

TRANSIÇÕES NA VIDA ACADÉMICA DOS ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM ENFERMAGEM

Beatriz Araújo e Filomena Ponte

Universidade Católica Portuguesa - Instituto de Ciências da Saúde – Porto/Portugal

Universidade Católica Portuguesa – Faculdade Ciências Sociais – Braga/Portugal

baraujo@porto.ucp.pt

Resumo: Este artigo enquadra-se em investigações desenvolvidas a nível nacional e internacional, sobre a qualidade das transições na vida académica e das experiências vividas pelos estudantes durante a sua passagem pelo Ensino Superior. Neste contexto, centramos o objectivo desta pesquisa na análise da relação entre as vivências académicas e as variáveis género, idade e estatuto de mobilidade dos estudantes de Enfermagem. Para o efeito tomou-se uma amostra de 289 estudantes a frequentar os quatro anos da licenciatura em Enfermagem do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa. A este grupo foi aplicado o *Questionário das Vivências Académicas versão reduzida* (QVAr) que avalia diversos factores inerentes à adaptação académica, despistando eventuais dificuldades vivenciadas pelos estudantes no Ensino Superior. Os resultados obtidos sugerem que o género, a idade e a saída de casa para frequência do curso parecem não interferir na qualidade da transição e da adaptação do estudante ao ensino superior e durante o seu percurso académico. Por sua vez, os estudantes do 1º ano apresentam níveis mais elevados de ajustamento à instituição, comparativamente com os estudantes do 4º ano. Este facto talvez se deva à vontade de ingressar, o mais rapidamente possível, no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Ensino Superior; Estudante de Enfermagem; Adaptação académica; Transição

Introdução

A entrada no Ensino Superior constitui para muitos estudantes uma das maiores transições de vida, constituindo, este período, uma oportunidade única de se operarem grandes mudanças, antes de surgirem decisivamente as responsabilidades nos diferentes domínios da vida pessoal, social ou profissional. O desenvolvimento cognitivo, pessoal, moral e social do estudante do Ensino Superior corresponde a um processo de estruturação e construção pessoal, para o qual muito concorre a riqueza dos contextos de vida relacionados com o meio académico. Este constitui, para a maioria dos jovens, um momento em que é importante conciliar motivações e interesses pessoais com novos contextos de vida, ao nível familiar, social e académico. Por isso, o período do jovem adulto é vulgarmente referenciado na literatura como um tempo de

transição, representando, muitas vezes, a saída de casa dos pais, a ruptura com a rede anterior de suporte social, a integração num novo espaço, numa nova instituição, com pessoas e regras de funcionamento desconhecidas (Chickering e Reisser, 1993; Baxter-Magolda, 1995; Pinheiro, 2003; Schossberg, 1998).

Na transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior, os jovens adultos confrontam-se com múltiplas e complexas tarefas, esperando-se que as resolvam com sucesso para que possam progredir e desenvolver-se (Almeida, Soares e Ferreira, 2001). De entre outras, foram identificadas tarefas relacionadas com quatro domínios principais: (i) académico (adaptações constantes aos novos ritmos e estratégias de aprendizagem, aos novos sistemas de avaliação e de estudo); (ii) social (desenvolvimento de padrões de relacionamento interpessoal mais maduros na relação com a família, com os professores e os colegas, com o sexo oposto e com as figuras de autoridade); (iii) pessoal (consolidação da autonomia, reforço do sentido de identidade e do sentido da vida, desenvolvimento da auto-estima, um maior conhecimento de si próprio/a e o desenvolvimento de uma perspectiva personalizada do mundo); e (iv) vocacional (desenvolvimento de uma identidade vocacional, onde os processos de tomada de decisão, exploração e compromisso com um projecto de carreira e de vida merecem particular destaque) (Almeida, Vasconcelos e Monteiro, 2008; Baker e Siryk, 1989; Brooks e DuBois, 1995; Gonçalves e Cruz, 1988; Leitão *et al.*, 2000; Pinheiro, 2003; Soares, 2003; Tavares, Santiago, Taveira, Lencastre e Gonçalves, 2000; Upcraft e Gardner, 1989).

O jovem adulto altera a forma de se relacionar consigo próprio e com os outros, sendo confrontado com uma fase de desenvolvimento psicossocial caracterizada pela: (i) consolidação do pensamento formal; (ii) construção da identidade e de um sentimento de controlo sobre a sua vida; o desenvolvimento da autonomia; (iii) desenvolvimento de novas competências intelectuais; (iv) construção de um sistema de valores; (v) construção de um projecto de vida que inclui a dimensão vocacional; e (vi) aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à cidadania (Almeida, 2007; Araújo, 2005; Bastos, 1998; Brederode Santos, 1985; Carretero e Cascon, 1995; Chickering, 1969; Costa, 1991; Erikson, 1976; Ferreira e Hood, 1990).

As transições que o estudante transpõe quando entra para o Ensino Superior e durante o percurso académico, podem enquadrar-se na teoria de transições humanas desenvolvida por Meleis (2007). Pois, compreendem um período crítico do desenvolvimento psicossocial do jovem concomitantemente com a ocorrência de situações, que apesar de esperadas, o vão confrontar com mudanças por vezes abruptas que poderão afectar a sua condição de bem-estar/saúde. Em consonância com a autora, a transição é entendida como uma passagem ou movimento, de um estado, condição ou lugar, para outro. Quanto à sua natureza, as transições podem ser do tipo desenvolvimental, quando compreendem períodos transitórios da vida, envolvendo o ciclo vital; do tipo situacional, quando envolvem uma reformulação dos papéis da pessoa; ou de saúde-doença quando surgem associadas á mudança de uma condição saudável para uma condição de doença.

Os estudantes da área da saúde parecem constituir um grupo com maior vulnerabilidade ao desenvolvimento de problemas de saúde, sobretudo transtornos emocionais, decorrentes das características do próprio curso (Carlloto, Nakumur e Câmara, 2006).

O desenvolvimento pessoal do estudante universitário é considerado um indicador relevante da sua adaptação académica, integrando a assunção de responsabilidades pelos próprios actos, a gestão da mudança, o desenvolvimento da autonomia, a confrontação com situações de stress, a gestão do tempo e a obtenção de níveis adequados de auto-disciplina (Ting e Robinson, 1998).

As políticas educativas, os currículos e programas, as estruturas institucionais e serviços, assim como as atitudes, os valores e os comportamentos das pessoas das instituições de Ensino Superior, são percebidos como potenciais de influência nas mudanças cognitivas e afectivas dos estudantes. No entanto, esta influência não acontece apenas no sentido apresentado, pois o próprio indivíduo também age e altera o ambiente que o cerca, actuando sobre os outros e sobre a própria organização. Ainda, que empiricamente se tenha vindo a demonstrar a importância destas variáveis, em conformidade com os trabalhos desenvolvidos no âmbito das teorias desenvolvimentais, estes não têm sido suficientes para explicar as mudanças que ocorrem no jovem universitário (Pascarella e Terenzini, 1991).

Não podemos deixar de salientar o contributo da teoria de Chickering (1969), no que se refere ao desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior, para a qualidade do ensino, pelo valor e multiplicidade de informação que por ela é veiculada. O autor concebe o desenvolvimento psicossocial numa sequência de sete vectores de desenvolvimento, os quais têm uma ordem gradual característica, nomeadamente: (i) desenvolver o sentido da competência; (ii) gerir as emoções; (iii) desenvolver a autonomia em direcção à interdependência; (iv) desenvolver as relações interpessoais; (v) desenvolver a identidade; (vi) desenvolver o sentido de vida; e (vii) desenvolver a integridade. Esta teoria psicossocial centra-se, sobretudo, nos aspectos pessoais e interpessoais da vida dos estudantes, na qualidade e na natureza das mudanças que ocorrem ao longo do percurso académico no Ensino Superior, baseando-se nas tarefas desenvolvimentais com que o indivíduo é confrontado ao longo do seu ciclo de vida, mercê de influências ambientais e socioculturais. A teoria perspectiva o desenvolvimento psicossocial do estudante do Ensino Superior como uma sequência gradativa e dinâmica de sete vectores, alertando para a preponderância da qualidade dos contextos académicos na promoção do desenvolvimento do estudante. Destaca, ainda, o processo de interacção do indivíduo com a família, com as instituições sociais e com a cultura.

Os modelos de impacto, por seu lado, salientam a importância que deve ser atribuída não apenas à adaptação académica dos estudantes, mas também à promoção e criação de contextos facilitadores do ajustamento do indivíduo, considerando, ainda, as dimensões sócio-afectivas. Estes modelos facultam a identificação das estruturas institucionais, das políticas, dos programas e dos serviços, assim como das atitudes, dos valores e dos comportamentos individuais, que actuam como fontes potenciais de influência para as mudanças cognitivas e afectivas (Pascarella e Terenzini, 1991).

A relevância das características desenvolvimentais e sociodemográficas do estudante, aquando do seu ingresso no Ensino Superior, e a concepção do seu impacto durante o percurso ou experiência universitária aparecem como aspectos similares aos diferentes modelos. O conhecimento das teorias e modelos sobre o estudante do Ensino Superior contribuiu para melhoria da nossa percepção dos processos e conteúdos do desenvolvimento dos nossos estudantes, das instituições e dos espaços educativos, facilitando: (i) o conhecimento dos nossos alunos, as suas características e recursos pessoais e sociais, as suas percepções em relação às mudanças que ocorrem nas suas vidas, os seus sentimentos relativamente aos desafios com que se confrontam e aos suportes que esperam para os enfrentar; (ii) a implementação de medidas ao nível da prevenção, da remediação e da promoção do desenvolvimento psicossocial e do ajustamento académico dos estudantes; (iii) a intervenção junto dos estudantes através de medidas de monitorização do insucesso académico ou riscos de desistência do curso; e (iv) a orientação e aconselhamento psicológico, visando uma transição eficaz do estudante para o contexto de trabalho. Tendo em vista superar eventuais dificuldades dos estudantes, quando ingressam no Ensino Superior, nomeadamente na Licenciatura em Enfermagem, ou no decurso da sua frequência, parece-nos necessário pensar: (i) nas condições e qualidade dos contextos; (ii) na missão e objectivos da instituição; (iii) no tamanho e organização da instituição, (iv) na relação entre os alunos e os professores, os colegas e outros elementos da comunidade académica; (v) no tipo de currículo; (vi) nos programas; (vii) nas práticas pedagógicas (processo ensino-aprendizagem); e (viii) nas redes de suporte social ao estudante (Almeida, 2007; Araújo, Almeida e Paul, 2003; Bastos, 1998; Heaman, 1995; Jones e Johnston, 1997; Pinheiro, 2003; Tavares et al., 2000).

A formação em enfermagem em contexto escolar e de prática clínica, parece reunir condições passíveis de serem consideradas como ansiogénicas e/ou *stressantes* pelos alunos, no que se reporta a: (i) questões de natureza interpessoal, e entre estas, sobretudo, dificuldades de relacionamento com os professores, os utentes e os orientadores de estágio; (ii) dificuldades em assumir um novo papel; (iii) inseguranças nos procedimentos ou sentimentos de incompetência; (iv) avaliações teóricas e de ensino clínico/estágio; (v) questões relacionadas com os procedimentos técnicos; (vi) dificuldade em lidar com a dor, o sofrimento e a morte; (vii) medo do novo e do imprevisto; (viii) gestão do tempo para o estudo; (ix) carga de trabalho imposta e falta de tempo para a satisfazer; (x) assunção de responsabilidade; (xi) confronto entre o esperado ou idealizado e a realidade; (xii) dificuldades na adaptação à escola e ao contexto de prática clínica; e (xiii) dificuldades de ajustamento à enfermagem como profissão (Admi, 1997; Aspinwall e Taylor, 1992; Hamil, 1995; Hart e Rotem, 1995; Heaman, 1995; Iwasiw e Goldenberg, 1993; Jones e Johnston, 1997; Mahat, 1996; Oliveira, 1999, 2000; Sousa, 1994; Sher *et al.*, 1999; Valadas, 1995). Todos estes factores alertam para a importância do apoio ao estudante no seu ajustamento ao Ensino Superior, e particularmente, à escola no sentido de serem ajudados a desenvolver um repertório de respostas activas para substituir as anteriores (Aspinwall e Taylor, 1992).

Método

Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 289 estudantes dos quatro anos da Licenciatura em Enfermagem, no Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Católica Portuguesa, do Centro Regional do Porto. Destes 75 (26%) pertencem ao 1º Ano, 71 (24,6%) ao 2º Ano, 87 (30,1%) ao 3º Ano e 56 (19,4%) ao 4º Ano. Quanto ao género, a nossa amostra é composta maioritariamente por estudantes do sexo feminino (81,7%). A média de idades é de 21,5 anos e o desvio-padrão é de 2,29. A maioria dos estudantes pertence ao nível socioeconómico elevado e médio (28,7% e 26,6% respectivamente). Para 246 (85,1%) estudantes a entrada no curso não pressupôs a sua saída de casa. Dos 43 que saíram de casa a maioria são do género feminino (33).

Instrumentos

Os dados relativos à adaptação académica foram obtidos através da aplicação do *Questionário de Vivências Académicas*, versão reduzida (QVAr), da autoria de Almeida, Ferreira e Soares (2001). Trata-se de um questionário de auto-relato constituído por 60 itens, distribuídos por cinco dimensões: a pessoal (inclui os itens associados essencialmente ao *self* e às percepções de bem-estar, tanto físico como psicológico, por parte do estudante), a interpessoal (permite avaliar o relacionamento com os pares e o estabelecimento de relações mais íntimas, assim como aspectos relativos ao envolvimento em actividades extracurriculares), a carreira (envolve a adaptação ao curso, ao projecto vocacional e as perspectivas de carreira), o estudo (inclui as competências de estudo (métodos de estudo) do estudante, os hábitos de trabalho, a gestão do tempo, a utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.) e institucional (inclui o interesse pela instituição, o desejo de nela prosseguir os seus estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes).

Procedimentos

A aplicação do *Questionário de Vivências Académicas* (QVAr) aconteceu no fim do segundo semestre do ano lectivo 2009/2010, após prévia permissão dos professores. Assim, a aplicação da escala ocorreu de forma colectiva, num único período lectivo destinado a aulas teórico-práticas com um nível mais elevado de presença de estudantes. Procurou-se assegurar a privacidade, face à delicadeza de algumas questões, assegurando algum espaço entre os estudantes durante o preenchimento dos questionários.

Os dados foram analisados a partir do SPSS para Windows, versão 19.0.

Resultados

Para a análise da relação entre as variáveis género e as vivências académicas, constituímos dois grupos de estudantes (G 1 - masculino e G2 - feminino) e procedemos à comparação das respectivas médias nas subescalas do QVAr (t-test para amostras independentes). Quando relacionadas as subescalas do QVAr com o género, não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

O mesmo procedimento foi realizado para o estudo da associação (t-test para amostras independentes) entre o estatuto de mobilidade dos estudantes e as subescalas do QVAr, tendo-se constatado, também, a inexistência de diferenças com significado estatístico.

Para se verificarmos se a adaptação académica dos estudantes se alteram em função do ano de curso que frequentam, constituímos quatro grupos (1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano) e procedemos à comparação das respectivas médias nas subescalas do QVAr (One Way ANOVA). No Quadro I apresentamos os valores (frequência, médias, desvios-padrão) das subescalas do QVAr em função desses quatro grupos.

Subescalas	Ano do curso											
	1ºAno			2ºAno			3ºAno			4ºAno		
	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP	N	M	DP
Institucional	75	28.6	4.77	71	27.6	3.96	87	27.7	4.48	56	25.5	4.88
Carreira	75	51.2	7.54	71	51.4	7.28	87	53.2	8.93	56	52.3	6.92
Pessoal	75	47.3	8.46	71	47.8	9.48	87	50.6	9.02	56	49.0	8.39
Interpessoal	75	50.0	7.44	71	47.9	7.96	87	49.7	7.96	56	50.0	6.03
Estudo/Curso	75	46.2	7.04	71	46.4	5.55	87	47.7	7.10	56	48.5	6.04

Quadro I - Resultados nas subescalas do QVAr em função do ano de curso

Observando os valores do Quadro I, constatamos que nas cinco subescalas do QVAr, os valores das médias obtidas pelos grupos considerados são superiores ao valor intermédio (determinado a partir do cálculo do produto entre o número de itens e o valor médio de resposta na escala *likert*) tomado para cada uma das subescalas.

Analisando os valores por subescala do QVAr resultantes da análise de variância, verificámos que o efeito de interação da variável em presença (ano do curso) se revelou estatisticamente significativo ($F= 5,08$; $p=,002$) na subescala “Institucional”. Olhando os valores da média cruzando a variável “Institucional”, apurámos que os estudantes que frequentam o primeiro ano obtiveram um valor médio superior ($M=28,6$) comparativamente aos estudantes do 4º ano que apresentam a média mais baixa ($M=25,5$).

Por outro lado, em todas as demais subescalas não parece que o ano de curso interfira com as vivências académicas mais adaptativas “Interpessoal” ($F=1,281$; $p=.281$), “Pessoal” ($F=2,208$; $p=.087$), “Carreira” ($F=1,105$; $p=.347$) e “Dimensão Estudo/Curso” ($F=; 1,906$; $p=.129$).

Para explicitar um pouco mais os resultados obtidos, tomámos dois grupos de alunos segundo o género e procedemos a uma análise de variância com recurso a uma ANOVA (plano 3X2). Assim, no Quadro II, apresentamos os valores (médias, desvios-padrão e diferenças) das subescalas das vivências académicas em função do género e do ano do curso. Na variável género, consideramos dois grupos (G1 – sexo masculino; G2 – sexo feminino). Os resultados obtidos são apresentados no Quadro II.

Subescalas	Grupos	Ano do curso	N	Média	DP	F	gl.	Probab.
Dimensão Interpessoal	G1	1º	13	47,9	7,82	,756	52	,524
		2º	14	47,7	12,14			
		3º	17	50,1	8,06			
		4º	9	44,6	5,10			
	G2	1º	62	50,5	7,34	1,973	235	,119
		2º	57	48,0	6,70			
		3º	70	49,6	7,99			
		4º	47	51,0	5,66			
Dimensão Carreira	G1	1º	13	49,5	7,76	1,654	52	,189
		2º	14	54,6	6,81			
		3º	17	48,2	9,58			
		4º	9	49,9	8,74			
	G2	1º	62	51,5	7,51	2,969	235	,033
		2º	57	50,7	7,24			
		3º	70	54,4	8,41			
		4º	47	52,8	6,52			
Dimensão Institucional	G1	1º	13	26,8	5,20	,926	52	,435
		2º	14	27,5	4,94			
		3º	17	27,2	5,33			
		4º	9	24,2	3,60			
	G2	1º	62	28,9	4,64	4,685	235	,003
		2º	57	27,6	3,74			
		3º	70	27,8	4,29			
		4º	47	25,7	5,08			
Dimensão Pessoal	G1	1º	13	46,2	9,05	2,007	52	,125
		2º	14	48,2	12,92			
		3º	17	53,1	7,95			
		4º	9	44,9	5,51			
	G2	1º	62	47,4	8,39	1,363	235	,255
		2º	57	47,7	8,58			
		3º	70	50,0	9,21			
		4º	47	49,8	8,66			
Dimensão Estudo/Curso	G1	1º	13	45,3	7,11	,278	52	,841
		2º	14	47,7	6,45			
		3º	17	45,4	10,04			
		4º	9	46,3	7,48			
	G2	1º	62	46,4	7,07	2,937	235	,034
		2º	57	46,1	5,32			
		3º	70	48,2	6,14			
		4º	47	49,0	5,72			

Quadro II. Análise da variância das vivências académicas segundo o género e o ano do curso

Da análise dos valores do Quadro II, constatamos que nas cinco subescalas do QVAr, os valores das médias obtidas pelos grupos considerados são superiores ao valor intermédio (determinado a partir do cálculo do produto entre o número de itens e o valor médio de resposta na escala *likert*) tomado para cada uma das subescalas. Comentando os valores por subescala do QVAr resultantes da análise de variância, apurámos que o efeito de interacção das variáveis em presença (género e ano do curso) se mostraram estatisticamente significativas na: subescala “Carreira” favorável às estudantes do sexo feminino ($F= 2,97$; $p=,033$) a frequentarem o 3º ano ($M=54,4$); subescala “Institucional”, sendo favorável às estudantes do sexo feminino ($F= 4,69$; $p=,003$) a frequentarem o 1º ano ($M=28,9$); e subescala “Estudo/Curso”, favorável às estudantes do sexo feminino ($F= 2,94$; $p=,034$) a frequentarem o 4º ano ($M=49,0$).

Estes efeitos de interacção das variáveis estão representados nos Gráficos I, II e III.

Gráfico I. Interacção do género e ano do curso frequentado pelos estudantes na dimensão “Carreira”

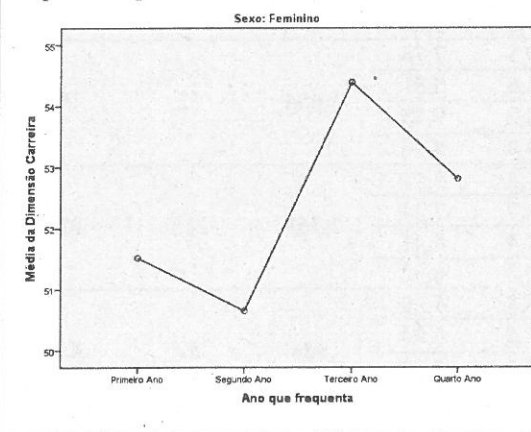


Gráfico II. Interacção do género e ano do curso frequentado pelos estudantes na dimensão “Institucional”

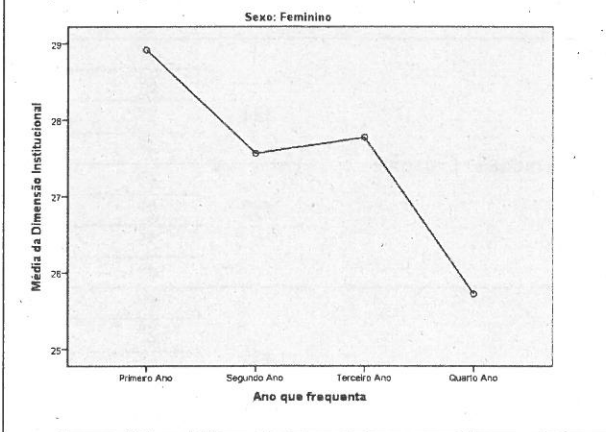
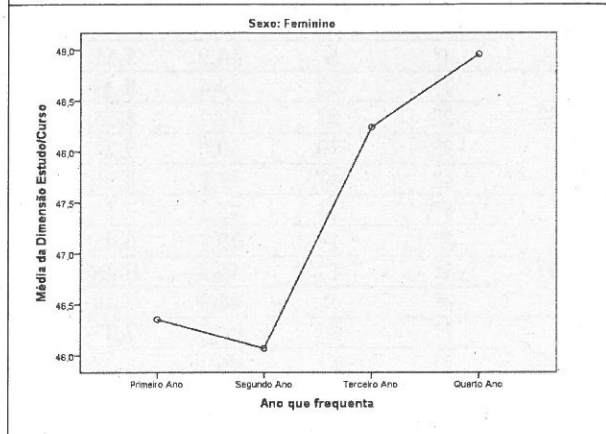


Gráfico III. Interacção do género e ano do curso frequentado pelos estudantes na dimensão “Estudo/Curso”



Da observação do Gráfico I, pode verificar-se que as estudantes do 3º ano obtiveram a média mais elevada ($M= 54,4$) relativamente às do 2º ano com valor mais baixo ($M= 50,7$)

Olhando os valores da média, insertos no Gráfico II, cruzando a variável "Institucional", constatamos que os estudantes do sexo feminino que frequentam o primeiro ano obtiveram um valor médio superior ($M=28,9$) comparativamente às alunas do 4º ano que apresentam a média mais baixa ($M=25,7$).

Da análise do gráfico III e comentando os valores da média cruzados com a variável "Estudo/Curso", verificámos que as estudantes do 4º ano de curso obtiveram um valor médio superior ($M=49,0$) comparativamente às estudantes dos segundo ano que apresentam a média mais baixa ($M=46,1$).

Discussão e conclusões

No nosso estudo as vivências académicas quando relacionadas com o género, a idade e o estatuto de mobilidade dos estudantes, dos quatro anos da Licenciatura em Enfermagem, não se observaram diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados sugerem que aquelas variáveis parecem não interferir na qualidade da transição e da adaptação do estudante ao ensino superior e durante o seu percurso académico.

Quisemos saber, também, se a adaptação académica dos estudantes se alterava em função do ano de curso que frequentam, através da análise de variância, tendo-se verificado que os estudantes que frequentam o primeiro ano apresentam níveis mais elevados de adaptação à instituição. Este facto parece estar relacionado com o interesse dos alunos pela instituição que frequentam, o seu desejo de nela prosseguirem os estudos, o seu conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas colocados à sua disposição e do ambiente envolvente, as actividades extracurriculares e a vida estudantil no *campus*.

Quando comparamos as vivências académicas com género e ano do curso que os estudantes de enfermagem frequentam, constatamos que são as alunas, do 1º ano, que demonstram níveis mais elevados de adaptação académica à instituição. Por sua vez, as estudantes que frequentam o 3º ano estão mais envolvidas no seu projecto de carreira, sendo no entanto, as do 4º ano, aquelas que demonstram maior satisfação com o curso, envolvimento no estudo e capacidade de gestão do tempo e domínio dos métodos de estudo. Ou seja, têm melhor percepção da organização e da qualidade do currículo do curso, da sua importância e ligação ao mundo do trabalho.

Os resultados do nosso estudo podem estar relacionados com a organização e estruturação curricular do curso, onde se procura que o estudante se desenvolva, na sua dimensão pessoal, e profissional, de modo a ser competente no seu desempenho académico. Pois, a licenciatura em enfermagem proporciona ao estudante uma aprendizagem de papéis sociais que ele realiza em interacção com um grupo que toma como seu, ou seja, o seu grupo de referência e com o qual se vai confrontando. A "interiorização antecipada" de uma carreira, a que Dubar (1997) se refere, emerge da incorporação de um papel profissional, ou seja, através da assunção duma perspectiva profissional, produto de contactos regulares e próximos com profissionais e pela adesão aos valores da prática profissional.

Referências

- Admi, H. (1997). Nursing Student's Stress During the Initial Clinical Experience "Journal of Nursing Education" Vol. 36(7), 323-327.
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14, 203-215.
- Almeida, L. S., Soares, A. P. C. e Ferreira, J. A. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no Ensino Superior: Construção do Questionário de Vivências Académicas. *Methodus*, 3-20.
- Almeida, L. S., Vasconcelos, R. e Monteiro, S. (2008). O estudo dos alunos em função dos métodos de ensino dos professores: Análise em alunos universitários. In J. A. Gonzalez-Pienda e J. C. Núñez-Peréz (orgs.), *Actas do V Congreso Internacional "Psicología y Educación: Los retos del futuro"*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1060-1069.
- Araújo, B. R., Almeida, L. S. e Paul. M. C. (2003). Transição e adaptação académica dos estudantes à Escola de Enfermagem. *Revista Portuguesa de Psicossomática*, 1(5) 56-64.
- Araújo, B. R. (2005). Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de Enfermagem. Dissertação de doutoramento. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto.
- Aspinwall, L. G. e Taylor E. S. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 6, 989-1003.
- Baker, R. W. e Siryk, B. (1989). *Student adaptation to College Questionnaire (SACQ): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Bastos, A. M. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Baxter-Magolda, M. (1995). The integration of relational and impersonal knowing in young adult's epistemological development. *Journal of College Student*, 36 (3), 205-216.
- Brederode S. M. E. (1985). *Os aprendizes de pigmaleão*. Lisboa: Edições Rolim.
- Brooks, J. H. e DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 36, 347-360.
- Carlotto, M. S., Nakamura, A. P., e Câmara, S. G. (2006). Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área da saúde. *PSICO- PUCRS*, 37(1): 57-62.

- Carretero, M. e Leon Cascon, J. (1995) – *Desarrollo cognitivo Y aprendizaje en la adolescencia* In Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación, I psicología evolutiva*. 9ª ed. Madrid: Alianza Editorial, 311 – 326.
- Chickering, A. e Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Chickering, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Costa, M. E. (1991) – *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Instituto Nacional de Investigação Científica. Centro de Psicologia da Universidade do Porto. 1ªed. Série: Psicologia 13.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora
- Erikson, E. (1976 b). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. e Miguel, J. P. (2000a). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior: Do modelo teórico aos níveis de intervenção. *Psicologia*, 14 (2), 123-147.
- Ferreira, J. A. e Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Gonçalves, O. F. e Cruz, J. F. (1988) A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1), 127-145.
- Hamill, C. (1995). The phenomenon of stress as perceived by project 2000 student nurses: a case study. *Journal of Advanced Nursing*, 21 (3), p. 528-536.
- Hart, G.; Rotem, A. (1995). The best and the worst: students' experiences of clinical education. *The Australian Journal of Advanced Nursing*, 11, 26-33.
- Heaman, D. (1995). The quieting response: a modality for reduction of psychophysiologic stress in nursing students. *Journal of Nursing Education*, 34 (1), 5-10.
- Iwasiw, C. L. e Goldenberg, D. (1993)- Peer teaching among nursing students in the clinical area: affects on student learning. *Journal of Advanced Nursing*, 18, p. 659-668.
- Jones, M. C.; Johnston, D. W. (1997) – *Distress, stress and coping in first- year student nurses*. *Journal Advanced Nursing*, 26, p. 475-482.
- Mahat, G. (1996). Stress and coping: first-year Nepalese nursing students in clinical setting. *Journal of Nursing Education*, 35 (4), 163-169.
- Meleis, A. I. (2007). *Theoretical Nursing: Development e Progress* (4ª edição). Philadelphia: Lippincott Williams e Wilkins.
- Oliveira, C. S. (1999). O stress e coping dos estudantes em estágio e a relação com o cliente. *Servir*, 47 (6), 286-295.
- Oliveira, C. S., O stress e coping dos estudantes em estágio e a relação com o cliente – II. *Servir*, 48 (4), 178-184, 2000
- Pascarella, E. T. e Terenzini, P. (1998). Studying collage students in the 21st century: Meeting new challenges. *The Review of Higher Education*, 21, 151-165.

- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial: Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao Ensino Superior*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Schossberg, N. K. (1998). Shossberg's transition theory. In N. Evans, D. S. Forney e F. Guido-Dibrito (Eds.), *Student development in college: Theory, research and practise*. San Francisco: Jossey Bass.
- Soares, A. P. C. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Sousa, M.C.M.P. (1999). *Ansiedade nos estudantes de enfermagem em contexto escolar (Vol 1)*. Vila Real: Escola Superior de Enfermagem.
- Tavares, J., Santiago, R., Taveira, M. C., Lencastre, L. e Gonçalves, F. (2000). Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de licenciatura em ciências e engenharia do Ensino Superior. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, e S. M. Caíres (Orgs.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: Conselho Académico, Universidade do Minho.
- Ting, S- M. R., e Robinson, T. L. (1998). First-year academic success: A prediction combining cognitive and psychosocial variables for Caucasian and African American students. *Journal of College Student Development*, 39 (6), 599-610.
- Upcraft, M. L., Gardner, J. N. e Associates (Eds.) (1989). *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Valadas, A. M. C. F. (1995). *Ansiedade nos estudantes: A experiência dos estágios*. Tese de Mestrado em Ciências de Enfermagem. Lisboa: Universidade Católica.
- Zimmerman, B. J. (1998). Academic studying and the development of personal skills: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.