



**DO ENSINO SECUNDÁRIO PARA O SUPERIOR: O IMPACTO EMOCIONAL
DA TRANSIÇÃO**

**FROM SECONDARY TO TERTIARY EDUCATION: THE EMOTIONAL IMPACT
OF TRANSITION**

Diana DIAS

*Docente, Laureate International Universities
ISLA Campus Lx, Lisboa – Portugal*

Data de recepción: 17/10/2011

Data de aceptación: 28/11/2011

Maria José SÁ

*Investigadoras, Centro de Investigação de Políticas
do Ensino Superior*

RESUMO

A transição para o ensino superior é um acontecimento de vida significativo, e deverá, supostamente, constituir uma experiência muito agradável para os estudantes. No entanto, tal impacto não é linear, sendo mediado por variáveis de índole psicossocial dos estudantes e pelas suas próprias percepções sobre o ambiente do ensino superior.

A transição para o ensino superior implica muitas tarefas, que se apresentam necessárias para lidar com as mudanças, tais como lidar com novos tipos de responsabilidades e gerir emoções. Na transição para o ensino superior, ocorre uma grande variedade de emoções, quer de natureza positiva, quer negativa, das quais

se destacam a alegria do sucesso da entrada e o medo relacionado com a rejeição social.

O presente estudo centrou-se na transição para o ensino superior, e aborda variáveis pessoais e desenvolvimentais dos caloiros. Os resultados indicam que o impacto da transição assume um cariz sobretudo emocional, e que as preocupações que daí advêm diferem segundo o género e o *background* sociocultural dos estudantes. Com maior alegria ou maior ansiedade, a transição para o ensino superior poderá ser percebida como uma etapa de um longo processo em direcção à idade adulta.

PALAVRAS-CHAVE: Transição, Emoções, Ensino Superior, Psicologia do Desenvolvimento

Correspondencia:

E-mail: diana.dias@lx.isla.pt; mjsa@cipes.up.pt

RESUMEN

La transición a la educación superior es un evento significativo en la vida, y se supone que será una experiencia agradable para los estudiantes. Sin embargo, este impacto no es lineal, está mediado por variables psicosociales, no sólo estudiantes, sino también por sus propias percepciones sobre la cultura de la educación superior.

La transición a la educación superior implica muchas tareas que son necesarias para hacer frente a los cambios, tal como lidiar con nuevos tipos de responsabilidades y manejar las emociones. En la transición a la educación superior, hay una amplia gama de emociones, tanto positivas como negativas, incluyendo sobre todo la alegría de la entrada exitosa y el miedo relacionado con el rechazo social.

El presente estudio está enfocado en la transición a la educación superior y se centra en las variables de desarrollo de los estudiantes de primer año. Los resultados indican que el impacto de la transición tiene un carácter especialmente emotivo, y que los problemas que acompañan la transición difieren según el sexo y nivel socio-cultural de los estudiantes. Con gran alegría o una gran ansiedad, la transición a la educación superior puede ser percibida como un paso en un largo proceso hacia la edad adulta.

PALABRAS CLAVE: transición, emociones, educación superior, psicología del desarrollo

ABSTRACT

Being perceived as an important life event, transition to higher education is believed to be a pleasant occurrence for students. Nevertheless, the change which results from transition is not plain, being dependent from students' psychosocial variables, as well as their perceptions about higher education culture.

The transition to higher education implies coping skills to deal with change, namely new responsibilities and emotions. In this academic stage, there is a wide array of emotions, both positive and negative, which range from the joy of successful enrolment and the fear of social rejection.

The results of the present study show the impact of the transition as having a predominantly emotional nature, as well as the differences by students' gender and socio-cultural background. With bigger enjoyment or bigger anxiety, transition to higher education may be viewed as a step in the progression toward adulthood.

KEYWORDS: transition, emotions, higher education, developmental psychology

INTRODUÇÃO

A transição assume-se como um conceito incontornável em qualquer estudo que incide sobre diversas problemáticas da mudança e adaptação. Esta construção é especialmente significativa no âmbito da Psicologia e das Ciências da Educação, não apenas sob o ponto de vista dos actores da mudança, mas também relativamente aos contextos em que esta ocorre. Assumindo uma perspectiva existencial em que tudo é mudança, tudo é transição, a sua natureza multidimensional e interactiva assume particular importância, envolvendo uma análise extensiva e abrangente, sem esquecer as especificidades e idiosincrasias (Amado Tavares, 2008).

A entrada no Ensino Superior (ES), considerada como uma transição, implica, inevitavelmente, a identificação das (des) continuidades subjacentes à mudança do ensino secundário para o ensino superior, não só no que se refere às variáveis pessoais (ou seja, próprias dos estudantes), como também às variáveis institucionais (isto é, específicas dos contextos em que os estudantes vivem e interagem).

A investigação sobre a transição para o ES tornou-se particularmente relevante, no presente contexto de massificação deste nível de ensino. Na verdade, o aumento, quer em termos de quantidade, quer de diversidade dos estudantes, exerce um impacto considerável nas suas famílias, na escola e na sociedade em geral, o qual não deve ser negligenciado. Assim, a transição para o ES deveria ser conceptualizada não apenas como uma transição puramente académica, mas também como verdadeiramente uma transição da vida, que necessariamente implica uma análise integrada de variáveis pessoais e contextuais, procurando obter-se uma perspectiva holística de todos os processos relacionados, tais como a aprendizagem, o sucesso e a integração.

Deste modo, o estudo aqui apresentado destaca as variáveis desenvolvimentais e pessoais dos estudantes do 1º ano, fazendo uma clara opção por uma abordagem qualitativa dos dados, de forma a permitir a análise do processo de transição através das palavras dos seus protagonistas: os estudantes recém-chegados, não só a uma nova etapa das suas vidas académicas, mas também, inevitavelmente, das suas vidas pessoais. Assim, o presente trabalho aborda principalmente as variáveis pessoais (e, necessariamente, desenvolvimentais) dos caloiros, que terão um impacto significativo sobre o seu futuro. As suas expectativas, os seus receios e preocupações, bem como os seus sentimentos de estranheza, serão o principal foco de análise.

2. Enquadramento conceptual

2.1. Transição para o ensino superior: inúmeros desafios, uma vida

O percurso de vida de um ser humano está recheado de um vasto conjunto de marcos de realização, os quais implicam grandes e emocionantes mudanças na vida. Estas alterações podem acarretar verdadeiras transições para fases subsequentes da vida. Na verdade, uma transição ocorre se um acontecimento, ou a ausência de

um acontecimento esperado, resulta numa mudança de suposições sobre si mesmo e sobre o mundo e, portanto, exige uma correspondente alteração no comportamento e nas relações (Costa, 1994). A tónica reside, deste modo, nas solicitações de mudança, que reforçam as ideias de crise e *stress*. Com efeito, de acordo com este ponto de vista, qualquer transição desenvolvimental está ligada a um evento de vida que provoca uma crise no sistema pessoal de quem a vivencia, com inevitáveis consequências a nível estrutural, funcional e emocional. Nesta situação, o *stress* surge como uma resposta ajustada.

A literatura neste domínio assume a transição para o ES como um evento de vida significativo para os jovens (Chickering & Reisser, 1993; Pancer et al., 2000; Parker et al., 2004). A entrada no ES é, supostamente, uma experiência muito interessante e agradável para os estudantes. Não obstante o facto de a investigação neste campo tender a destacar o impacto positivo da entrada no ES no desenvolvimento do estudante (Pascarella & Terenzini, 2001), tal impacto não é linear, sendo mediado não apenas por variáveis psicossociais dos estudantes, tais como projectos e interesses, estratégias de *coping*, estatuto social ou género, entre outros (Astin, 1998; Pascarella & Chapman, 1983, citados em Pascarella & Terenzini, 2001), mas também pela percepção por parte dos próprios estudantes relativamente ao ambiente do ES. Um largo espectro de autores (por exemplo, Tinto, 1993; Torre, 1990, citados em Pascarella & Terenzini, 2001; Weidman, 1989.) sublinha a importância destas percepções nos processos de integração académica dos estudantes do primeiro ano.

Com efeito, estudos anteriores sobre a fidelização e ajustamento dos estudantes referem que a transição para o ES poderia constituir uma experiência causadora de *stress* para muitos dos novos estudantes deste nível

de ensino (Cantor et al., 1987; Perry et al., 2001). Um estudo datado de 2009 constatou que 85% dos 2.240 estudantes de licenciatura entrevistados sentem *stress* diariamente, em comparação com o valor de 80% verificado no ano anterior (Associated Press, mtvU, 2009). Altschuler (2000) refere que o aumento do número de estudantes vítimas de *stress* tem sido acompanhado por um aumento no recurso a serviços de saúde mental e de aconselhamento. De acordo com o autor, uma instituição de ensino superior (IES) reportou um aumento de 29% no recurso a serviços psicológicos e de aconselhamento em quatro anos, e uma outra relatou que 40% dos estudantes do 1.º ano recorrem ao seu centro de aconselhamento.

De facto, a transição do ensino secundário para o ensino superior implica inúmeras mudanças na vida do estudante. Entre elas, destaca-se o desenvolvimento de novos tipos de responsabilidades no que se refere a questões financeiras, sociais e familiares. Outros aspectos que afectam a transição para o ES têm a ver com a gestão de emoções, o desenvolvimento da autonomia, o estabelecimento da identidade e o desenvolvimento de objectivos (Chickering & Reisser, 1993). Estes desafios são ainda mais proeminentes no caso dos estudantes deslocados, ou seja, os estudantes que frequentam o ES fora da sua cidade de origem. Para esses estudantes, coloca-se um desafio adicional de, simultaneamente, manterem o contacto com velhos amigos e parentes que deixaram na sua cidade natal e criar uma rede de novas relações dentro do contexto do ES. Ao mesmo tempo, espera-se que os estudantes desenvolvam hábitos de aprendizagem que se adequem ao novo ambiente académico que agora integram (Parker et al., 2004). Todos estes desafios que os caloiros enfrentam num ambiente desconhecido podem constituir uma fonte de enorme *stress*, que pode resultar no abandono do ES por parte do estudante (Gerdes & Mallinckrodt, 1994; Pancer et al.,

2000). Smith e Renk (2007) corroboram esta perspectiva, afirmando que a combinação de uma miríade de factores causadores de *stress* no estudante do ES, tais como planejar o futuro, lidar com exames e trabalhos, bem como com as exigências por parte dos docentes, e a transição para a independência financeira e emocional, pode constituir uma experiência de uma enorme tensão para um grande número de estudantes. Assim, todos os caloiros passam por uma fase de ajustamento ao integrarem o ES, cuja duração e qualidade pode variar de acordo com o ritmo de desenvolvimento de cada estudante (Blimling & Miltenberger, citado em Dyson & Renk, 2006). Com efeito, os problemas mais comuns que os estudantes do 1.º ano enfrentam quando ingressam no ES têm a ver com dificuldades de adaptação (Aspinwall & Taylor, 1992; Baker, 2003; Baker & Siryk, 1986; Cantor et al., 1987; Halamandaris & Power, 1999; Martin Jr., Swartz & Madson, 1999; Perry et al., 2001; Sennett et al., 2003; Strauss & Volkwein, 2004). De facto, de acordo com Molnar (1993), as primeiras seis semanas do primeiro semestre no ES são consideradas um período crucial na determinação da fidelização.

2.2. TRANSIÇÃO PARA O ES: AS EMOÇÕES COMO UM ACTOR-CHAVE

As transições envolvem o acto de passar de um estado ou lugar para outro. Podem ser concebidas como um processo, e não apenas como um acontecimento concreto. Esta definição adapta-se, sem dúvida, à transição para o ES, pois esta implica não apenas, frequentemente, uma mudança de lugar em termos literais, como também envolve certamente uma mudança de estatuto (Sonkin, 2010). De facto, a transição para o ES pode ser percebida como uma parte de uma tarefa maior da transição para a idade adulta, o que pode, efectivamente, envolver um longo processo que começa na adolescência e termina no início da idade adulta (Sonkin, 2010).

De acordo com o que foi já mencionado, uma grande variedade de emoções ocorrem na transição para o ES, tanto de natureza positiva como negativa, das quais se destacam a alegria do sucesso da entrada e os receios relacionados com a rejeição social. Exemplos comuns de reacções emocionais que os estudantes apresentam em relação à separação e perda são tristeza, medo, raiva e solidão (Sonkin, 2010). As redes de apoio social modificam-se e, para alguns estudantes, pode ser difícil encontrar novas redes de apoio ou adaptar-se às existentes. Outros, porém, assumem esta situação como uma oportunidade para criar novos relacionamentos com colegas e professores. Além disso, o sucesso dos estudantes relativamente à actividade social e ao controlo emocional tem demonstrado constituir-se com um preditor do sucesso académico (Allen et al., 2004).

Adicionalmente, se esta transição implica sair de casa, surgem responsabilidades aumentadas, criando nos estudantes uma maior exigência no sentido de se tornarem adultos autónomos. Com efeito, quando os estudantes ingressam no ES, as responsabilidades acrescidas que os estudantes enfrentam podem incluir lidar com turmas e horários de trabalho, movimentar-se numa cidade estranha e gerir o tempo de forma rigorosa, tudo isso sem acesso regular a parentes para apoio e orientação.

O presente estudo centrou-se na transição para o ES, uma etapa na vida dos estudantes que apresenta uma variedade de desafios emocionais e sociais. Assim, este trabalho aborda essencialmente as variáveis pessoais (e, necessariamente, desenvolvimentais) dos estudantes do ES, protagonistas de uma transição, cujo impacto terá consequências significativas sobre o seu futuro. A análise dos discursos dos caloiros considera possíveis diferenças entre género e *background* sociocultural. As suas expectativas, o confronto com a realidade física, cultural e

académica da sua nova escola, os receios e as preocupações inerentes e os sentimentos de estranheza constituirão o principal foco de análise.

3. QUESTÕES DE PESQUISA E HIPÓTESES

Este estudo visa contribuir para uma melhor compreensão do impacto que as principais variáveis pessoais e, necessariamente, desenvolvimentais, dos caloiros terão sobre o seu futuro. As suas expectativas, receios e preocupações e os seus sentimentos de estranheza são o principal foco de análise. Esta é a pergunta-chave deste estudo, que explora, através da análise qualitativa dos discursos dos estudantes, as emoções, sentimentos e sensações de vivenciar esta transição, destacando os significados que emergiram das suas experiências.

Assim, as hipóteses de pesquisa do presente estudo são:

H1. O impacto da transição para o ES possui um cariz de índole sobretudo emocional.

H2. As preocupações emergentes a partir da chegada ao ES diferem em função do *background* sociocultural dos estudantes.

4. METODOLOGIA

Ao propor a análise da transição académica, os métodos da observação directa e a entrevista assumem-se como os mais aconselháveis, uma vez que estes se assumem como formas privilegiadas para compreender a riqueza, a complexidade e os significados das emoções subjacentes à transição académica. Na verdade, a escolha de uma abordagem qualitativa justifica-se pela ideia da existência de um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do indivíduo (Amado-Tavares, 2008).

A população do presente estudo é composta por 43 estudantes do 1.º ano, matriculados em Engenharia, que se encontravam a frequentar o ES há seis meses, numa das universidades mais conhecidas de Portugal. De facto, em Portugal, os estudos em engenharia continuam a ser um campo científico muito prestigiado e popular do ponto de vista dos candidatos ao ES (Amado-Tavares, 2008), e o acesso a estes cursos está circunscrito aos melhores candidatos a nível nacional.

A amostra é composta por 30 alunos. Os participantes neste estudo são 25 homens e 5 mulheres, o que corresponde a uma distribuição de género idêntica ao da população, que apresenta 22% de mulheres. Com uma idade média de 19 anos, numa faixa que varia entre os 18 e os 20 anos, a composição étnica da amostra foi de 100% caucasianos. A análise dos indicadores sócio-educacionais evidenciou a prevalência de estudantes provenientes de famílias com um nível mais elevado de formação académica.

O método escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semi-estruturada, tendo sido o seu guião elaborado com o cuidado de provocar as ideias e opiniões do entrevistado sobre o tema de interesse, evitando a condução do entrevistado em direcção a opções pré-concebidas. Os estudantes da amostra foram questionados sobre o seu quotidiano familiar, académico e social. Dentro deste contexto, o foco incidiu sobre as emoções e sentimentos percebidos pelos estudantes no que se refere à sua transição para o ES.

A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, usando o *software* QSR NUD*IST Vivo (NVivo). Esta ferramenta assumiu um papel crítico na eficiência do tratamento de dados, favorecendo a gestão e comparação de uma quantidade considerável de dados não-estruturados. A análise de conteúdo privilegiou a abordagem semântica em detrimento da sintáctica.

As transcrições das entrevistas foram codificadas de acordo com temas e analisadas utilizando uma abordagem de comparação constante (Glaser, 1992). Os dados foram codificados por parágrafo e frase, de acordo com o proposto por Strauss e Corbin (1990). As categorias emergentes foram tabuladas, de acordo com o sugerido por Silverman (2000).

A população total/universo era composto por 172 indivíduos, sendo a amostra final composta por um quarto da população total, seleccionada através do método de amostragem probabilística, usando uma amostra aleatória estratificada. Esta opção metodológica teve como objectivo assegurar que a amostra fosse estatisticamente representativa, não só em relação às diferentes classificações de acesso, mas também, pela sua natureza aleatória, a outras variáveis, tais como género, idade, origem sociocultural e socioeconómica, entre outras. As entrevistas, áudio-gravadas com prévia autorização dos participantes, tiveram uma duração média de 120 minutos, consistindo, no total, em 58 horas de gravações áudio.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Um dos objectivos da natureza aberta concedida à pergunta colocada da seguinte forma: “*O que significa para si a sua entrada na Universidade? Como se sentiu?*” era o de permitir que cada caloiro tivesse a oportunidade de seleccionar, de forma espontânea, o tempo ou situação mais significativos, para si, no início desta nova etapa da sua vida. Após a análise qualitativa das respostas, um dos momentos identificados pelos entrevistados como significativo foi o primeiro dia na Universidade. Este constitui, sem dúvida, um interessante foco de análise, já que este momento crucial implica um conjunto muito rico de emoções e sentimentos, associados à ideia de *estreia*.

5.1. A “ESTREIA”: UMA INUNDAÇÃO EMOCIONAL

Na chegada à Universidade, a desorientação e o stress são duas das emoções mais mencionadas pelos caloiros. Aliás, o sentimento de confusão estende-se a outras dimensões das suas vidas. Mário confessa: “*Estava meio atordoado. A minha vida toda ficou num caos*”. Esta sensação inicial, vivida por alguns dos novos estudantes, é acompanhada e até mesmo potenciada pelo “*carácter atomizado, individualista, pouco solidário e pouco integrador*” com que o ES os confronta (Galland, 1995: 41). Soares (1998) refere-se a este mesmo sentimento como o *nevoeiro inicial*: “*Senti-me atrasado, fora de prazo. Perdido, mesmo.*” (Lourenço). Pedro explicita claramente o seu estado de confusão e desorientação: “*É entrar num sítio com regras que não conhecemos e que parece que devemos conhecer. Não sei, às vezes, pensava: ‘será que esta gente pensa que eu adivinho?’*”. Mais adiante, é novamente Pedro que também confessa alguns dos seus temores: “*Tinha medo de me perder, de dar nas vistas, de ser gozado*”.

Mais uma vez, o apoio interpessoal parece desempenhar um papel fundamental no impacto emocional que acompanha a transição. Enquanto Eduardo refere que sua chegada à Universidade “*foi complicada. Não conhecia nada nem ninguém*”, outros colegas seus reconhecem a importância de se sentirem acompanhados. Jorge considera que o seu irmão mais velho funcionou como um catalisador positivo do impacto emocional da sua estreia como estudante universitário: “*Vim com o meu irmão e ele mostrou-me tudo. Sem ele, ia ser uma confusão*”. Por sua vez, José chegou acompanhado do seu pai: “*Foi emocionante. Sabia que iria ser a minha casa durante pelo menos cinco anos. Queria conhecer tudo. O meu pai acompanhou-me e mostrou-me o fundamental*”. Gustavo reconhece que o facto de ter chegado acompanhado dos seus pares facilitou a sua estreia como estudante universitário: “*Vimos em grupo, e isso foi*

bom. Se tivesse vindo sozinho, certamente seria pior. Mas foi bom...” Também aqui se nota uma diferenciação de sentimentos, se considerarmos as origens sociais dos seus protagonistas. O sentimento de desamparo é específica e enfaticamente referido pelos estudantes provenientes das classes média e média-baixa, com especial incidência nos estudantes de primeira geração. Na verdade, se o nervosismo parece ser equitativo entre as diferentes origens sociais, a sensação de controlabilidade emocional, através do recurso a redes sociais de apoio, parece bastante mais apanágio dos “herdeiros”, no sentido que lhes é atribuído por Bourdieu (1983).

Associado às emoções da “estrela”, os entrevistados referem espontaneamente a ideia de se tratar do início de uma nova etapa nas suas vidas. Assim, esta transição parece ser vivida intensamente: “*Senti que nada voltaria a ser como dantes*” (Ana). Sofia atribui essa intensidade ao facto de se ter visto forçada a separar-se do seu contexto familiar e comunitário: “*É sempre complicado, principalmente para quem vem de fora estudar para aqui. Era a cidade, a Faculdade, as pessoas: era tudo enorme, muita gente, muitos carros, uma confusão...*”. Nelson também se refere à sua deslocação, colorindo as suas palavras com a intensidade das emoções que o assolaram aquando da sua chegada: “*Foi uma aventura. Parecia que via tudo de forma diferente. Tipo ver tudo a cores vibrantes. Ouvia tudo mais alto, mais dentro de mim...*”. David admite a inevitabilidade da mudança na sua vida: “*Estava por tudo. Tinha de mudar e tinha mesmo*”. No entanto, para Luis, a mudança parece assumir uma natureza muito positiva: “*Foi algo novo, como uma lufada de ar fresco na minha vida*”.

A deslocação geográfica e afectiva a que os estudantes são forçados para ingressar no ES assume, sem dúvida, um papel central na transição vivida por estes estudantes. É interessante analisar a riqueza semântica dos

seus discursos, que revela uma acentuada expressividade emocional. A chegada a um meio citadino, fortemente urbanizado e com uma densidade populacional considerável, associada à perspectiva de que aí permanecerão, pelo menos, durante os próximos cinco anos (o tempo de duração prevista do curso de licenciatura), dota as suas percepções iniciais de um significado tal que, seis meses após a estreia, os estudantes deslocados continuam a lembrá-la com uma clareza considerável. A estranheza parece ser o lema entre as suas emoções de chegada. Até os sentidos exteroceptivos parecem estar mais atentos, mais perspicazes, ou a ansiedade de apreender tudo o que os esperava o mais rapidamente possível não os tornasse essenciais para a criação de uma primeira impressão. A mudança, a transição é particularmente sentida pelos estudantes deslocados, até porque se estende a mais âmbitos da sua vida: não lhes é pedido que lidem apenas com um novo sistema de ensino, com novos colegas e novos professores (e, necessariamente, com novos métodos e complexidades conceptuais); exige-se-lhes um novo estilo de vida, muitas vezes desprovido das redes sociais de apoio que até então tinham. Este é um desafio significativo na vida destes estudantes, que certamente terá um impacto desenvolvimental considerável, independentemente do seu grau de sucesso na integração, não só na IES, mas também no seu meio envolvente. Como Nelson refere: *“A cidade ainda me estranha”*, imputando às especificidades urbanas o grau de estranheza que ele ainda sente, um semestre após a sua chegada.

5.2. SENTIR O PRIMEIRO DIA...

Um outro aspecto do guião da entrevista questionava qual a maior preocupação dos novos estudantes aquando da sua estreia na Universidade. A análise de conteúdo das narrativas revela uma variedade significativa de respostas, o que parece perspectivar, por si só, a multiplicidade de abordagens necessária

ao tratamento do fenómeno da transição do ensino secundário para o ensino superior. A praxe foi, sem dúvida, a situação que mais preocupava os novos estudantes, sendo referida espontaneamente por mais de um terço dos inquiridos: *“Medo da praxe: ouviu-se por aí tanta coisa...”*

Outra preocupação recorrente referia-se à orientação espacial no aglomerado de edifícios que então constituíam o *campus*. Bruno afirma que estava *“um pouco desorientado, não estava familiarizado com as instalações”* e, por isso, receava *“não saber onde eram as salas de aula e chegar atrasado”*. Daniel, por sua vez, queixava-se que *“os edifícios estão mal sinalizados, o que é um bicho-de-sete-cabeças nos primeiros dias na Escola”*, daí que a sua maior preocupação era *“não me perder. Não fazer figura de parvo por aí perdido”*.

Note-se que estas últimas citações expressam o medo de estes estudantes se sentirem o centro das atenções por qualquer acção que negativamente os focalize. Estas preocupações parecem ser bastante contextualizadas num momento de mudança, em que a ansiedade que lhe está associada tende a potenciar comportamentos que funcionem como um mecanismo de defesa contra qualquer tipo de evidência negativa. O desejo de *“passar despercebido”* ou de não *“dar nas vistas”* por causa de qualquer erro ou falha é, sem dúvida, uma das maiores pretensões de quem entra pela primeira vez num novo espaço, ao qual atribui um significado especial. Nelson responde, desta forma, à pergunta sobre as suas principais preocupações ao chegar à Universidade: *“Preocupava-me tudo. O sotaque, a maneira de vestir, sei lá. Tudo. [...] Queria era passar despercebido, mais um na multidão. Não queria que se visse logo que era caloiro, que era de fora”*. Vários estudantes apresentaram, desde logo, preocupações relacionadas com as expectativas de exigência pedagógica e curricular que atribuem à sua nova Escola.

Fábio refere, mesmo, que o facto de se tratar de “*uma escola diferente; esta não é uma escola qualquer*”, e de ter conseguido acesso a ela (“*Eu vim aqui porque provei que merecia*”) implica, desde logo, uma maior exigência consigo mesmo: “*É uma responsabilidade*”. Outros dos seus pares recebiam mais o currículo, quer em termos qualitativos (“*a exigência da matéria*”, Josué), quer em termos quantitativos (“*Talvez a matéria, que deveria ser muita*”, Nuno), bem como os tempos lectivos (“*Não conseguir acompanhar os meus colegas: ter perdido o comboio*”, Lourenço), e até mesmo o seu desempenho ao longo do curso (“*Não conseguir acabar o curso*”, Daniela). Miguel preocupava-se, desde logo, em saber “*se era mesmo isto que eu queria*”, temendo pela adequação da sua escolha vocacional. De facto, parece ter sido uma preocupação fundamentada, já que Miguel acabou por desistir da sua frequência da Licenciatura em Engenharia.

Outras das preocupações referidas com alguma frequência pelos caloiros relacionava-se com o conhecimento das normas de funcionamento da escola, levando a situações de confusão, já referidas anteriormente: “*Um pouco desorientado, não conhecia as instalações nem o funcionamento da escola*”, afirma Bruno. Luís também relembra: “*É entrar num sítio com regras que não conhecemos e que parece que devemos conhecer*”. As obrigações burocráticas também parecem ser preocupantes para alguns dos caloiros, como Luís refere: “*Os papéis, saber preenché-los, não os perder*”.

A questão relacional assume-se também como uma apreensão importante para os recém-chegados a uma instituição, que sabem, à partida, que será um dos seus principais espaços sociais nos próximos anos. Jorge afirma que a sua preocupação central era a de “*conhecer pessoas. Tive um grupo de amigos que vínhamos desde a primária juntos. Nenhum veio para cá, só eu é que tive notas*”.

Analisando este manancial de receios e preocupações veiculados pelos novos estudantes universitários, parece, portanto, pertinente levar a cabo uma avaliação mais transversal, procurando lógicas de inteligibilidade que cruzem diferentes formas de perspectivar a entrada, a transição, procurando homogeneidades, onde aparentemente apenas se vislumbra as heterogeneidades.

5.3. DIFERENTES ORIGENS SOCIOCULTURAI, DISTINTAS PREOCUPAÇÕES

Numa análise mais focalizada nas origens socioculturais de cada aluno, é possível detectar algumas homogeneidades, embora as heterogeneidades assumam um papel preponderante. Os receios relacionados com a orientação espacial e com a praxe parecem perturbar todos os caloiros, independentemente do nível sociocultural das suas famílias de origem. Na verdade, a praxe exerce um impacto tão grande nos primeiranistas, que todos a temem, independentemente de se tratar de *herdeiros* de Bourdieu ou de estudantes de primeira geração. No entanto, as homogeneidades terminam aqui. Verifica-se que são os descendentes das classes mais baixas que protagonizam os medos relacionados com a insegurança urbana, especialmente se se tratar de alunos deslocados, o que confirma a ideia de que seriam estes que estariam expostos a um conjunto de experiências menos vasto e, portanto, menos preparados para lidar com as especificidades de um ambiente tipicamente urbano. Os filhos de famílias com graus de escolaridade mais baixos parecem também especialmente preocupados, quer com o estabelecimento de relações interpessoais (sobretudo o medo da solidão), quer com o conhecimento das normas de funcionamento da sua nova Faculdade, quer ainda com as obrigações burocráticas inerentes. A análise dos discursos desses alunos revela que eles percebem o ES como um ambiente elitista,

composto principalmente por indivíduos com níveis socioculturais e socioeconómicos diferentes e mais elevados do que os seus próprios. Ou seja, o facto de serem estudantes de primeira geração conduz ao receio de serem discriminados pelos *herdeiros*, percebidos como a população estudantil típica do ES. É novamente Nelson que destaca essa preocupação: *“Sou o primeiro da família a entrar na Universidade. Ninguém me disse como era. Tinha medo que os outros percebessem que era um provinciano, um rapaz da aldeia. As roupas, o sotaque, até a forma de andar, eu achava que me denunciavam”*.

Por outro lado, o mesmo grupo de alunos está preocupado com o conhecimento das regras de funcionamento da sua nova escola e de todos os deveres burocráticos envolvidos. Estas constatações permitem aventar a possibilidade de estes estudantes se sentirem menos providos de informações e apetências, comparativamente aos estudantes de segunda geração, a quem o *background* familiar providenciara já competências que lhe permitiriam lidar sem tal grau de ansiedade com um mundo novo, o qual já lhes havia sido previamente apresentado pelas vivências familiares. Ana conclui que o facto de os seus pais terem graus de ensino superior é uma vantagem para ela, na medida em que, conhecendo a natureza específica da frequência universitária, eles estão em melhor posição para compreender as suas dificuldades potenciais. José vai ainda mais longe nas suas posições sobre a pertença a uma família de um nível sociocultural elevado, evidenciando o valor acrescentado da partilha de opiniões entre as pessoas com uma preparação cultural significativa: *“É bom ter pessoas academicamente educadas na família, com quem podemos conversar. Tem-se uma consciência mais profunda do mundo”* (José).

Em suma, embora as preocupações relacionadas com a praxe assumam uma

natureza transversal a todos os caloiros, existem algumas diferenças de acordo com as origens socioculturais dos estudantes. De facto, os estudantes oriundos de famílias de um nível sociocultural mais baixo exibem receios relativamente à orientação espacial e à insegurança urbana, enquanto os estudantes de primeira geração têm preocupações de natureza relacional e operacional/burocráticos.

5.4. RIR OU CHORAR?

Retomando o conceito de desconforto académico, os resultados demonstram que a sua ocorrência nos primeiros tempos de vida universitária contrasta fortemente com as emoções da alegria e satisfação provocadas pela consecução da sua meta de acesso ao ES. Para alguns estudantes, ingressar no ES é como um prémio, uma conquista: *“Entrar para aqui é um feito, pois todos sabem que isto é difícil e só cá andam os melhores”* (Manuel); *“É bom. É como que um prémio”* (Daniela); *“Significa uma vitória”* (Nelson). A ideia de ingressar no ES como uma recompensa merecida pelo esforço despendido durante o ensino secundário poderá ser assumida como o resultado de um processo longo e de um profundo investimento, que restringiu o valor e a orientação dos eventos de vida da maioria dos estudantes, assumindo um lugar dominante na vida de cada estudante nos últimos anos do ensino secundário. Como afirma Alexandra, *“é o resultado de um longo esforço. Uma espécie de prémio. Um prémio que eu merecia”*.

Com efeito, a adopção de um conceito festivo para os primeiros dias de frequência do ES revela a importância atribuída pelos estudantes à sua transição, destacando o peso emocional inerente. De facto, Mainier (1999) e Laefgren (1989), citados em Soares et al. (2000), defendem que a maioria das escolhas feitas pelos caloiros, especialmente nos primeiros momentos das suas vidas académicas, pressupõe uma

grande preocupação com o seu bem-estar, que é assumido, em alguns casos, como o seu principal receio. Esta hipótese não é, contudo, completamente corroborada pelos resultados do presente estudo, onde a procura do bem-estar não parece assumir o papel central defendido por teses anteriores. Efectivamente, os discursos dos entrevistados não revelam quaisquer atitudes ou comportamentos que confirmam a sua propensão para a preocupação com o seu bem-estar. Além disso, as emoções associadas ao momento da chegada ao ES estão muito mais próximas da ansiedade do que da alegria. O entusiasmo, a euforia e as manifestações de alegria parecem bastante mais associados ao tempo de formalização da sua colocação no ES do que aos primeiros passos enquanto estudantes efectivos do ES. Sofia afirma que, quando viu o seu nome na lista de estudantes colocados no ES, “*Foi ótimo. Fiquei muito contente. Já sabia quase de certeza que entrava, mas quando tive a certeza foi bom na mesma*”, mas, nos primeiros momentos da sua chegada à Escola que tanto desejava integrar, as emoções assumiram outros contornos: “*É sempre complicado [...] Era a cidade, a Faculdade, as pessoas: era tudo enorme, muita gente, muitos carros, uma confusão...*”

6. OBSERVAÇÕES FINAIS

Na transição para o ES, os caloiros são confrontados com circunstâncias caracterizadas por um elevado nível de indefinição e volatilidade, em que os acontecimentos se sucedem a um ritmo percebido como vertiginoso (“*O pessoal não está habituado a este ritmo maluco*”, Luis), e circunstanciado num ambiente e pessoas que não conhecem (“*quando vim para ficar, parecia que via tudo de forma diferente, mais intensa*”, Nelson). Como mencionado anteriormente, algumas das emoções, referenciadas pelos entrevistados, vivenciadas nos primeiros dias da sua “estrela” como estudantes universitários podem ser geradoras de ansiedade e

potencialmente bloqueadoras da vontade e da concentração. Estas emoções negativas que surgem, frequentemente, de forma inesperada, contribuem significativamente para a sensação de confusão inicial por parte dos estudantes universitários, as quais eles devem gerir adequadamente, de forma a encontrarem canais apropriados para diminuir os seus níveis de desconforto (Chickering & Reisser 1993). A literatura sobre o impacto emocional da transição para o ES destaca sentimentos considerados tóxicos, tais como o medo (“*Estava com um bocado de medo...*”, André), a ansiedade (“*Fico muito ansiosa, nervosa mesmo. Mas tento controlar. Não gosto de dar parte de fraca*”, Ana), a ira (“*Vou aos arames*”, Pedro), a agressividade (“*Às vezes parto umas coisas ou dou uns pontapés na parede, a ver se passam os nervos*”, Carlos), a depressão (“*Fico triste, desiludido*”, Lourenço), a culpa (“*Sinto-me burro de todo. Depois, começo a encucar aquilo e sinto-me cada vez pior. A culpa é minha, eu sei*”, Sérgio) e a vergonha (“*Conto a todos a ver se tenho vergonha na cara e não volto a reprovar...*”, Luis).

Apesar de Damásio (1994: 268) considerar que a dor e o sofrimento podem funcionar como “*uma melhor protecção para a sobrevivência e uma alavanca para um desenvolvimento apropriado de estratégias eficazes de tomada de decisão*”, no caso do *stress* vivenciado pelos caloiros nem sempre se pode considerar que as suas sequelas sejam particularmente positivas e/ou desencadeadoras da sua adaptação e desenvolvimento. Nico (1998) refere-se a um sentimento, a que denominou *desconforto académico*, e que resulta, exactamente, da comparação desfavorável entre as expectativas iniciais e as suas circunstâncias reais. Assim, a primeira hipótese (H1) do presente estudo é confirmada: o impacto da transição para o ES assume um cariz eminentemente emocional.

Em relação à segunda hipótese (H2), esta é também validada: as preocupações à chegada ao ES diferem em função do *background*

sociocultural dos estudantes. Embora as preocupações relacionadas com a praxe sejam transversais a todos os caloiros, os estudantes de primeira geração recebem a orientação espacial e a insegurança urbana, bem como a solidão e questões operacionais/burocráticas.

Com maior alegria ou maior ansiedade, a entrada na vida universitária é, antes de mais, uma transição em que urge passar, não só do estatuto de aluno para o estatuto de estudante, mas também do estatuto de criança para o estatuto de jovem adulto.

REFERÊNCIAS

- Allen, J., Casillas, A., Le, H., Peterson, C. H., & Robbins, S. (2004). *The role of nonacademic factors in college readiness and success*. Iowa City, IA: ACT, Inc.
- Altschuler, G. C. (2000). College prep: Adapting to college life in an era of heightened stress. *New York Times*. August 6, Education Life supplement: 12.
- Amado-Tavares, D. (2008). *O superior ofício de ser aluno: Manual de sobrevivência do caloiro*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college judgment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989-1003.
- Associated Press. mtvU (2009). College Stress and Mental Health Poll. Edison Research Economy. May. http://www.halfopus.com/_media/_pr/may09_exec.pdf
- Astin, A. (1998). The changing American college student: Thirty-years trends, 1966-1996. *Review of Higher Education*, 21, 115-135.
- Baker, R. W., & Siryk B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.
- Baker, S. R. (2003). A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and performance. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 569-591.
- Bourdieu, P. (1983). *A reprodução*. São Paulo: Vega.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Bower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191.
- Chickering, A. W. & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Costa, M.E. (1994). *Divórcio, monoparentalidade e recasamento: Intervenção psicológica em transições familiares*. Porto: Edições Asa.
- Damásio, A.R. (1994). *O erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*, Lisbon: Círculo de Leitores.
- Dyson, R., & Renk, K. (2006). Freshmen adaptation to university life: depressive symptoms, stress, and coping [Electronic version]. *Journal of Clinical Psychology*, 62(10), 1231-1244.
- Galland, O. (1995). *Le monde des étudiants*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study

- of retention. *Journal of Counseling and Development*, 72, 281-288.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: emergence vs forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Halamandaris, K. F., & Power, K. G. (1999). Individual differences, social support and coping with the examination stress: A study of the psychosocial and academic adjustment of first year home students. *Personality and Individual Differences*, 26(4), 665-685.
- Martin Jr., W. E., Swartz, J. L., & Madson, M. (1999). Psychosocial factors that predict the college adjustment of first-year undergraduate students: implications for college counsellors [Electronic version]. *Journal of College Counseling*, 2(2), 121-133.
- Molnar, D. (1993). *The impact of mission effectiveness on student retention*. Annual Forum of the Association for Institutional Research, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 360940).
- Nico, J.B. (1998). O confronto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular. In Estrela, A., & Ferreira, J. (Eds.), *A decisão em educação – Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPEL/AFIRSE*. Lisbon: University of Lisbon, 488-496.
- Pancer, S. M., Hunsberger, B., Pratt, M. W., & Alisat, S. (2000). Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year. *Journal of Adolescent Research*, 15, 38-57.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., & Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-173.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2001). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. New York: Paperback Avg.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control in the achievement of college students: a longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789.
- Sennett, J., Finchilescu, G., Gibson, K., & Strauss, R. (2003). Adjustment of black students at a historically white South African university [Electronic version]. *Educational Psychology*, 23(1), 107-116.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Smith, T., & Renk, K. (2007). Predictors of academic-related stress in college students: An examination of coping, social support, parenting, and anxiety [Electronic version]. *NASPA Journal*, 44(3), 405-431.
- Soares, A., Osório, A., Capela, J., Almeida, L., Vasconcelos, R., & Caires, S. (Eds.) (2000). *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Soares, M. (1998) O Pulsar da Vida Interior: Educar à Criação e à Paixão. In A. Estrela, & J. Ferreira (Eds.), *A Decisão em Educação – Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPEL/AFIRSE*. Lisbon: University of Lisbon, 638-649.
- Sonkin, D. J. (2010). She's leaving home (bye, bye): Understanding parent's reactions to the

college transition through the lens of attachment theory. *The Therapist*, January/February.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Strauss, L. C., & Volkwein, J. F. (2004). Predictors of student commitment at two-year and four year institutions [Electronic version]. *The Journal of Higher Education*, 75(2), 203-227.

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures for student attrition* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Weidman, J. (1989). Undergraduate socialization: A conceptual approach. In J. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon, 289-322.