

“Da Investigação à Prática: A Escala de Satisfação com a Formação Superior como instrumento de intervenção em Consulta Psicológica Vocacional com jovens universitários”

Ana Ramos³⁷, Carlos Gonçalves³⁸, Inês Nascimento³⁹

Filiação institucional:

Centro de Psicologia da Universidade do Porto

Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

1. Introdução

A preocupação das instituições de Ensino Superior com indicadores de satisfação dos estudantes tem vindo a mostrar-se progressivamente mais evidente nos últimos tempos. O cenário competitivo em que se encontram as instituições de Ensino Superior em consequência do Processo de Bolonha (que, permitindo a mobilidade de estudantes e docentes, contribui em grande escala para a elevação dos critérios de escolha e de exigência), bem como o acesso/ingresso de público mais diferenciado com objectivos, motivações e expectativas de natureza diversa (salientando-se o ingresso de estudantes através do concurso para Maiores de 23) têm vindo a ser referidos como aspectos que relevam a importância da avaliação dos estudantes face à formação superior que frequentam (Thomas & Galambos, 2004; Alves & Raposo, 2007; Machado, Sá & Magalhães, 2008).

³⁷ anaramos@fpce.up.pt

³⁸ carlosg@fpce.up.pt

³⁹ ines@fpce.up.pt

Efectivamente, o estudo da satisfação dos estudantes em relação à formação superior é de inquestionável pertinência e possui uma dupla vantagem: se, por um lado, esta análise permite aos estudantes verem supridas as suas necessidades por parte da instituição de ensino que frequentam e otimizada a vivência deste e neste contexto de desenvolvimento, também estas mesmas instituições se podem ver melhor avaliadas pelos seus estudantes através da melhoria da qualidade das experiências que lhes proporcionam (Ramos, 2008). Pode, desta forma, afirmar-se que a avaliação da satisfação dos estudantes do ensino superior se constitui como uma via de empoderamento da comunidade educativa, dada a capitalização mais eficaz dos seus recursos de maneira a aumentar os índices gerais de satisfação, participação e qualidade de vida dos seus agentes (*Ibidem*).

Com base no exposto, importa enquadrar teórica e metodologicamente o conceito de satisfação com a formação superior. Assumindo-se uma perspectiva ecológica, sistémica e construtivista, o estudo da satisfação dos estudantes com a formação superior deverá valorizar o processo de construção de significado por parte dos indivíduos tanto acerca de si próprios como acerca da realidade/contexto em que estão inseridos e no qual participam (Campos & Coimbra, 1991; Herr & Cramer, 1992). Mais especificamente, tendo em conta o *Modelo Ecológico do Estudo da Satisfação dos Estudantes* (Benjamin & Hollings, 1997), defende-se que existe um conjunto de variáveis independentes – *e.g.*, resultados académicos, relações sociais de apoio, objectivos e expectativas dos estudantes, determinados acontecimentos de vida – que influenciam, directa ou indirectamente, a satisfação dos estudantes. É notório o enfoque construcionista do modelo apresentado, uma vez que advoga que o processo de construção de conhecimento acerca da realidade formativa decorre da e na interacção dos indivíduos com os agentes e contextos sociais (Young & Collin, 2004). De acordo com estes pressupostos, Ramos e Gonçalves, num estudo datado de 2008, propuseram-se reflectir acerca deste fenómeno à luz do panorama sócio-económico actual, sugerindo um modelo de avaliação da satisfação dos estudantes com o Ensino Superior que

deu origem à construção de um instrumento de avaliação da satisfação dos estudantes face à formação superior: Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS). Os resultados deste trabalho reiteraram a influência, quer das características e das condições da instituição de ensino (Dimensão Institucional), quer da qualidade das relações estabelecidas no contexto académico com os diferentes actores da comunidade educativa (Dimensão Sócio-Relacional) nos índices de satisfação dos estudantes. O referido estudo revestiu-se de um carácter inovador e parece poder ser-lhe reconhecida franca relevância no panorama científico, uma vez que chama a atenção para o impacte que (1) as expectativas de integração profissional e o processo de transição para a vida activa, bem como (2) a percepção dos estudantes acerca dos recursos pessoais que possuem para lidar com as exigências do curso, podem assumir ao nível dos índices de satisfação geral face à formação superior.

Na tentativa de fundamentar os resultados obtidos, nomeadamente no que concerne ao reconhecimento da influência que as expectativas de integração profissional e que os recursos pessoais percebidos pelo estudante para lidar com as exigências do curso que frequentam podem vir a ter nos índices gerais de satisfação geral face à formação superior, de acordo com Fernandes (2001), ingressar no Ensino Superior parece ser entendido pelos estudantes como um meio de criar oportunidades para o futuro – nomeadamente ao nível profissional – podendo ser acompanhado pelo desenvolvimento de um conjunto de expectativas e aspirações relativamente ao futuro. Moura e Menezes (2002) chegam mesmo a justificar a ocorrência de sentimentos de insatisfação por parte dos estudantes do ensino superior com base no desenvolvimento de expectativas irrealistas a respeito das oportunidades que a formação poderá proporcionar-lhes. Por outro lado, as expectativas de sucesso pessoal desenvolvidas pelo estudante relativamente ao seu desempenho ao longo da formação superior parecem, também, constituir-se como factores influentes na satisfação dos estudantes (Nurmi, Aunola, Salmela-Aro & Lindros, 2003; Ramos, 2008), verificando-se que os estudantes mais motivados para o sucesso são os mais satisfeitos (Nurmi *et. al*, 2003).

A presente comunicação pretende, desta forma, dar a conhecer a Escala da Satisfação com a Formação Superior (ESFS) enquanto instrumento de avaliação da satisfação dos estudantes do ensino superior e reflectir acerca das suas implicações para a prática da consulta psicológica de (re)orientação vocacional junto de estudantes declaradamente insatisfeitos com a sua experiência universitária. Pretender-se-á, assim, validar os contributos da investigação através da prática, tendo em conta a experiência desenvolvida no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida (SCPOV) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP).

2. A Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS)

A Escala de Satisfação com a Formação Superior (ESFS) foi construída e validada para a população portuguesa em 2008 por Ramos e Gonçalves (2008). A ESFS é constituída por 25 itens com resposta através de uma escala de seis (6) pontos do tipo *lickert* que com um conjunto de possibilidades de resposta que variam entre “1 – Nada satisfeito/a” e “6 – Totalmente satisfeito/a”. A escala contém, ainda, duas questões fechadas finais. Destina-se à avaliação da satisfação geral dos estudantes face à formação superior de acordo com quatro dimensões: Dimensão Sócio-Relacional, Dimensão Institucional, Dimensão das Expectativas de Integração Profissional e Dimensão dos Recursos Pessoais do estudante.

A Dimensão Sócio-Relacional (SR) propõe-se avaliar a satisfação dos estudantes relativamente a aspectos inerentes ao processo de integração e à qualidade das relações sociais estabelecidas no contexto académico por parte do estudante (*e.g.*, junto de colegas, funcionários, professores).

A Dimensão Institucional (I) pretende avaliar a satisfação dos estudantes face à qualidade dos serviços académicos, na sua vertente institucional.

A Dimensão das Expectativas de Integração Profissional (IP) tem como finalidade avaliar a satisfação dos estudantes relativamente ao processo de transição do Ensino Superior para o mundo do trabalho e para a vida activa.

A Dimensão dos Recursos Pessoais do Estudante (RP) visa avaliar a satisfação dos mesmos quanto às competências percebidas para lidar com as exigências do curso.

Quadro 1 – Estrutura da ESFS e comparação da consistência interna de cada uma das dimensões do instrumento no trabalho de Ramos (2008) e Monteiro (2009).

Dimensão	N.º de itens	Alpha de Cronbach 2008	Alpha de Cronbach 2009	Item Exemplo <i>Em que medida se sente satisfeito/a com a formação superior relativamente...</i>
SR	5	0,824	0,809	...à qualidade do relacionamento entre os estudantes.
I	7	0,903	0,837	...à organização dos espaços físicos nas instalações da faculdade.
IP	6	0,880	0,859	...às oportunidades de emprego na sua área de formação.
RP	7	0,860	0,873	...à capacidade de se empenhar/edforçar para alcançar os seus objectivos.

As quatro dimensões da ESFS apresentam uma boa consistência interna ($>.80$), tendo esta sido estimada através do índice *Alpha de Cronbach* para cada um dos factores, valores que se têm vindo a confirmar em investigações subsequentes (Monteiro, 2009).

3. Intervir na (in)satisfação

Centrando agora a análise ao nível das dimensões e dinâmicas da consulta psicológica, este modelo explicativo da satisfação dos estudantes face à formação superior tem vindo a demonstrar poder ser entendido como um eixo estruturante da intervenção psicológica junto de estudantes universitários insatisfeitos (Ramos & Gonçalves, 2008). A experiência de Consulta Psicológica junto deste público implementada pela equipa do Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, quer na modalidade de grupo (Mouta, Ramos e Nascimento, 2008), quer individual (Ramos & Gonçalves, 2008), tem servido de contexto primordial de reflexão e de consolidação de práticas, num ciclo dinâmico entre momentos de investigação/reflexão e de intervenção/acção. Com efeito, no que se refere à Consulta Psicológica, a ESFS tem vindo a ser utilizada como **meio** que nos permite realizar **actividades** de exploração vocacional adequadas ao **problema** dos sujeitos, procurando a transformação do sujeito, pela exploração dos investimentos anteriores, demarcando-se de objectivos psicometristas de cristalização e muito menos de identificação de traços psicológicos. Assim, a ESFS vem sendo utilizado como um meio que permite realizar actividades de intervenção, com objectivos precisos de exploração e transformação: (1) promover a exploração dos motivos de (in)satisfação com a formação superior com base nas experiências/contextos evocados pelos itens da ESFS (sendo solicitado ao estudante que classifique, em termos de satisfação, cada um dos itens de cada dimensão numa escala de resposta

semelhante à do instrumento, explorando-se o significado que o sujeito atribui a cada item); (2) favorecer a eliciação de uma narrativa pessoal e a construção de significado em torno de cada uma das dimensões da ESFS, tendo em vista favorecer a adopção de uma atitude mais flexível e dotada de maior realismo relativamente às experiências académicas (pedindo-se ao estudante para, após classificar cada um dos itens, associar um “título” à dimensão avaliada); (3) desafiar o estudante à reflexão em torno da importância relativa de cada uma das dimensões para a percepção pessoal de satisfação, de realização pessoal e de bem-estar psicológico (requerendo, junto do consultante, a hierarquização das dimensões primeiro em termos de importância e, depois, quanto à satisfação); e (4) favorecer a passagem à acção, uma vez promovida a identificação da(s) dimensão(ões) problemática(s), através do incentivo à resolução das dificuldades associadas às mesmas. A dissonância/conflitualidade cognitiva promovida pelo terceiro objectivo assinalado tem-se revelado como a mais produtiva, quer do ponto de vista da disponibilidade para a mudança, quer na perspectiva da compreensão do problema por parte do estudante.

O acompanhamento de estudantes universitários insatisfeitos com o seu curso tem levantado algumas questões que merecem a nossa atenção. Importa, por exemplo, fazer referência ao facto de a avaliação da intervenção que tem vindo a ser desenvolvida neste domínio vir reiterar os dados obtidos ao nível da investigação, alertando para aspectos a não negligenciar ao longo do processo de (re)orientação vocacional com este público alvo. São exemplo disso, a centralidade das expectativas de integração profissional e dos recursos pessoais percebidos pelos estudantes como disponíveis para lidar com as exigências da formação superior, aspectos que surgem recorrentemente no discurso dos estudantes que procuram apoio para a exploração de alternativas académicas e profissionais às quais atribuem um significado relevante e gratificante em termos de investimento pessoal. Esta constatação parece alertar para a importância da exploração, directa e indirecta, das competências gerais e transferíveis possuídas pelos estudantes e/ou passíveis de desenvolver ao longo da formação superior (que, aliás, se constituiu como uma das funções do

ensino superior), articulada com o projecto de vida futuro, nomeadamente no que respeita aos objectivos profissionais dos estudantes. Importa salientar que, dada a conjuntura sócio-económica actual – pautada pela precariedade, e na qual a posse de um diploma do Ensino Superior tem vindo a perder o estatuto de garantia de empregabilidade (Mouta, Ramos & Nascimento, 2007) – as competências gerais (*e.g.*, iniciativa, flexibilidade, autonomia, sentido de compromisso) se apresentam como elementos diferenciadores e progressivamente mais valorizados na transição para o mercado de trabalho.

Todavia, esta articulação desejável entre o Ensino Superior e as oportunidades e exigências do mercado de trabalho, quer do ponto de vista da qualidade da formação que é ministrada nas instituições, quer ao nível da intervenção psicológica no ensino superior, parece levantar questões acerca das quais urge reflectir. Em certa medida, se uma instituição do ensino superior moldar a sua oferta formativa, de forma exclusiva, às necessidades do mercado de trabalho, poderá estar a contribuir para a descaracterização do domínio de formação e para a obsolescência dos conteúdos programáticos. Este carácter volátil da formação poderia acentuar a insegurança/incerteza dos estudantes, tornando também obsoleta a exploração realizada e aumentando a probabilidade de desenvolverem expectativas de inserção profissional irrealistas e desadequadas. Contudo, não se pretende afirmar que as instituições de Ensino Superior não devam ter em conta a sua capacidade de articulação com o mercado de trabalho, nem que devam negligenciar a avaliação da qualidade dos seus processos de ensino-aprendizagem ou a revisão dos conteúdos programáticos dos seus cursos. Pelo contrário. Considera-se, aliás, que a avaliação da qualidade do Ensino Superior se constitui como um mecanismo, não apenas desejável, como também útil e essencial, sendo importante considerar-se, neste processo de auto-regulação, entre outros aspectos, de uma forma integrada e não exclusiva e/ou *cega*, os índices de integração profissional associados a cada curso/instituição de ensino, de modo consequente no que se refere à revisão dos conteúdos curriculares, ao aumento da satisfação dos estudantes e à promoção do seu efectivo

desenvolvimento pessoal e profissional. Mais ainda, importa ressaltar aqui a missão prioritária da formação superior que, não devendo submeter-se aos interesses macroestruturais e/ou económicos, deverá centrar-se em cumprir os propósitos de promover o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes tornando-os cidadãos críticos e participativos (Monteiro, 2009). Por outro lado, é plausível questionar-se o papel e influência do currículo e das actividades curriculares nos índices de satisfação dos estudantes, tendo (aparentemente) sido negligenciado no processo de construção da ESFS. É importante esclarecer que a dimensão curricular (que remetia para aspectos do processo ensino-aprendizagem) fazia parte da primeira versão da ESFS, embora tenha sido excluída em virtude de uma reorganização motivada pelos resultados da análise factorial do instrumento (Ramos, 2008). Curiosamente, neste processo, verificou-se que se mantiveram na estrutura factorial da ESFS os itens de natureza relacional inerente ao processo de ensino-aprendizagem (*e.g.*, comunicação com os docentes), embora integrados na dimensão sócio-relacional. Pensa-se, a este respeito, que as reformulações decorrentes da implementação do Processo de Bolonha, pressupondo-se uma maior possibilidade de gestão, por parte dos estudantes, do seu perfil de formação através da escolha das unidades curriculares, possam ter contribuído para a diminuição do potencial diferenciador deste aspecto quanto aos índices gerais de satisfação face ao curso (*Ibidem*). Efectivamente, as reformulações curriculares constituem um dos argumentos usados pelos estudantes que procuram apoio psicológico no ensino superior para fundamentar a desvalorização da componente programática do curso na avaliação da sua satisfação. Assim, ainda que tratando-se de uma análise que tem por base as constatações decorrentes da experiência clínica, têm-se identificado/observado um vasto conjunto de motivos e/ou teorias pessoais explicativas da insatisfação por parte de estudantes, de que se destacam as seguintes:

1. Estudantes insatisfeitos, deslocados da sua área de residência, parecem atribuir uma forte preponderância à proximidade da rede de suporte social (*e.g.*, família e amigos), valorizando a dimensão sócio-relacional de forma mais saliente do que as outras dimensões. São, sobretudo,

histórias de isolamento e percursos de dificuldades ao nível da integração social no ambiente académico os narrados por estes estudantes que, muitas vezes, acabam por tomar consciência que a mudança de estabelecimento de ensino, por si só, contribuiria para o aumento da satisfação e para o seu bem-estar.

2. Estudantes insatisfeitos com o curso, e respectivos conteúdos programáticos, evidenciam um percurso pessoal de escolhas outorgadas, séria dificuldade de identificação pessoal face ao domínio/perfil de formação frequentado e notórias dificuldades ao nível da projecção pessoal no futuro, verificando-se a necessidade de (finalmente) promover a exploração de interesses vocacionais e do mundo da formação e do trabalho.

3. Estudantes inseguros face ao futuro, cujo discurso é frequentemente pautado pela ideia da “crise” e das suas implicações ao nível do desemprego, demonstram-se insatisfeitos com a formação superior por não lhe conseguirem atribuir um sentido pessoal nem uma finalidade (*e.g.*, “estou a estudar para nada, vou ficar desempregado/a na mesma”).

4. Estudantes que, apesar da existência de comportamentos exploratórios anteriores conducentes à construção autónoma do projecto profissional, se mostram insatisfeitos com a sua escolha, manifestando arrependimento e frustração em relação à mesma quando confrontados com um plano de formação e um conjunto de disciplinas que sentem afastá-los da dimensão mais prática da profissão para a qual esperavam que o curso os preparasse desde o início.

Com base no exposto, da forte articulação entre os resultados da investigação e a experiência e observação práticas das suas implicações, emerge a ideia da importância das estratégias de exploração reconstrutiva do(s) investimento(s) vocacional(ais) (Campos & Coimbra, 1991). O percurso desenvolvimental dos estudantes, a natureza das experiências de vida, a qualidade das relações que estabelecem com e nos contextos em que interagem e, acima de tudo, o significado pessoal que lhes é atribuído são dimensões que carecem de exploração aprofundada em

contexto de intervenção e que não podem ser desvalorizadas em detrimento de dimensões estritamente vocacionais na aceção mais clássica do termo. Efectivamente, a experiência que tem vindo a ser implementada junto deste público no Serviço de Consulta Psicológica de Orientação Vocacional ao Longo da Vida da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem vindo a demonstrar a importância da contextualização do desenvolvimento vocacional enquanto parte integrante e indissociável de outras dimensões da existência e, por isso, do desenvolvimento humano global (Campos & Coimbra, 1991). Com efeito, a consulta psicológica de (re)orientação vocacional junto de estudantes insatisfeitos com a formação que frequentam deverá sempre favorecer a exploração de alternativas pessoalmente gratificantes e a construção de um projecto de vida significativo, integrando, na sua lógica e método, a exploração dos compromissos passados, das experiências presentes e das expectativas e aspirações face ao futuro.

4. Referências Bibliográficas

- Alves, H. & Raposo, M. (2007). Student satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education. *The service Industries Journal*, 27(6), (795-808).
- Benjamin, M. & Hollings, A. (1997). Student Satisfaction: Test of na Ecological Model. *Journal of College Student Development*, 38(3), (109-122).
- Campos, B.P. & Coimbra, J. (1991). Consulta Psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, (11-19).
- Fernandes, A.T. (coord.)(2001). *Estudantes do Ensino Superior no Porto: Representações e Práticas Culturais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Herr, E. & Cramer, S. (1992). *Career guidance and counselling through the lifespan* (4ª edição). New York: Harper Collins Publishers.
- Machado, M.L., Sá, M.J. & Magalhães, A.M. (2008). Importância e satisfação das expectativas dos estudantes do Ensino Superior: um estudo em progresso. *Rede 2020*, 4(3), Braga: Universidade do Minho. <http://www1.eeg.uminho.pt/gestao/veiriz/rede2020v4n3.pdf>
- Monteiro, A. (2009). *O desenvolvimento vocacional dos estudantes do ensino superior em Portugal: Satisfação com a formação e desempenho académico*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

- Moura, C.B. & Menezes, M.V. (2002). Mudando de opinião: Análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), (29-45).
- Mouta, A., Ramos, A. & Nascimento, I. (2008). *College Students' Dissatisfaction: A vocational guidance psychological intervention*. Poster apresentado na IASK CONFERENCE – Teaching and Learning 2008, organizada pela International Association for Scientific Knowledge, Aveiro, 26-28 Maio.
- Mouta, A.; Ramos, A. & Nascimento, I. (2007). Formar(-se) para o desemprego: que competências?. Comunicação apresentada no IX Congresso Internacional da Galiza e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho, sob o tema “Desafios e soluções desde a Orientação Profissional para a certificação da(s) competência(s) profissional(ais)”, Universidade de Santiago de Compostela, Espanha, Outubro.
- Nurmi, J.E., Aunola, K., Salmela-Aro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task avoidance in academic studies and satisfaction: three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28, (59-90).
- Ramos, A. & Gonçalves, C. (2008). *Preditores da satisfação dos estudantes com a formação superior: implicações para a prática da consulta psicológica de orientação vocacional*”. Poster apresentado no I Simpósio de Orientação Vocacional, organizado pelo Grupo de Investigação em Desenvolvimento Vocacional e Aprendizagem ao Longo da Vida do Centro de Psicologia da Universidade do Porto, Porto, 17 de Junho.
- Ramos, A. (2008). *A Satisfação dos Estudantes com a Formação Superior*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.
- Thomas, E. & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining Student-Opinion Data with Regression and Decision Tree Analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), (251-269).
- Young, R. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and Social Constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*. 64(3), (373-388).