

O Desenvolvimento da Autonomia como Factor de Adaptação ao Ensino Superior

Leonel São Romão Preto *



Neste artigo reflectimos sobre o processo de transição e adaptação, por parte do estudante, ao ensino superior.

Partimos da ideia chave de que a transição de um estado de maior dependência, que caracteriza a primeira e grande parte da segunda década de vida, para um estado de maior maturidade requer um processo de separação e individuação. Este processo, tumultuoso ao mesmo tempo que necessário, surpreende o aluno que transita para o ensino universitário, porque é característico da adolescência tardia e da jovem adultez.

A teoria de Chickering, integrada numa perspectiva desenvolvimentista e psicossocial, contribui significativamente para a compreensão deste processo. Dos sete vectores descritos por este autor, destacamos o «desenvolvimento da autonomia» como influenciador do sucesso adaptativo ao ensino superior. Enfatiza-se, ainda, a importância de um maior envolvimento da escola, que pode ajudar o aluno ao longo do processo de formação.

Introdução

A transição do ensino secundário para o ensino superior é um processo de mudança. Na grande maioria dos casos, o jovem frequenta o estabelecimento de ensino secundário mais próximo da sua zona de residência, e a sua morada é a mesma dos pais. O grupo de pares e os amigos íntimos vivem no mesmo bairro, ou então na mesma cidade. Estas premissas mudam com o ingresso na universidade e este processo de mudança exige, por parte do jovem adulto, e da sua família, uma estratégia de reorganização e adaptação.

O processo de mudança iniciado com esta transição é vivido por muitos jovens, todos os anos,

no nosso país. A forma como se efectiva, quais as determinantes que o influenciam e que consequências produz são, no entanto, ainda mal compreendidas. Desta forma, a avaliação deste fenómeno e as intervenções propostas para a sua correcção surgem, frequentemente, limitadas por esse desconhecimento. Algumas questões de investigação, cujas respostas podem contribuir para o seu esclarecimento, são: Qual o quadro de valores e as aspirações deste grupo de alunos? O envolvimento vocacional do aluno coincide com o tipo de curso que frequenta? Quais as razões que subjazem à mudança de curso ou de instituição de ensino? Qual a taxa de abandono ou desistência por parte dos alunos que frequentam o superior?

Por outro lado, o conhecimento produzido por estas investigações aplicadas só adquire sentido

* Enfermeiro; Assistente do 1º triénio na Escola Superior de Enfermagem de Bragança

quando integrado num quadro conceptual claro e organizado. Nesse sentido, apresentamos uma análise e reflexão crítica das teorias de desenvolvimento do estudante universitário, especialmente nos aspectos ligados ao desenvolvimento da autonomia, e a abordagem que Chickering delas faz, pois consideramo-la como uma das mais atractivas ao nível da compreensão das aptidões, competências e capacidades destes jovens.

O estudante do ensino superior: Visão psicossocial

Um olhar objectivo para o jovem que termina o ensino secundário não poderá deixar de focalizar alguns aspectos e incertezas que aguardam o candidato ao ensino superior. Em primeiro lugar, o jovem confronta-se com um processo burocrático e informatizado de candidatura, selecção e colocação numa instituição pública ou privada de ensino superior. Este processo, como reflexo da sociedade moderna, globalizada e competitiva, deveria pressupor, à partida, que o candidato dispõe de correcta informação, pois só esta permitirá efectuar escolhas conscientes em relação ao curso e à instituição de ensino. O outro pressuposto em questão seria que algum trabalho ao nível de orientação vocacional estivesse em curso, ou já tivesse sido feito.

Ora, os estudantes literalmente «caem» nas instituições de ensino superior. Com muita frequência não são colocados com base nas suas primeiras opções de escolha e, mesmo quando tal acontece, o desconhecimento em relação ao tipo de curso ou ao seu futuro profissional é notório. Um professor do ensino superior que interroge, nas primeiras aulas do primeiro ano, os seus alunos sobre estas questões, encontrará por parte dos mesmos as respostas mais diversas à pergunta “porque escolheram este curso?” A diversidade e inconsistência das lógicas justificativas só poderão reflectir a falta de preparação com que o aluno enfrentou todo o processo de candidatura. Remetido pela Comissão Nacional de Acesso ao

Ensino Superior a um curso, ou instituição de ensino, que muitas vezes não corresponde às suas primeiras opções, é difícil surgirem compromissos favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Pelo contrário, uma certa incongruência, confusão e frustração poderão surgir perante aquilo que o estudante percepciona como imperfeições da sociedade adulta, na forma como gere os seus recursos, as leis e as regras que possui.

Entretanto, a insatisfação dos alunos em relação ao curso que frequentam é algo que influencia a sua relação com o espaço de aprendizagem. Num estudo realizado na população universitária de Coimbra, concluiu-se que os alunos que ingressavam num curso superior que coincidia com a sua primeira opção de candidatura se encontravam menos dispostos a mudar de curso do que aqueles alunos que entraram no curso como segunda, terceira ou quarta opção. O mesmo estudo, medindo a satisfação geral dos alunos em relação ao curso que frequentavam, concluiu que aproximadamente metade dos alunos se encontrava pouco ou nada satisfeitos com o curso. Segundo os autores do estudo (LEITÃO *et al.*, 2000), o grau de satisfação sentida pelos alunos relacionava-se não só com o nível de priorização das suas escolhas, mas principalmente com os aspectos associados à organização pedagógica dos cursos e com as estratégias pessoais de gestão das actividades académicas.

Além desta insatisfação ligada ao tipo de curso frequentado, que por vezes é ultrapassada nos primeiros anos, existe frequentemente outra que surge em fases mais avançadas do processo de formação. De facto, especificamente em certos cursos ou áreas de aprendizagem, e por motivos que têm a ver com vectores ligados ao mercado de trabalho, o jovem estudante sente as dificuldades que terá em conseguir colocação laboral e em inserir-se nesse mesmo mercado de trabalho. Frases do género “depois de me licenciar vou trabalhar para o Macdonalds” são com alguma frequência ouvidas.

DIAS (1995), nos seus estudos sobre estudantes universitários portugueses, sistematizou as dificuldades sentidas pelos estudantes neste nível de ensino do seguinte modo:

Dificuldades acadêmicas e vocacionais –

Nesta categoria de dificuldades incluem-se as relacionadas com o curso que o estudante frequenta, as dificuldades relacionadas com os estudos, o aproveitamento escolar ou o stress que os exames provocam;

Dificuldades consigo próprio – Nesta

categoria incluem-se as situações de baixa auto-estima, sentimentos de insegurança, ou dificuldades de compreensão de si próprio;

Dificuldades interpessoais – Esta categoria

refere-se às situações em que há mal estar no relacionamento ao nível familiar, dificuldades de relacionamento com os colegas ou problemas no relacionamento amoroso;

Mal-estar difuso – Refere-se aos problemas

sentidos pelos alunos mas que por eles são difíceis de elaborar e explicar, levando a uma sensação de confusão, angústia ou mal estar;

Acontecimentos de vida – Esta categoria

inclui dificuldades pessoais pontuais e concretas, como a morte ou doença de algum familiar, doença do próprio aluno ou quebra de uma relação;

Dificuldades de adaptação psicossocial –

Desta categoria fazem parte as situações ao nível académico e pedagógico, como os conflitos com o pessoal docente. As questões sociais ou residenciais, bem como os problemas decorrentes do processo de separação/individuação dos estudantes em relação ao seu meio geográfico, social e familiar de origem.

Face a este quadro geral de dificuldades, DIAS & FONTAINE (2000) defendem a existência de sessões de aconselhamento que tenham em conta o conjunto de tarefas que ao nível do desenvolvimento são inerentes aos estudantes. Nestas tarefas, é dado ênfase à construção da autonomia, considerada como um conjunto de capacidades que o estudante deve possuir para “conduzir e perspetivar realisticamente a sua vida com sentido de

responsabilidade e sem demasiada dependência da aprovação e das expectativas dos outros” (p. 226). Segundo as mesmas autoras, outro vector importante no domínio psicossocial é a capacidade para estabelecer relações heterossexuais estáveis, como sinal de integração da sexualidade e da confiança em si próprio, sem receio da intimidade com os outros. Assim, a consolidação da auto-estima é entendido como um sinal de maturidade, potenciador do desenvolvimento de talentos e aptidões, e uma das tarefas mais importantes a realizar.

Se é verdade que estas tarefas são, de acordo com a literatura, identificadas com o fim da adolescência e por isso universais em todos os jovens, não é menos verdade que, no que concerne ao estudante do ensino superior, se estão desenrolando simultaneamente com um processo dinâmico de separação, interacção e adaptação. Neste ponto reside a especificidade do percurso psicossocial dos estudantes.

Estes desafios específicos da população universitária não devem ser estritamente entendidos como geradores de problemas, mas também como factores que podem contribuir positivamente para o desenvolvimento psicossocial do estudante, na sua capacidade de resposta e na sua criatividade. A ideia chave que queremos vincar é que uma determinada pessoa (o estudante) faz um encontro com um determinado contexto (a universidade) e que este encontro recíproco possui especificidades que poderão ser potencializadoras ou desintegradoras.

Assim, neste encontro que o aluno faz com a escola, esta última não pode somente preocupar-se com os aspectos concretos do ensino/aprendizagem nas vertentes do rendimento escolar e do desempenho académico. À preparação de indivíduos especializados deverão pois juntar-se outro tipo de preocupações. No fundo, o que está em causa é entender a escola como um verdadeiro meio de socialização, função de que esta não pode nem deve demitir-se. Vivendo o jovem um período importante da sua vida em instituições de ensino superior, faz sentido que estas instituições dediquem uma especial atenção aos seus alunos, aos seus valores, às suas atitudes e comporta-

mentos, e não só às suas competências intelectuais.

Relativamente à área psicossocial, como nos referem FERREIRA *et al.* (1997), em Portugal não existe tradição de acompanhamento do estudante universitário, ao contrário do que acontece nas universidades americanas que fornecem aos seus alunos serviços de aconselhamento psicológico, orientação vocacional e programação educacional, tendo em vista o processo de desenvolvimento, o processo de suporte social e o processo de motivação dos alunos. Também LEITÃO *et al.* (2000) defendem esta ideia. Segundo eles, ao desenvolver-se um ensino universal destinado a uma grande variedade de indivíduos, ocorre conjuntamente uma massificação deste tipo de ensino, pelo que a população estudantil é hoje composta pelas mais diversas características ao nível da idade, sexo, região geográfica, classe social ou situação económica. É neste contexto que os autores defendem a necessidade de criação de serviços de orientação e apoio psicopedagógico e psicossocial. Os serviços de acção social são sem dúvida um serviço importante na execução de políticas de acção social, mas os problemas dos estudantes transportam por vezes questões que extravasam este domínio, porque se situam no próprio aluno e nas dificuldades que ele tem consigo próprio ou com os pares, ou na própria relação pedagógica.

A maneira como a experiência universitária é vivenciada dependerá também da qualidade da experiência pedagógica que o aluno «traz» consigo para o ensino superior. Muitos autores referem a capacidade de administrar o seu tempo como um dos desafios mais duros de vencer por parte do estudante universitário, na sua vida académica e social.

Os hábitos de programação dos estudos e das actividades de lazer que os alunos desenvolveram no ensino secundário poderão surgir como uma variável influenciadora na aquisição de maiores competências a este nível. O mesmo poderá acontecer com os métodos de estudo; com efeito, os conteúdos programáticos são agora consideravelmente diferentes, o que obriga o aluno a usar estratégias de organização e síntese dos apontamentos ou livros.

Na comparação geral que Keniston (citado por PINHEIRO, 1994) estabelece das dificuldades nestes dois níveis de ensino, é de opinião que no estudante do ensino superior se vislumbra uma tensão resultante das necessidades, direitos e deveres que a experiência universitária possibilita em grande escala, possivelmente pela primeira vez. O estudante deverá, então, superar esta crise que consiste no enfrentar das tarefas e experiências académicas e em que a família, como fonte de suporte e conflito, dá lugar à sociedade, como fonte de suporte e conflito. Tal leva a uma diferente percepção do social (nos seus aspectos positivos e negativos) e eventualmente a refrear nos jovens o desejo de junção à sociedade dos adultos. Se esta crise for mal resolvida poderá existir recusa de socialização, optando o estudante por pertencer a sub-culturas.

Ainda associado ao contexto académico, devemos realçar o próprio espaço físico do campus. ALMEIDA; SOARES & FERREIRA (2000, p. 195), citando trabalhos de vários autores, concluem que “as salas de aula, serviços, espaços de lazer, arquitectura, estado dos edifícios e limpeza, afectam o comportamento dos alunos e o seu rendimento académico”, sendo igualmente salientado que a qualidade destes espaços e recursos condicionam a socialização dos jovens. Os mesmos autores referem a densidade de alunos na sala de aulas e as características das residências universitárias como variáveis importantes neste contexto.

Vemos assim que, durante a sua estadia em instituições de ensino superior, o desenvolvimento do aluno e o seu ajustamento a este tipo de ensino se processa em múltiplas áreas e tendo em conta vários factores. É a partir desta constatação que várias teorias se têm interessado em dar contributos explicativos para o melhor entendimento destes anos que antecedem a vida adulta e um modelo de desenvolvimento do estudante universitário, que poderemos resumir no quadro seguinte.

Neste trabalho focalizamos o desenvolvimento do estudante universitário numa perspectiva psicossocial, nomeadamente a partir da teoria de Chickering, e realçando a variável “autonomia”.

QUADRO 1 – Principais teorias para a compreensão do desenvolvimento do estudante do ensino superior.

Teorias	
Psicossociais	Cass, Chickering, Cross, D'Augelli, D. Heath, Erickson, Freud, Levinson, Gould, Josselson, Phinney, Sanford, Schlossberg, Sheehy, White
Cognitivas	Baxter-Magolda, Belenky, Clichy, Fowler, Gilligan, Issac, Kegan, Kohlberg, Loeving, Perry, Piaget
Tipológicas	Bates, Holland, Jung, Kiersey, Kolb, Myers-Briggs, Osmond, R. Heath
Interaccionistas	Astin, Barker, Clark & Trow, Kuh, Lewin, Newcomb, Pace, Pervin, Sanford, Stern
Ego	Adler, Ausubel, Erikson, Fromm, Isaacs, Kohlberg, Loevinger, Maslow, Mead, Piaget, Rogers, Sullivan

O Desenvolvimento da Autonomia

Apesar da importância dada aos aspectos ligados ao desenvolvimento da autonomia, não tem sido fácil para a investigação operacionalizar este conceito. Ressalta das pesquisas por nós efectuadas o carácter multidimensional da autonomia. DOUVAN & ADELSON (1966), por exemplo, entendem a autonomia “como a capacidade de fazer tarefas por si próprio, de tomar decisões evidenciando um sentido de auto-orientação”. Estes autores diferenciam três dimensões no conceito de autonomia: “autonomia emocional”, “autonomia comportamental” e “autonomia de valores” (DOUVAN & ADELSON, 1966, citados por FLEMING, 1997, p. 24).

Numa perspectiva psicossocial e desenvolvimentista, podemos entender a autonomia como a capacidade que o jovem deve desenvolver no sentido de assumir as suas responsabilidades, ser mais maturo, após um período em que na primeira década de vida é caracterizado por uma maior dependência e protecção.

Também BLOS (1985) encara a autonomia como uma das grandes questões do desenvolvimento. Para este autor, “a autonomia é conceptuali-

zada enquanto processo de auto-regulação cada vez com menor dependência parental, conduzindo a padrões de comportamento regulados por um *ego* ideal onde se conglomeram partes do *self* identificadas como partes boas de objectos internos parentais, permitindo ao adolescente projectar-se no futuro com confiança” (BLOS, 1985, citado por FABIÃO, 1994, p. 35).

Assim, o desenvolvimento da autonomia é visto como uma questão central no desenvolvimento psicossocial do adolescente e do jovem adulto. Historicamente, os trabalhos de Erikson deram ênfase a estes aspectos. Segundo o autor, este processo seria iniciado na infância e posteriormente retomado na adolescência ligado à construção da identidade. Como objecto de investigação, o desenvolvimento da autonomia tem sido estudado por muitos autores, de que destacamos Steinberg, Fleming, Sanford, Heath e Chickering. Revendo as perspectivas destes autores, a conceptualização de desenvolvimento da autonomia pode ser comparado a um processo gradual de auto-regulação a que corresponderá um nível superior de perceber o social e interagir com ele, no respeito pelas posições dos outros. Segundo FLEMING (1997, p. 85), o jovem em que este processo foi realizado com sucesso “tem a capacidade de integrar e de lidar com necessidades internas conflituosas e de ser tolerante porque respeita a necessidade de autonomia dos outros e tem com eles uma relação de interdependência. A autonomia é então esta capacidade de crescer com conflitos internos, resolvê-los e tolerar a ambiguidade numa relação interpessoal de interdependência e respeito pelas necessidades dos outros”.

Apesar de tudo, parece-nos ainda pouco clara na literatura a explicação destas questões e dos pressupostos que a facilitam. Nesse sentido, faremos em seguida uma abordagem a estes aspectos apoiando-nos nas reflexões de CANAVARRO (1999), de SOARES (1996) e de FLEMING (1992).

Dos autores, parece ressaltar a ideia de que o desenvolvimento da autonomia está estritamente associado às boas relações e laços familiares. Assim,

a independência emocional em relação aos pais e o ser livre de necessidades contínuas e urgentes de segurança, afecto e aprovação deverá ser feita baseada na confiança e na qualidade interrelacional. A este propósito, CANAVARRO (1999) refere que “só as relações de vinculação permitem a independência, não se tratando de formas imaturas de dependência a ultrapassar, mas de uma plataforma que permita o funcionamento autónomo”. Então, o desenvolvimento da autonomia parece processar-se positivamente correlacionado com a qualidade das interacções, do afecto e das relações positivas com os pais. FLEMING (1992, p. 304) afirma que o processo de autonomia “não envolve uma rotura ou ataque ao vínculo emocional aos pais. Pelo contrário, para haver separação é necessário que haja ligação aos pais através de um vínculo seguro”.

No que diz respeito à relação entre vinculação e autonomia, parece-nos pertinente realçar as reflexões de SOARES (1996) sobre esta questão. Numa publicação recente, a autora refere que a literatura sobre a percepção dos jovens e o seu relacionamento com os pais em termos de vinculação/desenvolvimento da autonomia se tem vindo a interessar sobre este assunto. Numa apreciação global, salienta-se que a vinculação dos jovens aos pais está relacionada positivamente com a auto-estima e com funcionamento e adaptação social. No desenvolvimento da autonomia e vinculação, a autora afirma ser possível concluir pela inter-relação entre estes dois aspectos e o “funcionamento psicossocial na transição do contexto familiar para a universidade”, na generalidade dos estudos (SOARES, 1996, p. 199, citando KENNY, 1987; KENNY e DONALDSON, 1991; RICE, 1991; SHAVER *et al.*, 1985; SULLIVAN e SULLIVAN, 1980). Referindo-se aos estudantes universitários, e tendo em conta algumas variáveis estudadas por KENNY, a autora considera que na transição para a universidade são importantes as seguintes dimensões:

- Disponibilidade parental;
- Compreensão;
- Aceitação;

- Respeito pela individualidade;
- Facilitação da independência;
- Afectos para com os pais durante as visitas ou reencontros;
- Adaptação à separação.

Assim, a família constitui uma estrutura básica para o desenvolvimento das relações de vinculação e desenvolvimento da autonomia. SOARES conclui que o ingresso na universidade poderá ser conceptualizado como uma “situação estranha” em que a família como “base segura” pode apoiar o desenvolvimento da autonomia e da competência pessoal e social (SOARES, 1996, p. 201, citando KENNY, 1987).

No campo das relações familiares, existem dados relativamente seguros para afirmarmos que os estilos rígidos e autocráticos por parte dos pais diminui em idades posteriores o desenvolvimento da autonomia e a auto-confiança (DOUVAN & ADELSON, 1966; DOUVAN & GOLD, 1965; MCKINEY, 1986; ALLAMAN *et al.*, 1972).

A qualidade do afecto revela-se então como variável a considerar. As relações próximas e calorosas parecem proporcionar atmosferas de aceitação, providenciando canais de comunicação que facilitarão as tarefas do desenvolvimento e nomeadamente fomentam uma autonomia e níveis mais especializados de relacionamento interpessoal. Neste aspecto, os estudos de MCKINEY (1986) evidenciaram uma associação positiva entre o bom relacionamento com os pais e o bem estar psicológico no jovem adulto, bem como as competências do estudante em meio universitário. Os próprios estudos de Fleming parecem indicar que a capacidade de realização de autonomia está associada de forma positiva à percepção de amor em relação aos pais e de forma negativa à percepção de hostilidade aos pais.

Assim, para as teorias de perspectiva *life-span* e tendo em conta as concepções de diversos autores, entre os quais ERIKSON, HAVIGHURST e LEVINSON, a autonomia é uma tarefa importante do desenvolvimento, nas fases da adolescência e de jovem adulto (PINHEIRO & FERREIRA, 1995).

O Desenvolvimento da Autonomia na Teoria de Chickering

A teoria de Arthur W. Chickering sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante universitário foi apresentada em 1969, no seu livro *Education and Identity*, e reflecte-se nas publicações posteriores do autor, de que salientamos: *The Modern American College: Responding to the New Realities of Diverse Students and a Changing Society (1891)* e *Commuting Versus Resident Students: Overcoming Educational Inequities of Living off*.

O autor considerava a existência de sete vectores importantes no desenvolvimento do estudante. Estes vectores ocorrerem na vida de qualquer jovem adulto, embora seja na Universidade onde o seu expoente e a importância se tornam primordiais.

Os sete vectores descritos por Chickering, na sua teoria, são:

- 1 - Tornar-se competente;
- 2 - Dominar as emoções;
- 3 - Desenvolver a autonomia;
- 4 - Estabelecer a identidade;
- 5 - Libertar as relações interpessoais;
- 6 - Desenvolver ideais;
- 7 - Desenvolver a integridade.

Dentro do enquadramento teórico em que temos vindo a delinear este artigo, descreveremos em seguida, o vector *desenvolvimento da autonomia* como um passo importante na adaptação ao ensino superior.

Desenvolver a autonomia implica uma boa resolução da separação dos pais. A confiança será assim transferida para o grupo de colegas, para a instituição de ensino superior e para o social. Ser “emocionalmente independente é ser livre de necessidades contínuas e urgentes de reafirmação, afecto e aprovação” (FERREIRA & HOOD, 1990, p. 397).

Na teoria de Chickering, a autonomia é entendida como uma capacidade, aos poucos desenvolvida, que tem como objectivo fazer emergir sentimentos de segurança e que contribui

para, estabilizados os ideais pessoais, coordenar os comportamentos com esses ideais. Serão pois os próprios sentimentos de segurança do indivíduo, as suas percepções e o quadro de valores, que se organizarão e servirão como fonte de suporte.

Neste sentido, a autonomia é sinal de competência intelectual e interpessoal, desenvolvendo-se a partir de uma formação harmoniosa e integrada do indivíduo e é fundamental para estabelecer a identidade. O desenvolvimento da autonomia vai-se, pois, gradualmente construindo num processo de estruturação do indivíduo que não podemos deixar de comparar ao desenvolvimento da maturidade.

Para Chickering, o vector de *desenvolvimento da autonomia* requer a existência simultânea de três processos: a *independência emocional*, a *independência instrumental* e a *interdependência*.

Nestes processos, a *independência emocional* consistirá numa tarefa já iniciada na adolescência no sentido da emancipação gradual. Este processo irá entretanto enraizar a interdependência em relação aos próprios pais e ao grupo de pares, e nele o jovem adulto arranjará formas positivas de se relacionar dentro das limitações e regras institucionais ou dos restantes adultos. Tal processo permitirá a obtenção de relacionamentos francos e abertos, baseados no apoio mútuo, e em que o jovem será capaz de optar por relacionamentos e amizades, tendo a capacidade crítica de colocar outros em causa.

A *independência instrumental* traduz-se pela autoconfiança e pelas habilidades que o estudante adquire no sentido de conduzir a própria vida. A capacidade de substituir um lugar por outro de acordo com as suas necessidades, é um exemplo de independência instrumental. Segundo Chickering, várias componentes são necessárias para se atingir a independência instrumental: “liberdade dos estudantes fazerem uso da gama de conhecimentos que lhes é oferecida; capacidade do estudante fazer planos, modificá-los e cumpri-los; descoberta de novas formas de chegar a assuntos de seu interesse e de contornar os obstáculos que surjam; lidar com uma variedade e simultaneidade de responsabilidades esforçando-se para obter resultados em todos

eles” (PINHEIRO & FERREIRA, 1995, p. 275, citando CHICKERING, 1969). A independência instrumental tem pois a ver com a capacidade de desenvolver actividades que resolvam necessidades como trabalhar em *part-time*, conseguir uma bolsa, ou organizar de forma positiva o seu tempo e o seu dinheiro

No desenvolvimento da autonomia, a *interdependência* significa o equilíbrio entre o saber dar e o saber receber, o jovem constata que tem uma (in)dependência relativa, o que se constituirá como uma plataforma importante para o desenvolvimento de uma consciência social.

As várias tarefas que Chickering atribui ao estudante universitário (especialmente o desenvolvimento da autonomia) não são, nos seus vários factores, da natureza exclusiva deste, pelo que a instituição de ensino terá nestes aspectos psicossociais, a capacidade de favorecer, ou não, o desenvolvimento do aluno. Neste sentido, as práticas de ensino e avaliação, a organização curricular, a clarificação de objectivos nos *curricula* e o desenvolvimento da pedagogia centrada no aluno, são algo que a escola deverá promover.

Conclusão

O desenvolvimento do jovem estudante do ensino superior tem vindo a ser estudado segundo várias perspectivas. O desenvolvimento da autonomia tem-se apresentado como uma variável vulgarmente salientada pelos mais variados autores e abordagens teóricas.

Em nossa opinião, o ingresso no ensino superior é uma situação de desafio e um processo de mudança. Esse processo de mudança, constituído por transições e adaptações, decorre simultaneamente a um processo de separação e individuação. Entre a adolescência que termina e a idade adulta que se aproxima, não poderão existir hiatos no desenvolvimento psicossocial. Assim, nas várias tarefas de desenvolvimento inerentes ao estudante do ensino superior, o desenvolver a sua autonomia parece-nos uma questão central.

A capacidade de “se sair bem” dependerá de factores internos e pessoais do estudante, mas também das características da instituição de ensino superior que o acolhe.

Neste contexto, defendemos que a escola valorize as questões ligadas ao desenvolvimento psicossocial do aluno em geral e os que têm a ver com o alargamento da sua autonomia, em particular. Hoje é reconhecido que, no contexto pedagógico, uma boa relação professor-aluno facilita o desenvolvimento do aluno e o seu interesse pela aprendizagem, mas devemos valorizar igualmente outras variáveis, como um ambiente escolar estável, uma gestão escolar predominantemente democrática ou a existência de estruturas psico-educativas de apoio.

Bibliografia

- ALMEIDA, L.; SOARES, A., & FERREIRA, J. (2000) – Transição e adaptação à universidade: Aplicação de um questionário de vivências académicas (QVA). *Psicologia*, XIV(2).
- CANAVARRO, M. C. (1999) – *Relações afectivas e saúde mental*. Coimbra: Quarteto Editora.
- DIAS, G. F. & ALMEIDA, M. (1991) – Prevenção e desenvolvimento num centro universitário de consulta psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, n.º 7: 67-75.
- DIAS, G. F. & FONTAINE, A. M. (2000) – Diferenças desenvolvimentais entre estudantes que solicitam e não solicitam apoio psicológico/psiquiátrico. *Psicologia*, XIV(2).
- FABIÃO, E. S. (1994) – *O real e o imaginário. O adolescente. Expectativas e comportamentos*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Medicina de Lisboa. Lisboa.
- FERREIRA, J. A.; MEDEIROS, M. T. & PINHEIRO, M. R. (1997) – A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXI: 391-406.
- FLEMING, M. (1983) – A separação adolescente-progenitores. *Análise Psicológica*, III : 521-542.
- FLEMING, M. (1992) – O processo de separação/individuação adolescente. Contribuições da teoria psicanalítica. *Revista Portuguesa de Psicanálise*, n.º 11 (Abril).

- FLEMING, M. (1997) – *Adolescência e autonomia*. 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- LEITÃO, L.; PAIXÃO, M. & SILVA, J. (2000) – Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior. Do modelo teórico aos níveis de prevenção. *Psicologia*, XIV(2).
- MCKINNEY, J. P. (1986) – *Psicologia do desenvolvimento. O adolescente e o adulto jovem*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda.
- PINHEIRO, M. R. & FERREIRA, J. G. (1995) – Inventário de Desenvolvimento da autonomia. *Provas Psicológicas em Portugal*: 275-285.
- PINHEIRO, M. R. (1994) – *O domínio das Emoções e o Desenvolvimento da Autonomia. Contributos para o Estudo do Desenvolvimento Psicossocial do Estudante Universitário*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- SOARES, I. (1996) – *Representação da vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Serviço de Publicações. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- TAVARES, J. (1992) – *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.