos clínicos de forma realista.

- **MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DE APTIDÕES E COMPETÊNCIAS CLÍNICAS**

Para além da função formativa da avaliação, que se concretiza predominantemente através das sessões de feedback construtivo com os tutores, o contexto específico da Simulação recomenda a utilização de uma metodologia e instrumentação de avaliação sumativa própria e bem diferenciada. Neste domínio, vem ganhando destaque o formato **OSATS (Objective Structured Assessment of Technical Skills)**, pelas qualidades psicométricas de validade e fidedignidade que vem revelando nos estudos já efectuados. Este método ou formato de avaliação encontra as suas raízes na já amplamente experimentada **OSCE (Objective Structured Clinical Examination)** e, em rigor, trata-se de uma sua variante, adaptada ao contexto específico da avaliação de aptidões clínicas ou procedimentais.

O OSATS consiste num exame estruturado dos procedimentos e aptidões clínicas/técnicas dos alunos em torno de um conjunto de 6 a 8 estações em que os alunos executam os procedimentos nos manequins que simulam as estruturas anatómicas relevantes, ao mesmo tempo que a sua actuação está a ser apreciada por um docente/tutor e registada em checklists específicas para cada procedimento,

associadas a uma escala de classificação “global” do desempenho do aluno. Os alunos percorrem cada uma das estações durante um período de tempo fixado à partida e movem-se para a estação seguinte após um sinal indicativo (campanha ou instrução verbal). No final as fichas de avaliação são recolhidas e tratadas para obtenção de uma classificação final dos alunos.

Existem outros instrumentos, para além do OSATS, que podem ser seleccionados, desenvolvidos de raiz ou até combinados entre si (eg.: Logbooks, Portfolios, Directly Observed Procedural Skills- DOPS, Case-based Discussion - CbD, Team Assessment Behaviour (TAB)), cuja descrição não cabe no escopo deste documento. Todavia, o mais importante é que a congruência entre objectivos de aprendizagem, metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação esteja garantida.

ARTIGO DE SÍNTESE BASEADO NA BIBLIOGRAFIA:

- Dent, J.A.; Harden, R.M. (2005). *A Practical Guide For Medical Teachers*. Edinburgh: Elsevier -Churchill Livingstone.
- Silva, Ana Linda S. (2007). *Laboratório de Aptidões e Competências Clínicas: Um Projecto*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Medicina, Departamento de Educação Médica – Secção de Ensino Pré-Graduado.
- Kneebone, R. et al (2002). An Innovative model for teaching and learning clinical procedures. *Medical Education*, 2002, 36, 628-634.
- Dent, J. A. (2002). Adding more to the pie: the expanding activities of the clinical skills centre. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 95, 406-410.
- Reznick, R.; Regehr, G.; MacRae H.; Martin, J.; McCulloch W. (1997). Testing technical skill via an innovative “bench station” examination. In: *Am J Surg*, 173, 226-230.
- McGaghie W., Issenberg, S.B.; Petrusa E. R. & Scalese, ER. J. (2010). A critical review of simulation-based medical education research: 2003–2009. *Medical Education*, 44, 50–63.
- Kneebone, R.; Kidd, J.; Nestel; Asvall, S.; Paraskeva, P & Darzi, A (2002). An innovative model for teaching and learning clinical procedures. *Medical Education*, 36, 628–634.
- Ledingham, I. McA. (1998). Twelve tips for setting up a clinical skills training facility. *Medical Teacher*, 20, 6, 503 — 507.

VIVÊNCIAS E SATISFAÇÃO ACADÉMICAS EM ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

LÚCIA SIMÕES COSTA¹ &
MARTA FILIPA OLIVEIRA²

UM ESTUDO NA ESCOLA SUPERIOR DE TECNOLOGIA
DA SAÚDE DE COIMBRA, PORTUGAL

1 Professora-Adjunta; Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (lucias@estescoimbra.pt)

2 Assistente; Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra (marta5875@estescoimbra.pt)

RESUMO

A entrada no ensino superior é perspectivada, pela maioria dos jovens estudantes, como uma nova vida recheada de múltiplos desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de construção de novos projectos, amizades e relacionamentos e a um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões. O presente estudo tem como objectivo avaliar o grau de satisfação dos estudantes da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra relativamente a aspectos da sua experiência académica bem como analisar as suas vivências em termos académicos. Os resultados obtidos confirmam a existência de interfaces entre os construtos vivências, adaptação e satisfação académicas e confirmam mudanças nestas variáveis ao longo do curso. De um modo geral, o nível de adaptação dos estudantes do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, em termos pessoais e interpessoais. O mesmo acontece com os níveis de satisfação geral e sócio-relacional. Os alunos do 3º ano revelam uma maior adaptação à vida académica, ao curso, à instituição de ensino e ao processo de ensino-aprendizagem, relativamente aos do 1º ano. Nos alunos do 1º ano a melhor adaptação à vida académica implica uma maior satisfação com o curso e nos do 3º ano implica maior satisfação sócio-relacional.

PALAVRAS-CHAVE

Adaptação Académica; Ensino Superior; Satisfação Académica; Vivências Académicas; Transição.

INTRODUÇÃO

As questões da transição, adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior em Portugal têm vindo a assumir uma importância crescente a que não será estranho o crescimento do ensino superior nas últimas décadas (em número de alunos e de instituições). Tal veio tornar mais evidentes os problemas de insucesso e níveis de abandono, problemas estes com grandes repercussões em termos pessoais, familiares e sociais, mas também, em termos institucionais. Assim, a adaptação ao contexto académico no ensino superior tornou-se uma questão merecedora de especial atenção, sendo que a mesma é tida, por vários autores, como um factor determinante nos padrões de desenvolvimento e sucesso dos alunos (Ferreira, Almeida e Soares, 2001; Soares e Almeida, 2002; Almeida e Soares, 2004; Cunha e Carrilho, 2005).

A adaptação académica tem sido conceptualizada como um processo complexo e multidimensional que envolve tanto factores de natureza intrapessoal como de natureza contextual. De facto, a mudança do ensino secundário para o superior, por colocar um conjunto de desafios vários, parece ser uma das explicações para a dificuldade de adaptação académica dos estudantes, especialmente os do 1º ano. Tal dificuldade não depende apenas, obviamente, desses desafios, mas também da maturidade psicossocial e da própria preparação académica dos estudantes (Santos & Almeida, 2002); as diferentes capacidades de resiliência, o estabelecimento de diferentes objectivos como sejam a obtenção de maior ou menor autonomia, influenciam de forma significativa a adaptação académica destes estudantes. Apesar de partirmos do pressuposto de que os alunos que fazem esta opção de prosseguimento dos seus estudos, têm um nível de desenvolvimento que lhes dará uma maior capacidade para gerir por si próprios as crises com que se confrontam, a verdade é que nem todos estão capazes de assumir responsabilidades, desenvolver a autonomia, gerir tempo e recursos, fazer face a situações de stress ou ter níveis adequados de auto-disciplina (Ting & Robinson, 1998). De facto, muitos alunos enfrentam a universidade com sentimentos de solidão, desinvestimento pessoal e para com o curso, ansiedade e estados depressivos (Tinto, 1987).

A entrada no ensino superior implica um conjunto alargado de alterações na vida do estudante para lá das desenvolvimentais (próprias

da transição para a vida adulta) nomeadamente as colocadas pelo novo contexto educativo. Representa uma descontinuidade em relação a experiências pessoais, sociais e académicas anteriores e pressupõe a superação de um conjunto heterogéneo de desafios, entre os quais, o afastamento da família e amigos, as novas formas de organização do tempo de estudo, a nova tipologia de aulas, de tarefas e de avaliação, a convivência com espaços organizacionais e sociais diferentes e as novas relações interpessoais e dinâmicas de prossecução das mesmas (Tavares, Santiago e Lencastre, 1998; Brown & Ralph, 1999). Assim, algum nível de stresse acompanha sempre a entrada e os primeiros tempos dos alunos no ensino superior, instigando-os a adaptar-se, a aprender e a desenvolver-se. No entanto, a investigação tem demonstrado que quando os desafios são muito elevados ou os sujeitos menos maduros, ou desacompanhados em termos de apoios institucionais, acabam ter um fraco desempenho escolar, assim como o seu relacionamento interpessoal e o próprio desenvolvimento psicossocial saem prejudicados (Rickinson & Rutherford, 1995; Salgueira e Almeida, 2002).

Por outro lado, parece que o ensino superior tem uma influência positiva no desenvolvimento dos alunos, embora esta seja mediada por variáveis psicossociais como sejam os projectos e interesses dos alunos, as suas estratégias de *coping*³, classe social ou género ou ainda pelas percepções que formulam relativamente à instituição (Astin, 1993; Tinto, 1987).

As vivências académicas aparecem na literatura como sendo simultaneamente o reflexo e a causa de dificuldades mais ou menos permanentes de ajustamento, satisfação e rendimento académico. Estas dificuldades emergem de uma confluência de variáveis pessoais, interpessoais e institucionais (Almeida, 1998). A entrada e a frequência do ensino superior podem, deste modo, ser vistas como potenciais situações de transição, cujas vivências exigem capacidades de adaptação e modificação por parte dos indivíduos, não só pelas mudanças que produzem (ao nível das actividades e responsabilidades) mas também pelas constantes adaptações que exigem (estratégias de

3 Por *coping* entendem-se as estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas pelo indivíduo para controlar, reduzir ou tolerar as exigências internas ou externas que este tem que enfrentar, e que ameaçam ou ultrapassam os seus próprios recursos (Lazarus, 1993).

estudo, relacionamento) e que podem ser avaliadas de forma positiva ou negativa face aos recursos e características individuais. Quando os recursos não são suficientes para fazer face aos desafios, nem existe apoio institucional, os alunos poderão ter dificuldades em termos do seu ajustamento às diferentes facetas da vida académica, desenvolvendo níveis elevados de desadaptação, insucesso e insatisfação (Batista & Almeida, 2002). Os alunos do primeiro ano parecem ser os mais afectados, em função de variáveis como a mobilidade, a separação da família, a política de números *clausus* e a consequente não entrada ou entrada em cursos/estabelecimentos não correspondentes à primeira opção (Rebelo & Lopes, 2001).

A psicologia oferece hoje em dia quadros de referência a partir dos quais se pode conceptualizar o desenvolvimento humano como o resultado da interacção mútua e progressiva entre o sujeito activo em constante desenvolvimento e as características do meio onde ele se insere (Bairrão, 1995). Como tal, a influência das características institucionais e funcionais do estabelecimento de ensino poderão, de facto, e também, afectar os níveis de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes que acolhe. Consequentemente, os objectivos do Ensino Superior não se devem restringir ao aumento do conhecimento dos alunos, ao seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas estenderem-se à promoção do seu desenvolvimento integral. Do mesmo modo, os resultados da “performance” e qualidade do ensino superior não devem estar somente associados a resultados de natureza académica (médias, taxas de abandono, número de anos para completar o curso, etc), mas revelarem também resultados de natureza atitudinal e afectiva como por exemplo as percepções, por parte dos alunos, da vida académica e a sua satisfação com a mesma e com o estabelecimento de ensino. Aliás, parece não ser desprovido de sentido perceber a ligação e até eventual causalidade entre esses resultados.

Um dos construtos que tem assumido grande relevância a este propósito é o de satisfação académica, assumindo-se mesmo como uma medida de eficácia institucional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002). Este construto deriva de outro mais geral, a satisfação com a vida, um dos indicadores de um funcionamento psicológico positivo do indivíduo, que constitui uma medida de avaliação global das condições de vida em geral (Seco, Casimiro, Pereira & Custódio,

2005). O conceito de satisfação académica, embora gerando ainda algum desacordo entre os investigadores, que o entendem como uma forma de avaliação cognitiva ou como um estado afectivo, pode ser definido como a avaliação subjectiva que os estudantes fazem quanto à qualidade da sua experiência universitária (Astin, 1993). É, assim, uma das dimensões importantes no processo de interacção entre a instituição e o indivíduo (Schleich, Polydora & Santos, 2006), sendo uma concepção multidimensional em função das percepções dos estudantes acerca do valor da sua experiência académica, incluindo áreas como sejam, o curriculum, o ensino, a qualidade das relações estabelecidas e as condições proporcionadas pelo contexto em que estão inseridos.

O estudo apresentado insere-se numa investigação mais alargada acerca do processo dinâmico de relação dos estudantes com o contexto do ensino superior, no Ensino Superior Politécnico, pretendendo conhecer as opiniões e sentimentos dos estudantes em relação a diversas situações e vivências académicas; em relação à sua satisfação com o que tiveram oportunidade de realizar enquanto estudantes no ano lectivo e conhecer a sua atitude face ao estudo e à forma de estudar.

Este estudo, especificamente, tem como objectivos avaliar o grau de satisfação dos alunos relativamente ao curso que frequentam, à instituição e às suas relações interpessoais; avaliar o seu grau de adaptação académica, face a diferentes dimensões; analisar as possíveis relações entre a satisfação e as vivências académicas, e variáveis sócio-demográficas. Para tal, foram recolhidos dados referentes a estas variáveis junto de estudantes que frequentavam os 1.º e 3.º anos dos cursos ministrados na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra no ano lectivo 2002/2003.

METODOLOGIA

AMOSTRA

Os sujeitos incluídos no estudo são alunos da Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra a frequentarem os 1.º e 3.º anos dos cursos de Fisioterapia, Audiologia, Análises Clínicas e Saúde Pública, Cardiopneumologia, Farmácia, Radiologia e Saúde Ambiental, no

ano lectivo de 2002/2003. A amostra é constituída por 335 sujeitos dum total de 437 alunos dos anos lectivos referidos, que aceitaram participar no estudo (79% do 1.º ano e 73% do 3.º). As razões da escolha destes alunos prendeu-se com o facto de os mesmos estarem a ingressar no ensino superior pela primeira vez (os do 1º ano) ou estarem a acabar o curso de Bacharelato (os do 3º ano) e como tal já com 3 anos de contacto com a realidade do ensino superior.

A amostra é constituída por 64 indivíduos do sexo masculino e 271 do sexo feminino, sendo que cerca de 62% frequentavam o 1.º ano, e 38% frequentavam o 3º ano (cfr. Quadro 1).

QUADRO 1. FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS DA AMOSTRA

POR ANO DE ESCOLARIDADE E MÉDIA DE IDADE

	Sujeitos		%	Idade
	N			
	Masculino	Feminino		
1º ano	41	166	61,8	18,9
3º ano	23	105	38,2	20,9
Total	64	271	100,0	19,7

Os sujeitos que constituem a amostra têm idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos de idade, inclusive, sendo a idade média de 18,9 para os alunos do 1º ano e 20,9 para os do 3º ano (diferença estatisticamente significativa).

QUADRO 2. FREQUÊNCIA DOS SUJEITOS DA AMOSTRA POR CURSO E POR ANO.

Curso	Aud.	Rad.	CPN	A.C.S.P.	Fisio.	S.A.	Farm.	Total
1º ANO	17	27	29	33	26	38	37	207
3º ANO	13	21	27	13	23	10	21	128
N	30	48	56	46	49	48	58	335
%	9,0	14,3	16,7	13,7	14,6	14,3	17,3	100

Legenda: A.C.S.P.- Análises Clínicas e Saúde Pública; Aud – Audiologia; Rad. – Radiologia; CPN – Cardiopneumologia; Fisio. – Fisioterapia; S.A. – Saúde Ambiental; Farm. – Farmácia.

No quadro 2 podemos observar a distribuição da amostra pelos 7 cursos ministrados na instituição, sendo que 207 alunos da amostra frequentam o 1º ano e 128 o 3º ano.

INSTRUMENTOS

Os alunos que se disponibilizaram a participar no estudo responderam a um questionário cuja primeira parte dizia respeito a dados relativos à caracterização da sua situação enquanto aluno e a três instrumentos de avaliação (Questionário de Vivências Acadêmicas; Questionário de Satisfação Acadêmica e Questionário de Processos de Estudo) apresentados com as respectivas instruções de resposta. Para o estudo ora exposto interessa-nos somente referenciar dois instrumentos de avaliação, Questionário de Vivências Acadêmicas e Questionário de Satisfação Acadêmica que avaliam, respectivamente, as vivências acadêmicas e a satisfação acadêmica.

O *Questionário de Satisfação Acadêmica (QSA)*, (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002) é um questionário de auto-relato que avalia o nível de satisfação dos estudantes em relação à qualidade da sua experiência no ensino superior. É composto por 13 itens repartidos por 3 factores ou sub-escalas: *satisfação com o curso*, *satisfação institucional* e *satisfação sócio-relacional*. Os itens do QSA são cotados de acordo com uma escala de *Likert* em 5 níveis – “muito insatisfeito”, “bastante insatisfeito”, “moderadamente (in)satisfeito”, “bastante satisfeito”

e “muito satisfeito”. As instruções dadas aos sujeitos vão no sentido destes indicarem até que ponto se encontram satisfeitos com cada um dos aspectos focados nos itens. Relativamente às propriedades psicométricas deste instrumento, os estudos desenvolvidos (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002; Soares, 2003) asseguram a validade e fidelidade dos resultados, demonstrando uma boa consistência interna (Alfa de Cronbach: Satisfação com o curso = .71; Satisfação institucional = .64; Satisfação sócio-relacional = .66).

O *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)*, (Almeida, Ferreira e Soares, 2001) é também um instrumento de auto-relato que avalia a adaptação académica dos estudantes em 5 dimensões principais: *pessoal, interpessoal, institucional, vocacional e estudo/aprendizagem*. Composto por 60 itens, o QVA-r constitui uma versão reduzida do QVA original constituído por 17 sub-escalas que incluíam 170 itens (cfr. Almeida, Ferreira e Soares, 1999). As respostas dos sujeitos podem variar desde o 1 - “Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica” até ao 5 - “Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre”. Os estudos de validação do QVA (Almeida, Ferreira e Soares, 2001; Almeida, Ferreira e Soares, 2003) revelaram que o instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente em termos de validade e fidelidade, demonstrando uma boa consistência interna (Alfa de Cronbach: Dimensão pessoal = .87, Dimensão interpessoal = .86, Dimensão institucional = .71, Dimensão vocacional = .91 e Dimensão estudo/ aprendizagem = .82).

PROCEDIMENTOS

Os dados foram recolhidos na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. Os instrumentos foram administrados (e recolhidos) em ambiente de sala de aula e recorrendo à ajuda do docente a quem foi pedida autorização para a dispensa de uma parte do tempo da mesma. Os estudantes foram previamente informados acerca do que consistia a investigação e quais os seus objectivos, pedindo depois a sua colaboração no preenchimento dos instrumentos de investigação e assegurando a confidencialidade e o anonimato dos dados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, começaremos por revelar os dados relativos às qualidades psicométricas dos instrumentos, e posteriormente faremos a análise do comportamento da amostra relativamente aos objectivos do estudo.

O *Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)* demonstrou boas qualidades psicométricas. Relativamente à sua consistência interna, obtivemos um Alpha de Cronbach de .91, e os valores das correlações entre cada um dos itens e a escala total situaram-se, na sua maioria, entre .21 e .59, sendo que em 7 dos 60 itens obtivemos valores de correlação inferiores a .20. No sentido de aumentar a validade da escala, as autoras optaram por retirar estes 7 itens ficando, assim, com um instrumento com 53 itens e mantendo um Alpha de Cronbach de .91, embora ligeiramente superior (.91, anteriormente .90). Para avaliar a validade de construto do QVA, procedemos a uma análise factorial com 5 factores pedidos e rotação varimax, tendo obtido uma distribuição pelas 5 dimensões exactamente igual à dos autores originais, explicando 43% da variância total da amostra.

Analisando a consistência interna do *Questionário de Satisfação Académica (QSA)* obtivemos um Alpha de Cronbach de .72, e correlações entre os itens e a escala total com valores situados entre .27 e .43. Apenas num dos itens foi obtido um valor de correlação de .14 relativamente à escala total, pelo que este item foi retirado no sentido de aumentar a validade da escala. Ficámos, assim, com um instrumento com 12 itens e um Alpha de Cronbach de .73, ligeiramente superior ao valor anteriormente obtido.

Ao efectuarmos a análise factorial da escala com 3 factores pedidos e rotação varimax, com o objectivo de testar a sua validade de construto, verificámos que 10 dos 12 itens se distribuem pelos 3 factores de forma semelhante à que tinha sido proposta pelos autores originais, sendo que os restantes itens apresentam um maior peso factorial em factores diferentes do esperado. Esta distribuição explica 45,3% da variância total da amostra.

Relativamente às médias obtidas pela nossa amostra em cada sub-escala dos instrumentos, estas encontram-se apresentadas, de acordo com a variável sexo, nos quadros 3 e 4.

QUADRO 3. MÉDIA DOS RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL NAS 5 DIMENSÕES DO QVA-R.

QVA-r	Valores mínimo e máximo	Masculino		Feminino		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
Dimensão pessoal *	[18-59]	44.2	6.4	41.1	7.3	41.7	7.3
Dimensão interpessoal *	[18-65]	50.5	6.6	48.2	7.5	48.8	7.5
Dimensão vocacional	[18-59]	44.7	8.2	43.7	8.9	43.7	8.8
Dim. estudo/aprendizagem	[22-50]	35.6	6.3	36.9	5.2	36.6	5.5
Dimensão institucional	[9-53]	19.8	3.2	18.9	4.0	19.1	3.9
QVA-r total *	[86-241]	195	21.9	188.6	22.3	190.1	22.1

* ($p < 0.05$)

Pela leitura do quadro 3 podemos constatar que o nível de adaptação dos estudantes do sexo masculino é, em média, superior nas dimensões pessoal, interpessoal, vocacional e institucional, sendo que nas dimensões pessoal e interpessoal as diferenças entre os sexos são estatisticamente significativas, revelando que os elementos do sexo masculino sentem geralmente menos tristeza e angústia, isolam-se menos e têm maior confiança em si próprios. Têm, também, mais facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal. Relativamente à pontuação geral na escala, o sexo masculino também pontua mais alto, em média, sendo esta diferença significativa. Os estudantes do sexo feminino apresentam uma média superior apenas no que diz respeito à capacidade de organização e gestão do tempo, embora esta diferença não tenha sido estatisticamente significativa.

As pontuações totais obtidas pela amostra, revelam uma média de 190.1 pontos, com um desvio-padrão de 22.1, sendo que as pontuações totais obtidas nesta escala podem variar entre 86 e 241

pontos.

QUADRO 4. MÉDIA DOS RESULTADOS DA AMOSTRA TOTAL, E POR SEXO, NAS 3 SUB-ESCALAS DO QSA.

QSA	Valores mínimo e máximo	Masculino		Feminino		Total	
		Média	DP	Média	DP	Média	DP
Satisfação com o curso	[8-24]	17.7	2.6	17.5	2.2	17.6	2.3
Satisfação institucional	[4-14]	9.3	1.5	9.2	1.4	9.2	1.5
Satisf. sócio-relacional *	[9-20]	16.6	2.1	15.6	2.2	15.8	2.2
QSA total *	[28-57]	46.6	5.2	45.2	4.5	42.7	4.5

* ($p < 0.05$)

Através da leitura do quadro anterior podemos verificar que os elementos do sexo masculino apresentam maior satisfação com o curso, com a instituição e com a qualidade das relações estabelecidas com colegas e com familiares/outras figuras significativas, sendo estatisticamente significativas as diferenças entre os dois sexos nesta última dimensão (sócio-relacional) e no total da escala. As pontuações totais obtidas pela amostra, revelam uma média de 42,7 pontos, com um desvio-padrão de 4,5, sendo os valores mínimo e máximo respectivamente de 28 e 57.

QUADRO 5. MÉDIA DOS RESULTADOS DA AMOSTRA NAS 5 DIMENSÕES DO QVA-R, POR ANO.

QVA-r	1º ANO		3º ANO	
	Média	DP	Média	DP
Dimensão pessoal	41.6	7.3	41.8	7.2
Dimensão interpessoal	48.6	8.0	49.2	6.3
Dimensão vocacional *	42.7	9.0	45.5	8.3
Dim. estudo/ aprendizagem *	35.4	5.2	38.4	5.4
Dimensão institucional *	19.0	4.3	19.2	3.2
QVA-r total *	187.4	22.1	194.7	22.0

* ($p < 0.05$)

No quadro 5 podemos constatar que os alunos do 3.º ano são, em média, alunos mais bem adaptados do que os alunos do 1.º ano, e isto verifica-se em todas as dimensões do QVA-r. Nas dimensões vocacional, estudo, institucional e no resultado total da escala as diferenças entre os dois anos são significativas, pontuando mais alto o 3.º ano. Isto significa que os alunos do 3.º ano se identificam mais facilmente com o curso, são mais capazes de organizar o seu trabalho e gerir o tempo e recursos, e estão mais bem adaptados ao funcionamento da própria instituição.

QUADRO 6. MÉDIA DOS RESULTADOS DA AMOSTRA NAS 3 DIMENSÕES DO QSA, POR ANO

QSA	1º ANO		3º ANO	
	Média	DP	Média	DP
Satisfação com o curso	17.4	2.3	17.8	2.3
Satisfação institucional	9.2	1.5	9.4	1.4
Satisf. sócio-relacional	15.7	2.2	16.0	2.0
QSA total	45.2	4.7	46.0	4.6

Conforme se pode verificar no quadro 6, a satisfação acadêmica em geral, e especificamente a satisfação com o curso, com a instituição e com os relacionamentos, é, em média, mais elevada nos alunos do 3.º ano, embora as diferenças entre o 1.º e o 3.º ano não sejam estatisticamente significativas.

Com o objectivo de analisar as relações existentes entre as sub-escalas de cada instrumento, apresentamos a seguir os valores de correlações de Pearson obtidos para o QSA e para o QVA-r.

QUADRO 7. CORRELAÇÕES ENTRE AS SUB-ESCALAS DO QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO ACADÊMICA

QSA	Satisf. curso	Satisf. institucional	Satisf. sócio-relacional
Satisfação com o curso	---	.385*	.396*
Satisfação Institucional	---	---	.290*

* ($p < 0.05$)

Através da análise do quadro 7 podemos constatar que os alunos com níveis elevados de satisfação com o curso são, também, alunos bastante satisfeitos com a instituição e com as relações que estabelecem com colegas e figuras significativas, já que todas as correlações tiveram valores positivos e estatisticamente significativos.

QUADRO 8. CORRELAÇÕES ENTRE AS SUB-ESCALAS DO QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS

QVA-r	Dim. pessoal	Dim. interpessoal	Dim. vocacional	Dim. estudo/ aprendizagem	Dim. institucional
Dimensão pessoal	---	.365*	.297*	.399*	.220*
Dimensão interpessoal	---	---	.208*	.281*	.267*
Dimensão vocacional	---	---	---	.378*	.444*
Dimensão estudo/ aprendizagem	---	---	---	---	.307*

* (p<0.05)

No quadro anterior (quadro 8), podemos verificar que todas as sub-escalas do QVA-r se correlacionam entre si de forma positiva e significativa, ou seja, as 5 dimensões têm tendência a coexistir, sendo que um aluno pessoalmente bem adaptado é alguém que consegue manter relações interpessoais de forma eficaz e duradoura, mais adaptado à sua vocação, estuda e aprende de forma eficaz, e mais bem adaptado à dinâmica da própria instituição de ensino.

De referir ainda que a maior correlação se verifica entre a adaptação do aluno relativa à sua vocação, e a adaptação deste à instituição de ensino que frequenta.

Finalmente, fomos analisar a existência de alguma relação entre as dimensões avaliadas no QSA e no QVA-r, para o 1.º e o 3.º ano lectivo, chegando aos resultados que estão apresentados no quadro seguinte (quadro 9).

QUADRO 9. CORRELAÇÕES ENTRE AS SUB-ESCALAS DO QVA-R E QSA PARA O 1º E O 3º ANO LECTIVO

QVA-r	QSA			QSA total
	Satisf. curso	Satisf. institucional	Satisf. sócio-relacional	
1º ANO				
Dimensão pessoal	.33*	n.s.	.33*	.33*
Dimensão interpessoal	.26*	.18*	.59*	.47*
Dimensão vocacional	.48*	.23*	.18*	.40*
Dimensão estudo/aprendizagem	.49*	.20*	.23*	.43*
Dimensão institucional	.32*	.31*	.19*	.38*
QVA total	.57*	.28*	.49*	.61*
3º ANO				
Dimensão pessoal	.28*	.22*	.37*	.40*
Dimensão interpessoal	.27*	.29*	.57*	.47*
Dimensão vocacional	.31*	n.s.	.32*	.32*
Dimensão estudo/aprendizagem	.52*	.26*	.29*	.48*
Dimensão institucional	.33*	.35*	.36*	.43*
QVA total	.50*	.36*	.56*	.64*

* ($p < 0.05$); n.s. - valor de correlação de Pearson não significativo

Pela leitura do quadro 9, verificamos que, tanto para o 1.º ano como para o 3.º ano, das 24 correlações possíveis 23 são significativas e positivas. As pontuações totais das escalas QVA-r e QSA, tanto no 1.º como no 3.º ano revelam uma forte correlação, ou seja, os sujeitos com elevada satisfação acadêmica tendem a ter elevada adaptação à vida acadêmica. Especificamente, os valores de correlação mais

elevados encontrados nos alunos do 1.º ano são entre a dimensão interpessoal do QVA-r e a sub-escala de satisfação sócio-relacional ($r=.59$). O resultado total do QVA-r tem uma forte correlação com a sub-escala de satisfação com o curso ($r=.57$) e com a sub-escala de satisfação sócio-relacional ($r=.49$). Em relação aos alunos do 3.º ano, os valores mais fortes de correlação são, também, entre a dimensão interpessoal do QVA-r e a sub-escala de satisfação sócio-relacional ($r=.57$). Também para estes alunos encontramos fortes correlações entre o resultado total do QVA-r e a sub-escala de satisfação sócio-relacional ($r=.56$) e com a sub-escala de satisfação com o curso ($r=.50$).

CONCLUSÕES

Com este estudo, as autoras pretenderam realçar a importância da adaptação ao contexto académico, sendo esta fundamental no sucesso do próprio aluno. Através dos resultados obtidos, concluímos das boas qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados, relativamente à amostra em estudo.

O nível de adaptação dos estudantes do sexo masculino é superior ao do sexo feminino, em termos gerais, em termos pessoais e interpessoais. O mesmo acontece com os níveis de satisfação geral e sócio-relacional, ou seja, são os estudantes do sexo masculino que apresentam maior satisfação com a vida académica e com a qualidade das relações que estabelecem, bem como são estes os que apresentam melhor adaptação à vida académica e maior confiança em si próprios. Deve ser ressaltado, no entanto, que estes resultados podem decorrer da diferença entre o número de participantes do sexo masculino (20%) e feminino (80%).

Os alunos do 3º ano revelam uma maior adaptação à vida académica, ao curso, à instituição de ensino e ao processo de ensino-aprendizagem, relativamente aos do 1º ano, o que vem confirmar as possíveis dificuldades que alunos do 1º ano podem apresentar em termos das suas vivências e adaptação face a uma nova realidade de ensino.

Nos alunos em estudo, a satisfação com o curso implica satisfação para com a instituição e para com os relacionamentos estabelecidos e a adaptação destes alunos em termos pessoais significa maior facilidade de relacionamentos, mais bem-estar e apreço pela instituição de ensino, maior envolvimento e identificação com o curso, maior capacidade de organização de trabalho e de gestão de tempo e recursos. Podemos, ainda, concluir que nestes alunos uma melhor adaptação à vida académica, implica maior satisfação com a mesma.

No que diz respeito à relação entre a adaptação às vivências académicas e a satisfação considerando alunos de anos lectivos distintos, conclui-se que nos alunos do 1.º ano a melhor adaptação à vida académica implica uma maior satisfação com o curso e nos do 3.º ano implica maior satisfação sócio-relacional.

Os resultados aqui obtidos confirmam a existência de interfaces entre os construtos, vivências, adaptação e satisfação académicas e confirmam mudanças nestas variáveis ao longo do curso.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. (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.; Ferreira, J. A.; & Soares, A. P. (2001). *Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Almeida, L. S.; Ferreira, J. A.; & Soares, A. P. (2003). Questionário de Vivências Académicas (QVA e QVA-r). In M. M. Gonçalves, M. R. Simões, L. S. Almeida, & C. Machado (Coords.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 1, pp. 113-130). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida L. S.; & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento Psicossocial. In E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: Características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Astin, A. (1993). *What Matters in College? Four Critical Years Revised*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Batista, R.; & Almeida, L. (2002). *Vivências e rendimento académico: A integração dos alunos na Universidade. Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, X, 3, 7-30.
- Brown, M.; & Ralph, S. (1999). Using the DYSA programme to reduce stress and anxiety in first-year university students. *Pastoral Care*, 8-13.
- Cunha, S.; & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (2), 215-224.
- Ferreira, J. A.; Almeida, L. S.; & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1.º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 01-10.
- Lazarus, R. (1993). From psychological stress to emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Santos, L. & Almeida, L. (2002). *Vivências e rendimento académico: A integração dos alunos na Universidade. Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Salgueira, A. P.; & Almeida, L. (2002). *Vivências académicas e rendimento escolar em estudantes do ensino superior. Estudo longitudinal na Universidade do Minho. Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Universidade do Minho.
- Seco, G. M.; Casimiro, M.C.; Pereira, M.I.; & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Schleich, A.; Polydora; & Santos, A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Académica de Estudantes no Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5 (1), 11-20.
- Soares, A. P. (2003). *Transição e adaptação ao ensino superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Soares, A. P.; Vasconcelos, R.; & Almeida, L. (2002). Adaptação e satisfação na universidade: apresentação e validação do questionário de satisfação académica (QSA). In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Soares, A. P.; & Almeida, L. (2002). Ambiente Académico e Adaptação à Universidade: Contributos para a Validação do Classroom Environment Scale. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica*. Guimarães: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Rebelo H.; & Lopes, H. (2001). *Vivências académicas e bem-estar psicológico dos alunos do primeiro ano. Resultados de um projecto de investigação*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de

Engenharia.

- Rickinson, B.; & Rutherford, D. (1995). Increasing student retention. *British Journal of Guidance and Counselling*, 23, 161-172.
- Tavares, J.; Santiago, R.; & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1.º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University Chicago Press.
- Ting, R.; & Robinson, T. (1998). First-year academic success: A prediction combines cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American Students. *Journal of college Student Development*, 39(6), 599-610.

PEDAGOGIA NO ENSINO SUPERIOR - CALL FOR PAPERS

O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. O objectivo é promover o sucesso dos estudantes e a eficácia dos docentes, através da difusão de métodos, actividades e estratégias relevantes.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino e aprendizagem. São do interesse estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não serão aceites trabalhos previamente publicados.

» Cadernos: até 4 publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de Educação

Pedagógica

Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

» Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; um único manuscrito em cada manual, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado

Exemplos de temas

- Aprendizagem e Motivação
- Gestão do comportamento na aula

- Aprendizagem activa
- Ensino e dimensão do grupo
- Promover competências
- Métodos de ensino
- Recursos de ensino e aprendizagem
- Recursos multimédia
- E-learning e blended-learning
- Desenvolvimento curricular
- Avaliação e classificação
- Tutoria e ensino individualizado
- Competências de comunicação
- Ensinar o estudante atípico (internacional, com necessidades especiais, estudantes mais velhos, ensinar à distância,...)
- ...

É bom saber

- Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol;
- Dimensão e visibilidade internacional
- Revisão por pares
- Edição online em www.esec.pt/opdes
- A versão em papel das publicações depende da obtenção de fundos e não pode ser garantido que a mesma aconteça na mesma altura que a versão digital.

Série de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Colecção Temática: Manuais Pedagógicos de

Educação Pedagógica

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição de: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)

email: opdes@esec.pt | **webpage:** www.esec.pt/opdes

PEDAGOGY IN HIGHER EDUCATION - CALL FOR PAPERS

The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series

Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

- Booklets: up to 4 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series

The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity.

The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

- Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

- Learning and motivation
- Classroom behavior management

- Active learning
- Teaching and group dimension
- Promoting competencies
- Teaching methods
- Teaching and learning resources
- Multimedia resources
- E-learning and blended-learning
- Curriculum development
- Evaluation and grading
- Tutoring and Individualized teaching
- Communication skills
- Teaching atypical students
(international students, special needs, older students, distance teaching...)
- ...
- International scope and visibility
- Peer reviewed
- The Booklets and Educational Guides are all edited online at www.esec.pt/opdes
- Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published at the same time as the online version

Good to know

- Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education

Series of Educational Guides

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)/ College of Education of the Polytechnic Institute of Coimbra

email: opdes@esec.pt | **webpage:** www.esec.pt/opdes

www.esec.pt/opdes

OPDES

Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior