

# INFLUÊNCIA DA PARTICIPAÇÃO EM ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES NA PERCEÇÃO DE ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E DA AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS<sup>1</sup>

*Marianela Santos Silva*

*Gabinete de Inserção na Vida Activa da Faculdade de Direito da Universidade do Porto*

*Luísa Ribeiro Trigo*

*Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa*

*António Fonseca*

*Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa*

## Resumo

A investigação existente sobre a adaptação ao ensino superior sugere que a mesma se vê influenciada por factores internalistas, que dizem respeito às características pessoais dos próprios estudantes, e por factores associados ao contexto universitário, que remetem para as características e especificidades dos respectivos contextos de ensino. Neste estudo procurou-se compreender, junto de um grupo de estudantes voluntários de uma instituição de ensino superior pública, qual a influência das actividades extracurriculares na percepção que os mesmos detinham da adaptação ao ensino superior e da aquisição de competências profissionais. Utilizou-se uma metodologia qualitativa de investigação, obtendo-se as percepções dos estudantes através de uma entrevista. Concluiu-se a relevância que as universidades detêm na potenciação do desenvolvimento psicológico dos seus estudantes, facto que se vê favorecido quando se conjugam as condições físicas e infra-estruturais, relacionais e do investimento na promoção de valores associados à cidadania, à responsabilidade, à reflexão e à autonomia dos discentes, nomeadamente, através de iniciativas de envolvimento académico.

**Palavras-chave:** adaptação à universidade, actividades extra-curriculares, envolvimento académico, competências transversais.

---

<sup>1</sup> Este artigo baseia-se na Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Aprendizagem e Desenvolvimento Psicológico, defendida em Outubro de 2010.

## Introdução

É consensual a ideia de que a qualidade da transição para o ensino superior depende das características pessoais do estudante e das competências adquiridas, nomeadamente, no contexto familiar e escolar, assim como dos desafios e apoios que a nova instituição e contexto educativo lhe colocam. São estes mesmos desafios que irão permitir a existência de elementos de confronto e mudança, promovendo a transição. No entanto, e tal como refere Fischer (1994, cit. in Santos, 2001), quando estes desafios são demasiado elevados (ou percebidos enquanto tal), retiram a oportunidade de ocorrência de desenvolvimento inerente à referida transição. Defende-se, por isso, a relevância do estudo dos momentos transicionais, onde os estudantes são forçados a repensar as mudanças que terão de operar nos seus trajectos de vida, constituindo-se como momentos privilegiados de organização e desenvolvimento psicológico (Leitão & Paixão, 1999).

O processo de adaptação ao ensino superior, por sua vez, tem sido também um crescente alvo de estudo pela comunidade científica, sendo a universidade um contexto privilegiado de resolução das tarefas próprias deste período de desenvolvimento. A investigação sugere, por isso, uma leitura complexa e multidimensional do processo de adaptação à universidade, que não descure as características e dinâmicas pessoais dos estudantes universitários e que tenha ainda em consideração as características do novo contexto de ensino que, ao assegurar elementos infra-estruturais, relacionais e de promoção de valores cívicos, de debate e de envolvimento, poderá contribuir significativamente para a promoção do desenvolvimento pessoal e da própria adaptação académica.

Tendo em conta a abundante investigação existente acerca dos factores de pendor mais internalista (relativos às características pessoais e do desenvolvimento do estudante) e a escassa literatura quanto aos factores de carácter contextual (relativo às características do contexto de ensino), procurou-se levar a cabo um estudo que explorasse a influência deste último na percepção da adaptação à universidade, nomeadamente, através do envolvimento académico (junto de um grupo de estudantes voluntários), bem como a percepção da influência do envolvimento na universidade na aquisição de competências transversais.

## Sobre a adaptação à universidade

Para Brower (1992, cit. in Diniz & Almeida, 1997), a reflexão acerca da adaptação ao ensino superior deve contemplar dois aspectos: o académico, através da abordagem das experiências no contexto universitário, nomeadamente as que aparecem ligadas ao estudo, ao envolvimento e ao rendimento escolar; e

o social, mediante a abordagem das questões relativas ao relacionamento com professores, funcionários e pares no contexto da universidade, bem como acerca da participação em actividades extra-curriculares. Neste âmbito são salientadas pesquisas (Astin,1999; Kuh,1995, cit. in Diniz & Almeida, 1997) que apontam a relevância que ambas as dimensões assumem na percepção dos estudantes quanto às suas aprendizagens e desenvolvimento.

As investigações realizadas por Adams e Colaboradores (1997, cit. in Diniz & Almeida, 1997), constataam a significância da construção da autonomia pessoal como tarefa desenvolvimental no contexto universitário bem como a relação positiva evidenciada em investigações no que diz respeito ao bem-estar físico e psicológico e o rendimento académico (ou seja quanto mais elevado for o nível de bem-estar, mais elevados os níveis de rendimento académico). Ao nível da realização académica, Santos (2001) realça a influência que neste quadro exercem os métodos de estudo e as estratégias de aprendizagem, onde o desenvolvimento da aprendizagem no sentido da sua auto-regulação surge como sendo especialmente importante, mas onde os factores vocacionais, a ansiedade perante as situações de avaliação escolar, uma preparação prévia ao acesso ao ensino superior insuficiente, podem também comprometer o rendimento académico.

Por fim, Santos (2001) faz referência à dimensão do contexto, que assume aqui um particular interesse (uma vez que é o alvo do enfoque da presente investigação). Neste caso, é salientada a necessidade de conhecer os diferentes aspectos que caracterizam o contexto em que decorre tão importante transição desenvolvimental como é a instituição universitária. De uma maneira geral a autora salienta, com base na sua revisão bibliográfica, o facto da adaptação académica ser influenciada pelo envolvimento académico dos estudantes universitários, apontando ainda para níveis superiores de rendimento e sucesso académico quando os mesmos participam em actividades extra-curriculares. As relações interpessoais que se estabelecem fora do contexto das salas de aula com os indivíduos que convivem no contexto universitário (professores, colegas, funcionários, etc.) levam a uma melhor aprendizagem e a uma favorável integração académica, não podendo ainda ser descurada a importância das características da instituição como são “a dimensão, objectivo, práticas docentes, normas e interações entre os seus membros” (Santos, 2001, p.77).

### **Factores pessoais na adaptação ao ensino superior**

O período de desenvolvimento do jovem adulto tem-se tornado, cada vez mais, um alvo interessante de investigação na comunidade científica, sobretudo

pelo aumento significativo do número de jovens que prossegue os seus estudos dando entrada no mundo académico universitário, o que aumenta a pertinência do tema em causa.

Aqui, os modelos e teorias desenvolvimentais constituem-se como importantes quadros de análise, uma vez que estudam o desenvolvimento do indivíduo, as alterações e mudanças que o mesmo enfrenta nas diversas áreas da sua existência, nomeadamente no quadro do desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento ético e moral, da sua intimidade e da sua identidade. Os autores precursores destas perspectivas consideram que o desenvolvimento dos indivíduos ocorre no sentido de uma maior diferenciação, integração e complexidade e ocorre de uma forma tipicamente ordenada, sequencial e hierárquica, implicando a passagem para um nível mais avançado de desenvolvimento (Inhelder & Piaget, 1955; Perry, 1970; Basseches, 1984; King & Kitchener, 1994 cit in. Bastos, 1998).

Ao nível do desenvolvimento do estudante universitário, as teorias do desenvolvimento psicossocial e da identidade são também de incontornável referência. Neste quadro, salienta-se a obra de Erikson (1959/1980, 1968/1972 cit. in Dias, 2006), pioneira na compreensão do desenvolvimento do indivíduo ao longo do ciclo de vida, apoiando-se na teoria Freudiana das etapas do desenvolvimento, tendo proposto uma visão que conjuga a esfera biológica, psicológica e social. Salienta-se de entre os estádios propostos por Erikson, o da construção da identidade e do estabelecimento da intimidade – que correspondem frequentemente à faixa etária da generalidade dos estudantes universitários -, onde o jovem adulto deve resolver os impasses colocados pelas fases anteriores, que, reavivados, permitem desenvolver as capacidades de iniciativa, de competitividade, de projecção no futuro, e de fortalecimento da própria auto-estima, sendo ainda necessário desenvolver capacidades necessárias à resolução dos impasses das fases seguintes, como o sentido de responsabilidade e a construção de um quadro próprio de valores (cit. in Dias, 2006). Porém, não pode ser ignorado que o fim da adolescência requer de um período de moratória psicossocial para a resolução dos impasses que lhe são subjacentes. Esta moratória atribuída pela sociedade para a resolução de tais impasses permitirá ao jovem integrar e estruturar a sua identidade, assumindo aqui as instituições sociais um papel relevante, potenciando (ou não) a experimentação de papéis pelo jovem adulto.

No entanto, e apesar da relevância inequívoca desta teoria, parece importante não descurar a necessidade da sua reinterpretção à luz das mudanças sociais impostas pela modernização das sociedades, onde o consumismo, as novas tecnologias de comunicação e informação e a própria globalização, pautadas pela incerteza, pela individualidade e pela complexidade, levaram a que as estruturas sociais se fossem tornando mais difusas. Estas alterações sociais levaram a que os papéis atribuídos aos jovens se fossem tornando também cada vez mais ambí-

guos, tendo-se ainda fragilizado o suporte prestado pelas instituições convencionais ao processo de construção da identidade (Cotê, 2005, 2006; Schwartz, 2001, cit. in Mendonça, 2007).

No que se refere à construção da identidade, James Marcia (1993) propõe também um modelo que sugere quatro momentos subjacentes à construção da identidade, denominados de Estatutos de identidade (*identity status*): *identity achievement*, *moratorium*, *foreclosure* e *identity diffusion*, e que se definem pela presença ou não de períodos de exploração e investimentos em diversas áreas da existência do indivíduo (ideológica, interpessoal/sexual e profissional).

Nas suas pesquisas mais recentes, o autor (Marcia, 2002) procurou compreender o desenvolvimento da identidade em fases posteriores do ciclo vital, mais especificamente na pós adolescência onde os críticos apontam o carácter descontínuo, variável e flutuante (Côte, 2006; Fadjukoff et al., 2005, cit. in Mendonça, 2007) que os estatutos assumem neste período. Assim, Marcia considera que os acontecimentos com os quais o indivíduo se depara ao longo da sua existência, principalmente se forem desequilibrantes, poderão determinar alterações nos estatutos de identidade e levar a uma sucessão de ciclos *moratorium-achievement*, denominados MAMA. Pressupõe-se ainda, que os acontecimentos de vida poderão levar a crises de identidade e ao seu desenvolvimento em diversos momentos do ciclo vital. Uma explicação apontada para as irregularidades existentes nos estatutos de identidade emergentes na pós-adolescência remete para o carácter volátil e variável das sociedades modernas e pós modernas, tal como refere Marcia (1986, p. 28):

*“A moratória, condição prévia à identidade construída (identity achievement) é possível para um largo número de sujeitos apenas numa sociedade suficientemente saudável para tolerar um período de não produtividade a algum dos seus membros potencialmente produtivos (...) e fortemente flexível na ideologia para incluir vozes dissidentes (...) Provavelmente quanto mais pobre é a sociedade, menos será capaz de deixar (os seus membros) usufruir(em) do luxo da aquisição de uma identidade (integrada, complexa, construída)”.*

Mais recentemente alguns autores (Heath, 1968; Sanford, 1962; Chickering & Reisser, 1993) têm também procurado definir as tarefas desenvolvimentais que pautam este período de transição para a universidade, mas foi Chickering (1969) quem assumiu maior protagonismo, apontando um modelo acerca do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário.

Em 1995, Chickering e Scholssberg (cit. in Cruz, 2008) procuraram entender o impacto dos aspectos desenvolvimentais, situacionais e contextuais, que remetem para as questões cognitivas e psicossociais, os acontecimentos da vida e a relação com os outros e os seus contextos, respectivamente, nos estilos de vida dos estudantes universitários. Foi possível verificar na sequência deste estudo,

que para uma adaptação favorável às mudanças decorrentes da transição, os estudantes deverão ser capazes de potenciar a mobilização dos próprios recursos e dos sistemas em que se inserem, sendo para tal essencial, identificar a transição, os factores determinantes da resposta à mesma e a necessidade de reforçar e promover os recursos pessoais para o seu confronto.

No âmbito do desenvolvimento psicossocial Pascarella e Terenzini (1991, cit in Santos, 2001) relevam a importância da conjugação dos aspectos internos e pessoais do estudante com o mundo exterior. Por sua vez, o desenvolvimento pessoal do estudante é considerado por Ting e Robinson (1998, cit in Santos, 2001) um factor importante para a adaptação académica, onde desempenham uma papel fulcral as capacidades de gerir a própria vida com autonomia, responsabilidade e autodisciplina.

Como se pode verificar, a aquisição da autonomia desempenha um relevante papel na adaptação académica do estudante universitário, cujo processo de construção é fortemente marcado pelo confronto com tarefas desenvolvimentais características, onde para Cornelius (1996, cit in *idem*) o desenvolvimento da identidade, o estabelecimento de relações interpessoais e a capacidade de planear o próprio futuro são factores incontornáveis.

Mais recentemente Dias (1995, cit. in Preto, 2003), nos estudos que realizou junto de estudantes universitários portugueses, procedeu a uma sistematização das dificuldades sentidas pelos mesmos na sua adaptação ao ensino superior, da seguinte forma:

*Dificuldades académicas e vocacionais*, enquadrando-se aqui as que remetem para as especificidades do curso frequentado, com os métodos de estudo e os resultados escolares, bem como o stress suscitado pelas avaliações.

*Dificuldades consigo próprio*, incluindo questões de personalidade e auto-estima.

*Dificuldades interpessoais*, nomeadamente nos contextos em que o estudante se insere, como a família, os pares ou na intimidade.

*Mal-estar difuso*, remetendo para as problemáticas que o estudante não consegue definir e exprimir, suscitando um estado de confusão e angústia.

*Acontecimentos de vida*, ou dificuldades específicas e pontuais vivenciadas pelo estudante, que trazem algum tipo de mudança ou instabilidade, como a morte de um familiar, a quebra de uma relação ou uma doença.

### **Factores contextuais na adaptação ao ensino superior**

O contexto universitário exige, à partida, uma série de competências de adaptação por parte dos alunos que nele ingressam revestindo-se de um carácter

bastante desafiante a nível físico e social (Diniz & Almeida, 2006). Neste sentido, tem vindo a ser entendido como um contexto privilegiado de investigação quando se fala de desenvolvimento psicológico e adaptação à transição.

Segundo Santos (2001), a leitura e compreensão do contexto académico enquanto local de desenvolvimento psicológico deve ser complexa e multidimensional, podendo ser considerados os ambientes físicos (que dizem respeito às características de construção e arquitectura, à distribuição do espaço, bem como os recursos existentes a nível material), mas não devem ser ignorados os aspectos inerentes ao ambiente relacional e educacional, como são as relações estabelecidas com funcionários, docentes e colegas dentro do *Campus Universitário*. Neste âmbito, autores como Astin (1993) definem o ambiente académico como comportando um conjunto de elementos como são: “o curso que o estudante frequenta, as técnicas pedagógicas dos docentes, o ambiente físico do *Campus*, das salas de aulas e das residências universitárias, o relacionamento com os colegas, os contactos formais e informais com o pessoal docente e não docente, e o envolvimento em actividades extra-curriculares, não podendo, porém, ser dissociadas das variáveis inerentes à própria pessoa do aluno” (Santos, 2001 p. 56).

No que se refere ao impacto do contexto académico, Santos (2001) salienta os trabalhos de Astin (1993) que define o ambiente académico e o seu impacto nas variáveis pessoais do aluno, descrevendo o ambiente académico como englobando o curso frequentado, as ideologias pedagógicas utilizadas pelos docentes, os contactos estabelecidos com estes e com os colegas, sem descuidar a importância do envolvimento em actividades extracurriculares. A autora aponta ainda os aspectos inerentes ao ambiente físico do *campus* que Conyne (1987) refere como implicando a percepção de segurança e de possibilidade de contacto social e de estímulo às experiências disponibilizadas pela instituição, bem como em que medida o ambiente é agradável para o estudante.

Outras investigações apontam as vantagens e desvantagens das características do ambiente para o estudante. Blocher (1991, cit in Santos, 2001) refere quanto a isto o efeito nocivo que a competitividade excessiva pode assumir para o estudante ao nível das suas relações interpessoais e nos seus níveis de stress académico. Neste âmbito os estudantes que entraram recentemente na universidade podem deparar-se com algumas dificuldades no acesso a estruturas de apoio que os introduzam no funcionamento e no acesso aos recursos disponibilizados pela instituição, causando-lhes sentimentos de desadaptação (Dustin & Murchinson, 1993 cit. in *Idem*). Por outro lado, Kuh e colaboradores (1991 cit. in Santos 2001) salientam o facto das características físicas do contexto universitário poderem influenciar o próprio desenvolvimento académico, pessoal e social do estudante, nomeadamente pelas suas dimensões, as quais poderão afectar o relacionamento entre as pessoas frequentadoras desse mesmo contexto. Neste

sentido, Baxter e Magolda (1992a, cit in *Idem*) referem a importância dos estudantes serem “co-contrutores” dos próprios ambientes académicos. Ainda, a investigação sugere que a aprendizagem parece ver-se favorecida pelos contextos académicos promotores de valores como a responsabilidade social, a diversidade e a discussão, promovendo o sentimento de pertença.

Os dados da bibliografia existente sobre a temática parecem revelar que o sucesso académico e a adaptação à universidade podem ser potenciados pelo envolvimento em actividades extra-curriculares, as quais parecem estimular as relações interpessoais e o sentido de pertença à instituição.

### **O envolvimento académico: o papel das actividades extracurriculares na adaptação académica e na aquisição de competências transversais**

Tal como a bibliografia aponta, o envolvimento académico aparece cada vez mais associado a níveis mais satisfatórios de integração académica e de influência na experiência universitária dos estudantes (Pascarella & Terenzini, 1991; Kuh, 1993, cit. in Santos, 2001). No entanto, esta influência assume-se pela dicotomia positiva/negativa, na medida em que poderá provocar efeitos favoráveis se existirem recursos que promovam a discussão, o debate e o acompanhamento. Porém, o investimento excessivo nestas actividades poderá provocar a dispersão do estudante relativamente ao estudo e dificuldades na gestão do próprio tempo, o que se poderá constituir como uma influência negativa.

Dos estudos realizados acerca do envolvimento académico, denota-se a sua influência nos níveis de sucesso escolar, na operacionalização das metas académicas e nos indicadores de satisfação e adaptação à universidade (Astin, 1977, 1993; Baxter-Magolda, 1992b; Kuh, Schuh & Whitt, 1991; Williams & Winston, 1985; Santos, 2001, cit. in Almeida & Nogueira, 2002). Leandro Almeida (2002) refere um estudo sobre a importância do envolvimento, onde os dados apontam uma relação positiva entre a participação em actividades de tipo desportivo e os seus níveis de persistência académica e concentração no estudo. Por sua vez, Astin (1999) considera o envolvimento como um factor de relevo na adaptação à faculdade, na medida em que as vivências, para além da vida académica potenciam a integração do aluno na instituição. Neste sentido, o autor na sua análise aponta a influência da participação em actividades atléticas, no desenvolvimento de capacidades de índole interpessoal, de uma maior confiança em si próprio, no desenvolvimento de competências de trabalho em grupo e em geral de uma melhor saúde mental e física. Almeida e colaboradores (2000) revelam que esta participação em actividades desportivas pode generalizar-se a outras actividades extracurriculares, podendo assumir um papel importante na prevenção de



psicopatologias como a ansiedade e a depressão, promovendo o bem-estar e a saúde mental. No intuito de compreender estas influências, Almeida e Nogueira (2002), realizaram um estudo onde foi possível concluir que existiam indicadores de satisfação e rendimento mais elevados em estudantes que exerciam actividades de envolvimento académico, alertando porém para a necessidade de haver uma gestão adequada do mesmo, nomeadamente em termos de quantidade e qualidade.

Ainda, Filiatrault (2001) na sua tese sobre a influência do envolvimento na transição e no ajustamento ao ensino superior, refere o facto da literatura apontar o envolvimento como potenciador de competências sociais, organizacionais, do aumento da auto-estima e ainda de estratégias de *coping*. Para tal fundamentou o seu estudo na teoria de Omoto e Snyder (1995) acerca da Motivação para o Envolvimento no Trabalho Voluntário com doentes com VIH. Os mesmos elaboraram um quadro conceptual que propõe três momentos ou estádios no processo de voluntariado, que Filiatrault (2001) adaptou no intuito de compreender o processo de envolvimento académico e os factores que lhe são subjacentes, e que denominou de *fase de antecedentes* onde considera os factores que levam às pessoas a tornar-se voluntários, nomeadamente, as características da personalidade, as motivações e necessidades pessoais e sociais, e as contingências inerentes à vida das pessoas (Omoto & Snyder, 1995).

A autora aponta como possíveis antecedentes as características pessoais/psicológicas bem como a motivação. Esta última pode fundamentar-se em diversos aspectos como o aumento ou manutenção da auto-estima e o sentimento de altruísmo, tendo também em consideração motivações relacionadas com a necessidade de investir em interesses ou actividades associadas a projectos profissionais futuros, podendo obter informações ou experiência em áreas específicas alvo de interesse. Um outro factor que poderá influenciar a motivação para o envolvimento poderá ser a o próprio quadro de valores e crenças, que levam a que o estudante se envolva em actividades que eventualmente possam potenciá-los e reforçá-los. Por outro lado, Filiatrault (2001) aponta um outro factor motivacional: a percepção do estudante de que o envolvimento académico poderá favorecer a obtenção de um determinado emprego.

Estes factores abrem passo à de *experiência de envolvimento*, onde se torna relevante a satisfação que o estudante experiencia com o envolvimento académico e o tempo investido neste tipo de actividades: a satisfação poderá ser medida através da consideração do número de amigos, dos novos contactos e redes de contactos, estabelecidas pelo estudante como resultado do envolvimento, bem como o número de encontros ao longo do tempo investido no projecto de envolvimento e o seu nível de optimismo. A autora aponta ainda um outro elemento de relevo e que remete para a integração organizacional, que tem em considera-

ção o sentido de associação de uma experiência relativamente a uma instituição que o estudante frequenta, ou na comunidade em que reside.

Para Filiatrault (2001) a *fase da consequência do envolvimento* é apontada como tendo em conta, ao nível do envolvimento, os resultados obtidos com o mesmo ao nível do bem-estar psicológico. Mais especificamente, considera em que medida o envolvimento influencia as atitudes pessoais, os medos, o conhecimento, os comportamentos e outros aspectos associados ao ajustamento emocional, que o estudante percebe como modificados pela experiência de envolvimento. Segundo a autora, fundamentada pela bibliografia sobre o tema, o envolvimento poderá levar à potenciação de algumas competências, nomeadamente a nível social, interpessoal, académicas e organizacionais. Ainda, os estudantes que se envolvem academicamente poderão beneficiar de níveis mais elevados de suporte social, prevenindo eventuais riscos de depressão, níveis mais elevados de optimismo e auto-estima de maior capacidade de escolha vocacional.

Finalmente, o estudo realizado por Filiatrault (2001) fundamenta-se na premissa de que os indivíduos envolver-se-ão em actividades que vão de encontro e satisfaçam eventuais necessidades pessoais específicas. Neste sentido, os mesmos procuram, conforme as próprias necessidades, potenciar as suas relações pessoais e/ou profissionais, obter eventuais competências ou capacidades relevantes para a inserção profissional ou melhorar o próprio desenvolvimento pessoal.

As competências transversais podem ser definidas como aquelas que podem ser transferíveis e se assumem como transversais à esfera pessoal e profissional da vida de um indivíduo (Cardoso, Estêvão & Silva, 2006). Quanto a estas competências transversais, a literatura sugere que a detenção de competências de nível médio ou elevado pode facilitar a definição e operacionalização de projectos de vida, uma atitude mais flexível e adaptativa, favorecendo a gestão da carreira. Neste âmbito, os estudos efectuados parecem sugerir que a detenção de competências transversais promove um melhor desempenho nos contextos académicos e sociais, influenciando a percepção do indivíduo relativamente à própria qualidade de vida (Jardim & Pereira, 2006; Lopes et al., 2006; Consejero et al., 2008; Seco et al., 2008 cit. in Seco, Filipe, Patrícia & Alves, 2009).

Neste âmbito, Veiga (2008) afirma a relevância detida pelo envolvimento académico na aprendizagem, pela acção, de competências de relevo para a permeabilidade no mercado de trabalho dos estudantes do ensino superior. A autora salienta ainda, na sua tese de doutoramento, o papel que assumem, na actualidade, as instituições de ensino superior numa preparação holística dos seus diplomados, investindo não só na produção de conhecimento, mas também na formação de profissionais proactivos e civicamente participativos nos diversos contextos da sua existência.

## Metodologia

O presente estudo teve como objectivo compreender as percepções de um grupo de estudantes voluntários de uma instituição de ensino superior pública sobre a influência da participação em actividades extracurriculares na adaptação académica e na aquisição de competências profissionais.

Para a operacionalização do estudo utilizou-se uma abordagem qualitativa de investigação, assumindo-se como sendo de carácter interpretativo, reflexivo e exploratório. Assim, os dados foram recolhidos mediante uma entrevista realizada junto do grupo de estudantes voluntários alvo de estudo. Sobre os respectivos discursos foi levada a cabo uma análise de conteúdo, fundamentada nas dimensões definidas para a obtenção dos dados procurando assim responder às questões de investigação, que se apresentam de seguida:

- Qual a percepção dos estudantes voluntários quanto às características pessoais e do contexto universitário e a sua influência na própria adaptação académica?
- Em que medida o envolvimento académico pode influenciar a percepção de adaptação à universidade?
- Que competências transversais os estudantes percebem como tendo desenvolvido mediante o envolvimento num grupo de voluntariado na universidade?

Os dados foram recolhidos através de um guião de entrevista (ver quadro 1) construído a partir de uma estrutura passível de permitir a compreensão dos indicadores sugeridos pela revisão da literatura, procurando responder às questões de investigação. Foi no entanto impossível, devido a constrangimentos temporais e geográficos colocados pelos participantes no estudo, realizar as entrevistas pessoalmente, optando-se pelo endereçamento do guião de entrevista através de correio electrónico. Este foi enviado aos 20 membros do grupo de estudantes voluntários inscritos no ano lectivo 2006/2007, dos quais responderam oito, o que corresponde a 45% dos participantes contemplados.

Quadro 1 – Guião de entrevista

DIMENSÃO	TEMAS/TÓPICOS	ASPECTOS A EXPLORAR	QUESTÕES
Introdução	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação/perfil do entrevistador/ entrevistado;</li> <li>- Esclarecimento sobre o estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delimitação dos objetivos e do âmbito do estudo;</li> <li>- Confidencialidade da entrevista;</li> <li>- Caracterização dos sujeitos.</li> </ul>	<p>Por que razão escolheu a faculdade que frequenta?</p>
Factores promotores da adaptação ao ensino superior	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores pessoais promotores da adaptação ao ensino superior</li> <li>- Factores contextuais promotores da adaptação ao ensino superior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaptação à faculdade;</li> <li>- Características pessoais potenciadoras de adaptação ao contexto universitário</li> <li>- Características contextuais potenciadoras da adaptação ao contexto universitário.</li> </ul>	<p>Como define a sua adaptação à faculdade?</p> <p>Que características pessoais e de relacionamento interpessoal possui que considera terem contribuído (ou não) para essa adaptação?</p> <p>Que características possui a instituição de ensino, que considera terem promovido a sua adaptação académica?</p> <p>Como define a sua relação com a instituição, com os seus funcionários, docentes e com os colegas de curso?</p>
Influência da participação em actividades extra-curriculares na adaptação à faculdade – o caso do grupo de estudantes voluntários	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivação para o envolvimento na universidade</li> <li>- Influência do envolvimento no grupo de estudantes voluntários, na adaptação ao contexto universitário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivações e expectativas pessoais face ao envolvimento em actividades extracurriculares</li> <li>- Influência do envolvimento na adaptação académica</li> </ul>	<p>Por que razão decidiu inscrever-se no grupo de estudantes voluntários?</p> <p>Quais eram as suas expectativas?</p> <p>Que vantagens obteve com o envolvimento no grupo de estudantes voluntários a nível académico?</p> <p>Quando participou no grupo de estudantes voluntários qual o ano lectivo que cursava?</p> <p>Participou, antes disso em outras actividades extracurriculares na Faculdade? Qual/Quais?</p> <p>Quais as actividades em que participou no âmbito do grupo de estudantes voluntários?</p> <p>No âmbito dessas actividades quais as que considerou mais aliciente e porquê?</p> <p>Com que apoio contou, no âmbito do grupo (preparação prévia, orientação nas actividades, indicações, etc.)?</p>
Competências adquiridas	<p>Percepção pessoal das competências adquiridas através do envolvimento e a sua importância na transição para o mundo do trabalho</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção das competências adquiridas;</li> <li>- Importância das competências para a inserção no mercado de trabalho</li> </ul>	<p>Que novas competências pensa ter adquirido através da participação no grupo de estudantes voluntários?</p> <p>Em que medida essas competências poderão ser-lhe úteis a nível profissional?</p>

Cabe salientar uma série de aspectos de relevo para a compreensão das características e do funcionamento do grupo em causa e do contexto em que se insere: por um lado, o grupo de estudantes voluntários constituiu-se por estudantes de ambas as licenciaturas ministradas na instituição, sendo que o mesmo admite novos voluntários em períodos específicos do ano (meses de Outubro e Novembro), recebendo estes, no fim desse período, uma formação inicial sobre temáticas relacionadas com trabalho em equipa, aspectos éticos e técnicos no âmbito das actividades que irão desenvolver ao longo do ano lectivo. As actividades em que o grupo de estudantes voluntários participou, no ano lectivo em análise, remeteram para a prestação de apoio pedagógico, académico e cultural na instituição.

A instituição caracteriza-se por funcionar num monumento antigo e recentemente restaurado da região do Porto, disponibilizando espaços amplos para as diversas actividades da instituição: pedagógicas, académicas e culturais. Apesar disso, o número de estudantes e de funcionários docentes e não docentes não é muito elevado.

Os estudantes voluntários participantes do estudo são maioritariamente do sexo feminino (sete em oito participantes), com idades compreendidas entre os 19 e os 22 anos, frequentadores de vários dos anos das licenciaturas ministradas na instituição de ensino onde o estudo foi efectuado. Os mesmos salientam terem escolhido a instituição de ensino por motivos associados ao seu prestígio, à exigência e rigor no ensino, pelo facto de ser uma faculdade pública e pela sua proximidade geográfica. Ainda, cabe salientar que os participantes do estudo referiram estar ou terem estado envolvidos em outras actividades extra-curriculares e grupos académicos.

## **Apresentação e discussão dos resultados**

Tendo como referência as questões de investigação previamente formuladas, apresentaremos então uma síntese dos principais resultados.

### **Factores promotores da adaptação académica**

Procurou-se, nesta dimensão, explorar como o aluno define a sua adaptação à faculdade, tendo 50% dos participantes referido uma percepção de adaptação positiva, contra os restantes 50% que consideraram a própria adaptação como inicialmente negativa mas posteriormente bem sucedida. Como é possível perceber em alguns dos exemplos apresentados de seguida:

Exemplo de adaptação bem sucedida: (participante 6) *“Bastante boa, superou as minhas expectativas quanto à forma de lidar com as pessoas no primeiro contacto”*.

Exemplo de adaptação menos bem sucedida: (participante 4) *“um pouco difícil nas primeiras semanas por estar a morar fora de casa, mas conheci pessoas com facilidade e criei laços muito fortes que me fizeram sentir em casa”*; (participante 7) *“Inicialmente dura, mas depois rápida e necessária”*.

Ao nível das características pessoais percebidas como promotoras da adaptação à faculdade, os participantes evidenciaram o que se pode chamar de características facilitadoras da adaptação, onde podemos destacar: (participante 1) *“simpatia”*; (participante 2) *“empatia, assertividade e dedicação”*; (participante 3) *“facilidade no relacionamento interpessoal e comunicação”*; (participante 4) *“bom feito, tolerância e simpatia”*; (participante 8) *“ gratidão, responsabilidade e respeito”*. Algumas das características pessoais menos facilitadoras da adaptação apontadas foram: (participante 5) *“a timidez, que se foi perdendo gradualmente”*; (participante 8) *“dificuldades de integração e de relacionamento”*.

No quadro dos factores contextuais percebidos como promotores da adaptação à faculdade podemos salientar a importância atribuída pelos participantes aos rituais de acolhimento no primeiro contacto com a instituição, a própria dimensão da instituição que é percebida como facilitadora da adaptação uma vez que, apesar de ser grande e possuir amplos espaços, o número de alunos, funcionários e docentes parece permitir um contacto mais próximo e “familiar” entre os seus vários entes (exemplo: participante 8 – *“Trata-se de uma instituição com poucos alunos, o que permite um maior relacionamento interpessoal, de proximidade, entre toda a comunidade académica”*), e ainda o apoio institucional e respectivos mecanismos de integração, bem como a possibilidade de envolvimento académico (exemplo: participante 5 - *“Actualmente várias opções a nível de integração que não a praxe, como a sociedade de debates, grupo de voluntariado, tribuna, projectos da AE ...”*).

Influência da participação em actividades extra-curriculares na adaptação ao ensino superior e na aquisição de competências

Nesta dimensão procurou-se inicialmente explorar as motivações para o envolvimento no grupo de estudantes voluntários alvo de estudo. Os participantes demonstraram uma preocupação antecipada com a preparação da entrada no mercado de trabalho, mediante a aquisição de competências facilitadoras dessa inserção, como são o (participante 1) *“espírito de grupo”*, (participante 4) a aprendizagem e a obtenção (participante 6) de *“capacidades noutras áreas relacionadas com a vida prática”*.

Porém, surgem também referências relativamente ao sentir-se útil, à possibilidade de ajuda aos pares e aos estudantes mais novos – como refere o participante 8, bem como pela possibilidade de estabelecimento de novos relacionamentos interpessoais – como indica o participante 5 - embora seja sublinhada a

relevância do enriquecimento curricular na motivação para a inscrição no grupo em causa.

Por outro lado, procurou-se perceber quais as vantagens obtidas com a participação, tendo os participantes apontado a aquisição de competências de organização e comunicação, o aumento dos conhecimentos técnicos pelo contacto com temas específicos da sua formação universitária, o contacto com novas actividades, os contactos pessoais e profissionais estabelecidos e ainda o facto de a experiência lhes ter facilitado contactos menos formais com os entes da instituição (exemplo: participante 7 - *“Pude contactar com alguns docentes fora das salas de aula conhecendo um pouco da “pessoa” por detrás do professor, relacionar-me e até fazer amigos com colegas que de outra forma não teria contactado (...)”*).

Os participantes assinalaram ainda, algumas actividades que foram consideradas como mais aliciantes, tendo a maioria (o correspondente a 90%) salientado as iniciativas de esclarecimento vocacional (exemplo: participante 1 - *“contacto com os alunos do ensino secundário”*; participante 6 - *“Divulgação da faculdade porque permitiu-me falar com gosto do meu curso e realmente aprender a dialogar e comunicar com pessoas num estágio de vida diferente do meu”*).

Finalmente e no quadro desta dimensão, os participantes relevaram, ao nível do apoio com que contaram ao longo da experiência de voluntariado, a importância da formação inicial, das reuniões de preparação e o acompanhamento, bem como a colaboração de colegas, funcionários e professores que se envolveram em alguns dos projectos levados a cabo (exemplo: participante 2 - *“Tínhamos reuniões de preparação das actividades onde nos eram dadas instruções sobre o modus operandi dos projectos que íamos desenvolver e no final reuníamos novamente para perceber o que tinha corrido bem e o que podíamos melhorar”*).

Quanto à utilidade das competências adquiridas para a vida profissional, os participantes salientaram as competências de organização e argumentação (...) (exemplo: participante 4 - *certamente que no meu dia-a-dia, em diversas situações faço uso das competências adquiridas no grupo de estudantes voluntários, nomeadamente em termos de argumentação e organização*) e a sua relevância para o quotidiano laboral, as competências de relacionamento interpessoal e a sua relevância para a procura de emprego, a rede de contactos pessoais e profissionais estabelecidos e o “saber ajudar” visto como “algo que deveria ser transversal a qualquer profissão” (participante 8).

## Considerações Finais

Antes de mais, parece relevante salientar algumas limitações deste estudo, associadas essencialmente à impossibilidade de aprofundamento dos temas devido

ao envio das questões da entrevista através de correio electrónico, e ao reduzido número de participantes.

Porém, os resultados obtidos sugerem aspectos relevantes quanto às questões levantadas pelas investigações sobre a temática em estudo, indo de encontro aos resultados obtidos em estudos de carácter quantitativo, assumindo a sua complementaridade a estes e contribuindo para o aprofundamento da sua compreensão de uma forma mais reflexiva.

Releva-se de uma maneira geral, a importância que assumem as instituições de ensino superior na promoção do desenvolvimento do estudante universitário, contribuindo e assegurando estruturas que promovam a sua adaptação e desenvolvimento psicossocial e a aquisição de competências transversais que lhe permita fazer face aos desafios inerentes à inserção na vida activa.

Assim, ao nível da adaptação académica, os resultados evidenciam a importância dos factores pessoais na percepção de adaptação à faculdade, onde as características da personalidade e o próprio desenvolvimento do estudante enquanto pessoa poderão determinar uma percepção mais ou menos positiva da adaptação ao contexto académico. A este nível, as dificuldades sentidas no processo de adaptação associam-se a características pessoais menos facilitadoras do relacionamento interpessoal, assumindo as estratégias de *coping* utilizadas para fazer face aos desafios colocados pela transição um papel fulcral no seu sucesso.

Porém, os factores contextuais parecem assumir um papel paralelo na percepção de adaptação ao ensino superior, devendo ser tida em conta a sua relevância. Aqui, os participantes apontaram, tal como sugerido pela investigação existente, a importância das características físicas/infra-estruturais, relacionais e pedagógicas no processo de adaptação, nomeadamente através da percepção de um contexto académico apoiante, promotor de valores cívicos e facilitador do envolvimento e do sentido de pertença.

O envolvimento académico assume por isso um papel de relevo, sendo que, através de uma leitura do processo de envolvimento tal como proposto por Filiatrault (2001), considerando a sua fase antecedente, onde se detectam motivações associadas à necessidade de aquisição de competências transversais facilitadoras da inserção no mercado de trabalho, sugerindo uma certa instrumentalização da experiência de envolvimento, embora a procura do reforço de valores morais e cívicos também sejam evidentes; a sua fase de experiência de envolvimento, onde se denota a importância assinalada relativamente ao acompanhamento e à reflexão continuada acerca da experiência em si, e finalmente à sua fase consequente, onde se percebe as vantagens obtidas com o envolvimento e as aprendizagens e competências adquiridas, parece incontornável salientar que estas experiências podem constituir-se como promotoras do desenvolvimento pessoal, do bem-estar psicossocial, do rendimento académico e em geral da adaptação ao contexto universitário.



## Referências Bibliográficas

Almeida, L., & Nogueira, C. (2002). Investimento extracurricular e o seu impacto diferencial na adaptação e rendimento académico em alunos do Ensino Superior. *Revista Galaeco Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8 ano 6º (6).

Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529.

Bastos, M. (1998). *Desenvolvimento e mudança em estudantes do ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Estêvão, Carlos V. (Coord.), Gomes, Carlos A., Torres, Leonor L. e Silva, Paulo (2006), *Políticas e Práticas de Formação em Organizações Empresariais Portuguesas. Relato de Uma Investigação*, Braga, Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Chickering, A. (1981). *Education and identity*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Cruz, M. A. (2008). *Ansiedade e bem-estar na transição para o ensino superior: o papel do suporte social*. Porto, Portugal: dissertação de Mestrado não publicada, Universidade do Porto.

Dias, G. (2006). *Apoio Psicológico a Jovens do Ensino Superior: Métodos, Técnicas e Experiências*. Lisboa: Edições ASA.

Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à universidade em Estudantes do primeiro ano: estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, XXIV (1), 29-38.

Diniz, A., & Almeida, L. (1997). Construção de uma escala de qualidade de integração no ensino superior (EQUIES). *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 85-96.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6 (1), 1-10.

Filiatrault, A. M. (2001). *The relationship between student involvement and adjustment to the transition to the university*. Canada: Master Thesis of arts submitted to the Department/faculty of Sciences Wilfrid Laurier University.

Fischer. (1994). *Stress in academic life: The mental assembly line*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Leitão, L.M e Paixão, M.P. (1999). Contributos para um modelo integrado de orientação escolar e vocacional no ensino superior. In *Psicologia: teoria investigação e prática* (pp. 191-210).

Marcia, J. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: an international journal of theory and research* , 2 (1), 7-28.

Mendonça, M. P. (2007). *Processo de transição e percepção de adultez: análise diferencial dos marcadores identitários em jovens estudantes e trabalhadores*. Porto: Dissertação de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Menezes, I., Matos, P., & Costa, M. (1989). Consulta psicológica em grupo e transição Universidade-mundo de trabalho. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 95-102.

Omoto, A., & Snyder, M. (1995). Sustained Helping Without Obligation: Motivation, Longevity of Service and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology* , Vol. 68, 671-686.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How College affects students*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.

Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, L. T. (2001). *Vivências académicas e rendimento escolar*. Braga: Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar não publicada.

Santos, S. M. (2000). As responsabilidades da universidade no acesso ao Ensino Superior. In A. O. A. P. Soares, *Transição para o Ensino Superior* (pp. pp. 69-78). Braga: Universidade do Minho.

Veiga, S (2008). *O Impacto do Envolvimento dos Estudantes Universitários em Actividades Extra-Curriculares no Empowerment Psicológico e no Desenvolvimento Cognitivo- Vocacional*. Universidade do Porto: Dissertação de Doutoramento em Psicologia não publicada.

## Abstract

The existing research on adaptation to superior education suggests that it is influenced by internalist factors that are related to students' own personal characteristics and by factors associated with the university context, referring to the characteristics and specifics of their education contexts.

This study intends to understand, from a group of volunteer students of a public University, the influence of extracurricular activities on the perception that they held on the adjustment to superior education and of the acquisition of professional abilities. We used a qualitative research methodology, obtaining the perceptions of students through an interview.

We concluded that the universities have an important role on the maximization of the psychological development of their students, which is seen as favored by the combination of physical and infra-structural conditions, relational and on the investment in the promotion of values associated with citizenship, responsibility, reflection and autonomy of students, particularly through initiatives of academic involvement.

**Keywords:** adaptation to university, extracurricular activities, academic involvement,, transversal skills.