

VERÓNICA MARIA PONTES FERNANDES

ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E AUTO-
EFICÁCIA EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO 1º CICLO DE ESTUDOS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2011

VERÓNICA MARIA PONTES FERNANDES

ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E AUTO-
EFICÁCIA EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO 1º CICLO DE ESTUDOS

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2011

VERÓNICA MARIA PONTES FERNANDES

ADAPTAÇÃO ACADÉMICA E AUTO-
EFICÁCIA EM ESTUDANTES
UNIVERSITÁRIOS DO 1º CICLO DE ESTUDOS

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte integrante dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde, sob orientação da Professora Doutora Isabel Silva

Verónica Maria Pontes Fernandes

Porto, 2011

RESUMO

O fenómeno de massificação que se tem instalado no ensino superior nos últimos anos tem colocado em evidência o tema da adaptação dos estudantes ao novo contexto universitário. A entrada no ensino superior é perspectivada, pela maioria dos estudantes, como uma nova etapa repleta de múltiplos desafios a diversos níveis, associada à possibilidade de construção de uma nova identidade, de novas relações e a acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em diversas dimensões. Para a compreensão do processo de transição para o ensino superior é importante perceber-se a relação existente entre a adaptação ao ensino superior e a percepção de auto-eficácia sendo igualmente relevante ter-se em conta a existência de algumas variáveis fundamentais para avaliar os efeitos de tal relação. A investigação realizada procura analisar as relações existentes entre os padrões de adaptação académica e a percepção de auto-eficácia dos estudantes do 1º ciclo de estudos da Universidade Fernando Pessoa, com recurso à administração de dois instrumentos adaptados à população portuguesa (a versão reduzida do Questionário de Vivências Académicas e a Escala de Auto-eficácia Geral. Foi estudada uma amostra não probabilística de 264 estudantes, a frequentar, na Universidade Fernando Pessoa, o 1º Ciclo de Estudos, sendo que 114 frequentam o 1º ano, 79 frequentam o 2º ano e 71 encontra-se a frequentar o 3º ano. Em termos gerais, os resultados individuais da escala QVA-r sugerem a existência de uma relação estatisticamente significativa entre as vivências académicas e a idade dos estudantes sendo que esta relação também é verificada com a saúde dos mesmos. Também se verifica a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexo, o ano académico, a faculdade frequentada, os estudantes deslocados e os não deslocados quanto à adaptação ao ensino superior. No que se refere aos resultados da Escala de Auto-eficácia geral, em termos gerais, verifica-se a existência de diferenças entre os dois sexo, o ano académico, os estudantes deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia. Ainda, se constata a existência de uma relação entre a percepção de saúde dos estudantes e a auto-eficácia. Os resultados preliminares indicam a existência uma correlação estatisticamente significativa positiva e elevada entre a auto-eficácia e a adaptação ao ensino superior.

ABSTRACT

The phenomenon of mass that has been installed in higher education in recent years has put in evidence the issue of adjustment of students to new academic environment. The entry into higher education is viewed by most students as a new stage filled with multiple challenges at various levels, together with the possibility of building a new identity, new relationships and increased responsibility and opportunities for exploration, experimentation and commitment in several dimensions. To understand the process of transition to higher education, it is important to realize the relationship between adaptation to higher education and the perception of self-efficacy and it is also important to take into account the existence of some key variables to assess the effects of such a relationship. The research seeks to analyze the relationships between patterns of academic adaptation and perceived self-efficacy of students in the 1st cycle of studies at the Universidade Fernando Pessoa, using the administration of two instruments adapted to the Portuguese population (a shortened version of Questionnaire Experiences Academic and Scale of Self-efficacy). The study included a non probabilistic sample of 264 students, attending at the Universidade Fernando Pessoa, the 1st cycle of studies, with 114 attending the 1st year, 79 enrolled in 2nd and 71 is to attend the 3rd year. In general, individual scores of the scale QVA-r suggest the existence of a statistically significant relationship between age and academic experiences of students and this relationship is also checked with the health of the same. There is also the existence of statistically significant differences between the two sex, the academic year, the faculty frequented, the students moved and not displaced as the adaptation to higher education. With respect to the results of the Scale of Self-efficacy, in general terms, there is the existence of differences between the two sex, the academic year, the students moved and not displaced, as the perception of self-efficacy. Still, it appears that there is a relationship between the perception of health of students and self-efficacy. Preliminary results indicate the existence of a positive and high statistically significant correlation between self-efficacy and adjustment to higher education.

*Com duas mãos – o Acto e o Destino –
Desvendámos. No mesmo gesto, ao céu
Uma ergue o facho trémulo e divino
E a outra afasta o véu.*

*Fosse a hora que haver ou a que havia
A mão que ao Occidente o véu rasgou,
Foi alma a Sciencia e corpo a Ousadia
Da mão que desvendou.*

*Fosse Acaso, ou Vontade, ou Temporal
A mão que ergueu o facho que luziu,
Foi Deus a alma e o corpo Portugal
Da mão o conduziu.*

Fernando Pessoa – Occidente (1986)

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento de proferir os agradecimentos, reconheço a importância do contributo, colaboração e do incentivo de algumas pessoas para o culminar desta fase do meu percurso profissional. Assim, gostaria de exprimir algumas palavras de agradecimento e de profundo reconhecimento.

À Professora Doutora Isabel Silva, por gentilmente ter aceite a difícil tarefa de me orientar na realização desta investigação. Agradeço a disponibilidade, a compreensão, o estímulo, o acompanhamento e a partilha dos seus conhecimentos que muito contribuíram para a minha formação profissional.

À Universidade Fernando Pessoa e a todos os docentes pela oportunidade de ensino e de formação.

A toda a comunidade escolar, principalmente aos alunos e docentes, que se disponibilizaram para colaborar nesta investigação.

À Ana Melo e à Tatiana Santos, companheiras de toda a formação, pelo apoio e por me terem ajudado a crescer enquanto profissional. À M^a Sofia pela compreensão, confiança e incentivo. Sem elas esta caminhada teria sido árdua.

À minha família, pelo apoio e por acreditarem sempre nas minhas capacidades e por me incentivarem sempre a progredir enquanto profissional e, acima de tudo, enquanto pessoa.

Ao Hugo, que sempre me acompanhou ao longo deste percurso, demonstrando o seu amor, carinho e compreensão.

A todos, Muito Obrigada!

ÍNDICE

Índice de Quadros

Índice de Anexos

INTRODUÇÃO 1

PARTE I- Enquadramento conceptual

Capítulo I – Adaptação Académica e Auto-eficácia 4

1.1. Evolução e caracterização do Ensino Superior: enfoque no contexto nacional 4

1.2. Transição e adaptação ao Ensino Superior 6

1.2.1. Uma fase especial para os estudantes (do primeiro ano) do ensino superior 11

1.3. Crenças de auto-eficácia 27

1.3.1. Teoria Sócio - cognitiva de Bandura 30

1.3.2. A auto-eficácia na transição para o ensino superior 31

1.4. Em síntese... 34

PARTE II – Investigação Empírica

Capítulo III – Relação entre Adaptação Académica e Auto-Eficácia: Apresentação do Método 36

2.1 Método 36

2.1.1. Participantes 39

2.1.2. Material 42

a) Questionário Sócio-demográfico 42

b) Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) 43

c) Escala de Auto-eficácia Geral (*Como eu sou*) 49

2.1.3. Procedimento 52

2.1.3.1. Procedimento relativo à avaliação dos participantes 52

2.1.3.2. Procedimento relativo à análise psicométrica dos instrumentos 54

2.1.3.2.1. Fidelidade	54
d) Consistência Interna do item	55
2.1.3.2.2. Validade	56
e) Análise em componentes principais	57
2.1.3.3. Procedimento relativo à análise estatística dos dados da amostra	58
2.1.3.4. Procedimento relativo à análise de conteúdo dos dados da amostra	59
2.2. Resultados	60
2.3. Discussão	82
CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	116

Índice de Quadros

Quadro 1. Descrição da amostra por sexo em função do ano	39
Quadro 2. Descrição da amostra por idade em função do ano	40
Quadro 3. Descrição da amostra por Faculdades em função do ano.....	40
Quadro 4. Descrição da amostra por estado civil e nível sócio – económico em função do ano.....	41
Quadro 5. Descrição da amostra por estatuto académico e mudança do local de residência em função do ano.....	41
Quadro 6. Dimensionalidade do QVA-r (Almeida, Soares & Ferreira, 1999).....	45
Quadro 7. Coeficientes de consistência interna do QVA-r no presente estudo e no estudo original.....	46
Quadro 8. Análise factorial exploratória do QVA-r após rotação varimax.....	47
Quadro 9. Dimensionalidade da escala de Auto-eficácia (Ribeiro, 1995).....	50
Quadro 10. Coeficientes de consistência interna da escala de Auto-eficácia no presente estudo e no estudo original.....	51
Quadro 11. Análise factorial exploratória da escala Auto-eficácia após rotação varimax.....	52
Quadro 12. Relação entre a idade e o QVA-r tendo em conta o ano frequentado.....	61

Quadro 13. Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação académica.....	62
Quadro 14. Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação académica (para grupos com n<30).....	63
Quadro 15. Diferenças entre o sexo feminino e masculino quanto à adaptação académica, tendo em conta o 3º ano.....	63
Quadro 16. Diferenças entre os três anos quanto à adaptação ao contexto universitário.....	64
Quadro 17. Diferenças entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior.....	65
Quadro 18. Diferenças quanto ao grau de adaptação académica entre os alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos.....	66
Quadro 19. Diferenças quanto ao grau de adaptação académica entre os alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os (para grupos com n<30).....	67
Quadro 20. Diferenças entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto ao nível de adaptação ao contexto académico.....	68
Quadro 21. Diferenças entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua adaptação ao contexto académico (para grupos com n<30).....	68
Quadro 22. Diferenças entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3º anos quanto aos factores descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário.....	70

Quadro 23. Relação entre a percepção de saúde dos estudantes e o grau de adaptação à universidade.....	72
Quadro 24. Relação entre a idade e a auto-eficácia em função do ano frequentado.....	73
Quadro 25. Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia.....	74
Quadro 26. Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia (para grupos com $n < 30$).....	74
Quadro 27. Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia, tendo em conta o 3º ano.....	74
Quadro 28. Diferenças entre os três anos de estudo quanto à auto-eficácia.....	75
Quadro 29. Diferenças entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de auto-eficácia.....	76
Quadro 30. Diferenças quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos.....	77
Quadro 31. Diferenças quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos (para grupos com $n < 30$).....	78
Quadro 32. Diferenças entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia.....	79

Quadro 33. Diferenças entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à percepção de auto-eficácia (para grupos com $n < 30$).....	79
Quadro 34. Relação entre a percepção de saúde e a auto-eficácia.....	80
Quadro 33. Relação entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia...	82

Índice de Anexos

Anexo 1

- Formulário de Consentimento Informado
- Questionário Sócio-Demográfico para o 1º ano
- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)
- Escala de Auto-eficácia (*Como eu sou*)

- Formulário de Consentimento Informado
- Questionário Sócio-Demográfico para o 2º e 3ºanos
- Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r)
- Escala de Auto-eficácia (*Como eu sou*)

Anexo 2

- Análise de Conteúdo (descrição das categorias)

INTRODUÇÃO

A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior corresponde ao momento inicial de um projecto de vida decisivo para a maioria dos estudantes universitários, confrontando-os com inúmeros desafios e mudanças, designadamente a separação da família e dos amigos, a adaptação a uma série de novas tarefas e exigências pessoais, sociais e escolares, tendo estas implicações não só ao nível do sucesso e da satisfação, mas também ao nível da vida em geral e, em particular da dimensão académica (Seco, Casimiro, Pereira, Dias & Custódio, 2005; Seco, Dias, Pereira, Casimiro & Custódio, 2007).

Assim sendo, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se apenas com o desempenho académico dos seus estudantes ou com a necessidade de prepará-los para se tornarem sujeitos altamente qualificados. Deve antes perspectivá-los de forma global e sistémica, como indivíduos que vivenciam um processo de transição em diferentes esferas das suas vidas e para quem os recursos sociais se assumem como factores relevantes em tal processo de adaptação. Importa, pois, procurar alcançar o equilíbrio possível entre os desafios que este novo contexto coloca aos estudantes e as respostas dadas pelas instituições que os recebem (Seco et al., 2005).

Partindo deste enquadramento conceptual realizou-se um estudo transversal, com uma amostra de estudantes que se encontravam a frequentar o 1º ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa. O objectivo global deste estudo é analisar as relações existentes entre os padrões de adaptação ao ensino superior privado e o nível da auto-eficácia destes estudantes.

A dinâmica do trabalho agora apresentado encontra-se organizada em dois momentos: no primeiro, procuramos delinear o enquadramento teórico - conceptual, que servirá de referência ao estudo empírico que se segue, e no qual pretendemos analisar a natureza das relações entre as vivências académicas adaptativas dos alunos do 1º Ciclo de estudos desta Universidade e a percepção de auto-eficácia dos mesmos. Na fundamentação teórica deste trabalho, procuraremos clarificar alguns dos aspectos do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante do ensino superior (baseando-nos, sobretudo, na teoria de *Chickering e Reisser*), focalizando a nossa atenção na

importância da percepção de auto-eficácia e nas suas implicações na transição para o ensino superior.

Mais especificamente, neste primeiro capítulo, abordam-se aspectos relacionados com o contexto de desenvolvimento pessoal e profissional, em que a investigação teve lugar – o Ensino Superior. Desta forma, começou-se, por apresentar o panorama actual do Ensino Superior em Portugal, destacando-se alguns aspectos pertinentes da sua história recente. Posteriormente, dedicou-se especial atenção à caracterização da etapa desenvolvimental e das tarefas e desafios com que os estudantes do Ensino Superior se deparam. Deu-se, ainda, uma relevância especial ao estudo das questões mais características dos estudantes do primeiro ano do 1º Ciclo de Estudos, tendo em conta o interesse desta população para a presente investigação.

No segundo capítulo deste trabalho, começaremos por apresentar o método geral que orientou toda a investigação. Assim, iniciaremos com a definição da problemática da investigação, especificando os seus objectivos de trabalho para, depois proceder-se à caracterização da amostra. Após a apresentação pormenorizada dos instrumentos utilizados, descreveremos o procedimento adoptado: na avaliação dos participantes, na análise psicométrica dos instrumentos, na análise estatística e na análise de conteúdo dos dados da amostra.

Terminaremos, procurando descrever e analisar as implicações dos resultados encontrados, quer do ponto de vista teórico, quer prático, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do estudo e sugerindo pistas para o desenvolvimento desta linha de investigação no futuro, bem como algumas orientações para a intervenção psicológica neste contexto.

PARTE I

Enquadramento conceptual

Capítulo I – Adaptação Académica e Auto-eficácia

Este capítulo procura compreender a influência do contexto educativo do ensino superior sobre o desenvolvimento pessoal dos estudantes, sem o desprender das características institucionais em que muito desse desenvolvimento se realiza. Também se procura elucidar que a auto-eficácia se assume como um factor relevante no processo de adaptação ao ensino superior, contribuindo para que o mesmo ocorra.

1.1.Evolução e caracterização do Ensino Superior: enfoque no contexto nacional

Nos últimos anos, o Ensino Superior, no contexto português, tem vindo a atravessar profundas mudanças. De facto, tem-se verificado um aumento do número de alunos, consequência da generalização do acesso ao Ensino Superior, traduzido na progressiva heterogeneidade dos estudantes em termos geográficos, sociais, percursos escolares, médias de entrada, planos, expectativas e motivações (Igue, Bariani & Milanesi, 2008; Silva, 2008; Soares & Almeida, 2002; Vasconcelos, Almeida & Monteiro, 2009). A par desta procura mais generalizada do ensino superior, os jovens vêm, na obtenção de um diploma de formação superior, uma forma de conseguirem alcançar uma vida profissional mais satisfatória, o que permite concluir que um crescente número de jovens procura este nível de ensino devido à escassez de outras alternativas adequadas de formação ou de exercício profissional (Soares & Almeida, 2002).

Também as recentes mudanças e as oportunidades relacionadas com a implementação do Processo de Bolonha possibilitaram o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior, a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu, a definição de novos ciclos de formação (um primeiro ciclo, que em Portugal conduz ao grau de licenciado, com uma duração compreendida entre seis e oito semestres; e um segundo ciclo, que em Portugal conduz ao grau de mestre, com uma duração compreendida entre três e quatro semestres) e, sobretudo, novas formas de organizar a formação, enfatizando-se metodologias mais activas na forma de ensinar, de aprender e de avaliar (Almeida, 2007; Azevedo, 2008; Soares & Almeida, 2002; Vasconcelos et al., 2009).

Segundo Azevedo (2008), o Processo de Bolonha possibilitou uma evolução dos paradigmas de ensino/aprendizagem através: da adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis; e, em particular, da projecção da educação para etapas mais adultas da vida, adaptando-a, deste modo, à evolução do conhecimento e dos interesses colectivos e individuais.

Esta mudança do paradigma educacional assumiu-se como um verdadeiro desafio, e, simultaneamente, numa oportunidade para um aprofundamento da internacionalização das instituições universitárias, nomeadamente através da sua integração em redes de formação e de investigação e da mobilidade crescente dos respectivos estudantes, docentes, investigadores e restantes recursos humanos (Reis & Camacho, 2009).

Apesar do balanço francamente positivo da implementação do Processo de Bolonha ao contexto nacional, considera-se que existem ainda algumas questões que subsistem e que merecem uma reflexão continuada. Desde logo, a desorganização da oferta actual (existem diversas designações de formações), sendo que à mesma designação, por vezes, correspondem perfis de formação distintos, ou então a designações diferentes correspondem perfis muito próximos. Verifica-se, assim, uma ausência de rigor e de transparência na oferta formativa com todos os inconvenientes daí decorrentes tanto para os candidatos ao ensino superior como para os empregadores ou para os que participam em programas de mobilidade (Reis & Camacho, 2009).

No panorama nacional, tem sido notória uma certa preocupação com a população académica e com as diversas dimensões envolvidas na sua adaptação ao Ensino Superior e na transição deste para o mercado de trabalho (Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, 2006; Santos, 2000; Silva, 2008).

Assumindo tais considerações, parece importante atender aos problemas actuais deste novo Ensino Superior, ponderando a diferenciação dos estudantes quanto às suas potencialidades, dificuldades, *background* e aspirações (Santos, 2000; Silva, 2008).

Apesar de se considerar de grande importância o desenvolvimento de estudos centrados nos factores de risco existentes no Ensino Superior em Portugal, nomeadamente na falta de meios que permitam uma adaptação eficaz dos estudantes e nos desajustes existentes entre o curso que estes desejavam e aquele em que

efectivamente ingressaram, parece igualmente importante realizarem-se estudos que procurem explorar os factores facilitadores desta transição, de modo a que estes possam ser incrementados e assimilados na cultura universitária portuguesa (Stocker & Faria, 2009).

1.2. Transição e adaptação ao ensino superior

A transição para o ensino superior tem vindo a assumir-se como uma etapa marcante no desenvolvimento psicossocial dos jovens estudantes, pois confronta-os com uma nova realidade repleta de múltiplos desafios a diferentes níveis, e ainda com a possibilidade de desenvolverem novos projectos de vida, de reorganizarem as suas redes sociais individuais e de assumirem novas responsabilidades e oportunidades de exploração, experimentação e compromisso em várias dimensões (Almeida, Soares, Guisande & Paisana, 2007; Pereira et al., 2006; Pinheiro, 2003; Seco et al., 2005).

Assim, o reconhecimento da multiplicidade e complexidade das tarefas com que estes jovens são confrontados nos diferentes domínios das suas vidas (académica, social, pessoal, emocional e profissional), bem como o interesse de estudar o desenvolvimento humano na vida adulta, deu origem a um conjunto variado de teorias e modelos explicativos, o que leva alguns teóricos a considerá-la uma das áreas de eleição para a edificação de conhecimento no âmbito da Psicologia nas últimas décadas (Silva, 2008).

A qualidade das experiências de transição e de adaptação dos estudantes ao Ensino Superior tem sido objecto de uma atenção crescente por parte dos investigadores nacionais, como também dos vários agentes e serviços académicos envolvidos nas questões de aprendizagem e sucesso escolar dos estudantes (Fernandes & Almeida, 2005; Meneses & Silva, 2009; Teixeira, Castro & Piccolo, 2007).

Por conseguinte, nos últimos anos, um conjunto de estudos tem vindo a evidenciar o impacto das instituições universitárias quer ao nível do desenvolvimento psicossocial e cognitivo dos estudantes, quer no que se refere ao rendimento académico e ao ajustamento destes à universidade (Ferreira, Almeida & Soares, 2001). Estes estudos podem ser enquadrados em dois grandes grupos: o grupo das teorias e modelos

estruturais e psicossociais do desenvolvimento, e o dos modelos de impacto do meio ambiente nas vivências do estudante (Ferreira et al., 2001).

As teorias e os modelos desenvolvimentais dedicam-se ao estudo do desenvolvimento do indivíduo, bem como ao estudo da natureza das mudanças internas operadas ao longo da vida nas suas diferentes dimensões, podendo estas assumir um carácter cognitivo, ético-moral, de identidade e de intimidade (Ferreira et al., 2001). Já nos modelos de impacto, o outro ramo teórico que trata da mudança do universitário, o foco da análise está principalmente na origem ambiental ou sociológica da mudança do estudante, e menos na sua natureza e resultado. Estes modelos apresentam, portanto, como características gerais, a ênfase no papel e importância do contexto, no qual o estudante age e pensa, como fontes potenciais de influência sobre as suas mudanças cognitivas e afectivas, e procuram compreender as mudanças que ocorrem nos mesmos a partir de variáveis externas (Polydoro, 2000).

No seguimento destes e de outros estudos, surge o modelo de desenvolvimento proposto por Chickering e Reisser nos anos 90 do século XX, que se tornou, ao longo dos anos, numa das teorias mais bem investigadas e provavelmente das teorias mais visíveis no âmbito do estudo do desenvolvimento psicossocial dos estudantes universitários. De acordo com este modelo o desenvolvimento não resulta apenas de um processo de maturação interno, mas envolve também os desafios e as oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem (Preto, 2003; Seco et al., 2005; Silva, 2008).

Fortemente inspirada nos trabalhos de Erikson, de Sanford e de Heath, esta teoria assume o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto, estudante do Ensino Superior, como um processo de mudança em espiral, que compreende um conjunto de sete vectores ou dimensões de desenvolvimento (Silva, 2008). O conceito de vectores, além de determinar o nível de desenvolvimento no qual os estudantes se encontram, indica também o sentido deste mesmo desenvolvimento, sendo que este ocorre sempre que se verifica uma congruência e ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais por ele experienciadas (Silva, 2008).

O primeiro vector, designado “tornar-se mais competente”, inclui as competências: intelectual (aquisição de conhecimento e a capacidade para análise,

síntese e criação de ideias); física e manual (realização atlética ou artística); e interpessoal/social (compreensão das preocupações e motivações dos outros e saber cooperar e comunicar com os outros). O segundo vector, intitulado “dominar as emoções e canalizá-las de forma apropriada”, envolve principalmente a consciencialização das emoções (identificação e expressão das emoções) e a integração das mesmas (auto-controlo ou libertação das emoções, diferenciação e complexificação dos estados emocionais). Já o terceiro vector, designado “desenvolver a autonomia”, trata da autonomia emocional (ausência da necessidade constante de segurança, afecto ou aprovação) e instrumental (capacidade para executar actividades por iniciativa própria e ser auto-suficiente na resolução de problemas) e do reconhecimento da interdependência (reconhecimento do acréscimo de responsabilidade relativamente a si, aos outros e às coisas). O quarto vector, designado “estabelecer a identidade” é considerado como um marco por depender dos três vectores anteriores e, ao mesmo tempo, definir a ocorrência dos três próximos. Este vector relaciona-se com: o estabelecimento de relações interpessoais mais empáticas e sinceras; o aumento da tolerância, da aceitação e do respeito pelas diferenças individuais e culturais; o desenvolvimento de relações de intimidade significativas e comprometidas. O quinto vector, por seu lado, é designado de “desenvolver a identidade”, e envolve: a capacidade para integrar as diversas facetas da experiência individual (libertação da ansiedade e da pressão); a negociação de uma auto-imagem estável e realista (aparência e características pessoais, orientação sexual, articulação do auto-conceito com os papéis sociais); a realização de experiências diversas e experimentação de papéis em domínios relevantes ao nível da tomada de decisão; o reconhecimento das preferências e das realizações mais significativas. O sexto vector, denominado “desenvolver ideais”, refere-se ao desenvolvimento dos interesses e de planos de acção; à hierarquização de objectivos de vida (nos planos familiar e vocacional/profissional) e ao reconhecimento do estilo pessoal de vida. Por último, o sétimo vector, “denominado desenvolver a integridade”, envolve o aumento da capacidade para lidar com a relatividade dos valores; a congruência entre os valores, as crenças e o comportamento pessoa (Polydoro, 2000; Seco et al., 2005; S. Silva, 2003; Silva, 2008).

De acordo com a literatura, estes vectores fazem parte do processo de desenvolvimento psicossocial de qualquer indivíduo (independentemente da faixa etária

ou do nível de escolaridade), contudo, é, sobretudo, nos indivíduos que frequentam o Ensino Superior que as tarefas de desenvolvimento, inerentes a cada um dos vectores, assumem o seu expoente máximo (Polydoro, 2000; Seco et al., 2005).

Assim, o crescimento ao longo dos vectores não é simplesmente maturacional, pelo facto de depender de estímulos externos. De salientar que a resolução das tarefas específicas de cada um dos vectores pode assumir um carácter positivo ou negativo, e afecta as resoluções seguintes. No entanto, é possível que no processo de desenvolvimento se evidencie uma certa reciclagem dos vectores, devido à interacção existente entre eles, o que pode levar à reformulação de tarefas já solucionadas (S. Silva, 2003).

Apesar dos contributos da teoria da Chickering e Reisser serem inegáveis para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário, esta tem sido alvo de algumas críticas, sobretudo no que concerne à falta de precisão e especificação dos comportamentos e atitudes que definem cada um dos sete vectores de desenvolvimento (Seco et al., 2005; Silva, 2008).

Mesmo assim, esta teoria permite concluir que o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, do sentido de competência, da identidade e da interdependência na esfera interpessoal do estudante são elementos fundamentais para uma compreensão do processo de adaptação ao novo contexto académico repleto de desafios e de possíveis oportunidades (Seco et al., 2005).

Atendendo a tais considerações, parece importante diferenciar-se transição de adaptação académica. De acordo com a revisão da literatura realizada por Seco et al. (2005), está-se perante uma situação de transição quando um acontecimento ou a sua ausência produz mudanças a diferentes níveis, designadamente nos relacionamentos, nas rotinas, nos papéis do indivíduo, o que pode acarretar profundas transformações na concepção que o indivíduo tem de si e/ou do mundo que o rodeia.

Concretamente, no Ensino Superior a estrutura da transição assenta em três elementos principais: a sua identificação e o processo de transição propriamente dito; os elementos ou factores fundamentais das respostas à transição; e o reforço dos recursos individuais. Portanto, para se definir o processo de transição é fundamental começar-se por identificar o seu *tipo*, podendo este ser perspectivado como uma transição previsível, imprevisível ou de ausência de acontecimento; *o contexto* onde ocorre a

transição, pois uma mudança raramente afecta só um indivíduo, sendo de esperar que os outros elementos que o rodeiam sejam também afectados por tal mudança; por fim, o *impacto ou grau de mudança* provocado pela transição no estilo de vida do estudante, o qual pode incidir numa ou mais áreas de vida, sendo possivelmente a dimensão a que cada pessoa dá maior importância (Seco et al., 2005).

Tendo em conta a pesquisa literária realizada por Pinheiro (2003), é possível mencionar-se que não só o estudante que ingressa pela primeira vez no Ensino Superior vive situações de mudança, pois ao longo do percurso académico as situações que envolvem mudança são muitas, podendo-se considerar em transição todo o estudante que repete o primeiro ano do seu curso ou que muda de curso, o estudante que não mudou de curso mas mudou de instituição universitária, ou que aguarda a transferência de curso ou instituição, o que teve que parar de trabalhar para se dedicar ao curso, o que teve que procurar emprego como garantia financeira, o que passou a viver com outros estudantes, numa cidade desconhecida, entre muitas outras situações que resultam da heterogeneidade patente no contexto académico. Portanto, a necessidade de se adaptar a essas mudanças é sentida e expressa frequentemente pelos estudantes (Pinheiro, 2003).

Já no que se refere ao conceito de adaptação, a primeira definição de adaptação universitária foi apresentada por Arkoff nos anos 60 do século XX, sendo descrita como um processo que envolve não só o desempenho académico, mas também o crescimento pessoal do estudante (Abdullah, Elias, Mahyuddin & Uli, 2009).

Segundo a literatura, a análise da adaptação universitária dos estudantes tende a orientar-se para duas vertentes: a académica e a social. A primeira prende-se com as experiências vividas no *campus* académico, estando estas relacionadas com actividades associadas ao estudo, ao envolvimento curricular, ao rendimento escolar, entre outras. Já a segunda é relativa às experiências de relacionamento interpessoal tidas no *campus*, (relacionamento com professores, com pares e com outros elementos da universidade), ou, então, à participação em actividades sociais extracurriculares. Importa salientar que ambas as vertentes são fundamentais, dado que os estudantes as consideram de grande importância nas suas aprendizagens e no seu desenvolvimento (Diniz & Almeida, 2006; Seco et al., 2005).

É, ainda, possível identificar-se outras dimensões de análise que influenciam a adaptação académica, o percurso e o desempenho escolar dos estudantes,

designadamente: aspectos socio-económicos, relações sociais, factores psicológicos, dimensão pedagógico-didáctica e aspectos associados à organização curricular. Destacam-se, ainda, as condições referentes à instituição universitária das quais se salientam, nomeadamente, prestação de serviços, condições físicas, funcionamento dos órgãos institucionais e aspectos organizacionais (Bento & Mendes, 2007).

Assim, as vivências académicas e sociais associadas ao ingresso e à frequência do ensino superior podem ser percepcionadas como potenciais situações de transição pelas mudanças que produzem e pelas constantes adaptações que exigem, formando-se à sua volta a expectativa de que sejam geradoras de bem-estar, saúde e satisfação individual. Segundo a literatura, independentemente de se avaliar a transição como positiva ou negativa, é necessário ter-se em conta que toda a transição requer um período de adaptação ou ajustamento, o que, por si só, justifica que todas as transições necessitem de ser alvo de uma atenção especial (Pinheiro, 2003).

1.2.1. Uma fase especial para os estudantes (do primeiro ano) do ensino superior

A qualidade da transição para o ensino superior depende tanto do desenvolvimento psicossocial dos estudantes, como também da respectiva instituição universitária, particularmente dos mecanismos de apoio colocados à disposição destes (Cunha & Carrilho, 2005).

De facto, algumas características institucionais das universidades parecem influenciar a qualidade do desenvolvimento psicossocial do estudante. Com efeito, a investigação advoga que o meio universitário tem um papel fundamental no ajustamento, no desenvolvimento e na aprendizagem do estudante, através da natureza e da intensidade dos estímulos académicos e sociais proporcionados por este contexto (Ferreira et al., 2001; Silva & Ferreira, 2009).

Às universidades podem ser atribuídos os seguintes objectivos gerais da Educação: o desenvolvimento do indivíduo, possibilitando a fomentação das suas capacidades e o alcance de uma vida feliz; o desenvolvimento da sociedade, através do fomento da democracia, da diminuição das desigualdades e das injustiças entre sujeitos ou grupos e, da promoção da variedade cultural; e o crescimento da economia,

assegurando-se que as competências da força de trabalho correspondam ao progresso económico e tecnológico (Silva, 2008).

Ferreira et al. (2001) consideram que a influência da universidade na educação não se cinge à acção pedagógica explícita, mas compreende também o modo como estão estruturadas, especialmente no que concerne às suas características físicas, ao tipo de objectivos educativos definidos, à qualidade da relação pedagógica, às culturas estudantis, entre outros aspectos. Consequentemente, esta visão provoca uma discussão acerca da influência da universidade na educação, pois considera-se que se assume como uma instituição de transformação do conhecimento e de desenvolvimento humano (Cunha & Carrilho, 2005).

De facto, a universidade surge-nos como um contexto facilitador do desenvolvimento pessoal dos estudantes, promovendo a sua integração e o seu ajustamento académico, pessoal, social e afectivo, facilitando a transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior dos alunos recém-chegados (Ferreira et al., 2001). Portanto, os objectivos da educação universitária estendem-se para lá do domínio estritamente cognitivo (numa perspectiva de formação integral dos indivíduos) (Soares, Almeida, Diniz & Guisande, 2006). Deste modo, o processo de adaptação ao contexto universitário não deve, assim, ser desprendido dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humanos (Soares et al., 2006).

Alguma literatura sustenta que as instituições académicas, de um modo especial, são responsáveis pela formação dos seus alunos, devendo garantir as condições adequadas para que experimentem algum conforto académico, sendo este um importante indicador da qualidade institucional e da qualidade de ensino (Igue et al., 2008).

Na revisão da literatura realizada por Cunha e Carrilho (2005), é possível concluir que as interacções que ocorrem durante este período de acesso ao ensino superior, entre os estudantes e o contexto académico, servem de referência para uma melhor compreensão da adaptação académica e da realização dos estudantes do ensino superior. Mais especificamente, se as interacções estabelecidas entre o estudante e o contexto forem percebidas como satisfatórias e recompensadoras, ocorre uma maior adaptação deste ao sistema, por outro lado, se estas experiências assumirem um carácter negativo, poderá evidenciar-se uma redução dos níveis de integração e haverá

maior probabilidade de afastamento do estudante da comunidade académica (Santos, 2000).

Tendo em conta este aspecto, compreendemos a necessidade de se conceptualizar a adaptação ao contexto universitário como um processo complexo e multidimensional que envolve diferentes factores, tanto de natureza intrapessoal, como de natureza contextual. Contudo, a teoria e a investigação produzidas no âmbito desta temática revelam algumas dificuldades em conseguirem articular adequadamente estes mesmos factores (Fernandes & Almeida, 2005; Soares et al., 2005).

Para além dos aspectos mais académicos, a transição para o ensino superior implica uma integração social e/ou aquisição das estratégias de *coping*, ou seja, estratégias cognitivas e comportamentais utilizadas pelos estudantes para controlar, reduzir ou alterar as exigências internas ou externas que têm que enfrentar no contexto académico, e que ameaçam ou ultrapassam os seus próprios recursos (Costa & Oliveira, 2010; Santos, 2000; Teixeira et al., 2007).

A integração social reporta-se à integração entre os estudantes universitários (características, valores, compromissos e expectativas) e os restantes elementos da universidade, particularmente os colegas e docentes. Também compreende a compatibilidade com a comunidade académica e o tipo de adaptação social à estrutura e organização do campus académico (Polydoro, 2000).

Apesar de surgirem como componentes isolados, a integração académica e a integração social podem ser consideradas como interdependentes. A título de exemplo pode mencionar-se que as actividades extracurriculares, inseridas no sistema social da universidade, fomentam o maior vínculo do estudante ao contexto académico. Do mesmo modo, a interacção com os docentes aumenta a integração social, bem como a integração individual (Polydoro, 2000).

Portanto, para que consigam enfrentar as exigências e desafios do novo contexto, é necessário que os estudantes possuam alguns recursos essenciais, destacando-se, assim, aspectos como: competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; a importância do grupo de pares, associado ao envolvimento em tarefas extracurriculares (e.g. desporto ou actividades culturais), nas quais o estudante tem oportunidade de desenvolver aptidões interpessoais e estabelecer apoios sociais indispensáveis para o seu bem-estar; contacto próximo com a família, assumindo-se esta como uma

importante fonte de suporte em situações menos positivas; uma relação amorosa privilegiada, a descoberta de um talento especial e um bom ambiente de trabalho são também factores de suporte que não podem ser negligenciados (Seco et al., 2005; Verger et al., 2009).

A associação de todos estes factores é de extrema relevância para o ajustamento académico, podendo tanto facilitar como dificultar a adaptação dos estudantes universitários (Cunha & Carrinho, 2005).

Um estudo realizado por Costa e Leal (2004), com cento e quarenta e cinco alunos do segundo ano de licenciaturas do Instituto Piaget de Viseu (Psicologia, Motricidade Humana, Nutrição, Engenharia Civil, Ciências Químicas e do Ambiente, Economia, Educadores de Professores do Ensino Básico 1º e 2º Ciclo), permitiu constatar que o suporte social tem uma grande importância no bem-estar psicológico dos estudantes universitários, pelo que o apoio encontrado junto dos pares, da família e dos docentes, parece ser decisivo para o processo de ajustamento ao ensino superior. No entanto, caso o estudante não identifique o suporte de que necessita, poderá desenvolver defesas (e.g. estratégia de controlo), o que conduz a uma maior contenção emocional, nada compatível com o bem-estar psicológico, mas de grande auxílio no processo de ajustamento, pelo facto de reduzir os níveis de ansiedade e depressão (Costa & Leal, 2004). A estratégia de controlo implica: o auto-controlo da situação (resistir ao impulso de tomar decisões impetuosas; ter tempo para agir); a coordenação dos comportamentos ou actividades (traçar objectivos, fazer um plano, tratar o problema de forma abstracta e lógica); a contenção das emoções (não entrar em pânico, não mostrar aos outros as emoções que experimentam). Neste estudo, o uso de tal estratégia pelos estudantes analisados mostrou influenciar o bem-estar psicológico destes (Costa & Leal, 2004).

Com efeito, a investigação tem demonstrado que o envolvimento dos estudantes com a vida académica, expressa através de um bom desempenho escolar, de uma maior auto-confiança nas capacidades intelectuais e a partilha de valores de trabalho com os demais no contexto do curso (docentes e pares), facilita a permanência dos mesmos na universidade e nos respectivos cursos (Seco et al., 2005; Teixeira et al., 2007).

Esta temática do acesso ao ensino superior constitui uma problemática relevante, devido à crescente procura deste nível de ensino por muitos dos alunos que completam o ensino secundário. No entanto, não é exclusivo dos alunos, mas um projecto

partilhado com igual intensidade pelos seus familiares e amigos, sendo-lhes exigida a necessidade de criarem uma estratégia de reorganização e adaptação às mudanças por este determinadas (Preto, 2003; Santos, 2000; Soares et al., 2006; Welling & Vasconcelos, 2008).

Isto implica, para o jovem estudante, um período de transição que apela à sua flexibilidade, na adaptação a diferentes contextos, no processo de interações dinâmicas, no ajustamento de diferentes papéis sociais e no confronto com um processo de separação e individuação, por vezes tumultuoso, ainda que necessário (Seco et al., 2005; Silva, 2008). Ajustar-se à universidade implica, assim, integrar-se socialmente com as pessoas desse novo contexto, participando em actividades sociais e desenvolvendo relações interpessoais satisfatórias (Diniz & Almeida, 2006; Teixeira, Dias, Wottrich & Oliveira, 2008).

Este contexto universitário favorece não só o estudo dos processos de adaptação, aprendizagem, e desenvolvimento humanos, mas também o estudo do modo como se processa a transição da adolescência para a vida adulta. Apesar dos jovens começarem já a experimentar, nos anos de frequência do Ensino Superior, papéis e responsabilidades inerentes à vida adulta, fazem-no ainda de uma forma gradual e protegida pela família e pela sociedade em geral. Assim, o Ensino Superior oferece aos jovens adultos uma espécie de período de moratória (situado entre a adolescência e a adultez) que lhes permite prepararem-se para assumirem as responsabilidades da vida adulta, bem como analisar e testar novos papéis, atitudes, crenças e comportamentos (Silva, 2008).

Polydoro (2000) concorda com esta posição de que a entrada para a universidade consiste num momento frequentemente sincronizado com as mudanças e adaptações peculiares da adolescência e vida adulta, e acrescenta que se trata de um fenómeno multifacetado, constituído por três grandes elementos que o influenciam: condições pessoais, características institucionais e grupos de interacção.

Sanford, na década de 60 do século XX, foi um dos primeiros autores a dedicar-se ao estudo do desenvolvimento do estudante universitário, procurando relacionar o desenvolvimento da personalidade, enquanto processo de orientação do estudante que ingressa no Ensino Superior, com o currículo universitário, considerando-os factores fundamentais no desenvolvimento pessoal do mesmo. Segundo este autor, o

desenvolvimento psicossocial dos estudantes do Ensino Superior operacionaliza-se em três etapas: a libertação dos impulsos, o esclarecimento da consciência, e a diferenciação e integração do ego (Silva, 2008).

Na primeira etapa, o estudante do primeiro ano da universidade é descrito como um indivíduo com fortes impulsos, pois sofre a influência directa de uma consciência rígida, permissiva, moralmente restrita, e que exhibe, primordialmente, pensamentos estereotipados, intolerância, ambiguidade, e moralidade punitiva. Já na segunda, os estudantes evidenciam um conjunto de valores transmitidos pela família e comunidade onde estavam inseridos. Porém, durante os anos em que frequentam o Ensino Superior, verifica-se uma mudança significativa no conteúdo desses valores e, ainda, uma alteração no modo como se chega a esses valores e na relação destes com o resto da personalidade (Silva, 2008). Na terceira etapa, denominada de diferenciação e integração do ego, evidencia-se um desenvolvimento do ego que envolve percepções progressivamente diferenciadas do mundo. À medida que os indivíduos se desenvolvem, tornam-se mais estáveis no que se refere à autonomia, mais seguros de si, mais tolerantes à ambiguidade, e mais capazes de vivenciar experiências que lhes proporcionem grandes desafios (Silva, 2008). Portanto, a presença ou ausência de desafio e de apoio, juntamente com as características da personalidade determinam a capacidade de resposta do estudante diante de situações novas (Silva, 2008).

De facto, a universidade também se assume como um contexto físico e social desafiante, sendo como tal um contexto privilegiado para se investigar o modo como os estudantes enfrentam as novas exigências que lhes são colocadas e as mudanças que neles se processam em consequência das suas experiências académicas (Diniz & Almeida, 2006; Seco et al., 2007).

Faria e Lima Santos (2006) consideram que as situações desafiantes, arriscadas e ambíguas vividas pelos estudantes universitários, proporcionam mais oportunidades de desenvolvimento, de auto-conhecimento e de revelação de sentimentos de competência pessoal, facilitando a mudança nesta fase do ciclo de vida dos mesmos. De qualquer forma, é evidente a necessidade de assumir que o desenvolvimento do estudante ocorre ao longo do período que este passa na universidade (Polydoro, 2000).

A propósito das oportunidades de desenvolvimento dos estudantes proporcionadas pelo contexto académico, deve-se mencionar que este nível de ensino

confronta os estudantes com a necessidade de resolverem tarefas significativas em quatro grandes domínios: no *domínio académico*, que abrange adaptações constantes às estratégias de ensino e aprendizagem, aos sistemas de avaliação e de estudo; no *domínio social*, que envolve o desenvolvimento de modos de relacionamento mais maduros com os docentes, pares e familiares; no *domínio pessoal*, que remete para o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si e do mundo que o rodeia e, por fim, no *domínio vocacional*, relacionado com o desenvolvimento de um projecto e de uma identidade vocacional (Seco et al., 2005).

Alguma literatura relativa a esta temática considera que a transição para a universidade conduz a uma interrupção das experiências escolares anteriores, assumindo-se também como uma etapa de adaptação a um ambiente completamente novo, repleto de desafios académicos e psicossociais (Freitas, Martins & Vasconcelos, 2003; Monteiro, Tavares & Pereira, 2007).

De um ponto de vista estritamente académico, a transição para este tipo de ensino leva a que o estudante seja confrontado com um outro espaço institucional menos estruturado, no qual as normas, expectativas e exigências são mais ténues e ambíguas, e onde, simultaneamente, é esperado que o estudante manifeste competências de estudo e níveis mais elevados de iniciativa, organização, autonomia na aprendizagem e na formulação das estratégias para atingir os seus objectivos (Almeida et al., 2006; Soares et al., 2006). É-lhe exigida, ainda, a necessidade de adoptar respostas adaptativas mais adequadas de modo a que consiga experimentar satisfação e sucesso académico (Soares et al., 2006).

Com efeito, para os alunos recém-chegados, a transição para o contexto académico assume-se como um processo contínuo de desenvolvimento, à medida que experimentam novos desafios académicos, sociais e pessoais (Aladag, 2009; Almeida et al., 2007; Monteiro, Vasconcelos & Almeida, 2005; Salgado, Martins, Dores & Santos, 2010; Seco et al., 2005; Seco et al., 2007; Silva, 2008). Assim, à entrada no ensino superior está associado um acréscimo de responsabilidades e de oportunidades de exploração (Freitas et al., 2003; Seco et al., 2007).

De facto, nesta fase, o desenvolvimento pessoal dos estudantes assume-se como um importante indicador da sua adaptação académica, incluindo-se aqui: o fomento das suas capacidades cognitivas; o desenvolvimento e integração das emoções; o

desenvolvimento da autonomia; o estabelecimento de novas relações interpessoais; a aquisição da identidade e de níveis ajustados de auto-disciplina; o crescimento da integridade e de um sentido de vida; aprendizagem de novos métodos de gestão do tempo (Aladag, 2009; Almeida et al., 2007; Monteiro et al., 2005; Silva & Ferreira, 2009; Teixeira et al., 2008).

Todos estes aspectos são imprescindíveis para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior, sendo que nestes interferem variáveis de carácter pessoal, interpessoal e do contexto académico mais lato (Santos, 2000). A aquisição da autonomia constitui, em suma, uma tarefa desenvolvimental central ao longo do tempo de frequência do ensino superior, surgindo cada vez mais como um objectivo educativo do ensino superior (Santos, 2000).

Durante o primeiro ano, os estudantes universitários criam, testam e ajustam-se a novas identidades (Verger et al., 2009). Por outro lado, se estas experiências levarem o estudante a perceber-se a si enquanto indivíduo que assume um determinado papel incoerente com a sua percepção de identidade pessoal, até aí confortável e adaptativa, este poderá viver experiências de ameaça (Fernandes et al., 2005).

De facto, a chegada a este novo contexto académico pode levar a que muitos estudantes sintam necessidade de formular, pela primeira vez, objectivos pessoais, de perceber criticamente as suas capacidades, competências e recursos pessoais e de tomar consciência do seu *background* social e padrões de desempenho, reflectindo também sobre os seus modelos de identificação. Assim, as dificuldades com que os estes jovens estudantes são confrontados, neste período das suas vidas, poderão contribuir para o seu crescimento, ajudando-os a amadurecer e a desenvolver estratégias de *coping* e de resolução de problemas, que lhes serão muito proveitosas futuramente, tanto a nível pessoal, como a nível profissional (Bento & Mendes, 2007; Seco et al., 2005).

O acesso ao ensino superior constitui numa transição que tem importantes repercussões no desenvolvimento psicológico dos jovens estudantes. Primeiramente, esta representa, muitas vezes, a primeira tentativa importante de implementar um sentido de identidade autónomo através de uma escolha profissional (ou tentativa de escolha) (Teixeira et al., 2008). Porém, alguns estudos têm revelado que, para os alunos recém-chegados, o simples facto de entrar no ensino superior e identificar-se como

estudante universitário parece ser um aspecto que adquire uma maior importância do que a frequência do curso ou do que exercício da própria profissão (Teixeira et al., 2008). Com efeito, nos primeiros anos, e para aqueles jovens que concluem o ensino secundário e ingressam logo em seguida num curso superior, a experiência académica não se limita à formação profissional (Teixeira et al., 2008).

A escolha do curso universitário e de uma carreira profissional, muitas vezes realizada precocemente, consiste num desafio que pode ser acompanhado de indecisão, ansiedade e angústia. De acordo com a literatura, existem alguns factores externos e internos que interferem com essa tomada de decisão, designadamente, aptidão, interesse, vocação, pressão familiar ou de terceiros significativos, facilidade de ingresso no processo selectivo do mercado de trabalho, remuneração ou status profissional da carreira (Polydoro, 2000; Santos, 2000).

Por seu lado, já a decisão quanto ao efectivo ingresso no ensino superior tem sido, de acordo com a literatura, determinada por variáveis como a exigência de formação na profissão escolhida, promoção na carreira profissional, continuidade do processo de educação geral, capacitação para a disputa no mercado de trabalho e/ou possibilidade de ascensão social (Polydoro, 2000).

Segundo a literatura, a maioria dos estudantes que ingressa no Ensino Superior tem expectativas positivas no que se refere à experiência universitária. Tais expectativas académicas desempenham um importante papel no processo de adaptação ao contexto universitário, principalmente quando associadas ao nível de compromisso e de investimento cognitivo e comportamental do estudante na variedade de contextos e nas actividades do âmbito académico (Soares & Almeida, 2002; Vasconcelos et al., 2009).

Contudo, do confronto entre as imagens e as expectativas construídas, ao longo dos últimos anos do Ensino Secundário, acerca do Ensino Superior, pode nem sempre resultar a realidade correspondente, mas sim uma realidade inverosímil (Almeida, Soares & Ferreira, 2002; Cunha & Carrilho, 2005; Fernandes et al., 2005; Salgado et al., 2010; Soares & Almeida, 2002).

É durante o primeiro ano que tendem a assinalar-se as maiores quebras das expectativas previamente formadas acerca da universidade, bem como as maiores dificuldades de adaptação académica e as maiores quebras no rendimento académico (Almeida et al, 2006; Fernandes et al., 2005; Nunes & Garcia, 2010).

De facto, com alguma frequência, as expectativas iniciais dos estudantes do primeiro ano não se concretizam, pois nem sempre as novas amizades compensam a saída de casa dos pais e do grupo de pares ao qual pertenciam. Além disso, os processos de ensino apelam a níveis de autonomia e de auto-regulação da aprendizagem nem sempre dominados pelos estudantes, o que pode conduzir ao desenvolvimento de sentimentos de decepção com a realidade académica (Fernandes & Almeida, 2005; Igue et al., 2008).

Em termos específicos, quando os estudantes conseguem dar sentido às experiências relacionadas com o momento de transição para o Ensino Superior, integrando-as no seu percurso de vida, isso significa que ocorreu uma mudança a nível pessoal, ou seja, a acomodação de novas experiências em dimensões de significado já construídas, e que sustenta o ajustamento psicológico dos estudantes. Porém, a discordância entre estas expectativas e o que é, efectivamente, oferecido pela universidade, pode gerar dificuldades reflectidas na adaptação, na satisfação e no sucesso académico (Fernandes & Almeida, 2005; Nunes & Garcia, 2010).

No que se refere às expectativas que os estudantes apresentam acerca do percurso no Ensino Superior, Astin, nos anos 90 do século XX, sugere uma tipologia de estudantes diferenciada por sete tipos: *o escolástico*, que engloba os estudantes universitários que apresentam níveis elevados de auto-estima académica, elevadas expectativas de sucesso escolar e, também, elevadas aspirações vocacionais; *o activista social*, que inclui os estudantes que apresentam elevadas preocupações sociais e que desejam participar na vida política e social, tanto no contexto universitário como no profissional; *o artístico*, que abrange os estudantes universitários com interesses, competências e valores no domínio artístico e que desejam ingressar numa carreira desse tipo; *o hedonista*, que reúne todos os alunos que vivem centrados em si mesmos e na satisfação das suas necessidades, ingressando no Ensino Superior apenas com o intuito de desfrutar dos prazeres que a vida académica lhes pode oferecer; *o líder*, que engloba os alunos populares, extrovertidos e que manifestam elevadas competências de comunicação interpessoal; *o procurador de estatuto*, que inclui os estudantes que ingressam no Ensino Superior particularmente para obter uma formação numa área específica que os prepare para um exercício profissional satisfatório e que lhes garanta poder, prestígio e estatuto social; e por fim, *o não comprometido*, que engloba o

conjunto de alunos pouco definidos quanto aos seus projectos/objectivos a nível pessoal e vocacional, não sabendo muito bem porque ingressaram na Universidade, nem o que esperam desta, podendo inclusive mudar de curso ou abandoná-lo temporariamente ou definitivamente (Soares & Almeida, 2002).

O acesso ao ensino superior coloca, desde logo, inúmeras questões aos estudantes, o que os leva, muitas vezes, a experimentar dificuldades quer ao nível da adaptação ao contexto, quer ao nível do rendimento académico (Costa & Leal, 2008; Santos, 2000).

No que se refere ao rendimento académico, os estudantes com melhor rendimento, contrariamente aos colegas de pior rendimento, tendem a mostrar menor investimento na área social/interpessoal, seja numa lógica de resolução de problemas e dificuldades pessoais, seja numa lógica de discussão dos assuntos curriculares ou problemáticas mais gerais. É possível constatar que estes estudantes mostram menos interesse no convívio social entre pares, revelando alguma percepção de incompetência social, por oposição aos alunos com pior rendimento que se destacam, precisamente, pelo investimento no desenvolvimento de amizades próximas com os colegas (Fernandes & Almeida, 2005).

Focando-se na aprendizagem e no rendimento académico, a autonomia dos estudantes, traduzida ao nível das estratégias de aprendizagem ou dos métodos de estudo utilizados, assume novamente um papel fundamental na adaptação, persistência e sucesso académicos (Santos & Almeida, 2001). De facto, o contexto académico apela a uma maior participação, iniciativa, actividade e autonomia dos estudantes, salientando-se a importância das componentes motivacionais e cognitivas da aprendizagem (Santos & Almeida, 2001).

Alguns estudos têm demonstrado que o processo de adaptação dos estudantes no primeiro ano tem um grande impacto no seu desempenho académico (Abdullah et al., 2009).

O primeiro ano num curso do ensino superior pode ser considerado como um período crítico, que implica, e é concomitante com uma série de mudanças na vida do estudante, cujo impacto depende das características desenvolvimentais do próprio e das exigências e apoios deste novo contexto (Cunha & Carrinho, 2005; Santos & Almeida, 2001). A investigação tem mostrado que as dificuldades de adaptação assumem-se

como um dos problemas mais comuns dos estudantes do primeiro ano que estão a passar por uma fase de adaptação activa ao contexto universitário (Abdullah et al., 2009).

O ingresso no ensino superior representa a descontinuidade das experiências pessoais, sociais e académicas anteriores (o ambiente mais securizante e menos impessoal do ensino secundário) e pressupõe a superação de diversos desafios, nomeadamente, o afastamento da família e amigos, o contacto com novas formas de organização do tempo de estudo, a nova tipologia de aulas, de tarefas exigidas pelos docentes e de avaliação, a convivência com novos espaços organizacionais e sociais e as novas relações interpessoais (Costa & Oliveira, 2010). Assim, algum nível de stress acompanha sempre a entrada na universidade, incitando-os a adaptar-se, a aprender e a desenvolver-se (Almeida et al., 2002; Costa & Oliveira, 2010; Shankland, Genolini, França, Guelfi & Ionescu, 2010).

Não é pois de admirar que alguns jovens enfrentem, nesta importante transição educativa, dificuldades acrescidas nas suas tentativas em lidar com tais desafios, e que a forma como estes vivem o contexto universitário e se adaptam a ele se tenha assumido como uma das principais problemáticas em estudo junto desta população (Soares et al., 2006).

Tais dificuldades vividas pelos estudantes do primeiro ano, não dependem apenas desses desafios, mas também da maturidade psicossocial e da própria preparação académica destes estudantes (Costa & Oliveira, 2010). Assim, as diferentes capacidades de resiliência, a definição de diferentes objectivos, como a obtenção de maior ou menor autonomia, influenciam de forma significativa a adaptação académica destes estudantes (Costa & Oliveira, 2010).

Neste contexto, parece pertinente realçar a necessidade de se olhar para o estudante de modo distinto e acolhedor, sobretudo no momento da sua entrada no ensino superior, pelo facto do primeiro ano poder constituir-se como um período crítico no seu desenvolvimento e na sua adaptação académica (Cunha & Carrilho, 2005).

Porém, o desafio subjacente à entrada para a universidade é percebido de diferente forma pelos alunos, podendo variar consoante a história de desenvolvimento, as capacidades e as características pessoais dos estudantes. Assim, se for percebido pelo estudante como muito elevado, pode provocar respostas de inibição ou de desadaptação,

originando dificuldades a nível das tarefas académicas, pessoais e sociais, e a nível do desenvolvimento vocacional do estudante. Quando é percebido como relativamente pequeno, pode promover no estudante sentimentos de segurança, de continuidade, de estabilidade, pouco favoráveis ao próprio desenvolvimento, pois colocam-no num nível mínimo de confronto e de exigência adaptativa (Costa & Leal, 2008; Seco et al., 2007).

A pesquisa literária realizada por Preto (2003) permite-nos sistematizar as dificuldades experimentadas pelos estudantes no ensino superior do seguinte modo: dificuldades académicas e vocacionais, incluindo-se nesta categoria aquelas que se relacionam com o curso frequentado pelo estudante, com os estudos, o aproveitamento escolar ou o stress que os exames provocam; dificuldades consigo mesmo, sendo que nesta categoria estão presentes as situações de baixa auto-estima, sentimentos de insegurança ou dificuldades em compreender-se a si próprio; dificuldades interpessoais, referindo-se esta categoria às situações nas quais se verifica um mal-estar no relacionamento familiar, problemas no relacionamento com pares ou dificuldades no relacionamento amoroso; mal-estar difuso, que se refere à vivência de sensações de confusão, angústia ou mal-estar; dificuldades de adaptação psicossocial, sendo que nesta estão presentes as situações de carácter académico e pedagógico; e por fim, as questões sociais ou residenciais e os problemas resultantes do processo de separação /individuação dos estudantes em relação ao seu meio geográfico, social e familiar de origem.

De acordo com a pesquisa literária realizada por Costa e Leal (2008), os estudantes deslocados apresentam mais problemas de isolamento/solidão, por outro lado, os alunos não deslocados parecem evidenciar um bem-estar físico e psicológico superior, melhor equilíbrio emocional e maior estabilidade afectiva, mais optimismo, mais confiança e melhores competências na tomada de decisão, assim como melhores hábitos de estudo, competências de gestão do tempo e de preparação para os testes.

Contudo, o processo de adaptação e integração ao contexto académico pode assumir-se como complexo e problemático, originando, muitas vezes, níveis elevados de ansiedade e stress e, conseqüente insucesso escolar, com repercussões no desenvolvimento do indivíduo (Costa & Leal, 2008; Fernandes & Almeida, 2005; Pereira et al., 2006; Santos & Almeida, 2001). Por outro lado, se faltam estruturas de apoio aos alunos, materiais ou relacionais, poderão verificar-se comportamentos de

absentismo escolar e, conseqüentemente, aumento dos índices de reprovação (Santos, 2000).

A partir da revisão da literatura realizada por Santos (2000), é possível verificar-se que grande parte dos abandonos em termos universitários ocorre em estudantes inscritos no primeiro ano pelo facto destes necessitarem de algum tempo para conhecerem as estruturas de apoio presentes no campus universitário. Por conseguinte, na ausência do conhecimento acerca da existência e localização de tais recursos, o estudante pode vivenciar sentimentos de inadaptação e isolamento (Santos, 2000).

De acordo com a literatura, as causas explicativas do insucesso e abandono académico são complexas e multidimensionais, descritas não apenas em torno de uma única variável mas, antes, a partir da conjugação de diversos factores do domínio pessoal, contextual e institucional (Vasconcelos et al., 2009). De entre estes factores, destacam-se aqueles que se relacionam com o processo de transição e adaptação à universidade, os problemas vocacionais (muitos jovens que frequentam o ensino superior não estão no curso que desejariam, o que lhes acarreta níveis elevados de desmotivação e baixo investimento no curso) e os problemas académicos (a transição o ensino académico envolve todo um ambiente completamente diferente, especialmente no que se refere ao tipo de relação pedagógica que se estabelece entre docentes e alunos, às formas de avaliação e à ausência de estrutura do contexto (Abdullah et al., 2009; Pereira et al., 2006; Santos, 2000; Welling & Vasconcelos, 2008).

Há também estudantes que ingressam no ensino superior sem o repertório básico necessário ou sem o domínio do instrumental académico necessário para apresentarem um desempenho satisfatório no curso, o que conduz a reprovações, aumento do tempo de conclusão do curso e, conseqüentemente, a uma diminuição da auto-estima e do auto-conceito. Com efeito, vários estudos têm apontado para o facto do auto-conceito se assumir como um preditor do rendimento escolar, como tal, uma auto-percepção positiva sobre a realização académica está associada a uma aplicação das competências, de um modo mais eficiente, melhorando o desempenho (Monteiro et al., 2005; Polydoro, 2000; Preto, 2003; Santos, 2000).

Assim, o modo como os alunos se integram ao contexto académico leva a que possam aproveitar bem (ou mal) as oportunidades oferecidas pela universidade, tanto ao

nível da formação profissional, como ao nível do seu desenvolvimento psicossocial (Teixeira et al., 2008).

De facto, neste período, o jovem adulto é confrontado com verdadeiros desafios que exigem mudanças, de modo a possibilitar a sua adaptação, sendo que a qualidade dessa adaptação pode ser um factor fundamental para a saúde mental do indivíduo (Almeida et al., 2007; Cunha & Carrilho, 2005).

A pesquisa literária realizada por Igue et al. (2008) permite-nos concluir que, devido às contrariedades experimentadas pelos estudantes universitários nesta etapa de transição, evidencia-se um aumento dos níveis de psicopatologia nos mesmos, sendo que estes estão dependentes dos mecanismos adaptativos de cada jovem ou, por outras palavras, do seu nível de maturidade psicológica (Santos & Almeida, 2001). No entanto, os factores de risco de distúrbios psicológicos nos estudantes universitários não são bem conhecidos (Verger et al., 2009).

Apesar do jovem universitário conseguir dominar melhor as rotinas académicas, as conexões de conteúdo entre as disciplinas, a gestão o tempo, as estratégias de relacionamento social e a burocracia institucional, as suas preocupações não findam quando este deixa de ser “caloiro”. O ritual de iniciação estende-se ao longo de todo o curso, pois, se no início da formação, o universitário ressent-se da ausência de conteúdos especificamente relacionados com a carreira profissional escolhida, os últimos anos de formação trazem o confronto com um outro momento de crise: a sensação de que não possui mais conhecimentos do que os que já detinha, e de que não será capaz de assumir um papel de maior iniciativa e responsabilidade no momento de estágio ou de mestrado (Polydoro, 2000; Welling & Vasconcelos, 2008).

Habitualmente, espera-se, dos alunos universitários, um nível de desenvolvimento irrealista, assumindo-se que estes serão capazes de gerir, por si próprios, os desafios com que se confrontam. Tendo em conta este aspecto, é possível constatar-se que os objectivos de desenvolvimento dos estudantes não aparecem devidamente explicitados nas práticas das instituições do ensino superior (Santos & Almeida, 2001).

A propósito das dificuldades sentidas pelos alunos universitários, acresce mencionar que a entrada no ensino superior, devido à exigência de novas competências sociais, pode contribuir para o surgimento de problemas relacionados com o

estabelecimento de relações interpessoais, pois verifica-se uma maior diversidade de contactos a estabelecer, e com um conjunto mais alargado de indivíduos desconhecidos (Santos, 2000).

Tomando-se como aceite que o ajustamento académico condiciona o rendimento académico e o desenvolvimento psicossocial do estudante ao longo da frequência do ensino superior (Fernandes & Almeida, 2005), é pertinente conhecer-se as variáveis pessoais e contextuais relacionadas com a qualidade desta transição académica, e maximizar o impacto positivo das mesmas (Fernandes & Almeida, 2005; Teixeira et al., 2008). Assim, a par das capacidades do estudante para fazer frente aos desafios inerentes à entrada da universidade, a qualidade do ajustamento está fortemente associada ao apoio social e aos recursos disponibilizados pela família, pares e pelos serviços académicos (Fernandes & Almeida, 2005; Santos, 2000).

A este propósito, Bento e Mendes (2007) referem que para conseguirmos compreender as razões da adaptação ao ensino superior e a possível relação desta com factores sociais e escolares, designadamente de sucesso/insucesso, e desenvolver estratégias que possam minimizar as consequências negativas deste período, é fundamental conhecer e analisar as percepções dos alunos acerca desta problemática.

No âmbito destas estratégias, destacam-se aquelas que visam o desenvolvimento pessoal do estudante, promovendo condições para o seu desenvolvimento integral, incentivando-o a desenvolver as suas potencialidades, de modo a que consiga atingir o seu nível de excelência pessoal, bem como assumir um papel activo na sociedade (Cunha & Carrilho, 2005; Santos, 2000). Com efeito, é possível contribuir-se, de modo intencional, para o desenvolvimento do estudante universitário, em particular os do primeiro ano, sendo que tal pode ser conseguido através de dois níveis: na epistemologia e ciência pessoal, ou seja, diferentes formas de conceptualizar a realidade ou de pensar o conhecimento; e ao nível do auto-conceito, isto é, concepções pessoais mais autónomas (Santos & Almeida, 2001).

1.3. Crenças de Auto-eficácia

As crenças de auto-eficácia são definidas por Bandura, nos anos 80 e 90, do século XX, como a avaliação do indivíduo acerca da sua capacidade para realizar com sucesso tarefas num determinado domínio (Samssudin, 2009).

Bandura (1993) considera que os efeitos das crenças de auto-eficácia nos processos cognitivos assumem diferentes formas. Estas crenças são responsáveis pela activação dos processos que controlam a forma como as pessoas utilizam os seus conhecimentos e capacidades. Deste modo, o sucesso numa tarefa não depende apenas de se possuir as capacidades necessárias, mas também uma auto-eficácia resiliente quanto à capacidade para exercer controlo sobre os acontecimentos essenciais, de modo a atingirem-se os objectivos pretendidos (Samssudin, 2009).

As realizações e o bem-estar da pessoa requerem, então, um sentido optimista da auto-eficácia pessoal, uma vez que estas crenças ajudam o indivíduo a lidar com uma realidade social que implica um confronto constante com dificuldades, obstáculos e impedimentos (Ribeiro, 1995).

De acordo com Bandura (1997), as crenças de auto-eficácia são obtidas e consolidadas a partir de quatro fontes de informação ou tipos de experiências de aprendizagem: *experiências de mestria*; *aprendizagem vicariante*; *persuasão social*; *reações fisiológicas ou emocionais*. As *experiências de mestria*, isto é, as experiências de sucesso no desempenho de uma tarefa assumem-se como fonte de grande influência na formulação de crenças de auto-eficácia, uma vez que as experiências pessoais de sucesso tendem a aumentar as crenças de auto-eficácia, enquanto os insucessos conduzem à elaboração de concepções de menor eficácia, sobretudo se ocorrem antes do sentido de auto-eficácia estar firmemente formulado (Bandura, 1997; Samssudin, 2009). Já as *experiências vicariantes* prendem-se com a aprendizagem por observação de modelos. De facto, em diversas actividades os indivíduos devem avaliar as suas capacidades tendo como termo de comparação o desempenho de outros com os quais se identificam, sendo que quanto maior o grau de identificação assumido, maior a influência desse modelo (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Outro modo de consolidar as crenças de auto-eficácia é através da *persuasão social*, isto é, pode manter-se um sentido de auto-eficácia se as pessoas que nos são

significativas acreditarem nas nossas capacidades. No entanto, os efeitos desta fonte de informação são limitados se a experiência directa os contestar (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Na avaliação das suas capacidades, os indivíduos baseiam-se ainda, pelo menos em parte, em informação somática relacionada com *reações emocionais ou fisiológicas*, sendo que tais indicadores assumem particular relevância em domínios que incluem, por exemplo, lidar com aspectos “*stressantes*”. Em geral, os indivíduos percebem esses estados como indícios de um desempenho com menor possibilidade de ser bem sucedido (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

Ribeiro (1995), por seu lado, entende a auto-eficácia como um juízo pessoal que os indivíduos fazem acerca do quanto são capazes de organizar e desenvolver actividades, mesmo em situações imprevisíveis e passíveis de gerar stress. Assim, a percepção de eficácia pode ter efeitos diversos no comportamento, nos padrões de pensamento, nos aspectos emocionais, e ainda, na escolha das actividades e dos ambientes ou situações (Ribeiro, 1995). A auto-eficácia assume-se também como uma variável cognitiva com uma função motivacional (Ribeiro, 1995).

Na conceptualização de Bandura (1997), a auto-eficácia varia ao longo de três dimensões, designadamente, o *nível*, a *generalidade* e a *magnitude*. O *nível* refere-se ao número de passos comportamentais que o indivíduo acredita ser capaz de realizar com sucesso, ou ao grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo sente que é capaz de desempenhar. A *generalidade* reporta-se à extensão ou ao conjunto de situações em que o indivíduo se considera eficaz, sendo que tal aspecto pode variar em função das características qualitativas das situações, da semelhança das actividades, das modalidades em que as capacidades são expressas (cognitiva, afectiva, comportamental), ou ainda, das características dos indivíduos a quem é dirigido o comportamento. Por fim, as crenças de auto-eficácia variam, também, em função da *magnitude*. Esta refere-se à firmeza das convicções relativas às capacidades para realizar uma determinada tarefa e relaciona-se com a resistência das expectativas de auto-eficácia perante experiências não confirmatórias (Bandura, 1997).

De acordo com a literatura, a percepção que os indivíduos têm das suas capacidades afecta o seu comportamento, o seu nível de motivação, o seu padrão de pensamento e a sua reacção emocional. Por conseguinte, os indivíduos com crenças de

auto-eficácia fracas num determinado domínio tendem a afastar-se das tarefas complexas nesse mesmo domínio, pelo facto de as considerarem como ameaças pessoais. Já os indivíduos com elevada percepção de eficácia tendem a encarar as tarefas complexas como desafios e não como ameaças, insistindo nos seus interesses e evidenciando um elevado envolvimento nas tarefas. Em termos gerais, estes indivíduos definem para si objectivos difíceis e mantêm o seu compromisso com estes, aumentando e sustentando os seus esforços perante o fracasso (Bandura, 1993; Samssudin, 2009). No entanto, é importante realçar que esta característica não actua de um modo linear, verificando-se um limite a partir do qual um aumento do nível de exigência não corresponderá a um comportamento diferente (Ribeiro, 1995; Samssudin, 2009).

Podemos, então, verificar que a auto-eficácia varia em função das tarefas envolvidas e dos níveis de exigência das diferentes circunstâncias ambientais em que o desempenho é concretizado, pelo que o sistema de crenças de auto-eficácia se assume, não como um traço global, mas sim como um conjunto diferenciado de crenças auto-referentes (*self-beliefs*), associadas a domínios distintos de funcionamento (Ribeiro, 1995; Samssudin, 2009).

A literatura distingue, ainda, expectativa de eficácia de expectativa de resultado. A expectativa de resultado pode ser definida como a avaliação que o indivíduo faz de que determinado comportamento leva a um determinado resultado. Já a expectativa de eficácia consiste na convicção de que o próprio sujeito consegue realizar, com sucesso, o comportamento necessário para produzir esses mesmos resultados (Meneses & Silva, 2009; Ribeiro, 1995). Por conseguinte, a expectativa de resultado e de eficácia distinguem-se porque os sujeitos podem confiar que uma dada acção conduz a um determinado resultado, porém, se tiverem dúvidas acerca da sua competência para executar essa acção, a crença inicial não vai influenciar o seu comportamento (Ribeiro, 1995).

A este propósito é possível mencionar que o sistema de crenças de auto-eficácia é afectado pelas crenças que se tem acerca da origem das capacidades. Assim, para o desenvolvimento de um sentido de auto-eficácia fortemente resiliente é fundamental a adopção de uma perspectiva de construção das capacidades, ou seja, que encara as capacidades como podendo ser adquiridas através do aumento de conhecimentos e do aperfeiçoamento das competências. Aceitar essa perspectiva conduzirá à procura de

oportunidades que difundam os conhecimentos e competências, à conceptualização dos erros como elementos naturais do processo de aprendizagem e à avaliação dos desempenhos em termos de progresso pessoal (Bandura, 1993; Samssudin, 2009).

1.3.1 - Teoria Sócio-Cognitiva de Bandura

O conceito de auto-eficácia é central na teoria sócio-cognitiva. Previamente denominada como teoria da aprendizagem social, a sua renomeação, proposta por Bandura, nos anos 80 do século XX, deve-se a um aumento da importância dado a fenómenos psicossociais que vão para além dos aspectos tradicionais de aprendizagem e do condicionamento. Um dos principais objectivos desta teoria prende-se com o estudo da influência do pensamento auto-referente no funcionamento humano (Samssudin, 2009).

Em vez de atribuir um papel primordial a variáveis pessoais ou situacionais na determinação dos comportamentos, a teoria sócio-cognitiva defende um modelo de reciprocidade triádica, no qual as variáveis pessoais (tais como estados afectivos, cognitivos e atributos físicos), os factores ambientais externos e o comportamento, actuam como determinantes interactivos, influenciando-se mutuamente (Bandura, 1997; Samssudin, 2009). Tal reciprocidade não significa que os diferentes factores envolvidos tenham igual importância, nem que estas influências recíprocas ocorram simultaneamente.

Esta perspectiva difere de outras teorias que conceptualizam os comportamentos como uma função das transacções indivíduo-meio, dado que, o comportamento é considerado um co-determinante nesta relação, assumindo-se que através de comportamentos directamente observáveis os indivíduos influenciam as situações, por sua vez, estas influenciam os pensamentos, os afectos e conseqüente o comportamento, sendo simultaneamente produtos e produtores do seu meio. Por conseguinte, este modelo recusa uma visão dualista do *self* que decompõe, em distintos momentos, em agente ou sujeito e noutros em objecto, sendo que a reflexão sobre o próprio funcionamento, ou seja, as auto-influências, promove mudanças na perspectiva do agente, mas não o transforma em objecto (Bandura, 1997; Samssudin, 2009).

1.3.2. A auto-eficácia na transição para o ensino superior

Nos estudantes do Ensino Superior, a auto-eficácia assume uma especial relevância, sendo importante distinguir-se auto-eficácia de auto-conceito, pelo facto destes construtos serem frequentemente confundidos a nível empírico. No entanto, as diferenças entre estes construtos começam a um nível conceptual. Enquanto o auto-conceito remete para uma avaliação mais concreta das capacidades e competências pessoais, a auto-eficácia centra-se mais na avaliação daquilo que os indivíduos acreditam ser capazes de fazer com as capacidades e competências que possuem. Como tal, o auto-conceito representa a percepção dos sujeitos das suas competências em certos domínios de realização e a auto-eficácia representa a confiança na competência percebida para realizar uma dada tarefa. Esta é a grande diferença conceptual entre os dois construtos, através do qual se identificam outras diferenças a um nível mais operacional (Bardagi & Boff, 2010; Faria & Lima Santos, 2006; Neves & Faria, 2009).

Mas, apesar de distintos, estes construtos não são antagónicos. Pelo contrário, no contexto académico, e para a motivação ambos actuam de forma complementar. De facto, a auto-eficácia faz parte do auto-conceito, e sem um auto-conceito académico positivo, não se verificará um real esforço do sujeito, bem como uma ausência do julgamento de auto-eficácia, fundamental na realização de uma dada tarefa (Bzuneck, 2001).

De facto, a auto-eficácia desempenha um papel central na motivação do estudante, e deste modo, no contexto académico. Um aluno sente-se motivado a envolver-se no processo de aprendizagem se acreditar que os seus conhecimentos, aptidões e capacidades vão permitir-lhe adquirir novos conhecimentos, dominar melhor um determinado conteúdo e aperfeiçoar as suas competências (Meneses & Silva, 2009). Assim, este aluno seleccionará actividades e estratégias de acção que, segundo prevê, poderão ser realizadas por ele, por outro lado, abandonará outros objectivos que não lhe representem incentivo, uma vez que sabe que não os conseguirá implementar (Bzuneck, 2001).

Santos (2000) concorda com esta perspectiva e acrescenta que, no âmbito académico, a auto-eficácia também pode ser entendida como a capacidade dos estudantes universitários elaborarem estratégias sociais, cognitivas e comportamentais

com vista à concretização dos seus objectivos académicos, tratando-se assim, de factores que afectam a imagem que os jovens constroem de si enquanto estudantes, sendo que tal tem implicações directas nos níveis de persistência nas tarefas e sucesso escolar conseguidos.

Nesta fase de grandes transformações e desafios, vividas tanto pelos alunos do 1º ano (gestão da mudança para um novo contexto académico mais exigente), como pelos finalistas de licenciatura (procura de uma actividade profissional adequada à formação adquirida e às expectativas pessoais ou familiares), as componentes académicas são determinantes na construção de uma imagem de si próprio enquanto sujeito competente e auto-eficaz, capaz de enfrentar novas aprendizagens académicas, de aprender a lidar com o fracasso, de persistir e de procurar a mestria pessoal (Faria & Lima Santos, 2006).

Com efeito, o ingresso no Ensino Superior poderá alterar substancialmente o sentido de auto-eficácia dos estudantes, particularmente quando surgem algumas discrepâncias entre auto-eficácia e desempenho académico, podendo estas relacionar-se com factores situacionais e a ambiguidade das tarefas (Meneses & Silva, 2009). No entanto, os efeitos do insucesso sobre a auto-eficácia dependem parcialmente da circunstância e do padrão global de experiências em que o fracasso ocorre (Meneses & Silva, 2009).

Ainda, a auto-eficácia correlaciona-se positivamente com as expectativas profissionais, relativas às percepções que os estudantes têm acerca das suas capacidades (a base para a motivação humana), o bem-estar e as realizações profissionais. Desta forma, estudantes universitários com crenças de auto-eficácia positivas podem comprometer-se de modo mais activo com o seu futuro profissional, através de comportamentos exploratórios vocacionais, ainda durante o período de formação académica. Tais comportamentos consistem em acções presentes na preparação individual para escolha de uma carreira, tendo por objectivo obter informações sobre o sujeito da acção e sobre os contextos de interesse, a fim de orientar as acções futuras (Bardagi & Boff, 2010).

Durante as fases finais da trajectória académica dos estudantes, a proximidade da entrada no mundo do trabalho propicia a reflexão acerca da capacidade para conseguirem um emprego e/ou para assumirem de forma positiva e competente o

desempenho profissional. Deste modo, ao considerar-se a influência da auto-eficácia na auto-regulação comportamental e, em especial, na persistência na tarefa perante o confronto com dificuldades, é possível adiantar que se um jovem universitário tiver confiança na sua capacidade para lidar com esta transição para o trabalho, tenderá a ser mais proactivo, decidido e persistente nas suas estratégias de procura de emprego (Samssudin, 2009). Assim, assume-se que os jovens adultos que acreditam possuir os meios para alcançar os seus objectivos profissionais e a competência para o fazer, enquanto frequentam o sistema educativo, evidenciam maior probabilidade de, no futuro, ter sucesso na transição para o trabalho. Por outro lado, os jovens que não acreditam nas suas capacidades e nos seus recursos pessoais para atingir os seus objectivos profissionais tendem a apresentar uma maior probabilidade de demonstrar problemas nesta transição (Samssudin, 2009).

A este propósito, Bardagi e Boff (2010) referem que, os estudantes com uma forte percepção de auto-eficácia parecem experimentar menos stress e ansiedade, em situações que exigem um maior esforço pessoal, nomeadamente no mercado de trabalho competitivo.

Deste modo, a auto-eficácia na transição para o mercado de trabalho pode ser entendida como a crença na própria capacidade para organizar e executar acções de procura de emprego e de adaptação ao mundo do trabalho (Samssudin, 2009).

1.4. Em síntese...

O estudante universitário necessita de ajustar-se a todo um conjunto de mudanças, e o apoio encontrado junto dos pares, na família e nos professores, parece ser decisivo para este processo (Costa & Leal, 2008). No entanto, se não encontra, se não identifica este suporte, ou se tende a não solicitar a ajuda de que necessita para os seus problemas, pode desenvolver defesas que levam a um retraimento emocional menos compatível com o bem-estar psicológico, mas que igualmente auxilia no processo de ajustamento, reduzindo os níveis de ansiedade e depressão.

O estudo da auto-eficácia, no contexto académico, assume uma particular relevância, devido aos inúmeros desafios pessoais e externos com que o estudante é confrontado, que põem à prova os seus recursos internos e a capacidade para lidar com a competição, ambiguidade e a incerteza. A universidade assume-se com um contexto

de aprendizagem e desenvolvimento psicossocial global, menos estruturado, exigindo aos estudantes um elevado grau de auto-regulação, logo potenciando a manifestação de diferenças na motivação e na auto-eficácia (Faria & Lima Santos, 2006).

Assim sendo, as instituições de ensino superior não podem preocupar-se somente com os desempenhos escolares e académicos, ou com o facto de preparar bem os seus estudantes para serem indivíduos altamente especializados, mas devem antes perspectivá-los de uma forma holística (Seco et al., 2007).

PARTE II
Investigação Empírica

Capítulo II – Relação entre Adaptação Académica e Auto-eficácia: Apresentação do Método

Após ter sido apresentada, numa primeira fase, a revisão da literatura relativa à adaptação ao contexto académico e à auto-eficácia, prossegue-se com a descrição do método geral empregue na parte empírica do estudo.

É nossa intenção analisar de que forma a percepção de auto-eficácia pelos estudantes universitários estará relacionada com o seu processo de adaptação ao ensino superior. Desta forma, começaremos por especificar os objectivos da investigação desenvolvida, operacionalizam-se as variáveis alvo do estudo, definindo-se a problemática de investigação e as características da amostra do estudo. De seguida realiza-se a descrição dos instrumentos de avaliação e do procedimento utilizado.

Após uma reflexão sobre os resultados encontrados, terminaremos, procurando analisar e discutir as suas implicações para a investigação e prática futuras, referindo-nos, ainda, às limitações metodológicas do presente estudo e apontando possíveis pistas para outros projectos de pesquisa.

2.1. Método

Tendo como ponto de partida a exploração de aspectos de realce na revisão de literatura realizada, o objectivo global da presente investigação, de natureza exploratória e transversal, é contribuir para um maior conhecimento das relações existentes entre as vivências académicas e a auto-eficácia dos estudantes universitários do primeiro ciclo de estudos de distintos cursos universitários de uma instituição de ensino superior privado.

Mais especificamente, com a presente investigação pretende-se atingir os seguintes objectivos:

a) Objectivos relacionados com a adaptação ao ensino superior:

1) investigar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino superior;

- 2) analisar se existem diferenças estaticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação ao contexto académico;
- 3) investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à adaptação ao ensino superior;
- 4) investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior;
- 5) analisar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto ao grau de adaptação ao contexto académico entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos, designadamente entre aqueles que decidiram ou não continuar os estudos para: desenvolver a formação pessoal; desenvolver a formação académica; se preparar para uma profissão; corresponder às expectativas/ desejos dos pais; ter mais oportunidades sociais; ter mais oportunidades profissionais; fazer o mesmo percurso dos amigos que também estão no ensino superior;
- 6) avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto ao nível de adaptação ao contexto académico;
- 7) verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua adaptação ao contexto académico;
- 8) analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3º anos quanto aos factores (agrupados por categorias através da análise de conteúdo) descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário (cf. Anexo 2);
- 9) avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde e o grau de adaptação à universidade.

b) Objectivos relacionados com a percepção de auto-eficácia

- 10) investigar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a auto-eficácia;
- 11) analisar se existem diferenças estaticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à percepção de auto-eficácia;

- 12) investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à auto-eficácia;
- 13) investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de auto-eficácia;
- 14) analisar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos, designadamente entre aqueles que decidiram ou não continuar os estudos para: desenvolver a formação pessoal; desenvolver a formação académica; para se preparar para uma profissão; corresponder às expectativas/ desejos dos pais; ter mais oportunidades sociais; ter mais oportunidades profissionais; fazer o mesmo percurso dos amigos que também estão no ensino superior;
- 15) avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia;
- 16) verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à percepção de auto-eficácia;
- 17) avaliar se existem uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde e a auto-eficácia.

c) Objectivos relativos à adaptação ao ensino superior e à percepção de auto-eficácia

- 18) avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia.

Considerando os objectivos de investigação, as variáveis em estudo se subdividem em dois grandes grupos: as variáveis de natureza psicológica; e as variáveis de carácter sociodemográfico ou relativas ao perfil do estudante.

Relativamente às variáveis de natureza psicológica, o nosso plano metodológico abrange os seguintes construtos:

1. A adaptação ao ensino superior (variável rácio), avaliada através do *Questionário de Vivências Académicas - versão reduzida* (QVA-r), instrumento construído e validado por Almeida, Ferreira e Soares (1999);
2. A auto-eficácia (variável rácio), medida através do *Como eu sou*, instrumento adaptado e validado por Ribeiro (1995).

No que se refere às variáveis associadas ao *perfil* do estudante, considerou-se aspectos como o sexo (feminino/ masculino) (variável nominal), a idade (número de anos) (variável rácio), ano académico (1º, 2º e/ou 3º) (variável ordinal). Ainda se procedeu à organização do curso dos estudantes em três agrupamentos (variável ordinal), de acordo com a faculdade no qual se inserem: Faculdade de Ciências da Saúde (FCS); Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT); Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS). Também se procurou analisar o estado civil (solteiro (a); casado (a)/ união de facto; separado (a) /divorciado (a); viúvo (a)) (variável nominal), nível sócio-económico (baixo; médio; alto) (variável ordinal), se se tratam de estudantes – trabalhadores (sim/ não) (variável nominal) e se os elementos que constituem amostra se encontram ou não deslocados do seu local de residência devido à entrada neste novo contexto académico (variável nominal).

2.1.1.Participantes

Foi estudada uma amostra não probabilística constituída por 264 estudantes, a frequentar, na Universidade Fernando Pessoa, o 1º Ciclo de Estudos no ano lectivo de 2009/2010. Esta amostra é descrita por sexo, idade e em função do ano frequentado.

Quadro 1- Descrição da amostra por sexo em função do ano

	Ano		Sexo			
			Feminino		Masculino	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1º ano	114	43,2 %	90	78,9 %	24	21,1 %
2º ano	79	29,9 %	57	72,2 %	22	27,8 %
3º ano	71	26,9 %	36	50,7 %	35	49,3 %

Quadro 2- Descrição da amostra por idade em função do ano

	Ano			Idade		Máximo	Mínimo
	<i>N</i>	%	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
1º ano	114	43,2 %	114	19,5	2,2	31	18
2º ano	79	29,9 %	79	21,1	3,8	47	19
3º ano	71	26,9 %	71	27,8	8,3	54	20

Conforme se pode verificar pela análise do Quadro 1, a amostra é maioritariamente formada por estudantes do 1º ano e do sexo feminino. As idades dos elementos da amostra oscilam entre o mínimo de 18 anos (44 estudantes) e um máximo de 54 anos (1 estudante) ($M=22,22$, $DP=6,07$), tendo 87,9 % dos estudantes idades compreendidas entre os 18 e os 26 anos (Quadro 2). No que se refere à amplitude etária, verifica-se que no 1º ano a amplitude da idade é menor (Máximo=31; Mínimo=18), já no 3º ano a amplitude é maior (Máximo=54; Mínimo=20) (Quadro 2).

Analisou-se a distribuição dos estudantes que constituem a presente amostra por faculdades em função do ano frequentado (Quadro 3).

Quadro 3- Descrição da amostra por faculdades da Universidade em função do ano

Faculdades	Ano					
	1º ano		2º ano		3º ano	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Faculdade de Ciências da Saúde (FCS)	73	64,0	56	70,9	43	60,6
Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)	16	14,0	8	10,1	21	29,6
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)	25	21,9	15	19,0	7	9,9

Verifica-se que nos três anos académicos a maioria dos estudantes que compõem a amostra encontram-se a frequentar cursos integrados na Faculdade de Ciências da Saúde (1º ano = 64,0%; 2º ano = 70,9%; 3º ano = 60,6%).

Procedeu-se a uma descrição da amostra por estado civil e nível sócio-económico em função do ano frequentado (Quadro 4).

Quadro 4 - Descrição da amostra por estado civil e nível sócio-económico em função do ano

Ano	Estado civil				Nível sócio-económico					
	Solteiro(a)		Casado (a) /União de facto		Baixo		Médio		Alto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1º ano	112	98,2%	2	1,8%	3	2,6%	101	88,6%	10	8,8 %
2º ano	77	97,5%	2	2,5%	6	7,6%	72	91,1%	0	0
3º ano	50	70,4%	21	29,6%	5	7 %	64	90,1%	2	2,8%

No que diz respeito ao estado civil, pela leitura do Quadro 4 é possível constatar que a maioria dos estudantes refere ser solteiro (a). Quanto ao nível sócio – económico, é possível constatar que grande parte dos estudantes define o seu nível sócio - económico como médio.

Também se procedeu a uma descrição da amostra por estatuto académico e mudança do local de residência em função do ano (Quadro 5).

Quadro 5- Descrição da amostra por estatuto académico e mudança do local de residência em função do ano

Ano	Estudante – trabalhador				Mudança do local de residência			
	Não		Sim		Não		Sim	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
1º ano	103	90,4%	11	9,6%	67	58,8%	46	40,4%
2º ano	73	92,4%	6	7,6%	47	59,5%	32	40,5%
3º ano	33	46,5%	38	53,5%	54	76,1%	17	23,9%

Quanto ao estatuto académico, pode-se constatar, através da análise do Quadro 5, que a maioria dos elementos da amostra inscritos no 1º ano e 2º ano detém um estatuto de apenas estudante. No que se refere à mudança do local de residência, é possível mencionar que na sua maioria os estudantes não alteraram o local de residência em consequência da sua entrada na instituição privada do Ensino Superior.

2.1.2. Material

No presente estudo foram administrados os seguintes instrumentos de avaliação: Questionário Sócio – Demográfico (cf. Anexo 1); Questionário de Vivências Académicas (QVA-r) (cf. Anexo 1) (Almeida et al., 1999); Escala de Auto-eficácia Geral (Ribeiro, 1995) (cf. Anexo 1). Segue-se a caracterização dos respectivos instrumentos.

a) Questionário Sócio - Demográfico

Este questionário, originalmente elaborado por Almeida, Ferreira e Soares, em 2001 e por Ribeiro, em 2005, foi adaptado por Santos e Meneses, em 2009, para a presente investigação, com o propósito de recolher informação considerada pertinente para a caracterização dos participantes. No presente estudo foram adoptadas duas versões do questionário sócio - demográfico, sendo uma dirigida para os estudantes do 1º ano e uma outra para os estudantes do 2º ano e 3º ano.

No referido questionário foram abrangidas questões como: sexo; idade; estado civil; nível sócio – económico; curso frequentado; estatuto académico; razões para continuar os estudos no Ensino Superior; opção da instituição de ensino superior; opção de escolha de curso superior; mudança do local de residência com a entrada no ensino superior; distância entre a casa onde reside e a universidade que frequenta; desempenho de algum tipo de funções académicas associativas na instituição frequentada; envolvimento em algum tipo de actividade, organização ou associação fora da instituição frequentada; adaptação, em geral, ao ensino superior; descrição da adaptação actual ao ensino superior, comparando com o que acontecia no 1º semestre (questionário para o 1º ano) / descrição da adaptação actual ao ensino superior, comparando com o que acontecia o ano passado (questionário para o 2º ano e 3º ano); descrição da saúde, em termos gerais; descrição do estado geral actual, comparando com o que acontecia há um ano.

Para além das perguntas fechadas, o questionário continha também duas perguntas de resposta aberta, sendo que a segunda é distinta nos questionários para o 1º ano e para o 2º ano e 3º ano. Assim, com a primeira questão procurava-se obter uma

definição sobre o factor considerado como fundamental na sua (actual) adaptação ao ensino superior, e com a segunda pretendia-se que os participantes identificassem se este factor também tinha sido fundamental na sua adaptação ao ensino superior durante o 1º semestre (questionário para o 1º ano) ou na sua adaptação ao ensino superior o ano passado (questionário para o 2º ano e 3º ano). Assim, caso considerassem outro factor, poderiam indicá-lo.

b) Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)

Para compreender e operacionalizar os processos pessoais, interpessoais e institucionais experimentados pelos estudantes aquando da sua entrada no ensino superior, utilizou-se o formato reduzido do *Questionário de Vivências Académicas (QVA-r)*, construído e validado para a avaliação da adaptação dos estudantes portugueses ao Ensino Superior (Almeida et al., 1999).

A versão reduzida do QVA apresenta como principais vantagens o conjunto de áreas avaliadas e de itens por dimensões que decorrem das próprias verbalizações dos estudantes portugueses a que se destina, sendo que tal situação concorre para a validade de conteúdo do referido instrumento. A este aspecto acrescenta-se ainda o número considerável de estudos realizados em algumas instituições nacionais de Ensino Superior, que contribuem para a uma confirmação sistemática de índices adequados de precisão e de validade.

A versão definitiva do formato reduzido do QVA (QVA-r) é constituída por 60 itens, num formato *likert* de cinco pontos (1 - nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica; 2 - pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica; 3 - algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não; 4- bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes; e 5 - sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre), distribuídos por cinco dimensões (pessoal, interpessoal, carreira, estudo e institucional) consideradas pela literatura e pelos autores, como determinantes para a qualidade da adaptação académica dos estudantes académicos (Seco et al., 2005). Os autores seleccionaram os itens do QVA original que melhor saturavam nessas dimensões.

A dimensão *Pessoal* inclui 13 itens associados às percepções pessoais de bem-estar e de auto-estima, assim como outras facetas do *self* e da identidade do estudante (Seco et al., 2005). Já a segunda dimensão, designada de *Interpessoal*, reúne itens relacionados com o estabelecimento de relações de amizade e de intimidade, o envolvimento em actividades extracurriculares de carácter eminentemente social e/ou associativo, sistematizados num factor dito mais interpessoal da adaptação académica, que abarca 13 itens (Seco et al., 2005).

Tendo em conta os conteúdos dos seus itens, a terceira dimensão, denominada *Carreira* procura avaliar, sobretudo, a adaptação ao curso e os projectos de carreira. Constituído por 13 itens, este factor traduz a satisfação com a escolha do curso frequentado, as percepções de realização sócio-profissional com essa formação e a existência de um projecto vocacional relacionado com o curso. A quarta dimensão compreende itens associados ao *Estudo* e à gestão do tempo, ou seja, os comportamentos avaliados reportam-se às situações curriculares e de aprendizagem. Desta dimensão do QVA-r fazem parte 13 itens descritivos das competências e rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem (Seco et al., 2005). A última dimensão integra um conjunto de itens relativos à adaptação à instituição. Esta dimensão, denominada *Institucional*, reúne 8 itens associados ao interesse do estudante pela instituição que frequenta, o interesse de nela prosseguir os seus estudos ou percepção da qualidade dos serviços e estruturas que a instituição disponibiliza aos estudantes (Seco et al., 2005).

No Quadro 6 apresenta-se a informação relativa à estrutura dimensional do QVA-r e tipologia dos itens por dimensão, bem como a sua cotação.

Quadro 6- Dimensionalidade do QVA-r (Almeida et al., 1999)

Dimensões		Itens	
		Directos	Invertidos
Pessoal	inclui itens essencialmente relacionados ao self e às percepções de bem-estar e de auto-estima por parte do estudante;	23	4, 9, 11, 13, 17, 21, 26, 28, 39, 45, 52, 55
Interpessoal	inclui itens associados ao estabelecimento de relações com os pares e de intimidade, assim como, ao envolvimento em actividades extracurriculares;	1, 19, 24, 27, 33, 36, 38, 40, 42, 43	6, 30, 59
Carreira	inclui a adaptação ao curso e perspectivas de carreira;	2, 5, 7, 8, 14, 20, 22, 37, 54, 56, 60	18, 51
Estudo	inclui itens relacionados com competências e rotinas de estudo, utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem;	10, 25, 29, 32, 34, 41, 44, 47, 49, 53, 57	31, 35
Institucional	inclui itens associados ao interesse do estudante pela instituição, interesse de nela prosseguir os estudos, o conhecimento e a percepção da qualidade dos serviços e estruturas existentes	3, 12, 15, 16, 29, 48, 50, 58	46

Dado que, no cálculo das notas por dimensão, os itens formulados na negativa foram recodificados, pode-se depreender que, a valores mais elevados numa subescala, corresponde uma intensidade mais acentuada de comportamentos e percepções adequados face ao que é avaliado por cada dimensão. Naturalmente, pontuações mais baixas traduzem uma menor ocorrência dos comportamentos adaptativos avaliados em cada subescala.

Embora o QVA-r se assuma como um importante instrumento de despiste de dificuldades experimentadas pelos estudantes no contexto académico, este detém algumas limitações que se prendem desde logo com o seu uso, pois a ausência de normas ou de valores normativos, dificulta a possibilidade de se conseguir realizar avaliações mais sólidas das dificuldades sentidas pelos estudantes (Almeida et al., 1999).

Os estudos desenvolvidos com o QVA-r têm comprovado as boas qualidades psicométricas da escala, em termos de validade e fidelidade. Com efeito, os coeficientes

de consistência interna dos itens (alfa de Cronbach) apresentam valores aceitáveis num conjunto significativo de trabalhos desenvolvidos nesta área de despiste das dificuldades experimentadas pelos estudantes na transição e/ou na sua frequência académica (Almeida et al., 1999; Costa & Leal, 2006; Seco et al., 2005; Soares & Almeida, 2002). No que se refere ao presente estudo, obteve-se um valor de alfa de Cronbach para a escala total de 0,92, o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2008).

Como é possível constatar a partir da análise do Quadro 7, os coeficientes de alfa de Cronbach para todas as dimensões é superior a 0,70. Ao comparar-se os respectivos coeficientes com os obtidos no estudo original (Almeida et al., 1999), observa-se que são relativamente similares, sendo de destacar que a dimensão pessoal e a dimensão institucional obtiveram valores superiores no presente estudo, enquanto a dimensão carreira obteve um valor de alfa ligeiramente inferior ao valor original.

Quadro 7- Coeficientes de consistência interna do QVA-r no presente estudo e no estudo original.

Dimensões	Valores de alfa	
	Valor de alfa obtido	Valor de alfa original (Almeida et al., 1999)
Pessoal	0,88	0,87
Interpessoal	0,86	0,86
Carreira	0,87	0,91
Estudo	0,82	0,82
Institucional	0,73	0,71

Procedeu-se à análise da validade de constructo recorrendo-se, para tal, a uma análise em componentes principais com rotação varimax. No Quadro 8 apresenta-se a composição dos factores obtidos no presente estudo, sendo de referir no conjunto os 5 factores explicam 42,86 % da variância total. Enquanto que a variância total explicada pelos cinco factores não varia com a rotação (42,86 %), o mesmo não acontece com a variância explicada por cada factor, que varia com a rotação.

Quadro 8 – Análise factorial exploratória do QVA-r após rotação Varimax

Itens	F1	F2	F3	F4	F5	h ²
28	0,74					0,56
11	0,72					0,54
39	0,72					0,55
9	0,71					0,66
13	0,70					0,53
55	0,66					0,46
17	0,64					0,46
31	0,59					0,44
52	0,58					0,44
45	0,58					0,40
26	0,57					0,47
21	0,47					0,36
35	0,45					0,36
23	0,37					0,36
4	0,35					0,17
7		0,79				0,70
56		0,72				0,55
14		0,67				0,60
5		0,65				0,44
8		0,63				0,43
37		0,63				0,50
22		0,61				0,49
60		0,60				0,38
20		0,59				0,52
51		0,52				0,48
54		0,49				0,33
2		0,47				0,35
18		0,32				0,11
1			0,71			0,58
40			0,70			0,50
42			0,67			0,49
43			0,65			0,55
27			0,65			0,54
33			0,64			0,48
24			0,64			0,55
38			0,60			0,42
19			0,54			0,35
6			0,49			0,35
59			0,39			0,31
30			0,39			0,30
36			0,32			0,22

(continua)

Quadro 8 – Análise factorial exploratória do QVA-r após rotação Varimax (continuação)

Itens	F1	F2	F3	F4	F5	h ²
50			0,20			0,06
49				0,67		0,48
44				0,66		0,47
34				0,65		0,49
41				0,59		0,48
53				0,59		0,49
10				0,58		0,41
32				0,56		0,34
47				0,55		0,42
29				0,48		0,27
57				0,42		0,25
25				0,37		0,41
12					0,74	0,58
46					0,73	0,61
3					0,68	0,47
16					0,68	0,53
58					0,46	0,25
48					0,39	0,25
15					0,28	0,13
Valores Próprios	11,98	4,52	3,47	3,07	2,67	
% de Variância	19,97	7,53	5,79	5,11	4,46	Σ=42,86
Valores Próprios com rotação	6,61	5,63	5,55	4,50	3,42	
% de Variância Explicada com rotação	11,02	9,38	9,25	7,49	5,71	Σ=42,86

Os resultados obtidos no Quadro 8 sugerem que o instrumento apresenta uma validade de construto aceitável, sendo que os valores obtidos se assumem como bons indicadores da referida validade. Em termos gerais, os itens surgem associados ao respectivo factor ou dimensão (de acordo com a fundamentação e a versão original), destacando-se o factor 2 e 3 pelo facto de alguns itens não pertencerem aos factores esperados. De facto, evidencia-se que um número bastante reduzido de itens acaba por saturar outras dimensões, sendo que tal aspecto poderá dever-se às especificidades dos estudantes que formam a amostra em estudo. Todavia, porque teoricamente os factores propostos pelos autores nos parecem coerentes e porque os alfas de Cronbach dessas

dimensões revelam ser bons, considerou-se oportuno manter-se a distribuição factorial definida por estes.

c) Escala de Auto-eficácia geral (*Como eu sou*)

A escala de auto-eficácia geral foi elaborada por autores Sherer, Maddux, Mercante, Prentice – Dunn, Jacobs e Rogers, nos anos 80 do século XX, com o propósito de medir a auto-eficácia em jovens e adultos. A escala original incluía 23 itens, preservados após tratamento estatístico de uma escala original constituída por 36 itens, seleccionados com base na validade de conteúdo (Ribeiro, 1995). Os autores da versão original identificaram uma solução factorial de dois factores, sendo o primeiro designado de "auto-eficácia-geral" (composto por 17 itens) e o segundo de "auto-eficácia-social" (constituído por 6 itens) (Ribeiro, 1995). Consideraram, ainda, que o primeiro factor poderia ser subdividido em dois componentes que traduzem duas dimensões: iniciação e persistência e eficácia perante a adversidade (Ribeiro, 1995).

A escala original era de tipo *Likert* de catorze pontos, porém na versão adaptada optou-se por uma de sete pontos. As respostas dos participantes variam entre discordo totalmente (1) e concordo totalmente (7) (Ribeiro, 1995).

O estudo da adaptação desta escala ao contexto português decorreu em dois momentos, sendo que o primeiro consistiu num estudo piloto com 128 sujeitos, seguido de um estudo definitivo com 609 indivíduos (Ribeiro, 1995). Do mesmo modo, também o tratamento deste questionário processou-se em dois momentos: o primeiro momento, correspondente ao momento de reconstrução, que ocorreu ao longo do estudo piloto; já o segundo momento, verificação, processou-se no estudo definitivo (Ribeiro, 1995). A escala original incluía 15 itens, sendo que, após a realização de uma análise factorial, foi escolhida uma solução com 3 factores que explicava 57,6 e 52,9 % da variância total, respectivamente no estudo piloto e definitivo (Ribeiro, 1995).

Com a adaptação do referido instrumento, realizou-se uma análise de componentes principais com diferentes métodos de rotação e diversas soluções factoriais, tendo-se optado por uma solução ortogonal - varimax composta por 3 factores, que incluía 15 dos 23 itens originais. Um 16º item da escala correspondia a uma segunda tradução de um mesmo item original e só uma foi seleccionada, apesar de

ambas as traduções que detivessem características psicométricas adequadas (Ribeiro, 1995).

Designou-se a primeira dimensão de Iniciação e Persistência (IP), sendo que esta é composta por seis itens (1,5,6,7,14,15) e procura qualificar a apreciação que o indivíduo faz acerca da sua vontade para iniciar e para concluir uma acção (Ribeiro, 1995). A segunda dimensão, denominada por Eficácia Perante a Adversidade (EPA), inclui cinco itens (2,4,8,9,12) e avalia a vontade para persistir numa actividade diante de situações adversas (Ribeiro, 1995). Já a terceira dimensão, Eficácia Social (ES), inclui quatro itens (3,10, 11,13), e procura qualificar as expectativas dos sujeitos perante situações sociais (Ribeiro, 1995).

As notas podem ser usadas como um perfil das diferentes dimensões ou como uma nota global. A nota total e por dimensão corresponde à soma bruta dos itens, assim quanto mais baixa esta for, menor a percepção de eficácia (Ribeiro, 1995). A nota de cada item corresponde ao valor de um a sete: valor de “1” é atribuído à letra “A”, excepto naqueles itens invertidos; valor de 7 atribuído à letra “G”, excepto nos itens invertidos (Ribeiro, 1995).

No Quadro 9, apresenta-se a informação relativa à estrutura dimensional da escala de AE e tipologia dos itens por dimensão.

Quadro 9- Dimensionalidade da escala de Auto-eficácia (Ribeiro, 1995)

Dimensões		Itens	
		Directos	Invertidos
Iniciação e persistência (IP)	Qualifica a apreciação que o indivíduo faz acerca da sua vontade para iniciar e para concluir uma acção;	1,6	5, 7,14,15
Eficácia perante a adversidade (EPA)	Avalia a vontade para persistir numa actividade diante de situações adversas;	2	4,8,9,12
Eficácia social (ES)	Qualifica as expectativas dos mesmos perante situações sociais.	11,13	3,10

A análise da consistência interna realizada por Ribeiro (1995), com recurso ao teste de alfa de *Cronbach* sobre os resultados do estudo definitivo obteve os seguintes valores: coeficiente de alfa de 0,80 para o primeiro factor; coeficiente de alfa de 0,80 para o segundo factor; coeficiente de alfa de 0,60 para o terceiro. Quanto ao valor de alfa para a escala total com amostra do estudo definitivo foi de 0,84 (Ribeiro, 1995). No que se refere ao presente estudo, obteve-se um valor de alfa para a escala total de 0,88, o que corrobora a boa consistência interna desta escala, segundo os critérios definidos por Pestana e Gageiro (2008) (Quadro 10).

Tal como é possível observar-se a partir da análise do Quadro 10, os coeficientes de alfa para todas as dimensões são superiores a 0,60, com excepção da dimensão “Eficácia Social”. Ao comparar-se os respectivos coeficientes com os obtidos no estudo original (Ribeiro, 1995) observa-se que são relativamente similares, sendo de destacar que a dimensão ES obteve, no presente estudo, um valor de alfa ligeiramente inferior ao valor original, revelando uma fidelidade abaixo do aceitável.

Quadro 10- Coeficientes de consistência interna da escala de Auto-eficácia no presente estudo e no estudo original.

Dimensões	Valores de alfa	
	Valor de alfa obtido	Valor de alfa original (Ribeiro, 1995)
Iniciação e persistência	0,83	0,80
Eficácia perante a adversidade	0,83	0,80
Eficácia social	0,56	0,60

No presente estudo procedeu-se à análise da validade de construto recorrendo-se para tal a uma análise em componentes principais com rotação varimax. No Quadro 11 apresenta-se a composição dos factores obtidos, sendo que, no conjunto, os 3 factores explicam 56,3 % da variância total. Tal como sucede com o QVA, também na escala de Auto-eficácia a variância total explicada pelos três factores não varia com a rotação (56,3%), sendo que o mesmo não acontece com a variância explicada por cada factor, que varia com a rotação.

A partir da análise do Quadro 11 é ainda possível evidenciar que um número considerável de itens, supostamente integrados numa dimensão, acaba também por saturar outras dimensões, sendo que tal aspecto poderá dever-se às especificidades dos estudantes que constituem a amostra em estudo. No entanto, considerou-se mais oportuno manter-se a distribuição factorial definida por Ribeiro (1995), que teoricamente se revelou coerente.

Quadro 11 – Análise factorial exploratória da escala de Auto-eficácia após rotação Varimax

Itens	F1	F2	F3	h^2
9	0,79			0,69
10	0,74			0,62
12	0,70			0,67
8	0,68			0,61
4	0,67			0,50
5	0,52			0,48
2	0,48			0,42
6		0,76		0,63
15		0,72		0,62
14		0,71		0,64
1		0,63		0,44
7		0,56		0,56
13			0,72	0,57
11			0,66	0,44
3			0,57	0,55
Valores Próprios	6,0	1,2	1,1	
% de Variância Explicada	40,5	8,3	7,5	$\Sigma= 56,3$
Valores Próprios com rotação	3,7	3,2	1,6	
% de Variância Explicada com rotação	24,5	21,3	10,6	$\Sigma=56,3$

2.1.3. Procedimento

2.1.3.1. Procedimento relativo à avaliação dos participantes

Este estudo encontra-se integrado num estudo mais amplo para o qual já havia sido solicitada autorização à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa e aos autores dos instrumentos utilizados.

Após a obtenção das autorizações necessárias, as turmas foram seleccionadas por conveniência de acordo com a disponibilidade de horário, contactando-se por

correio electrónico os docentes, solicitando-se a autorização para que a recolha de dados ocorresse no dia e na hora que considerassem mais oportuno, dando-se aos mesmos a possibilidade não só de recusar o pedido, como também de seleccionar uma semana que implicasse uma menor alteração das actividades lectivas planificadas pelos docentes.

A recolha de dados ocorreu durante os meses de Março, Abril e Maio de 2010. Procedeu-se à recolha de dados sobre as vivências académicas e a percepção de auto-eficácia, por recurso ao *QVA-r* e a *Escala de Auto-eficácia Geral*, junto dos estudantes, sendo anexado ao protocolo, um questionário de caracterização sócio-demográfica e da situação escolar, no sentido de obter dados mais específicos sobre os mesmos.

Os estudantes preencheram o referido protocolo no contexto de sala de aula, privilegiando-se, as aulas práticas de algumas unidades curriculares numa tentativa de se conseguir o maior número possível de estudantes por turma.

Apresentados os objectivos do estudo e explicada a importância da colaboração dos estudantes, assim como prestados outros esclarecimentos (acerca da garantia da confidencialidade e do anonimato das respostas dadas), os estudantes poderiam optar por preencher, ou não, o protocolo, sendo ainda livres de desistirem em qualquer momento, mesmo após o seu consentimento inicial. Os estudantes que deram o seu consentimento informado responderam ao protocolo de forma colectiva, tendo o tempo médio de resposta rondado os vinte minutos.

Foi também apresentado aos participantes um formulário, que visava a obtenção do seu consentimento informado (cf. Anexo 1).

A metodologia adoptada para a selecção da amostra resultou de duas preocupações centrais: (i) obter uma amostra que reflectisse o mais possível as diversas características pessoais e do contexto de vida da população que se pretendia estudar (estudantes universitários a frequentar o primeiro ciclo de estudos); e (ii) equilibrar a relação entre custos e benefícios nos procedimentos de recolha da amostra, apesar de se tratar de um estudo exploratório com uma dimensão reduzida. Para a selecção dos participantes optou-se pela aplicação de métodos não probabilísticos, uma vez que os participantes tinham que obedecer aos seguintes critérios: (i) frequentar o primeiro ciclo de estudos na Universidade Fernando Pessoa; e (ii) participar voluntariamente.

Posteriormente, os protocolos foram inseridos numa base de dados, recorrendo-se para tal ao *software* SPSS na versão 18, garantindo-se, através da codificação, a confidencialidade e anonimato das respostas dadas.

2.1.3.2.Procedimento relativo à análise psicométrica dos instrumentos

2.1.3.2.1.Fidelidade

O conceito de fidelidade apresenta duas significações mais usuais: o teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes aos mesmos indivíduos (conceito de estabilidade ou constância dos resultados) e os itens que o constituem apresentam-se como um todo homogéneo (consistência interna) (Urbina, 2007).

Atendendo à evidente dificuldade de pensar-se no conceito de estabilidade em termos absolutos (e.g. no sentido de que os resultados dos indivíduos mantêm-se estáveis ao longo do tempo), é necessário que tal conceito deva antes, assumir um sentido relativo, isto é, os indivíduos tendem a manter as suas posições ao longo do tempo e para além das mudanças que possam ser evidenciadas nas características avaliadas (Almeida & Freire, 1997).

A este propósito é importante mencionar que a presença da fidelidade no processo de mensuração é de grande importância, uma vez que esta implica consistência e precisão. Por conseguinte, a sua ausência implica inconsistência e imprecisão, sendo estas últimas resultantes de erros de mensuração. No contexto da avaliação psicológica, um erro de mensuração pode ser entendido como uma flutuação nos *scores*, podendo este relacionar-se com aspectos inerentes aos processos de mensuração que se assumem como irrelevantes com o que está a ser medido. A standardização possibilita a redução das fontes de erro de mensuração no momento da estruturação de um teste, tornando-o mais fiel. Outra forma de se aumentar a fidelidade de um teste é tornando-o mais longo, pois o aumento do seu comprimento diminuirá a ocorrência de erros (I. Silva, 2003). Portanto, a fidelidade relaciona-se com a qualidade dos *scores* de um teste, o que sugere que estes são suficientemente consistentes e precisos (Urbina, 2007).

No que se refere aos métodos de cálculo da fidelidade dos resultados, estes assentam em coeficientes de correlação, que podem ser subdivididos quer se trate de uma análise assente na estabilidade ou de uma análise assente na consistência (Almeida

& Freire, 1997). Neste caso, recorreu-se à análise da consistência interna dos itens que pode ser entendida como o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem as provas.

d) Consistência Interna do item

De acordo com Pestana e Gageiro (2008), a consistência interna define-se como a proporção da variabilidade nas respostas resultante de diferenças nos inquiridos, como tal, estas diferem não porque o inquérito seja confuso e leve a diferentes interpretações, mas porque os inquiridos apresentam diferentes opiniões. Também, pressupõe que as variáveis tenham distribuição normal ou pelo menos simétrica, e que as escalas sejam aditivas, para que cada variável se relacione linearmente com o valor da escala (Pestana & Gageiro, 2008).

A revisão da literatura realizada por I. Silva (2003) permite-nos concluir que uma boa consistência interna do item implica que: o item tenha uma elevada correlação com o critério externo usado para validar a escala e uma baixa correlação com a nota do teste (garantia de que os itens que compõem a escala têm maior amplitude de conteúdo e maior validade de critério) ou que o item tenha uma boa correlação com o resultado do teste a que pertence, sendo que neste caso, a homogeneidade do teste será maior. Caso não suceda o contrário, a consistência interna do item representa a correlação do item com a escala a que pertence.

O Alfa de Cronbach é uma das medidas mais usadas para a verificação da consistência interna de um conjunto de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com o mesmo número de itens, que meçam a mesma característica. Varia entre 0 e 1, considerando-se a consistência interna: muito boa (alfa superior a 0,9), boa (alfa entre 0,8 e 0,9), razoável (alfa entre 0,7 e 0,8), fraca (alfa entre 0,6 e 0,7) e inadmissível (alfa <0,6). Assim, o valor obtido assume-se como um limite inferior da consistência interna, sendo que as variáveis que medem a mesma realidade devem ser categorizadas no mesmo sentido. Caso o Alfa seja negativo, há correlações negativas, o que viola o modelo da consistência interna e inviabiliza o uso do instrumento (Pestana & Gageiro, 2008).

2.1.3.2.2. Validade

Tal como a fidelidade, também o termo validade apresenta uma dupla significação. Em primeiro lugar, este termo indica em que medida os resultados de um instrumento medem aquilo que pretendem medir (sentido tradicional de validade). Em segundo lugar, o presente termo relaciona-se com o conhecimento que possuímos do que é medido pelo instrumento (Almeida & Freire, 1997). Portanto, com a inclusão deste segundo sentido de validade introduziu-se uma mudança significativa e o reconhecimento de que, mais do que saber se o instrumento mede aquilo que pretende, importa saber se este o está mesmo a avaliar. A validade assume-se como o critério mais relevante na análise da qualidade de uma prova de avaliação psicológica (Simões, Almeida & Gonçalves, 1999).

A este propósito parece importante apresentar-se algumas precauções que devem ser tidas em conta aquando o uso do termo de validade: (i) a validade relaciona-se com os resultados obtidos e com o instrumento em si mesmo, portanto, os coeficientes obtidos vão depender das condições em que o teste foi aplicado, do objectivo que presidiu à sua aplicação e da homogeneidade e heterogeneidade dos grupos avaliados; (ii) a validade pode assumir diferentes graus, importando que a informação obtida a partir da administração de uma prova permita a tomada de decisão e diminua a ocorrência de erros de inferência, que poderiam ocorrer se nos guiássemos apenas por leis do acaso; (iii) a validade relaciona-se com um aspecto específico dos resultados; (iv) os coeficientes obtidos dependem do tipo de critérios externos usados, da sua maior ou menor contiguidade com as situações avaliadas, com a objectividade intrínseca dos resultados no critério e com o intervalo que decorre desde a avaliação da prova e a avaliação do critério (Simões et al., 1999).

A validade depende das evidências que possamos reunir para confirmar qualquer inferência realizada a partir dos resultados dos testes e, portanto, pode ser sempre considerada uma questão de grau (Urbina, 2007). A noção de que a validade dos resultados de uma prova pode assumir uma função de grau, pode levar a algumas dúvidas em termos de consistência ou precisão das medidas, ou seja, a sua fidelidade e a sua validade. Com efeito, se um teste mede bem o que pretende medir, os seus resultados podem ser considerados fidedignos (consistentes, precisos ou confiáveis), no

entanto, não são necessariamente válidos, no sentido mais amplo do termo. Por outras palavras, os resultados de um teste podem não apresentar erros de mensuração, e mesmo assim não serem bases úteis para as inferências que se pretende realizar a partir destes (Urbina, 2007).

É possível recorrer-se a um conjunto de metodologias disponíveis para o estudo da validade, sendo possível nomear-se três tipos de validades mais usualmente avaliadas, designadamente, validade de conteúdo, validade por referência a um critério e validade de construto ou conceito (Urbina, 2007).

No âmbito do presente estudo procedeu-se à análise da validade de conceito ou de constructo (também definida validade conceptual, validade de construção, validade hipotético - dedutiva, entre outras), pelo facto de, presentemente, ser aquela que tem merecido maior consideração nos estudos. Em termos gerais, o que está em causa neste tipo de validade é o grau de concordância entre os resultados do teste, a teoria e a prática no que se refere às dimensões em avaliação (Almeida & Freire, 1997).

Relativamente à metodologia utilizada para apreciação da validade de conceito ou de construto dos resultados, esta é variada e reúne informações provenientes de diferentes fontes. No entanto, um método que tem adquirido maior uso e reconhecimento entre os autores é a análise factorial dos itens e dos resultados. Segundo este método, parte-se das intercorrelações entre os itens ou entre os resultados dos testes para se identificarem as componentes principais e/ou diferenciadas que possam explicar a variância comum neles encontrada (Almeida & Freire, 1997).

e) Análise em componentes principais

No presente estudo recorreu-se à análise dos componentes principais (ACP) que, segundo Maroco (2003), consiste numa técnica de análise exploratória multivariada que transforma um conjunto de variáveis correlacionadas num conjunto menor de variáveis independentes, combinações lineares das variáveis originais, designadas por componentes principais. Descrita desta forma, a ACP é usualmente encarada como um método que permite resumir a informação de inúmeras variáveis correlacionadas (e, portanto de algum modo redundantes) em uma ou mais combinações

lineares independentes (as componentes principais ou factores) que representam a maior parte da informação presente nas variáveis originais.

O método de rotação escolhido foi o Varimax, sendo que através deste se pretende minimizar o número de variáveis com elevados *loadings* num factor, obtendo-se uma solução na qual cada componente principal se aproxima de ± 1 , no caso de associação entre ambas, ou de zero, em caso de ausência de associação. Em termos gerais, consideram-se significativos os *loadings* maiores ou iguais a 0,5 por serem pelo menos responsáveis por 25% da variância (Pestana & Gageiro, 2008).

2.1.3.3. Procedimento relativo à análise estatística dos dados da amostra

Os dados obtidos foram submetidos ao seguinte tratamento estatístico: Coeficiente de correlação de *Pearson* para analisar a relação entre as variáveis rácio adaptação ao ensino superior e auto-eficácia com a idade (variável rácio) e a percepção de saúde (variável rácio); Teste de *t – Student* para analisar as diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino (variável nominal), os estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos e os que não evocam tais razões (variável nominal), e os estudantes que se encontram ou não deslocados do local de residência (variável nominal), quanto ao nível de adaptação ao ensino superior (variável rácio) e ao nível de auto-eficácia (variável rácio); Mann-Whitney para analisar as diferenças entre os estudantes do sexo masculino e sexo feminino (variável nominal), os que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos e os que não evocam tais razões (variável nominal), e ainda, entre os estudantes que se encontram ou não envolvidos em funções académicas associativas na universidade (variável nominal), quanto à adaptação ao ensino superior (variável rácio) e ao nível de auto-eficácia (variável rácio); *One-Way* Anova para analisar as diferenças entre: os três anos (variável ordinal) quanto à adaptação ao ensino superior (variável rácio) e o nível de auto-eficácia (variável rácio); os estudantes que frequentam as diferentes faculdades na Universidade (variável ordinal) quanto ao nível de adaptação ao ensino superior (variável rácio) e a auto-eficácia (variável rácio); os factores evocados pelos estudantes como sendo fundamentais na sua actual adaptação ao ensino superior (variável rácio).

O coeficiente de correlação de Pearson (r) consiste numa medida de associação linear que remete para a percentagem de variância de uma variável que é explicada através do conhecimento dos resultados de uma segunda variável (Pestana & Gageiro, 2008). A grandeza do coeficiente de correlação entre variáveis pode variar entre -1 e 1, sendo que um coeficiente igual a zero significa a inexistência de correlação. A correlação refere-se à intensidade da relação entre duas variáveis e à sua direcção, portanto quando os resultados variam no mesmo sentido a correlação é positiva. Porém, quando os resultados oscilam em sentido inverso a correlação é negativa (Pestana & Gageiro, 2008). Neste estudo, a significância usada foi de $p < 0,05$, dado ser a utilizada em Ciências Sociais (Pestana & Gageiro, 2008)

O Teste $t - Student$ é aplicado sempre que se pretende comparar as médias de variáveis quantitativas em dois grupos diferentes e nos quais são desconhecidas as variâncias populacionais (Pestana & Gageiro, 2008). Já o teste Mann-Whitney é realizado para grupos com menos de 30 elementos.

O *One-Way Anova* é usado quando se pretende comparar duas ou mais médias de variáveis independentes. No presente estudo, para se testar a igualdade de mais de duas médias recorreu-se aos testes *Post-hoc*, uma vez que permitem saber quais as médias que se diferenciam entre si (Pestana & Gageiro, 2008).

2.1.3.4. Procedimento relativo à análise de conteúdo dos dados da amostra

O presente estudo adoptou uma metodologia quantitativa, no entanto, serviu-se de uma técnica da metodologia qualitativa, designadamente análise de conteúdo (das respostas à questão 16 de ambos os questionários), que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, colaborando para a ordenação e classificação dos conteúdos, de forma a responder a uma estrutura sistemática e consequentemente significativa (Bardin, 1977/1995).

Importa mencionar que para a realização desta análise de conteúdo não se recorreu a nenhum software específico, sendo que a mesma foi realizada manualmente e tendo em conta as respostas dos estudantes à referida questão (cf. Anexo2).

Após a leitura flutuante das respostas dos estudantes (primeiras leituras de contacto com o texto), procedeu-se ao tratamento dos dados através da aplicação da

técnica de análise temática ou categorial que, de acordo com a Bardin (1977/1995), se baseia em operações de desmembramento do texto em *unidades de contexto* e de *registro*, de modo a descobrir-se os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. Uma boa categoria deve evidenciar os seguintes requisitos: a exclusão mútua; homogeneidade; pertinência; objectividade e fidelidade; e produtividade (Bardin, 1977/1995).

Segundo Bardin (1977/1995) quando existe ambiguidade na referenciação do sentido do material codificado é importante que se definam unidades de contexto (e.g. “Características da instituição”; “Integração académica”), superiores às unidades de codificação (unidades de registro), que permitam compreender a significação dos itens obtidos, repondo-os no seu contexto (cf. Anexo 2). Já a unidade de registro, apesar de dimensão variável, assume-se como o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, entre outros (Bardin, 1977/1995) (e.g. “Relações humanas”, “Suporte social”, “Características físicas”, etc.) (cf. Anexo 2)

Já na última etapa, procedeu-se ao tratamento estatístico das categorias definidas.

2.2. Resultados

Os resultados expostos referem-se às análises estatísticas realizadas com base nos dados recolhidos, dispostos segundo os objectivos que foram previamente propostos.

O **primeiro objectivo** formulado é: “ Investigar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino superior.

Na análise do Quadro 12, é possível constatar-se que, no que se refere ao 1º ano, os coeficientes de correlação apresentam valores que oscilam entre - 0,135 e 0, 023, sendo que apenas a dimensão “Estudo” apresenta uma correlação fraca, negativa e estatisticamente significativa ($r = - 0,193$; $p = 0,039$). Este resultado indica que, quando aumenta a idade diminuem as competências e os conhecimentos dos estudantes no que se refere às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.

Relativamente ao 2º ano, é possível constatar que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e as dimensões do QVA-r. Já no 3º ano, os coeficientes de correlação apresentam valores que oscilam entre 0,0001 e 0,235, sendo que apenas a dimensão “Estudo” evidencia uma correlação estatisticamente significativa positiva ($r = 0,235$; $p = 0,049$). Este resultado indica que existe uma associação fraca entre a idade e dimensão “Estudo”, e que, à medida que aumenta a idade, aumentam as competências e os conhecimentos dos estudantes no que se refere às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem.

Quadro 12- Relação entre a idade e o QVA-r tendo em conta o ano frequentado

Idade	QVA-r					
	Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
1º ano	$r = -0,125$ $p = 0,184$	$r = -0,096$ $p = 0,311$	$r = -0,135$ $p = 0,151$	$r = -0,031$ $p = 0,747$	$r = -0,193^*$ $p = 0,039$	$r = 0,023$ $p = 0,810$
2º ano	$r = 0,150$ $p = 0,187$	$r = 0,176$ $p = 0,121$	$r = 0,108$ $p = 0,346$	$r = 0,155$ $p = 0,171$	$r = 0,017$ $p = 0,881$	$r = 0,083$ $p = 0,468$
3º ano	$r = 0,128$ $p = 0,287$	$r = 0,102$ $p = 0,398$	$r = 0,071$ $p = 0,555$	$r = 0,0001$ $p = 0,999$	$r = 0,235^*$ $p = 0,049$	$r = 0,005$ $p = 0,967$

Nota.* $p < 0,05$

O **segundo objectivo** formulado é: “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua adaptação ao contexto académico”.

Pela leitura do Quadro 13 é possível constatar que apenas existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos na dimensão “Estudo” ($p = 0,001$), sendo de referir que os elementos do sexo feminino apresentam um valor médio superior nesta dimensão. Os estudantes do sexo feminino revelam ser mais capazes de organizar o seu trabalho, de gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis.

Quadro 13- Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação acadêmica

QVA-r	Sexo Feminino		Sexo Masculino		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Total	219,95	28,11	218,57	23,56	-0,39	180,96	0,701
Pessoal	45,64	9,36	47,38	8,55	1,43	166,74	0,153
Interpessoal	48,78	8,38	48,90	7,26	0,12	175,35	0,907
Carreira	52,39	8,07	52,02	7,58	-0,34	162,42	0,732
Estudo	43,87	6,98	40,68	6,90	-3,44	155,07	0,001*
Institucional	29,27	5,06	29,58	5,24	0,45	148,67	0,653

Nota. p < 0,05*

A partir da análise do Quadro 14 é possível constatar que, no que se refere ao 1º ano, existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos quanto ao total do QVA-r e à dimensão “Estudo”. Relativamente ao total da escala QVA-r, verifica-se que os estudantes do sexo masculino pontuam mais alto, em média, que os estudantes do sexo feminino, revelando maior ajustamento global. No entanto, no que concerne à dimensão “Estudo”, constata-se que os estudantes do sexo feminino apresentam mais competências de estudo, bem como uma melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponíveis (e.g. biblioteca).

No que se refere ao 2º ano, constata-se que existem diferenças significativas entre os dois grupos quanto às dimensões “Pessoal” e “Estudo”. Na dimensão “Pessoal” verifica-se que os estudantes do sexo masculino têm uma maior percepção de bem-estar e uma maior confiança em si próprios. Os estudantes do sexo feminino apresentam uma média superior na dimensão “Estudo”, o que significa que, tal como as estudantes do 1º ano, também estas apresentam mais competências de estudo, uma melhor gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponíveis, do que os estudantes do sexo masculino.

Relativamente ao 3º ano, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino em nenhuma das dimensões de ajustamento avaliadas (Quadro 15).

Quadro 14- Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação ao contexto acadêmico, em função do ano (para grupos com $n < 30$)

Ano	QVA-r	Sexo Feminino			Sexo Masculino			U	p
		n	M	DP	n	M	DP		
1° Ano	Total	90	219,74	28,28	24	208,54	26,31	793,500	0,046*
	Pessoal	90	46,93	8,92	24	45,21	9,77	986,000	0,513
	Interpessoal	90	49,03	8,43	24	46,58	7,29	849,000	0,108
2° ano	Carreira	90	51,07	8,64	24	49,79	7,75	965,500	0,426
	Estudo	90	43,54	7,00	24	38,13	6,47	579,500	0,0001*
	Institucional	90	29,17	5,07	24	28,83	4,82	1029,000	0,722
2° ano	Total	57	219,39	30,80	22	219,50	23,96	581,500	0,619
	Pessoal	57	44,74	9,23	22	50,14	8,75	433,000	0,034*
	Interpessoal	57	48,21	8,59	22	49,36	8,70	575,500	0,573
2° ano	Carreira	57	53,42	7,94	22	50,73	6,55	478,000	0,103
	Estudo	57	43,67	7,91	22	39,18	7,68	344,500	0,002*
	Institucional	57	29,35	5,49	22	30,09	5,19	582,000	0,622

Nota. * $p < 0,05$

Quadro 15- Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação ao contexto acadêmico, tendo em conta o 3° ano

Ano	QVA-r	Sexo Feminino		Sexo Masculino		t	gl	p
		(n=36)		(n=35)				
		M	DP	M	DP			
3° Ano	Total	221,33	23,57	224,86	19,27	0,689	67,05	0,493
	Pessoal	43,83	10,40	47,14	7,20	1,555	62,430	0,125
	Interpessoal	49,03	8,12	50,20	5,98	0,691	64,321	0,492
3° Ano	Carreira	54,06	6,27	54,37	7,61	0,191	65,824	0,849
	Estudo	45,00	5,21	43,37	5,80	-1,245	67,756	0,217
	Institucional	29,42	4,44	29,77	5,62	0,296	64,653	0,768

O **terceiro objectivo** formulado é: “Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à adaptação ao ensino superior”.

Pela leitura do Quadro 16 pode-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à dimensão “Carreira” ($p = 0,014$), pontuando mais alto o 3° ano. Isto significa que os estudantes do 3° ano se

identificam mais com o curso e apresentam maiores perspectivas de carreira do que os estudantes do 1º ano e do 2º ano.

Quadro 16 – Diferenças entre os três anos de estudo quanto à adaptação ao contexto acadêmico

QVA-r	1º Ano		2ºAno		3ºAno		ANOVA			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>Scheffé</i>
Total	217,39	28,14	219,42	28,91	223,07	21,48	0,988	2	0,374	
Pessoal	46,57	9,09	46,24	9,36	45,46	9,06	0,321	2	0,725	
Interpessoal	48,52	8,23	48,53	8,58	49,61	7,12	0,468	2	0,627	
Carreira	50,80	8,44	52,67	7,64	54,21	6,92	4,314	2	0,014*	3> 2>1
Estudo	42,40	7,21	42,42	8,06	44,20	5,53	1,655	2	0,193	
Institucional	29,10	5,00	29,56	5,38	29,59	5,02	0,282	2	0,755	

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: 3 – 3º Ano; 2 – 2º ano; 1 – 1º ano

O **quarto objectivo** formulado é: “Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior” (Quadro 17).

Constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos que frequentam diferentes faculdades quanto ao nível de adaptação global e à dimensão “Carreira”. No que se refere ao total da escala QVA-r, verifica-se que o nível de adaptação dos estudantes que frequentam a Faculdade de Ciências da Saúde é, em média, superior ao dos estudantes que frequentam a Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

No que concerne à dimensão “Carreira” verifica-se, também, que os estudantes que frequentam cursos integrados na Faculdade de Ciências da Saúde identificam-se mais com curso e apresentam mais perspectivas de carreira do que os estudantes que frequentam cursos integrados na Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Quadro 17 – Diferenças entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior

QVA-r	Faculdade de Ciências da Saúde (FCS)		Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)		Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)		Anova			<i>Scheffé</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
Total	222,55	25,62	214,00	29,45	213,74	26,98	3,205	2	0,042*	FCS>FCT>FCHS
Pessoal	46,62	9,12	45,40	9,75	45,28	8,69	0,593	2	0,553	
Interpessoal	49,20	7,96	48,18	8,27	48,02	8,19	0,563	2	0,570	
Carreira	53,32	8,03	51,11	7,48	49,57	7,23	4,860	2	0,008*	FCS>FCT>FCHS
Estudo	43,57	6,76	41,16	8,23	42,06	6,91	2,478	2	0,086	
Institucional	29,84	4,86	28,16	5,50	28,81	5,45	2,298	2	0,102	

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: FCS - Faculdade de Ciências da Saúde; FCT- Faculdade de Ciências e Tecnologia; FCHS – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

O **quinto objectivo** formulado é: “Analisar se existem as diferenças estatisticamente significativas quanto ao grau de adaptação contexto académico entre os alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos”. (Quadro 18) (Quadro 19).

A partir da análise do Quadro 18 é possível verificar que não se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que apresentam diferentes razões como estando na base da sua decisão de continuarem com os estudos quanto ao ajustamento ao ensino superior.

Importa salientar que se recorreu ao teste não paramétrico Mann-Whitney para grupos com $n < 30$ para se proceder à análise das diferenças encontradas nos grupos no que se refere às razões: “Corresponder às expectativas/desejos dos pais”; “Fazer o mesmo percurso dos seus amigos” (Quadro 19). A partir dos resultados apresentados no Quadro 19 é possível mencionar que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que evocam as razões “Corresponder às expectativas/desejos dos pais” e “Fazer o mesmo percurso dos seus amigos” como

estando na base da sua decisão de continuarem com os estudos e as diferentes dimensões do QVA-r.

Quadro 18 – Diferenças quanto ao grau de adaptação acadêmica entre os alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos

Razões			QVA-r					
			Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Desenvolver a sua formação pessoal	Não	<i>M</i>	217,63	47,17	48,47	50,82	42,82	28,35
	(n=83)	<i>DP</i>	30,79	8,98	9,17	8,67	8,01	4,86
	Sim	<i>M</i>	220,39	45,72	48,97	52,94	43,83	28,92
	(n=181)	<i>DP</i>	24,74	9,20	7,49	7,47	6,78	4,42
		<i>t</i>	-0,779	1,198	-0,471	-2,038	-1,065	-0,948
		<i>gl</i>	132,436	162,687	134,244	139,919	137,867	146,303
Desenvolver a sua formação acadêmica	Não	<i>M</i>	210,06	45,73	48,26	51,81	42,03	28,23
	(n=83)	<i>DP</i>	28,56	8,78	9,09	7,98	7,77	4,96
	Sim	<i>M</i>	221,92	46,48	49,20	52,60	44,54	29,10
	(n=181)	<i>DP</i>	25,26	9,40	7,24	7,88	6,59	4,24
		<i>t</i>	-1,758	-0,654	-0,933	-0,804	-2,834	-1,519
		<i>gl</i>	211,484	239,897	195,480	228,348	205,061	206,277
Preparar-se para uma profissão	Não	<i>M</i>	216,38	45,41	48,37	51,71	43,13	27,76
	(n=83)	<i>DP</i>	28,87	9,20	8,11	7,95	7,71	4,58
	Sim	<i>M</i>	221,66	46,69	49,11	52,66	43,78	29,41
	(n=181)	<i>DP</i>	25,09	9,09	8,01	7,89	6,82	4,43
		<i>t</i>	-1,578	-1,121	-0,734	-0,960	-0,716	-2,941
		<i>gl</i>	206,141	225,893	225,939	226,734	208,839	222,898
Ter mais oportunidades sociais	Não	<i>M</i>	219,77	46,81	49,31	52,10	42,99	28,56
	(n=83)	<i>DP</i>	27,50	9,21	7,81	7,99	7,29	4,74
	Sim	<i>M</i>	218,81	44,34	47,40	52,78	45,01	29,28
	(n=181)	<i>DP</i>	24,68	8,73	8,59	7,73	6,70	3,99
		<i>t</i>	0,255	1,933	1,692	-0,607	-2,008	-1,128
		<i>gl</i>	128,970	122,416	107,906	120,257	126,128	137,151
Ter mais oportunidades profissionais	Não	<i>M</i>	219,29	45,80	48,60	52,56	43,43	28,91
	(n=83)	<i>DP</i>	27,25	9,34	7,68	7,99	7,15	4,33
	Sim	<i>M</i>	219,64	46,37	48,93	52,13	43,56	28,66
	(n=181)	<i>DP</i>	26,59	9,05	8,24	7,90	7,23	4,68
		<i>t</i>	-0,100	-0,477	-0,315	0,417	-0,142	0,426
		<i>gl</i>	173,273	172,276	188,472	175,269	178,943	189,982
	<i>p</i>	0,921	0,935	0,334	0,311	0,929	0,972	

Quadro 19 – Diferenças quanto ao grau de adaptação ao contexto acadêmico entre os alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos (para grupos com $n < 30$)

Razões			QVA-r					
			Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Corresponder às expectativas/desejos dos pais	Não	<i>M</i>	219,83	46,32	48,89	52,23	42,97	29,41
	(n=235)	<i>DP</i>	27,17	9,23	8,07	7,99	7,27	5,14
	Sim	<i>M</i>	217,07	45,00	48,17	52,62	42,24	29,03
	(n= 29)	<i>DP</i>	23,46	8,43	7,90	7,43	5,52	4,94
	U		3023,500	3054,500	3261,000	3344,000	2992,500	3146,500
	<i>p</i>		0,322	0,363	0,705	0,870	0,284	0,500
Fazer o mesmo percurso dos seus amigos que também estão no Ensino Superior	Não	<i>M</i>	219,76	46,23	48,85	52,37	42,93	29,38
	(n=261)	<i>DP</i>	26,75	9,15	8,05	7,88	7,12	5,10
	Sim	<i>M</i>	198,67	41,00	45,67	44,00	39,67	28,33
	(n=3)	<i>DP</i>	22,59	7,00	8,14	7,81	4,16	6,66
	U		204,500	235,500	286,000	158,000	254,000	360,000
	<i>p</i>		0,155	0,235	0,422	0,075	0,295	0,810

O **sexto objectivo** formulado é: “Avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto ao nível de adaptação ao contexto acadêmico” (Quadro 20).

No quadro 20 é possível constatar que os estudantes não deslocados revelam maior adaptação do que os estudantes deslocados. Nas dimensões “Pessoal”, “Estudo” e “Institucional” e no resultado total da escala, os estudantes não deslocados apresentam uma pontuação mais elevada, revelando que sentem um maior bem-estar, que gerem melhor o tempo e os recursos de aprendizagem disponíveis na instituição, e ainda que têm maior confiança em si mesmos. Também, estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição.

Quadro 20 – Diferenças entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto ao nível de adaptação ao contexto académico

QVA-r	Saída de casa				<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Não		Sim				
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Total	223,25	27,37	212,84	24,53	3,073	213,440	0,002*
Pessoal	47,26	8,76	44,23	9,56	2,607	181,474	0,010*
Interpessoal	49,43	8,00	47,67	8,07	1,709	193,652	0,089
Carreira	52,90	8,02	51,14	7,67	1,738	202,678	0,083
Estudo	43,79	7,15	41,34	6,79	2,723	203,627	0,007*
Institucional	29,86	5,05	28,46	5,14	2,147	192,328	0,033*

Nota. * $p < 0,05$

O **sétimo objectivo** formulado é: “Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua adaptação ao contexto académico”.

No Quadro 21 é possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade e o nível de adaptação ao ensino superior.

Quadro 21 – Diferenças entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua adaptação ao contexto académico (para grupo com $n < 30$)

Funções académicas		QVA-r					
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Sim (n=9)	<i>M</i>	209,00	43,89	47,44	46,00	43,11	28,56
	<i>DP</i>	21,96	8,13	7,28	10,67	5,09	5,32
Não (n=254)	<i>M</i>	220,12	46,35	48,95	52,50	42,93	29,39
	<i>DP</i>	26,69	9,06	7,98	7,75	7,14	5,12
	<i>U</i>	834,000	899,000	1001,000	715,000	1135,500	1020,500
	<i>p</i>	0,168	0,276	0,526	0,056	0,973	0,584

O **oitavo objectivo** formulado é: “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3º anos quanto aos factores (agrupados por categorias através da análise de conteúdo) descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário” (cf. Anexo 2).

Pela leitura do Quadro 22 verifica-se que os estudantes do 2º ano e 3º ano que evocam a “Área Profissional” como sendo determinante na sua actual adaptação ao ensino superior revelam maior adaptação do que os estudantes que não evocaram este factor.

Relativamente à dimensão “Pessoal” verifica-se que os estudantes do 2º ano e 3º ano que indicaram como factores a “Área Profissional” e o “Sucesso Académico” evidenciam um maior bem-estar e confiança em si próprios que os elementos que não indicaram estes factores como sendo fundamentais na sua actual adaptação ao ensino superior. No que concerne à dimensão “Estudo”, verifica-se que o grupo de estudantes que evocaram como factor fundamental, para a sua actual adaptação ao ensino superior a “Área Profissional”, são mais capazes de organizar o seu trabalho e de gerir o seu tempo e os recursos que os que não evocaram este factor. Ainda, no que diz respeito à dimensão “Institucional” verifica-se que os estudantes que consideram como factores fundamentais a “Gestão do tempo”, “Cronograma de aulas”, “Permanência no local de residência”, na sua actual adaptação ao ensino superior, estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição universitária.

É importante mencionar que realização dos testes anova já descritos recorreu-se a testes *Post-Hoc Scheffé* com o propósito de comparar-se as respostas entre todos os pares de grupos existentes. Em cada uma das análises preliminares efectuadas não foi possível obter-se *Post-Hoc Scheffé* devido à grande heterogeneidade dos grupos avaliados.

Quadro 22 – Diferenças entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3º anos quanto aos factores descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário

Categorias		QVA-r						
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional	
1º ano	Relações	<i>M</i>	225,38	49,51	49,49	52,18	44,54	29,67
	Humanas	<i>DP</i>	26,13	9,16	7,43	7,87	6,34	5,21
	Suporte social	<i>M</i>	226,00	44,83	53,00	58,00	41,67	28,50
		<i>DP</i>	19,96	11,27	8,88	4,00	9,69	4,72
	Características	<i>M</i>	220,00	48,00	47,67	51,67	41,00	31,67
	físicas	<i>DP</i>	28,58	8,19	6,43	7,02	7,00	3,21
	Método de	<i>M</i>	241,00	49,33	57,33	52,33	46,00	36,00
	ensino/	<i>DP</i>	23,90	10,07	2,52	4,51	10,54	1,73
	aprendizagem							
	Cronograma de	<i>M</i>	176,67	38,33	37,00	41,00	33,33	27,00
	aulas	<i>DP</i>	50,24	15,01	13,89	5,20	13,32	5,29
	Tamanho da	<i>M</i>	197,00	31,00	43,00	57,00	39,00	27,00
	Turma	<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Métodos de	<i>M</i>	204,00	42,33	46,33	46,00	39,00	30,33
	avaliação	<i>DP</i>	23,81	10,69	4,73	6,08	1,73	3,21
	Formações	<i>M</i>	237,00	54,00	50,00	57,00	43,00	33,00
	adicionais	<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Contexto social	<i>M</i>	219,25	45,50	46,50	52,00	45,25	30,00
		<i>DP</i>	38,47	8,74	17,14	7,87	11,70	5,60
	Distância de casa	<i>M</i>	205,00	38,00	46,00	54,00	43,00	24,00
		<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Motivação	<i>M</i>	193,60	43,20	41,20	48,00	35,00	26,20
	pessoal	<i>DP</i>	8,88	7,76	5,26	5,24	7,62	6,26
	Não ter carta de	<i>M</i>	206,00	51,00	55,00	43,00	34,00	23,00
	condução	<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Gestão do tempo	<i>M</i>	225,20	47,20	52,20	51,80	48,00	26,00
		<i>DP</i>	35,32	10,62	8,23	9,91	4,00	6,60
	Permanência no	<i>M</i>	228,00	48,00	53,00	56,00	39,00	32,00
	local de	<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	residência							
Métodos de	<i>M</i>	220,75	46,25	49,13	53,38	42,25	29,75	
estudo	<i>DP</i>	37,45	10,36	8,01	9,12	7,83	6,61	
Características	<i>M</i>	208,50	45,50	43,63	47,63	43,50	28,25	
individuais	<i>DP</i>	22,02	9,40	8,12	10,45	4,41	4,13	
Ambição	<i>M</i>	209,00	51,00	46,00	48,50	36,50	27,00	
	<i>DP</i>	25,46	5,66	7,07	3,54	7,78	1,41	
Integração	<i>M</i>	249,00	54,00	58,00	58,00	45,00	34,00	
académica	<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-	
Anova	<i>F</i>	1,203	0,740	1,343	1,074	1,286	0,908	
	<i>gl</i>	17	17	17	17	17	17	
	<i>p</i>	0,283	0,753	0,190	0,394	0,224	0,567	

(continua)

Quadro 22 – Diferenças entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3ºanos quanto aos factores descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário (continuação)

Categorias		QVA-r						
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional	
2º Ano/ 3º Ano	Satisfação com o curso	<i>M</i>	223,25	44,33	50,00	56,67	43,17	29,08
		<i>DP</i>	21,73	7,00	8,32	5,84	6,70	21,73
	Interacções sociais	<i>M</i>	226,40	46,77	50,30	54,26	44,86	30,21
		<i>DP</i>	22,62	7,75	7,13	7,49	6,03	22,62
	Área profissional	<i>M</i>	258,00	57,00	51,00	65,00	56,00	29,00
		<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Gestão do tempo	<i>M</i>	225,33	39,17	51,50	58,00	44,83	31,83
		<i>DP</i>	20,07	11,02	4,23	5,22	4,07	20,07
	Contexto social	<i>M</i>	219,67	44,33	53,33	51,33	41,00	29,67
		<i>DP</i>	-	8,14	3,21	11,93	6,24	1,53
	Objectivo de vida	<i>M</i>	163,00	21,00	27,00	53,00	31,00	31,00
		<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Sucesso académico	<i>M</i>	216,00	55,00	44,00	51,00	35,00	31,00
		<i>DP</i>	-	-	-	-	-	-
	Finalização do curso	<i>M</i>	156,00	38,00	40,50	35,50	27,50	14,50
		<i>DP</i>	96,17	19,80	33,23	12,02	24,75	6,36
	Métodos de estudo	<i>M</i>	209,60	41,80	47,80	53,00	38,40	28,60
		<i>DP</i>	15,55	8,58	5,02	7,25	3,78	4,77
	Suporte social	<i>M</i>	210,17	43,33	47,17	51,33	41,83	26,50
		<i>DP</i>	25,66	8,07	11,70	7,28	8,95	4,93
	Cronograma de aulas	<i>M</i>	216,67	47,33	49,33	49,33	38,33	32,33
		<i>DP</i>	17,39	9,81	5,03	1,15	7,57	3,21
	Método de ensino/aprendizagem	<i>M</i>	213,50	33,00	46,50	59,50	45,50	29,00
		<i>DP</i>	9,19	12,73	0,71	0,71	0,71	1,41
	Características Individuais	<i>M</i>	225,11	49,44	49,11	52,11	42,44	32,00
		<i>DP</i>	20,94	9,32	8,65	5,93	5,83	3,08
	Formação Profissional	<i>M</i>	241,20	53,20	56,00	52,40	49,00	30,60
		<i>DP</i>	33,25	9,36	4,90	7,50	9,92	6,66
	Permanência no local de residência	<i>M</i>	208,50	44,00	39,00	51,00	42,00	32,50
		<i>DP</i>	12,02	2,83	0,00	9,90	1,41	0,71
	Atingir objectivos	<i>M</i>	227,67	46,33	43,67	54,33	47,33	36,00
		<i>DP</i>	16,44	6,03	8,14	2,08	4,51	2,00
	Motivação Pessoal	<i>M</i>	206,00	41,67	45,00	52,33	38,67	28,33
		<i>DP</i>	25,02	13,25	6,03	8,21	4,89	3,93

(continua)

Quadro 22 – Diferenças entre os estudantes do 1º ano e os do 2º e 3º anos quanto aos factores descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário (continuação)

Categorias		QVA-r						
		Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional	
2º Ano/ 3º Ano	Assiduidade	<i>M</i>	234,50	51,00	53,50	59,00	43,00	28,00
		<i>DP</i>	2,12	1,41	7,78	0,00	0,00	7,07
	Anova	<i>F</i>	2,095	1,823	1,468	1,525	2,184	1,929
		<i>gl</i>	17	17	17	17	17	17
		<i>p</i>	0,012*	0,034*	0,120	0,099	0,008*	0,023*

Nota. * $p < 0,05$

O **nono objectivo** formulado é: “Avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde dos estudantes e o grau de adaptação à universidade” (Quadro 23).

A partir dos resultados apresentados no Quadro 23, conclui-se que existe uma correlação estatisticamente significativa negativa e muito fraca/fraca entre o total da escala QVA-r, as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Estudo” e a saúde dos estudantes universitários que compõem a amostra. Assim, quanto melhor é a percepção de saúde dos estudantes menor é o seu bem-estar e a confiança em si mesmos, bem como, menor é o envolvimento em relações sociais e em actividades extracurriculares. Também, são alunos menor adaptação ao curso frequentado.

Quadro 23 – Relação entre a percepção de saúde dos estudantes e o grau de adaptação à universidade

Percepção de Saúde	QVA-r					
	Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
	$r = -0,231^{**}$	$r = -0,326^{**}$	$r = -0,155^*$	$r = -0,036$	$r = -0,165^{**}$	$r = -0,095$
	$p = 0,0001$	$p = 0,0001$	$p = 0,012$	$p = 0,557$	$p = 0,007$	$p = 0,124$

Nota. ** $p < 0,01$

* $p < 0,05$

O **décimo objectivo** formulado é: “Investigar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a auto-eficácia”.

Na análise do Quadro 24, é possível verificar-se que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a auto-eficácia e a idade dos estudantes, tendo em conta o ano frequentado.

Quadro 24- Relação entre a idade e a auto-eficácia em função do ano frequentado

Idade	Total	Auto-eficácia		
		Iniciação e Persistência	Eficácia Perante Adversidade	Eficácia Social
1º ano	$r = -0,028$ $p = 0,769$	$r = 0,021$ $p = 0,825$	$r = -0,013$ $p = 0,889$	$r = -0,117$ $p = 0,221$
2º ano	$r = 0,125$ $p = 0,272$	$r = 0,195$ $p = 0,085$	$r = 0,147$ $p = 0,199$	$r = -0,156$ $p = 0,171$
3ª ano	$r = 0,163$ $p = 0,178$	$r = 0,236$ $p = 0,050$	$r = 0,179$ $p = 0,139$	$r = -0,060$ $p = 0,620$

Nota. * $p < 0,05$

O **décimo segundo objectivo** formulado é: “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia”.

Pela leitura do Quadro 25, é possível constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos quanto à auto-eficácia.

Também se verifica que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do sexo feminino e os estudantes do sexo masculino que se encontram a frequentar o 1º ano e o 2º ano no que diz respeito à auto-eficácia (cf. Quadro 26), ainda que existam entre os alunos que frequentam o 3º ano.

No Quadro 27 é possível verificar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos quanto ao total da escala de auto-eficácia e as dimensões “Iniciação e Persistência” e a “Eficácia Social”. Relativamente à pontuação total da escala de Auto-eficácia, os estudantes do sexo masculino apresentam um valor mais alto, em média, do que os estudantes do sexo feminino, sendo esta diferença significativa. No que se refere à dimensão “Iniciação e Persistência”, verifica-se que os estudantes do sexo masculino apresentam uma maior vontade para iniciarem e concluírem uma acção. Relativamente à dimensão “Eficácia Social”, é possível constatar que os estudantes do sexo masculino apresentam expectativas mais elevadas em situações sociais.

Quadro 25 - Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia

Auto-eficácia	Sexo Feminino (n=182)		Sexo Masculino (n=80)		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
	Total	78,23	14,29	81,14			
Iniciação e Persistência	30,85	6,57	32,50	5,76	1,945	171,279	0,053
Eficácia Perante Adversidade	27,95	5,13	28,15	4,69	0,298	164,518	0,766
Eficácia Social	19,88	3,77	20,49	3,96	1,185	144,946	0,237

Quadro 26 - Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia (para grupos com n<30)

Ano	Auto-eficácia	Sexo Feminino			Sexo Masculino			U	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
1º ano	Total	89	77,15	14,21	24	75,54	14,10	979,500	0,534
	Iniciação e Persistência	89	30,50	6,22	24	30,17	6,76	1026,000	0,831
	Eficácia Perante Adversidade	89	27,44	5,71	24	26,79	4,85	965,000	0,469
	Eficácia Social	89	19,57	3,96	24	18,58	4,31	892,500	0,245
	Total	57	78,81	15,40	22	79,95	10,62	615,500	0,900
2º ano	Iniciação e Persistência	57	30,89	7,29	22	32,36	5,76	569,500	0,528
	Eficácia Perante Adversidade	56	28,57	4,48	22	27,27	4,73	520,500	0,287
	Eficácia Social	56	20,20	3,75	22	20,32	3,55	581,000	0,695

Quadro 27 - Diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia, tendo em conta o 3º ano

Ano	Auto-eficácia	Sexo Feminino			Sexo Masculino			<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
3º ano	Total	36	80,00	12,73	34	85,85	9,64	2,176	64,987	0,033*
	Iniciação e Persistência	36	31,61	6,33	34	34,24	4,40	2,023	62,555	0,047*
	Eficácia Perante Adversidade	36	28,25	4,51	34	29,68	4,21	1,365	67,992	0,177
	Eficácia Social	36	20,14	3,34	34	21,94	3,43	2,228	67,520	0,029*

Nota. * $p < 0,05$

O **décimo segundo objectivo** formulado é: “Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à auto-eficácia.

Considerando-se a análise do Quadro 28, pode-se constatar que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos quanto ao total da escala de Auto-eficácia e as dimensões “Iniciação e Persistência” e “Eficácia Social”, sendo que os estudantes do 3º ano apresentam valores médios mais elevados no total da escala e nestas dimensões. Os estudantes do 3º ano evidenciam, pois, uma maior percepção de auto-eficácia, percebem-se como mais disponíveis para iniciarem um dada acção, quer no contexto pessoal, quer no contexto académico, e para concluírem essa mesma acção. Também apresentam uma maior eficácia social.

Quadro 28- Diferenças entre os três anos de estudo quanto à auto-eficácia

Auto-eficácia	1º Ano		2ºAno		3ºAno		ANOVA			<i>Scheffé</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	
Total	76,81	14,14	79,13	14,17	82,84	11,63	4,305	2	0,014*	3> 2>1
Iniciação e Persistência	30,43	6,31	31,30	6,90	32,89	5,60	3,263	2	0,040*	3> 2>1
Eficácia Perante Adversidade	27,30	5,53	28,21	4,56	28,94	4,40	2,450	2	0,088	
Eficácia Social	19,36	4,04	20,23	3,67	21,01	3,48	4,236	2	0,015*	3> 2>1

Nota. * $p < 0,05$

Legenda: 3 – 3º Ano; 2 – 2º ano; 1 – 1º ano.

O **décimo terceiro objectivo** formulado é: “Investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de auto-eficácia”.

Na análise do Quadro 29, pode-se constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam diferentes faculdades quanto ao nível de auto-eficácia apresentado.

Quadro 29 – Diferenças entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de auto-eficácia

Auto-eficácia	Faculdade de Ciências da Saúde (FCS)			Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)			Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)			Anova		
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Total	170	79,70	12,57	45	78,69	16,88	47	77,43	14,41	0,532	2	0,588
Iniciação e Persistência	170	31,22	6,32	45	31,49	7,22	46	31,72	5,75	0,123	2	0,884
Eficácia Perante Adversidade	170	28,24	4,93	44	28,32	4,59	47	26,89	5,50	1,447	2	0,237
Eficácia Social	169	20,31	3,73	44	19,95	3,82	47	19,30	4,17	1,302	2	0,274

Nota. FCS – Faculdade de Ciências da Saúde; FCT – Faculdade de Ciências e Tecnologia; FCHS – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

O **décimo quarto objectivo** formulado é: “Analisar se existem diferenças estatisticamente significativas quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos”.

A partir da análise do Quadro 30 é possível verificar existem diferenças estatisticamente significativas quanto à auto-eficácia entre os estudantes que indicam a razão “Desenvolver a sua formação académica” e quanto à dimensão “Eficácia Perante Adversidade” e os que não as apontam, quanto à auto-eficácia. Assim, os estudantes que evocaram esta razão como estando na base da sua decisão de continuarem com os estudos apresentam uma maior eficácia perante a adversidade do que os estudantes que não indicaram esta razão.

A partir dos resultados apresentados no Quadro 31 verifica-se que se existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que evocam e os que não evocam a razão “Corresponder às expectativas/desejos dos pais”, quanto à dimensão “Iniciativa e Persistência”. Isto quer dizer que estes estudantes apresentam uma maior iniciativa e persistência nas tarefas do que os estudantes que não consideram que a razão “Corresponder às expectativas/desejos dos pais” esteve na base da sua decisão para continuar os estudos.

Quadro 30 – Diferenças quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos

Razões			Auto-eficácia			
			Total	Iniciativa e Persistência	Eficácia Perante Adversidade	Eficácia Social
Desenvolver a sua formação pessoal	Não	<i>M</i>	77,60	31,16	27,72	19,57
		<i>DP</i>	15,32	6,46	5,33	3,66
	Sim	<i>M</i>	79,81	31,44	28,14	20,29
		<i>DP</i>	12,88	6,35	4,84	3,89
	<i>t</i>		-1,214	-0,326	-0,641	-1,411
	<i>gl</i>		135,243	151,765	141,497	163,485
	<i>p</i>		0,226	0,745	0,522	0,159
Desenvolver a sua formação académica	Não	<i>M</i>	77,26	31,17	27,19	19,55
		<i>DP</i>	15,08	6,62	5,23	3,97
	Sim	<i>M</i>	80,38	31,47	28,56	20,41
		<i>DP</i>	12,57	6,22	4,76	3,70
	<i>t</i>		-1,814	-0,376	-2,197	-1,784
	<i>gl</i>		197,744	213,782	208,878	212,732
	<i>p</i>		0,071	0,707	0,029*	0,076
Preparar-se para uma profissão	Não	<i>M</i>	78,78	30,76	28,10	20,38
		<i>DP</i>	14,44	6,78	5,14	3,52
	Sim	<i>M</i>	79,34	31,75	27,96	19,85
		<i>DP</i>	13,22	6,07	4,90	4,02
	<i>t</i>		-0,325	-1,230	0,223	1,097
	<i>gl</i>		209,479	206,244	213,356	239,511
	<i>p</i>		0,745	0,220	0,824	0,273
Ter mais oportunidades sociais	Não	<i>M</i>	79,62	31,66	28,24	20,14
		<i>DP</i>	14,21	6,51	5,14	3,89
	Sim	<i>M</i>	77,66	30,46	27,34	19,85
		<i>DP</i>	12,05	5,91	4,50	3,67
	<i>t</i>		1,012	1,328	1,273	0,531
	<i>gl</i>		133,731	125,429	129,694	121,123
	<i>p</i>		0,312	0,185	0,204	0,596
Ter mais oportunidades profissionais	Não	<i>M</i>	79,32	31,45	28,26	19,86
		<i>DP</i>	13,35	5,94	5,17	3,74
	Sim	<i>M</i>	79,02	31,30	27,89	20,17
		<i>DP</i>	13,91	6,59	4,91	3,88
	<i>t</i>		0,169	0,179	0,578	-0,606
	<i>gl</i>		178,158	185,585	164,277	178,180
	<i>p</i>		0,866	0,858	0,564	0,545

Nota. * $p < 0,05$

Quadro 31 – Diferenças quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos (para grupos com $n < 30$)

Razão		Auto-eficácia				
		Total	Iniciativa e Persistência	Eficácia Perante Adversidade	Eficácia Social	
Corresponder às expectativas/ desejos dos seus pais	Não (n=233)	<i>M</i>	79,60	31,69	28,14	20,11
		<i>DP</i>	13,43	6,18	4,98	3,71
	Sim (n=29)	<i>M</i>	75,28	28,62	26,97	19,69
		<i>DP</i>	15,39	7,26	5,02	4,73
		<i>U</i>	2754,500	2434,500	2847,500	3088,000
		<i>p</i>	0,105	0,015*	0,177	0,492
Fazer o mesmo percurso dos seus amigos que também estão no Ensino Superior	Não (n=259)	<i>M</i>	79,07	31,33	27,98	20,07
		<i>DP</i>	13,68	6,35	5,00	3,83
	Sim (n=3)	<i>M</i>	83,67	33,00	31,00	19,67
		<i>DP</i>	17,93	9,54	3,61	4,93
		<i>U</i>	294,000	295,000	248,500	379,000
		<i>p</i>	0,469	0,478	0,286	0,960

Nota. * $p < 0,05$

O **décimo quinto objectivo** formulado é: “Avaliar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia”.

Pela leitura do quadro 32 é possível constatar que o nível de auto-eficácia dos estudantes não deslocados é superior nas dimensões “Iniciativa e Persistência” e “Eficácia Perante Adversidade”, revelando que os jovens não deslocados que não saíram de casa apresentam uma maior iniciativa e persistência nas tarefas, bem como uma maior eficácia perante adversidade. Relativamente à pontuação geral da escala Auto-eficácia, os estudantes que não deslocados apresentam maior Auto-eficácia do que os não deslocados.

Quadro 32 – Diferenças entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia

Auto-eficácia	Saída de casa						<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	Não			Sim					
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Total	167	81,43	13,78	94	75,10	12,70	3,663	206,387	0,0001*
Iniciativa e Persistência	166	32,54	5,95	94	29,33	6,60	4,001	176,994	0,0001*
Eficácia Perante Adversidade	166	28,92	4,77	94	26,40	5,02	4,013	185,117	0,0001*
Eficácia Social	166	20,40	3,87	93	19,47	3,73	1,881	196,771	0,061

Nota. * $p < 0,05$

O **décimo sexto objectivo** formulado é: “Verificar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua percepção de auto-eficácia”.

No Quadro 33 é possível verificar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior.

Quadro 33 – Diferenças entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na Universidade quanto à percepção de auto-eficácia (para grupos com $n < 30$)

Funções académicas		Auto-eficácia			
		Total	Iniciativa e Persistência	Eficácia Perante Adversidade	Eficácia Social
Sim	M	83,56	33,67	29,44	20,44
(n=9)	DP	10,49	5,36	5,00	3,28
Não	M	79,04	31,31	27,98	20,08
(n=252)	DP	13,75	6,37	5,00	3,84
	U	938,500	896,500	919,500	1051,000
	<i>p</i>	0,379	0,292	0,342	0,737

O **décimo sétimo objectivo** formulado é: “Avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde e a auto-eficácia” (Quadro 34).

A partir dos resultados apresentados no Quadro 34, conclui-se que existe uma correlação estatisticamente significativa negativa e fraca a Auto-eficácia total e a percepção de saúde dos estudantes universitários. Verifica-se também existir uma correlação estatisticamente significativa negativa e baixa entre a saúde a dimensão “Iniciativa e Persistência” da escala de Auto-eficácia.

Quadro 34 – Relação entre a percepção de saúde e a auto-eficácia

Percepção de Saúde	Auto-eficácia			
	Total	Iniciativa e Persistência	Eficácia Perante Adversidade	Eficácia Social
	$r = -0,177^{**}$	$r = -0,218^{**}$	$r = -0,116$	$r = -0,075$
	$p = 0,004$	$p = 0,0001$	$p = 0,061$	$p = 0,230$

Nota. $** p < 0,01$

* $p < 0,05$

O **décimo oitavo objectivo** formulado é: “Avaliar se existe uma relação estatisticamente significativa entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia” (Quadro 35).

Pela leitura do Quadro 35 verifica-se que as pontuações totais das escalas QVA-r e de Auto-eficácia revelam uma correlação estatisticamente significativa positiva e elevada, ou seja, os estudantes que apresentam um elevado nível de auto-eficácia tendem a apresentar uma elevada adaptação à vida académica.

Existe uma correlação estatisticamente significativa entre o total da Auto-eficácia e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional”, sendo que a correlação do total da escala de Auto-eficácia com as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo” é moderada, e a correlação entre a Auto-eficácia total e a dimensão “Institucional” é fraca. Assim, os estudantes que apresentam um elevado nível de auto-eficácia apresentam uma maior confiança em si próprios, têm mais facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal, identificam-se mais facilmente com o curso, são mais capazes de organizar o

trabalho e gerir o tempo, e estão também melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição.

Verifica-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva entre a dimensão “Iniciativa e Persistência”, da escala de Auto-eficácia, o QVA-r total, e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional”. A correlação entre a dimensão “Iniciativa e Persistência” e o total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo” é uma correlação positiva moderada. Por outro lado, verifica-se a existência de uma correlação positiva fraca entre a dimensão “Iniciativa e Persistência” e a dimensão “Institucional”. Além disso, os estudantes que apresentam uma maior iniciativa e persistência nas tarefas evidenciam também uma maior confiança em si próprios, maior facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração do grupo. Para além disso, são estudantes que se identificam mais facilmente com o curso, são mais capazes de organizar o trabalho e gerir o tempo, e ainda estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição.

Pode-se constatar a existência de uma correlação estatisticamente significativa e positiva entre a dimensão “Eficácia Perante Adversidade”, da escala de Auto-eficácia, total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional” da escala QVA-r. No que concerne à correlação entre a “Eficácia Perante Adversidade”, o total da escala QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira” e “Estudo” esta assume-se como moderada. Por seu turno, constata-se a existência de uma correlação estatisticamente significativa positiva e fraca entre a dimensão “Eficácia Perante Adversidade”, da escala de Auto-eficácia e a dimensão “Institucional” da escala QVA-r. Deste modo, os estudantes que revelam uma maior eficácia perante a adversidade também apresentam uma maior confiança em si próprios, maior facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal, maior identificação com o curso, melhor organização do trabalho e gestão do tempo e ainda melhor adaptação ao funcionamento da própria instituição.

Ainda, relativamente ao décimo nono objectivo, verifica-se também, uma correlação estatisticamente significativa positiva entre a dimensão “Eficácia Social” da escala de auto-eficácia, o total da escala do QVA-r e as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional”. A correlação entre a dimensão “Eficácia Social”, o total da escala do QVA-r e a dimensão “Interpessoal” assume-se

como moderada. Por seu lado, a correlação entre a dimensão “Eficácia Social” e as dimensões “Pessoal”, “Carreira”, “Estudo” e “Institucional” apresenta uma baixa magnitude. Assim, é possível concluir que a eficácia social é um factor que apresenta alguma relevância no processo de adaptação à universidade, pois possivelmente permite que os jovens possam experimentar maior bem-estar e mais confiança em si próprios, maior satisfação com as relações pessoais estabelecidas, maior satisfação com o curso, melhor organização do trabalho e gestão do tempo, e ainda melhor adaptação ao funcionamento da própria instituição.

Quadro 35 – Relação entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia

Auto-eficácia	QVA-r					
	Total	Pessoal	Interpessoal	Carreira	Estudo	Institucional
Total	r=0,739** p= 0,0001	r= 0,595** p= 0,0001	r= 0,632** p= 0,0001	r= 0,472** p= 0,0001	r= 0,517** p= 0,0001	r= 0,365** p= 0,0001
Iniciativa e Persistência	r =0,668** p= 0,0001	r= 0,614** p= 0,0001	r= 0,517** p= 0,0001	r= 0,401** p= 0,0001	r= 0,444** p= 0,0001	r= 0,309** p= 0,0001
Eficácia Perante Adversidade	r= 0,603** p= 0,0001	r= 0,457** p= 0,0001	r= 0,433** p= 0,0001	r= 0,427** p= 0,0001	r= 0,455** p= 0,0001	r= 0,297** p= 0,0001
Eficácia Social	r= 0,530** p= 0,0001	r= 0,375** p= 0,0001	r= 0,622** p= 0,0001	r= 0,289** p= 0,0001	r= 0,287** p= 0,0001	r= 0,223** p= 0,0001

** $p < 0,01$

2.3. Discussão

Na discussão, pretende-se efectuar uma síntese e análise crítica dos resultados obtidos, confrontando-os entre si e com o enquadramento teórico que orientou o presente estudo, procurando-se enfatizar o seu significado e implicações.

Com base no objectivo geral proposto neste estudo empírico confirmam-se as relações existentes entre as vivências académicas e a auto-eficácia dos estudantes universitários. Estes resultados vão de encontro a estudos efectuados por Weng, Cheong e C. Cheong (2009), Guerreiro (2007) que referem que a adaptação académica está relacionada com a auto-eficácia. Segundo Jakubowski e Dembo (2004), os estudantes com uma elevada percepção de auto-eficácia têm uma maior propensão, do que os que

evidenciam uma baixa percepção de auto-eficácia, para escolherem tarefas mais complexas, despendem maior esforço, persistir mais tempo, utilizar estratégias mais complexas de aprendizagem, experimentar menos medo e ansiedade na realização das tarefas académicas. Outros estudos indicam que a auto-eficácia e a adaptação académica assumem-se como importantes variáveis para a permanência e o sucesso académico, bem como para a grandeza do desenvolvimento e da mudança promovida pela frequência no ensino superior (Byer, 2001; Kennedy, Scheckley & Kehrhahn, 2000).

No que se refere aos objectivos específicos desta investigação, com o primeiro objectivo específico pretendia-se investigar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a adaptação ao ensino superior. Os resultados demonstram a existência de uma relação entre a idade e adaptação no que se refere ao 1º e ao 3º ano. No que se refere ao 1º ano, apenas a dimensão “Estudo” da escala QVA-r apresenta uma correlação fraca, negativa e estatisticamente significativa, portanto, quando aumenta a idade diminuem as competências e os conhecimentos dos estudantes relativamente às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. Quanto ao 3º ano, registou-se uma relação entre a idade e a dimensão “Estudo” da escala QVA-r. Este resultado indica que existe uma associação baixa entre a idade e a dimensão “Estudo”, isto é, à medida que aumenta a idade aumentam as competências e os conhecimentos dos estudantes no que se refere às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. Os resultados expostos contrariam o que é descrito na literatura. Segundo um estudo realizado por Rodriguez, Urazán e Arango (2009) os estudantes mais jovens apresentam uma maior satisfação tanto com os meios educativos como com as infra-estruturas da universidade que se encontram a frequentar, quando comparado com colegas mais velhos. Salgado et al. (2010) também concluíram que os estudantes mais velhos reportam, ainda, um menor envolvimento quer na dimensão estudo quer na dimensão interpessoal, como seria de esperar, tendo em conta os desafios desenvolvimentais que estes indivíduos enfrentam (e.g. compromissos de carácter profissional, parentalidade, entre outros aspectos).

Assumindo tais elementos como fio condutor de raciocínio, sugere-se que os resultados apresentados pelos estudantes do 1º ano poderão estar relacionados com o facto dos estudantes mais jovens desta Universidade evidenciarem: um maior conhecimento acerca das diferentes estratégias de resolução das tarefas académicas,

uma maior facilidade de retenção da informação aprendida e de gestão do stress das unidades curriculares, dos resultados académicos, e da ansiedade provocada pelo ambiente competitivo e, muitas vezes, pelo processo de transição de vida e adaptação a um novo meio académico. Já no que se refere aos estudantes do 3º ano, a associação baixa entre a idade e a dimensão “Estudo” indica que, quanto mais velhos são os estudantes que frequentam este ano, maiores são os seus conhecimentos acerca das estratégias de estudo, maior é o interesse na procura do docente para o esclarecimento de dúvidas, maior é o conhecimento acerca de como utilizar correctamente os recursos disponíveis na biblioteca, assim outros recursos de aprendizagem (e.g. *B-on*, *ISI Web of Knowledge*, etc.).

O segundo objectivo pretendia analisar a existência diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à adaptação ao contexto académico. De facto, segundo a pesquisa literária realizada por Adullah et al. (2009) o sexo apresenta-se como um importante preditor de ajustamento à universidade. Os dados obtidos revelam existir diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos quanto ao nível da adaptação ao ensino superior, no que se refere à dimensão “Estudo”. Assim, é possível concluir que os elementos do sexo feminino apresentam uma maior capacidade para organizar o seu trabalho e gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis na universidade que frequentam. Os estudos encontrados na literatura sugerem que os estudantes do sexo feminino se mostram mais comprometidas com as tarefas académicas, o que se traduz num maior acompanhamento das aulas, uma melhor organização dos apontamentos e das bibliografias para o estudo das matérias e uma gestão mais eficaz do tempo, aspectos que parecem reflectir uma melhor adaptação (Rodriguez et al., 2009; Seco et al., 2005).

No que se refere ao 2º ano, constata-se, ainda, a existência de diferenças significativas entre o sexo masculino e o sexo feminino quanto à dimensão “Pessoal”, sendo que nesta verifica-se que os estudantes do sexo masculino têm uma maior percepção de bem-estar e uma maior confiança em si próprios. Os estudos apontam que os estudantes do sexo masculino tendem a sentir-se melhor adaptados no que concerne à percepção das suas competências cognitivas e emocionais, à gestão da ansiedade nos momentos de avaliações, revelando uma maior autoconfiança, autonomia, optimismo e

bem-estar psicológico, em geral, aspectos que, no seu conjunto, inteiram a dimensão pessoal da escala QVA-r (Seco et al., 2005).

O terceiro objectivo pretendia investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à adaptação ao ensino superior. Verificou-se que os estudantes do 3º ano se identificam mais com o curso e apresentam maiores perspectivas de carreira do que os estudantes do 1º ano e do 2º ano. No entanto, estudos publicados apontam para uma correlação negativa entre o ano de curso e a dimensão carreira, ou seja, nestes estudos, ao contrário do que seria de esperar, com o passar do tempo, o envolvimento e a identificação do estudante com o curso e a profissão diminuem (Teixeira et al., 2007). Segundo Teixeira et al. (2007), pontuações elevadas na dimensão Carreira, no início dos cursos, podem reflectir não uma satisfação com a escolha baseada em critérios realistas, mas sim uma expectativa positiva frente ao que está por vir, mas que não foi ainda experimentado. Se tal suceder, é compreensível que a satisfação com a escolha decline com o tempo, dado que as limitações do curso e da profissão vão-se tornando mais notórias, o que pode levar ao surgimento de frustrações (Teixeira et al., 2007). Deste modo, tendo em conta os resultados obtidos pelos estudantes do 3º ano poderá levantar-se a hipótese de que estes se relacionam com o facto, dos referidos alunos se encontrarem a frequentar unidades curriculares com metodologias mais expositivas e mais orientadas para o desenvolvimento de uma sólida preparação científica e técnica, que os habilite para o exercício da actividade profissional. Também é possível verificar que os trabalhos académicos adquirem uma dimensão mais prática, caracterizando-se por uma orientação mais próxima por parte do docente, através da realização de tutoriais e de horas de atendimento.

O quarto objectivo pretendia investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de adaptação ao ensino superior. Constatou-se que existem diferenças estatisticamente significativas entre a faculdade frequentada e o nível de adaptação dos estudantes quanto ao QVA-r total e à dimensão “Carreira”. Verifica-se, assim, que os estudantes que frequentam a Faculdade de Ciências da Saúde se identificam mais com curso e apresentam mais perspectivas de carreira do que os estudantes que frequentam cursos integrados na Faculdade de Ciências e Tecnologia e a Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. O resultado acima descrito vai assim contra

o que é descrito na literatura, na medida em que o estudo realizado por Almeida et al. (2007) refere que, os estudantes de Ciências Económicas (curso inserido na Faculdade de Ciências e Tecnologia) apresentam uma maior identificação com o curso e maiores perspectivas de carreira do que os estudantes de Ciências da Saúde e de Ciências Humanas e Sociais. Portanto, perante a oposição verificada entre o resultado obtido e o que é descrito na literatura, poderá levantar-se a hipótese que os estudantes que frequentam a Faculdade de Ciências da Saúde se identificam mais com curso e apresentam mais perspectivas de carreira do que os restantes estudantes devido ao facto desta Universidade proporcionar aos alunos da área da saúde um contacto directo com o diagnóstico e a terapêutica nas suas áreas de aprendizagem, através da possibilidade de integração no Projecto Ambulatório de Saúde Oral e Pública (PASOP) e da realização de estágios curriculares na Clínica Pedagógica de Terapia da Fala.

O quinto objectivo visava analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto ao grau de adaptação ao contexto académico entre alunos que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos. Os resultados demonstram que não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que apresentam diferentes razões como estando na base da sua decisão de continuarem com os estudos quanto ao ajustamento ao ensino superior. No entanto, de acordo com a literatura, factores como o estar bem preparado para o exercício de uma profissão, ter a oportunidade de conseguir um emprego, ter êxito na carreira profissional, arranjar um emprego bem remunerado, assumem-se como determinantes no interesse do estudante por prosseguir os seus estudos no ensino superior (Ribeiro, 2008). O envolvimento dos estudantes no processo de aprender depende não só da sua singularidade, mas sobretudo do processo de socialização a que foram sujeitos, e para isso contribuiu, a família e o grupo social de onde provêm, sendo que tais influências são determinantes no percurso de aprendizagem do estudante (Simões, 2008).

O sexto objectivo pretendia avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto ao nível de adaptação ao contexto académico. Os dados obtidos revelam a presença de diferenças significativas entre os dois grupos, nas dimensões “Pessoal” e “Institucional”. Assim, pode-se concluir que os estudantes não deslocados sentem um maior bem-estar e têm maior confiança em si mesmos. Também, estão adaptados ao funcionamento da própria

instituição. Como é possível verificar pela literatura, os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e estabilidade afectiva, evidenciando também uma melhor percepção das suas competências e uma maior auto-confiança. Estes estudantes mostram-se mais integrados, envolvidos e comprometidos na instituição que se encontram a frequentar, na qual parecem sentir-se bem e satisfeitos, conhecendo e usufruindo melhor dos seus recursos e serviços (Seco et al., 2005). Tais conclusões permitem admitir que os estudantes que permanecem na sua residência habitual sentem um maior apoio e suporte emocional, psicológico e até material por parte das figuras significativas, condições que se reflectem num maior bem-estar em geral, com implicações positivas no processo de adaptação ao ensino superior (Seco et al., 2005).

O sétimo objectivo visava verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua adaptação ao contexto académico. Os resultados demonstram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade e o nível de adaptação ao ensino superior. Este objectivo contraria o que é descrito na literatura, pois segundo Seco et al. (2005), a participação em actividades de natureza associativa, pertencentes ao sistema social da instituição, promovem a maior integração social do estudante em novos grupos, conferindo, possivelmente, maiores oportunidades para o desenvolvimento de sentimentos de identidade e de competências relacionais e funcionando, quando o resto se altera, como fonte de suporte emocional, de orientação e de aceitação de grande importância.

O oitavo objectivo pretendia verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes do primeiro ano e os do segundo e terceiro anos quanto aos factores descritos como fundamentais na sua (actual) adaptação ao contexto universitário. Os resultados obtidos sugerem que a existência de diferenças significativas entre os estudantes do 2º ano e do 3º ano que indicaram os que não indicaram os factores “Satisfação com o curso”, “Interacções sociais”, “Área profissional”, “Gestão do tempo”, “Contexto social”, “Objectivo de vida”, “Sucesso académico”, “Finalização do curso”, “Métodos de estudo”, “Suporte social”,

“Cronograma de aulas”, “Método de ensino/aprendizagem”, “Formação profissional”, “Permanência no local de residência”, “Atingir objectivos”, “Motivação pessoal” e “Assiduidade” como factores fundamentais na sua actual adaptação ao ensino superior, quanto ao nível de adaptação global e às dimensões “Pessoal”, “Estudo” e “Institucional”. Verifica-se que os estudantes que evocam a “Área Profissional”, o “Sucesso Académico”, a “Gestão do tempo”, o “Cronograma de aulas” e a “Permanência no local de residência” como sendo determinantes na sua actual adaptação ao ensino superior evidenciam níveis mais elevados de bem-estar psicológico e de estabilidade emocional, revelando também uma melhor percepção das suas competências e uma maior auto-confiança. Por outro lado, revelam-se mais capazes de gerir adequadamente o seu tempo, de se organizarem melhor em termos de métodos de estudo e de estratégias de aprendizagem. Estes estudantes mostram-se, ainda, mais integrados e envolvidos na instituição que se encontram a frequentar, na qual parecem sentir-se satisfeitos, conhecendo e usufruindo melhor os seus recursos e serviços. Estes resultados vão de encontro aquilo que era esperado, uma vez que se pressuponha que, factores externos como as características da instituição (e.g. cronograma de aulas), o curso (e.g. área profissional) e os factores pessoais (e.g. sucesso académico; gestão do tempo e a permanência no local de residência) têm uma grande influência na adaptação à universidade. Como a literatura sugere, os factores que interferem na adaptação à universidade são diversos, dado que o processo de adaptação é dinâmico e complexo (Rocha & Mendonça, 2005). No entanto, as variáveis pessoais e contextuais assumem-se como fundamentais para o ajustamento, pelo que os estudantes terão que adquirir um conjunto de competências de modo a promoverem a sua integração e adaptação numa determinada instituição (Rocha & Mendonça, 2005).

O nono objectivo propunha avaliar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde dos estudantes e o grau de adaptação à universidade. Os dados obtidos demonstram a existência de uma correlação estatisticamente significativa negativa e muito fraca/fraca entre o total da escala QVA-r, as dimensões “Pessoal”, “Interpessoal”, “Estudo” e a percepção de saúde dos estudantes universitários. Estando a adaptação ao ensino superior associada a experiências stressantes (confronto com um novo espaço institucional, com normas próprias, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de

organização, autonomia e envolvimento por parte do aluno), é fácil depreender que daí possam resultar efeitos adversos sobre a saúde física e psicológica dos estudantes (Costa & Leal, 2004). Neste caso concreto, ao contrário do que o senso – comum nos poderia sugerir, à medida que diminui o nível de adaptação académica dos estudantes da Universidade Fernando Pessoa melhor é a sua percepção de saúde. Relativamente a este aspecto a literatura é omissa, podendo emergir a hipótese de que para estes estudantes uma boa adaptação académica (a identificação e satisfação com o curso/área profissional seleccionada e com as normas da instituição, o estabelecimento de uma relação mais próxima com os docentes, a concretização com sucesso das tarefas académicas, conduz a um maior bem-estar psicológico, uma maior autoconfiança e motivação, e um maior sentimento de autonomia. Deste modo, o maior envolvimento na vida académica poderá levar a que estes alunos reduzam a prática de exercício físico, optem por uma alimentação menos saudável e por padrões de comportamento menos favoráveis para a prevenção de doenças e para a promoção da saúde, para conseguirem fazer face às exigências do contexto académico, e como tal percepcionem a sua saúde como menos boa. Por outro lado, a menor percepção de saúde estará relacionada com a ausência de doença ou de outros problemas físicos, e com um maior bem-estar psicológico e físico decorrente de uma boa adaptação académica.

Com o décimo objectivo pretendia-se investigar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a auto-eficácia. Os resultados demonstram que não existe uma correlação estatisticamente significativa entre a auto-eficácia e a idade dos estudantes, tendo em conta o ano frequentado. Estes resultados vão de encontro ao que é descrito na literatura, pois a investigação realizada por Meneses e Silva (2009) também sugere que não existe uma relação estatisticamente significativa entre a idade e a auto-eficácia.

O décimo primeiro objectivo pretendia analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o sexo masculino quanto à sua percepção de auto-eficácia. Constatou-se que estas diferenças apenas se verificam no 3º ano, e nas dimensões “Iniciação e Persistência” e a “Eficácia Social”. Verificou-se, assim, que os estudantes do sexo masculino apresentam uma maior vontade para iniciarem e concluírem uma acção, bem como expectativas mais elevadas em situações sociais. Estes resultados contrariam o que é descrito na literatura, pois segundo

Guerreiro (2007) não encontrou, no ensino superior, diferenças significativas entre os sexos e a auto-eficácia.

O décimo segundo objectivo pretendia investigar se existem diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à auto-eficácia. Verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os três anos de estudo quanto à Auto-eficácia total e às dimensões “Iniciação e Persistência” e “Eficácia Social”. Os resultados acima expostos sugerem que, os estudantes do 3º ano, evidenciam uma maior percepção de auto-eficácia, se vêem como mais disponíveis para iniciarem uma dada acção, quer no contexto pessoal, quer no contexto académico, e para concluírem essa mesma acção. Também apresentam uma maior eficácia social. Os resultados expostos vão de encontro ao que era esperado, pois como sugere a literatura, os estudantes do ensino superior que frequentam anos superiores, e que apresentam um maior conhecimento das suas próprias competências e fragilidades têm demonstrado crenças mais elevadas de auto-eficácia, quando comparados com estudantes que frequentam anos académicos mais baixos (Guerreiro, 2007). Assumindo-se esta premissa, poder-se-ia, ainda, concluir que níveis mais elevados de escolaridade conduziriam, a níveis mais elevados de auto-eficácia na resolução dos desafios com que defrontam no período de adultez (Guerreiro, 2007). Contudo, é necessário ter-se em atenção que esta relação parece não ser tão linear, pelo facto dos programas educativos massificados poderem não ser de molde a dotar os indivíduos dos recursos necessários à superação dos desafios da transição para a adultez na área ou dimensão ocupacional (Guerreiro, 2007).

O décimo terceiro objectivo pretendia investigar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade quanto ao nível de auto-eficácia. Constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que frequentam diferentes faculdades quanto ao nível de auto-eficácia. No entanto, segundo a literatura, os estudantes que frequentam cursos relacionados com a Ciência ou a Engenharia mostram-se mais confiantes nas suas capacidades de concluírem com sucesso as tarefas académicas e evidenciam, ainda, uma maior persistência nos cursos que frequentam (Weng et al., 2009), podendo tal sugerir uma maior percepção de auto-eficácia quando comparados com os indivíduos que frequentam outras áreas académicas. Neste caso

concreto, e tendo em conta os resultados obtidos, poder-se-á sugerir que independentemente da faculdade frequentada, os estudantes desta Universidade encontram as condições necessárias para se sentirem mais capazes de iniciar e concluir um dada acção (e.g. curso universitário), persistirem na mesma perante situações adversas e apresentem elevadas expectativas perante situações sociais.

Neste sentido, poderá contribuir a qualificação académica do corpo docente da Universidade, que proporciona aos seus estudantes um processo de aprendizagem mais participativo e mais atractivo, que por sua vez garante uma efectiva aquisição de competências e promove nestes a elaboração de estratégias cognitivas, sociais e comportamentais.

O décimo quarto objectivo visava analisar a existência de diferenças estatisticamente significativas quanto à percepção de auto-eficácia entre estudantes que apresentam diferentes razões para terem continuado com os estudos. Os resultados demonstram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que indicam a razão “Desenvolver a sua formação académica” e a dimensão “Eficácia Perante Adversidade” e os que não indicam estas razões, ou seja, os estudantes que evocaram esta razão como estando na base da sua decisão de continuarem com os estudos, apresentam uma maior eficácia perante a adversidade do que os estudantes que não indicaram esta razão. Verifica-se, também, a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes que evocam a razão “Corresponder às expectativas/desejos dos pais” e a dimensão “Iniciativa e Persistência” e os que não o fazem. Isto quer dizer que estes estudantes apresentam uma maior iniciativa e persistência nas tarefas do que os estudantes que não consideram que a razão “Corresponder às expectativas/desejos dos pais” esteve na base da sua decisão para continuar os estudos. De acordo com a revisão da literatura realizada por Borges (2009), a decisão de prosseguir os estudos para o ensino superior é complexa, conduzindo ao surgimento do dilema em basear tal opção na satisfação pessoal ou nas expectativas dos pais e influências do meio social. Com efeito, segundo a literatura a família surge como um dos principais factores que ajudam ou dificultam no momento da escolha e na decisão do jovem de ingressar o ensino superior, pelo facto de também o grupo familiar ser directa ou indirectamente afectado por tal escolha (Santos, 2005).

Assumindo as considerações acima referidas, bem como a experiência adquirida ao longo da formação académica, os resultados observados confluem com o que é apontado pela literatura, sendo que os estudantes que optam pelo ensino superior para desenvolver a sua formação académica parecem evidenciar uma maior eficácia perante as adversidades que ocorrem neste contexto, pelo facto de se sentirem mais comprometidos com o curso escolhido, o que permite que estes desenvolvam uma imagem mais positiva de si próprios enquanto estudantes competentes e auto-eficazes, capazes de encarar as novas aprendizagens, de desenvolverem projectos desafiantes, de lidarem com o fracasso, de persistir no curso e de procurar a mestria pessoal, enquanto pessoas comprometidas com o ensino.

Já os que optam pelo contexto académico para corresponder às expectativas ou desejos dos pais, iniciam um curso académico e concluem-no, porque vêem neste a oportunidade de provarem a lealdade à sua família e de cumprirem com a sua missão não apenas a nível individual, mas também a nível familiar (Santos, 2005).

O décimo quinto objectivo pretendia avaliar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os jovens deslocados e os não deslocados quanto à percepção de auto-eficácia. Constatou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados quanto à sua percepção de auto-eficácia, sendo estes últimos que apresentam maior auto-eficácia. Verificou-se também diferenças significativas entre os estudantes deslocados e os não deslocados no que concerne às dimensões “Iniciativa e Persistência” e “Eficácia Perante Adversidade”, sendo os elementos que não saíram de casa a apresentar uma maior iniciativa e persistência nas tarefas, bem como uma maior eficácia perante a adversidade. Assim, os resultados acima apresentados podem reflectir uma melhor percepção de auto-eficácia por parte dos estudantes que não saíram de casa aquando a sua entrada no ensino superior, o que vai de encontro ao que é referido pela literatura. Pois de acordo com a revisão da literatura realizada por Baptista, Alves e Santos (2008) quanto maior o apoio recebido pela família, a quantidade de carinho recebido, interesse, acolhimento, comunicação adequada, capacidades de resolução de problemas, maior a percepção que o indivíduo terá para se considerar capaz de desempenhar tarefas em geral.

O décimo sexto objectivo visava verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os jovens que se encontram e os que não se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade quanto à sua percepção de auto-eficácia. Constatou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos. Os resultados expostos são contrários aquilo que era esperado, dado que se pressupunha que os estudantes que se encontram envolvidos em funções académicas associativas na universidade evidenciassem um nível mais elevado de auto-eficácia. Como sugere a literatura, os estudantes desenvolvem uma afinidade por estas actividades, nas quais se sentem eficazes e esperam resultados positivos, formando objectivos para sustentarem ou aumentarem o seu envolvimento nessa actividade. O acumular de sucessos no desempenho de tais actividades formam um *feedback* que solidifica ou reajusta a auto-eficácia e as expectativas e, portanto, os interesses (Silva, 2008). Neste caso concreto, supõe-se que estes resultados se devem ao facto de não fazer parte da cultura académica desta Universidade o envolvimento em actividades associativas.

O décimo sétimo objectivo pretendia avaliar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde e a auto-eficácia. Os resultados obtidos sugerem a existência de uma correlação estatisticamente significativa negativa e muito baixa entre a percepção de saúde dos estudantes universitários e a dimensão “Iniciativa e Persistência”, demonstrando que, à medida que diminui o nível de auto-eficácia dos estudantes, bem como a vontade dos estudantes em iniciar e concluir uma tarefa, melhor é a sua percepção de saúde. De facto, a literatura sugere que a auto-eficácia se relaciona com percepção de saúde através de duas formas distintas, sendo que a primeira é através da prática de comportamentos que influenciam a saúde, uma vez que indivíduos com elevada percepção de Auto-eficácia adoptam mais facilmente comportamentos de promoção da saúde e modificam mais facilmente comportamentos de prejuízo de saúde. A segunda forma relaciona-se com a resposta fisiológica ao *stress*, diminuindo o seu impacto negativo (Ribeiro, 1995). Assim, é possível concluir que os resultados acima expostos não vão de encontro à literatura, pois, segundo Ribeiro (1995), a auto-eficácia é uma variável importante na adopção de comportamentos protectores da saúde e de um estilo de vida saudável (Ribeiro, 1995), pelo que, quanto mais elevada é a percepção de auto-eficácia maior deveria ser a adopção de

comportamentos protectores da saúde e de um estilo de vida saudável. Atendendo à dificuldade em fundamentar os resultados à luz da literatura, pressupõe-se que estes estudantes percebem-se como mais capazes para iniciarem e concluírem com sucesso as tarefas no âmbito académico (e.g. trabalhos, frequências/exames, etc.), devido ao apoio disponibilizado pelos docentes (e.g. através de tutoriais, do contacto por email, etc.), porém constata-se que não se sentem tão disponíveis para utilizarem estratégias de promoção da saúde, adoptando comportamentos menos saudáveis.

O décimo nono objectivo propunha avaliar a existência de uma relação estatisticamente significativa entre o grau de adaptação ao ensino superior e a auto-eficácia. Os dados obtidos demonstram a existência de uma relação estatisticamente significativa positiva e alta. Verifica-se que os estudantes que apresentam uma maior vontade para iniciar e concluir uma acção, e para persistir na mesma perante situações adversas, apresentam elevadas expectativas em situações sociais. Também são estudantes que apresentam uma maior confiança em si próprios, têm mais facilidade em estabelecer relações interpessoais e na integração grupal, identificam-se mais facilmente com o curso, são mais capazes de organizar o trabalho e gerir o tempo, e ainda estão melhor adaptados ao funcionamento da própria instituição. Os estudos encontrados na literatura sugerem que a auto-eficácia no ensino superior se relaciona positiva e significativamente com a adaptação académica (Guerreiro, 2007). Assim, de acordo com a pesquisa literária realizada por Guerreiro (2007) é possível constatar-se que a auto-eficácia no ensino superior influencia directa e indirectamente o envolvimento, a persistência, a memória e o desempenho, estando ainda correlacionada com a motivação do estudante, com o controlo e a valorização da aprendizagem percebida, com a persistência, com a cooperação aos colegas, com a habilidade de pensamento crítico e a habilidade profissional.

Contudo, sabe-se que a auto-eficácia no contexto académico não é um constructo estático, mas sim um constructo que pode variar em nível dependendo das dinâmicas relações triádicas estabelecidas entre os aspectos pessoais do estudante, o seu comportamento e o ambiente no qual se encontra inserido. O mesmo aplica-se à adaptação ao ensino superior, a qual também é entendida como um constructo dinâmico, que integra uma relação dinâmica entre os estudantes, com os respectivos aspectos internos, e a vivência académica, com os seus aspectos ambientais (Guerreiro,

2007). Assim, ressalta-se a importância do conhecimento desta relação entre a auto-eficácia e adaptação académica para o processo multidimensional de formação do estudante universitário, de modo que este conhecimento possa contribuir para o desenvolvimento de acções institucionais intencionais, estimulando as capacidades cognitivas e as habilidades auto-reguladoras dos estudantes, fundamentais para a resolução de problemas complexos inerentes ao mundo globalizado (Guerreiro, 2007).

CONCLUSÃO

Esta investigação pretendeu dar um pequeno contributo para a compreensão das relações existentes entre vivências académicas e auto-eficácia dos estudantes universitários.

O ingresso no ensino superior assume-se como um processo de mudança, constituído por transições e adaptações, e que decorre conjuntamente com um processo de separação (da família/amigos) e individuação vivido pelo estudante (Preto, 2003). Deste modo, a capacidade do estudante ser bem sucedido neste processo dependerá de factores internos e pessoais, mas também das características da instituição de ensino superior que o acolhe (Preto, 2003).

Em termos gerais, os resultados provenientes da administração do QVA-r sugerem que os estudantes mais jovens do 1º ano e mais velhos do 3º ano evidenciam mais competências e conhecimentos no que se refere às rotinas de estudo, à utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem, sendo que estes últimos apresentam, ainda, maior identificação com o curso e maiores perspectivas de carreira. No que se refere ao sexo dos estudantes, evidencia-se que os estudantes do sexo feminino apresentam uma maior capacidade de organização do seu trabalho, de gestão do tempo e dos recursos de aprendizagem disponíveis na universidade. Já os estudantes do sexo masculino evidenciam uma maior percepção de bem-estar e uma maior confiança em si próprios. Também a maioria dos estudantes não alterou o local da sua residência após o ingresso no ensino superior, manifestando, por isso, um maior bem-estar e maior confiança em si mesmos, bem como uma maior integração e envolvimento na instituição que frequentam.

Destaca-se também a relação estatisticamente significativa entre a percepção de saúde dos estudantes e o grau de adaptação à universidade, o que sugere que os estudantes que apresentam uma menor percepção de saúde são aqueles que experimentam um maior bem-estar psicológico e físico, uma maior autoconfiança e motivação, um maior equilíbrio emocional, e um maior sentimento de autonomia. Ainda, estabelecem bons relacionamentos com colegas, docentes e funcionários, criando fortes laços de amizade. Trata-se de estudantes que se sentem identificados e

satisfeitos com o curso, evidenciando um bom desempenho acadêmico e uma maior identificação com a instituição acadêmica.

Os resultados da escala de auto-eficácia sugerem que os estudantes do sexo masculino apresentam uma maior vontade para iniciarem e concluírem uma acção, bem como expectativas mais elevadas em situações sociais. Já no que se refere ao ano académico é possível evidenciar que os estudantes do 3º ano apresentam uma maior percepção de auto-eficácia, vendo-se como mais disponíveis para iniciarem uma dada acção, quer no contexto pessoal, quer no contexto académico, e para concluírem essa mesma acção. Também apresentam uma maior eficácia social.

Importa ainda mencionar que os estudantes não deslocados apresentam uma maior iniciativa e persistência nas tarefas, bem como uma maior eficácia perante a adversidade.

No que concerne à relação existente entre a percepção de saúde e a auto-eficácia, verifica-se que à medida que diminui o nível de auto-eficácia dos estudantes, assim como a vontade destes para iniciar e concluir uma tarefa, melhor é a sua percepção de saúde.

Tendo em conta das considerações acima referidas é notória a existência de diferenças individuais (em termos de percursos pessoais, sociais e académicos) nos alunos que frequentam o ensino superior, o que contribui para a heterogeneidade, cada vez mais notória, da população estudantil que frequenta este nível de ensino. Tal diversidade tem evidentes repercussões nas experiências e no desempenho académico destes estudantes, legitimando a crescente atenção, por parte dos responsáveis académicos, a esta realidade (Monteiro et al., 2005).

Perante tais apreciações, considera-se de grande importância a extensão da intervenção psicológica para o contexto académico, particularmente quando esta assume uma óptica mais preventiva e promocional, permitindo aos estudantes aprimorar os seus recursos pessoais, de forma a conseguirem lidar com a transição para o ensino superior (Seco et al., 2005). Portanto, mais do que auxiliar os estudantes na identificação e resolução dos problemas, importa potencializar a experiência vivida por estes aquando a frequência académica, através de programas direccionados para a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, dos grupos e da própria instituição (Seco et al., 2005). Deste modo, sugere-se uma intervenção ao nível das variáveis de natureza

mais académica, devido à influência destas na forma como é determinada a trajectória académica (Monteiro et al., 2005), assim como, ao nível dos factores de natureza relacional, de modo a facilitar o estabelecimento de bons relacionamentos dos estudantes com os colegas, com os docentes ou com os funcionários. Ainda se considera relevante o planeamento de actividades formais e informais de aprendizagem, que promovam a participação dos estudantes e que permitam a criação de sentimentos de identidade de grupo. Também se considera importante incentivar o estudante universitário a desempenhar funções académicas associativas dentro do respectivo *campus* académico ou até mesmo a envolver-se em actividades, organizações ou associações fora do contexto académico (e.g. actividades desportivas ou de lazer) que promovam o desenvolvimento de competências interpessoais, de liderança e de satisfação.

Simultaneamente, considera-se necessário o desenvolvimento de serviços específicos de apoio nas universidades, que contemplem: componentes de orientação vocacional e definição de projectos de carreira associados ao curso; o apoio tutorial dos primeiros anos (disponibilizado pelos estudantes mais velhos); mecanismos e estruturas de apoio para os alunos deslocados; o incremento da motivação e das aprendizagens académicas (Adullah et al., 2009; Seco et al., 2005; Seco et al., 2007).

Assumindo-se a premissa de que a auto-eficácia no ensino superior se constitui como uma importante variável para a permanência e o sucesso académico (Guerreiro, 2007), não será demais salientar a importância da intervenção psicológica ao nível da auto-eficácia. Como tal, sugere-se a frequência por parte dos estudantes do atendimento psicológico disponibilizado gratuitamente por esta Universidade, com o propósito de aprenderem a controlar e a ajustar as suas expectativas, a diminuir as suas vulnerabilidades e a aumentar a sua vontade de prosseguir a vida académica, com satisfação, gerindo da melhor forma todos os seus recursos pessoais e usufruindo o melhor possível dos recursos institucionais (Seco et al., 2005).

Deste modo, importa que os serviços de apoio psicológico ao estudante considerem, nas suas actividades de aconselhamento e acompanhamento, as características pessoais e contextuais onde este se movimenta (e nas quais a família deve ser incluída), pressupondo que o despiste precoce de situações problemáticas, a orientação e o apoio facultado ao estudante nesta etapa de transição, se constituem

como formas de maximizar o seu processo de adaptação e ajustamento ao novo contexto académico, tendo ainda, implicações no nível da auto-eficácia (Seco et al., 2005).

Também se sugere a criação de serviços de desenvolvimento e orientação de carreira que devem ter como meta fundamental ajudar os estudantes a obterem os benefícios máximos das suas opções vocacionais, ou a reconsiderarem as suas escolhas de modo a assumirem uma outra escolha que lhes permita viver de forma mais satisfatória, produtiva e gratificante a sua experiência académica (Seco et al., 2005).

Tendo em conta os resultados apresentados, considera-se que estas propostas são fundamentais junto dos estudantes do 1º ano, daqueles que se encontram deslocados devido ao ingresso na Universidade Fernando Pessoa, bem como junto dos que apresentam uma baixa percepção acerca da sua saúde.

No que se refere à saúde, sugere-se que a Universidade passe adoptar estratégias de promoção da mesma, através: da inclusão de temas relacionados com a saúde em todas as unidades curriculares; de campanhas de incentivo à prática de exercício físico, particularmente através da frequência da Academia de Saúde e Lazer existente na Universidade, criando, assim, um ambiente académico mais saudável. Portanto, parece-nos urgente a necessidade desta Universidade se assumir como uma instituição promotora de saúde e que procura constantemente um estilo de vida, de aprendizagem e de trabalho propício ao desenvolvimento da saúde.

Torna-se ainda importante mencionar que se considera que a Universidade Fernando Pessoa deverá dar uma atenção muito especial aos estudantes mais velhos que se encontram a frequentar o 1º ano, pelo facto de se constatar que, quanto aumenta a idade diminuem as competências e os conhecimentos destes acerca das rotinas de estudo, da utilização da biblioteca e de outros recursos de aprendizagem. Estes estudantes precisam, assim, de construir uma imagem de si próprios enquanto sujeitos competentes e auto-eficazes, de se sentirem mais identificados com o curso e de desenvolverem maiores perspectivas de carreira.

Perante tais resultados, questionámo-nos acerca das inferências que nos é possível realizar a partir dos mesmos. Com efeito, será que estes resultados se devem ao facto destes estudantes não possuírem uma ideia definida e esclarecida de quais são os seus objectivos? Estarão conscientes da existência de alguns obstáculos que podem dificultar a sua aprendizagem? Será que utilizam, adequadamente, estratégias de

aprendizagem (e.g. gestão de tempo, selecção da informação, organização do material, repetição compreensiva, entre outras) para atingir os seus objectivos?

Assumindo-se tais considerações, sugere-se a aplicação do projecto intitulado “Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo” (Rosário, Núñez & González-Pienda, 2006), pelo facto deste se encontrar orientado para o debate com estudantes do 1º ano da universidade sobre aspectos relacionados com as estratégias e os processos de auto-regulação da aprendizagem, dotando-os de ferramentas para conseguirem enfrentar as tarefas de aprendizagem com maior qualidade. As “Cartas de Gervásio ao Seu Umbigo” consistem num conjunto de cartas de um estudante do 1º ano, o Gervásio, dirigidas ao seu Umbigo, sendo que em tais textos, este reflecte sobre algumas das suas experiências vividas no contexto académico, destacando o papel das estratégias e dos processos de auto-regulação na sua aprendizagem (Rosário et al., 2006).

Apesar destas cartas seguirem uma determinada lógica e de cada uma estar orientada preferencialmente para uma fase específica do processo auto-regulatório, este projecto foi delineado para permitir a selecção das mesmas, sem que tal provocasse a desorganização da estrutura conceptual. Também o carácter não formatado das sessões (cartas), sem tempos rígidos ou actividades normalizadas, apela à reflexão metacognitiva e à construção de um percurso auto-regulatório pessoal. Ainda, as pistas de trabalho, a propósito de cada carta, apresentam um conjunto de sugestões para desenvolver as competências auto-regulatórias (Rosário et al., 2006).

Atendendo à idiosincrasia da nossa amostra, sugere-se aplicação da Carta nº2, “Que objectivos tenho? O que é que verdadeiramente guia o meu agir, no meu estudo, na Universidade, nos meus hobbies, no meu desporto, nas relações com os outros, na minha preguiça...?” e da Carta nº 3, “Como posso tirar melhores apontamentos?”.

Com a aplicação da primeira carta pretende-se dotar os alunos de conhecimentos profundos acerca dos objectivos académicos, particularmente sobre o que é e como se podem definir um objectivo, tendo como propósito a melhoria da sua realização académica (Rosário et al., 2006). Por objectivo entende-se tudo o que o estudante deseja conscientemente alcançar, sendo que os mesmos influenciam a motivação e a aprendizagem dos estudantes, pelo facto de orientarem e dirigirem os seus comportamentos. Portanto, é fundamental que estes se assumam como concretos, realistas e avaliáveis (permitam a avaliação do resultado) (Rosário et al., 2006). Por

outro lado, é necessário ter-se em conta que aquilo que realmente move os estudantes, não é tanto o resultado, mas antes a expectativa, isto é, aquilo que acreditam que pode vir acontecer (expectativa de auto-eficácia) (Rosário et al., 2006).

Os objectivos podem, ainda, estar orientados para a mestria, uma vez que os estudantes que definem este tipo de objectivos procuram desenvolver competências, melhorar o trabalho académico e a aprendizagem, esforçando-se por evitar o fracasso (Rosário et al., 2006). Os objectivos também influenciam a realização de diferentes modos, pelo facto de: orientarem o comportamento e o esforço do estudante para os alcançar; ajudarem o estudante a dirigir e a manter os seus recursos neste sentido até os alcançar; ajudarem à focalização na tarefa e a combater os distractores que rivalizam com a realização da tarefa; quando o “ponto de chegada” está definido e o sujeito obtém *feedback* sobre a sua situação pode decidir o que pode fazer para o atingir (Rosário et al., 2006).

No que se refere ao tempo, estes podem ser de longo prazo e devem ser divididos em objectivos de curto prazo, para que as tarefas tenham um maior êxito (Rosário et al., 2006).

Após a elaboração dos objectivos e de um plano concreto para a realização dos mesmos, é fundamental ensinar os estudantes a anteciparem os obstáculos que possam dificultar o cumprimento dos mesmos, definindo uma estratégia para conseguirem ultrapassá-los (Rosário et al., 2006).

Para estes estudantes do 1º ano e também para os estudantes mais jovens que se encontram a frequentar o 3º ano, que evidenciavam uma diminuição de competências e de conhecimentos relacionados com as rotinas de estudo, ainda se sugere a aplicação da Carta nº 3, pelo facto desta permitir: o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem que incrementam a compreensão do material leccionado; o estabelecimento de metas de leitura, de acordo com os seus objectivos; a organização de conteúdos e do material de aprendizagem, construindo-se, assim, um significado pessoal; a monitorização da qualidade da sua compreensão à medida que ocorre a leitura do material leccionado. Com efeito, a leitura antecipada dos textos e capítulos recomendados promove atenção na aula e a compreensão dos conteúdos, sendo que esta última depende do envolvimento activo com a leitura, possível através da elaboração de perguntas e da procura de respostas (Rosário et al., 2006).

Neste caso concreto, e apelando à experiência académica, denota-se alguma dificuldade nos estudantes para questionarem os seus docentes sobre o que leccionado. Será que tal se deve ao facto de entenderem tudo o que é apresentado ou ao receio de se exporem e de parecerem pouco capazes aos olhares hipercríticos dos colegas?

Portanto, tendo em conta as sugestões apresentadas, é possível concluir-se que se considera fundamental a integração destas estratégias de auto-regulação da aprendizagem na dinâmica de cada uma das unidades curriculares, promovendo-se, assim, a sua conceptualização como ferramentas úteis de aplicação em diferentes domínios, não devendo assim ser trabalhadas de uma forma avulsa ou desancorada da teoria que as fundamenta (Rosário et al., 2006).

Portanto, salienta-se a necessidade de se formarem estudantes auto-reguladores da sua aprendizagem, pelo facto destes se destacarem academicamente dos demais, sendo mais facilmente identificados pelos seus docentes pelos objectivos educativos que definem para si próprios (geralmente mais ambiciosos do que os previstos curricularmente), e também pela sua capacidade de monitorização das actividades de estudo e da eficácia do seu planeamento estratégico (Rosário et al., 2006). Como tal, as principais virtudes dos estudantes que realizam aprendizagens auto-reguladoras são: a combinação de expectativas positivas, motivação e diferentes estratégias de resolução de problemas (Rosário et al., 2006). De facto, estes estudantes usualmente percebem-se a si próprios como mais auto-eficazes, sendo que tais crenças de auto-eficácia incrementam não só a motivação para aprendizagem, mas também o processo de auto-regulação (Rosário et al., 2006).

Torna-se, ainda, importante mencionar que como em qualquer investigação, surgem por vezes dificuldades e obstáculos que o investigador não consegue controlar. Desde logo, na interpretação e análise dos resultados há que ter em conta que os dados adquiridos pelo recurso ao QVA-r e a escala de Auto-eficácia são inferenciais, pois descrevem auto-percepções de realidades pessoais e amostrais, pois os resultados não representam o universo dos estudantes do 1º ciclo de estudos da Universidade Fernando Pessoa. Por outro lado, o presente estudo tomou uma amostra de estudantes que se disponibilizaram para responder aos questionários administrados. Tal situação suscita sempre dificuldades que se relacionam com a representatividade dos estudantes tomados como amostra, pelo facto desta ser apenas composta por estudantes que

frequentavam as aulas (momento em que foram administrados os questionários), sendo que tal aspecto poderá colocar em causa todas as conclusões retiradas acerca da população em estudo. Portanto, poder-se-á concluir que os dados obtidos com administração dos instrumentos são limitados, pelo facto destes terem sido recolhidos a partir de instrumentos com uma estruturação pré-definida. Como tal, numa investigação futura sugere-se, talvez, o uso de uma abordagem mais qualitativa de modo conseguir-se analisar-se mais profundamente os problemas e as necessidades de adaptação e de auto-eficácia dos estudantes recém-ingressados na universidade (Abdullah et al., 2009).

Outro aspecto que importa salientar prende-se com o cariz transversal da investigação realizada. Deste modo, considera-se que seria interessante conhecer o percurso académico destes estudantes nos anos posteriores, procurando-se compreender melhor os percursos dos estudantes que se revelaram mais e os que se mostraram menos “adaptados”, tendo-se em conta os resultados obtidos nas dimensões (ou parte delas) do QVA-r. Também se sugere o estudo aprofundado dos estudantes que se revelaram mais e dos que se revelaram menos eficazes, em termos dos resultados verificados nas dimensões na escala de auto-eficácia. De facto, numa perspectiva mais abrangente, e com base em estudos longitudinais, seria estimulante e pertinente aceder a uma avaliação fundamentada e dinâmica das mudanças intraindividuais, de modo a perceber-se melhor a evolução do processo de integração do jovem estudante no ensino superior.

Uma outra dificuldade relaciona-se com o facto da maioria dos estudos disponíveis não estar especificamente relacionada com a adaptação à universidade, mas sim com conceitos subjacentes, como o sucesso académico e a persistência académica, por serem mais facilmente operacionalizáveis na realização de estudos empíricos, ou ainda com a relação deste construto e a auto-eficácia. Tais aspectos dificultaram a fundamentação dos resultados obtidos. Esta situação terá que ser revertida em prol da promoção da implementação de medidas que facilitem a adaptação académica e minimizem o impacto educacional da universidade nestes estudantes, capacitando-os tanto para as suas aprendizagens académicas como para o desenvolvimento de níveis superiores de auto-eficácia (Cunha & Carrilho, 2005).

Por último, não se pretende concluir a dissertação sem apontar algumas sugestões para a possível continuidade do estudo empírico aqui realizado. Como em qualquer investigação, os dados obtidos devem ser sempre interpretados

cautelosamente, atendendo-se ao contexto e aos limites que marcam a presente investigação.

Por outro lado, importa destacar algumas sugestões metodológicas para futuros trabalhos nesta área, de forma a aprofundar o sentido das conclusões retiradas. Os resultados indicam que apesar dos estudantes serem “particularmente” adaptados e auto-eficazes, estão submetidos a pressões que são susceptíveis de influenciar a adaptação a este contexto, bem como a percepção de si próprios enquanto sujeitos auto-eficazes. Portanto, apresentam-se os seguintes tópicos, como sugestões para futuras investigações: 1) estudo analítico por curso e por ano do insucesso e do abandono académico na Universidade Fernando Pessoa; 2) a elaboração de um perfil geral do aluno desta universidade; 3) a realização de estudos de caso de carácter qualitativo, etnográfico ou naturalista sobre o fenómeno de adaptação universitária a fim de captar o impacto da universidade, nas realidades sociais e psicológicas construídas pelos estudantes.

Também se sugere a reprodução da análise das relações entre as vivências adaptativas dos estudantes e a sua percepção de auto-eficácia, mas a partir de uma investigação mais alargada que contemplasse todos os estudantes que frequentam as diferentes faculdades da Universidade, o que aliás, só por si, poderá conduzir a resultados divergentes dos agora obtidos.

Por último, importaria que a aplicação dos questionários não ocorresse exclusivamente em contexto de sala de aula, de modo a conseguir-se incluir nas amostras estudantes com vivências mais desadaptativas e níveis mais baixos de auto-eficácia e que, normalmente, não são tão assíduos às aulas. Deste modo, considera-se que tal contacto com estes alunos menos assíduos ou que abandonaram o ensino superior poderia ser realizado por contacto telefónico, sendo que neste realizar-se-ia uma breve entrevista (recolha de dados sócio-demográficos), e solicitar-se-ia o preenchimento de uma versão mais reduzida do instrumento QVA-r e da escala de Auto-eficácia.

A terminar, considera-se que o Ensino Superior tem a responsabilidade de proporcionar uma educação que permita a cada estudante concretizar os seus projectos e, assim, servir a sociedade da melhor forma possível. Neste sentido, importa que a universidade procure perceber quais os factores que influenciam uma adaptação bem

sucedida a este novo contexto académico e que identifique os processos psicológicos subjacentes à experiência de bem-estar no ensino superior, de modo a promover o seu desenvolvimento, o que se assume como uma tarefa inadiável, uma vez que, se os novos contextos de vida forem percebidos pelo estudante como significativos, estimulantes e desafiantes, então estes potenciarão o seu desenvolvimento psicossocial, assumindo-se como pontes (internas e externas) seguras e sólidas. Se, pelo contrário, forem sentidos e vividos de modo negativo poderão se assumir como factores de inadaptação ou desajustamento, funcionando como alçapões que minam o processo de transição e adaptação ao Ensino Superior (Ferreira et al., 2001; Seco et al., 2005).

REFERÊNCIAS

- Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 3(8), 496 – 505.
- Aladag, M. (2009). Evaluation of the peer helping program conducted for university adjustment. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(31), 12-22.
- Almeida, L.S. (2007). Transição, Adaptação académica e Êxito Escolar no Ensino Superior. *Revista Galeco - Portuguesa de Psicologia e Educación*, 2(15), 1138-1663.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no Ensino Superior: estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galeco – Portuguesa de Psicología e Educación*, 1(14), 207-220.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P. & Saavedra, L. (2006). Acesso e Sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de Género, Origem Sócio-Cultural e Percurso Académico dos Alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 507-514.
- Almeida, S. L., Soares, A. & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2(1), 81-93.
- Almeida, L.S., Ferreira, J.A.G. & Soares, A. P. C. (1999). Questionário de Vivências Académicas: Construção e validação de uma versão reduzida (QVA-r). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(3), 181- 207.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.

- Azevedo, S.F. (2008). O processo de Bolonha em Portugal – dimensão essencial no esforço Nacional de convergência Europeia. In A.Ferrari, J. Carvalhal, J.L. Cardoso, N. Vinha, R. Vieira, S.F. Azevedo & V. Mello – Sampayo (Orgs.), *Seminário o Processo de Bolonha em Portugal - Presente e Futuro*. Disponível em http://páginas.fe.up.pt/~sfeyo/Docs_SFA_Publica_Conferences/SFA_C_20080627_Lisboa_Peritos_Text.pdf.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baptista, M., Alves, G. & Santos, T. (2008). Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 28(2), 260-271.
- Bardagi, M. & Boff, R. (2010, Março). Autoconceito, auto-eficácia profissional e comportamento exploratório em universitários concluintes. *Avaliação*, 1(15), 41-56.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo* (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Edições 70 (Obra original publicada em 1977).
- Bento, A., e Mendes, G. (2007). “A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário”. In J. M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho & N. Veríssima (Orgs.), *Educação para o sucesso: Políticas e actores*. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Funchal.
- Borges, A. (2009). *A auto-eficácia em estudantes universitários: um estudo de tradução e validação de Career Decision Self-Efficacy Scale* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Uberlândia). Disponível em http://www.btdt.ufu.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2503.

- Bzuneck, J. A. (2001). As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Orgs.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp.116-133). Disponível em <http://des.emory.edu/mfp/Bzuneck2.pdf>.
- Byer, J.L. (2001) *The effects of college students' perceptions of teaching and learning on academic self-efficacy and course evaluations*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Little Rock. Disponível em <http://www.eric.ed.gov>.
- Costa, L. & Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação académica em alunos do ensino superior. In S. Gonçalves, D. Soeiro & S. Silva (Eds.), *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 13, 13-32. Disponível em <https://www1.esec.pt/pagina/opdes/wp-content/uploads/2009/07/n13v4.pdf>.
- Costa, E. & Leal, I. (2008). Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior – Avaliar para intervir. In I. Leal, J. L. Pais Ribeiro, I. Silva & S. Marques (Eds.), *Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp.213-216). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Costa, E., & Leal, I. (2006). Estratégias de coping e adaptação à vida académica em estudantes universitários de Viseu. In I. Leal, J.L. Pais Ribeiro & S. Jesus (Eds.), *Sáude, bem-estar e qualidade de vida: actas do 6º congresso nacional de psicologia da saúde* (pp.739-745). Faro: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de coping e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In J. Ribeiro e I. Leal (Eds.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp-757-762). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cunha, S. & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 2(9), 215-224.
- Diniz, A. & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, 1(24), 29-38.

- Faria, L. & Lima Santos, N. (2006). O auto-conceito de competência na transição do secundário para a universidade. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 225-235. Disponível em <https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/624/1/225-235FCHS2006-4.pdf>
- Fernandes, E. & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do primeiro ano. *Psychologia*, 40, 267-278.
- Ferreira, J., Almeida, L. & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 1(6), 1-10.
- Freitas, A., Martins, J. & Vasconcelos, R. (2003). Integração do (a)s aluno(a)s do 1º ano na Universidade do Minho. *Revista Galeco - Portuguesa de Psicologia e Educación*, 8(7), 1138-1663.
- Guerreiro, D.C. (2007). *Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações* (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000422520&fd=y>.
- Igue, E. A., Bariani, I. C. D., Milanesi, P. V. B. (2008, Julho/Dezembro). Vivência académica e expectativas de universitários ingressantes e concluintes. *Psico-USF*, 2(13). Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousf/v13n2/v13n2a03.pdf>.
- Jakubowski, T.G & Dembo, M.H. (2004). The relationship of self-efficacy, identity style and stage of change with academic self-regulation. *Journal of College Reading and Learning*, 35(1), 7-24.
- Kennedy, P.W., Sheckley, B.G. & Kehrhan, M. T. (2000). The Dynamic Nature of Student Persistence: Influence of Interactions between Student Attachment, Academic Adaptation, and Social Adaptation. In E. Kanarek (Org.), *Information for the Next 100 Year*. 40th Annual Forum of Association for Institutional Research, Cincinnati.

- Meneses, R.F. & Silva, I. (2009). Auto-eficácia de estudantes do 1º ano de cursos superiores de saúde pós-bolonha. *Revista da Faculdade de Ciência da Saúde*, 6, 474-484. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1298/1/474-484_FCS_06_-11.pdf.
- Moroco, J.(2003). Análise de componentes principais. In J. Marroco (Ed.), *Análise Estatística, com utilização do SPSS* (pp.231-257). Disponível em <http://www2.dce.ua.pt/leies/pacgi/cap9-Moroco.pdf>.
- Monteiro, S., Tavares, J. & Pereira, A. (2007). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 8(1), 83-93.
- Monteiro, S., Vasconcelos, R.M. & Almeida, L.S. (2005). Rendimento académico: influência dos métodos de estudo. In Centro de Investigação em Educação (Ed.), *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia* (pp.3505-3516). Braga: Minhografe – Artes Gráficas, Lda.
- Neves, S.P. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e auto-eficácia: semelhanças, diferenças, inter-relação e influência no rendimento escolar. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 6, 206-218. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/1330/1/206-218_%20FCHS06-5.pdf
- Nunes, S.M. & Garcia, A.R. (2010, Maio). Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências académicas. *Gestin*, 8(8), 195- 203. Disponível em <http://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/514/1/Ana%20Rita%20%26%20Sara%20Nunes.pdf>.
- Pereira, A., Motta, E., Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A.C., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A. & Lopes, P. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(XIV), 51-59.
- Pessoa, F. (1986). *Obra Poética*. Nova Aguiar.

- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior* (Dissertação de doutoramento, Universidade de Coimbra). Disponível em <http://www.fpce.uc.pt/pessoais/pinheiro/trabalhos/001%20INDICE%20ROS%2004.pdf>.
- Polydoro, S.A.J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajectória académica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição* (Dissertação de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas). Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>.
- Preto, L. (2003, Maio). O desenvolvimento da autonomia como factor de adaptação ao Ensino Superior. *Referência*, 10, 63-71.
- Reis, P.R. & Camacho, G.(2009). A avaliação da concretização do Processo de Bolonha numa instituição de Ensino Superior Portuguesa. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 41-59.
- Ribeiro, I. (2008). Factores decisivos para a escolha do binómio curso/instituição: o caso do ensino superior agrário português. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 69-89.
- Ribeiro, J.L.P. (1995) Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L.S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 163-176). Disponível em <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACIA.htm>.
- Rocha, A. & Mendonça, L. (2005). Estudo sobre as Vivências Académicas dos Estudantes do 1.º ano da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP). In B. D. Silva & Almeida, L. S. (Orgs), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1965-1976). Braga: Universidade do Minho.

- Rodriguez, D. P., Urazán, S. C. & Arango, M.I. (2009). Cuestionario de Vivencias Académicas en su versión reducida (QVA-r): un análisis psicométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 1(18), 33-52.
- Rosário, P., Núñez, J. & González – Pienda, J. (2006). *Comprometer-se com o estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu Umbigo*. Coimbra: Almedina.
- Salgado, A., Martins, H., Dores, A. & Santos, A. (2010, Fevereiro). O Problem-Based Learning e suas implicações nas Expectativas e Vivências Académicas dos Estudantes do 1º ano de Cursos de Tecnologias da Saúde. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A. T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio & M. C. Taveira (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2839-2853). Disponível em <http://www.actassnip2010.com>.
- Samssudin, S.(2009). *Relação entre as crenças de auto-eficácia e o apoio social na transição para o trabalho em estudantes finalistas do ensino superior* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa). Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/902/1/18396_ulsd_dep.17714_Dissertacao_Sara_Samssudin.pdf.
- Santos, L. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo*, 1(10), 57-66.
- Santos, L. & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica*, 2(19), 205-217.
- Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/206>.
- Shankland, R., Genolini, C., França, L., Guelfi, J. & Ionescu, S. (2010). Student adjustment to higher education: the role of alternative educational pathways in coping with the demands of student life. *Springer Science & Business Media B.V*, 3(59), 353–366.

- Seco, G., Dias, M., Pereira, M., Casimiro, M. & Custódio, S. (2007). Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo. In J.M. Sousa, A. Bento, G. Gonçalves, G. Mendes, M.J. Camacho & N. Veríssimo (Orgs.), *IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Disponível em http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/texto_SPCE%20Funchal.pdf.
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: pontes e alçapões*. Disponível em <http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/55/1/ESTUDO%20IPL%20REVISTA%20UBI.pdf>.
- Silva, S. & Ferreira, J. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento?. *Exedra*, 1, 101-126. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Silva, A. (2008). *A Construção de Carreira no Ensino Superior* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho). Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8701/1/tese%20final%20completa.pdf>.
- Silva, I. (2003). *Qualidade de vida e variáveis psicológicas associadas a sequelas de diabetes e sua evolução ao longo do tempo* (Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto). Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/22933>.
- Silva, S. L. (2003). *Adaptação académica, pessoal e social do jovem adulto ao ensino superior: contributos do ambiente familiar e do autoconceito* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em http://www.esec.pt/cdi/ebooks/docentes/S_Silva/Tese.M.pdf.
- Simões, A. (2008). *Motivações e expectativas profissionais dos estudantes de enfermagem – estudo numa escola da área de Lisboa* (Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta). Disponível em <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/1229/1/Motiva%c3%a7%c3%b5es%20e%20Expectativas%20Profissionais%20dos%20Estudantes%20de%20En.pdf>.

- Simões, M. R., Almeida, L. S. & Gonçalves, M. M. (1999). Teste e provas psicológicas em Portugal: Roteiro de algumas questões que atravessam a utilização de instrumentos de/na avaliação psicológica. In M. R. Simões, L. S. Almeida & M. M. Gonçalves (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal* (pp. 1-12). Braga: Sistemas Humanos e Organizacionais, Lda.
- Soares, A., Almeida, L., Diniz, A. & Guisande, M. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias *versus* ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica*, 1(24), 15-27.
- Soares, A. & Almeida, L. (2002). *Expectativas académicas e adaptação à Universidade: Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho*. Disponível em <http://www.fchs.ualg.pt/ceduc/fases/2/comunicacoes/leandroalmeida.htm>.
- Stocker, J. & Faria, L. (2009). Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da Universidade do Porto. In B.Silva, L. Almeida & A. Lozano (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp.4097-4109). Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c302.pdf>.
- Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S. & Oliveira, A. (2008, Janeiro/Junho). Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 1(12), 185-202.
- Teixeira, M., Castro, G.& Piccolo, P. (2007). Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em Psicologia*, 11(2), 211-220.
- Urbina, S. (2007). *Os fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed

- Vasconcelos, R., Almeida, L. & Monteiro, S. (2009/Março). O insucesso e abandono académico na universidade: uma análise sobre os cursos de engenharia. In C. Brito, M. Ciampi, M. Feldgen, O. Clúa & B. Ovide (Coords.), *VI International Conference on Engineering and Computer Education* (pp.457-461). Buenos Aires: International Conference on Engineering and Computer Education.
- Verger, P., Combes, J., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F. & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *44*, 643–650.
- Welling, H. & Vasconcelos, S. (2008). O efeito da psicoterapia sobre o rendimento académico. *Análise Psicológica*, *4*(26), 651-661.
- Weng, F., Cheong, F. & Cheong, C. (2009). It education in Taiwan: relationship between self-efficacy and academic integration among students. In R. Bapna & V. Sambamurthy (Orgs.), *Pacific Asia Conference on Information Systems*. Pacific-Asia Conference 2009. Disponível em <http://aisel.aisnet.org/pacis2009/22>.

ANEXOS

ANEXO 1

Estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior

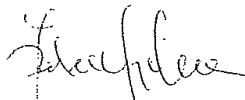
No âmbito de uma investigação sobre adaptação psicossocial ao ensino superior, vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, pedimos que preencha os questionários que lhe serão fornecidos, pela ordem em que se encontram.

Se decidir colaborar no nosso estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradecemos desde já a sua atenção para com o nosso estudo.


Prof. Doutora Rute Meneses


Prof. Doutora Isabel Silva

Investigadoras responsáveis pelo Projecto

DECLARAÇÃO

Declaro, ao colocar uma cruz no quadrado que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar no estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior da responsabilidade da Prof. Doutora Rute Meneses e da Prof. Doutora Isabel Silva, da Universidade Fernando Pessoa.

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir participar.

Especificamente, fui informado/a do objectivo e procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Data ___/___/___

Questionário Sócio-demográfico

(Adaptado por Andreia Santos & Rute F. Meneses, 2009,
de Almeida, Ferreira, & Soares, 2001, e Ribeiro, 2005)

Com este questionário pretende-se fazer uma parte da sua caracterização pessoal, relevante para o presente estudo.

1. Sexo: 1 Masculino 2 Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Estado civil: 1 Solteiro(a) 2 Casado(a) / União de facto
 3 Separado(a) / Divorciado(a) 4 Viúvo(a)
4. Nível sócio-económico: 1 Baixo 2 Médio 3 Alto
5. Curso: _____ Ano: _____
6. Estudante-trabalhador: 1 Não 2 Sim
7. Decidiu continuar os estudos no Ensino Superior para (pode assinalar mais do que uma opção):
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Desenvolver a sua formação pessoal | <input type="checkbox"/> 2 Desenvolver a sua formação académica |
| <input type="checkbox"/> 3 Preparar-se para uma profissão | <input type="checkbox"/> 4 Corresponder às expectativas/
desejos dos seus pais |
| <input type="checkbox"/> 5 Ter mais oportunidades sociais | <input type="checkbox"/> 6 Ter mais oportunidades profissionais |
| <input type="checkbox"/> 7 Fazer o mesmo percurso dos seus
amigos que também estão no Ensino
Superior | <input type="checkbox"/> 8 Outra (especifique)
_____ |

8. A Instituição de Ensino Superior em que se encontra matriculado/a corresponde à sua:

- 1 1.ª Opção 2 2.ª Opção
 3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

9. O curso que se encontra a frequentar corresponde à sua:

- 1 1.ª Opção 2 2.ª Opção
 3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

10. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? 1 Não 2 Sim
Se *Sim*, está a viver:

- 1 Numa Residência Universitária 2 Num apartamento com outros estudantes
 3 Num apartamento sozinho 4 Na casa/apartamento com familiares
 5 Outro local (especifique) _____

11. Qual é a distância percorrida entre a casa onde reside em tempo de aulas e a Universidade que frequenta? _____ km

12. Na Instituição de Ensino Superior que frequenta desempenha algum tipo de funções académicas associativas? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, qual/quais (pode assinalar mais do que uma opção):

- 1 Responsável ou Membro da Associação de Estudantes 2 Responsável ou Membro de Grupos Recreativo-Culturais (Tunas, Desporto, Teatro, etc.)
 3 Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão da Escola 4 Outra (especifique) _____

13. Fora da Instituição de Ensino Superior, encontra-se envolvido/a em algum tipo de actividade, organização ou associação? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, de que natureza (pode assinalar mais do que uma opção):

- 1 Religiosa 2 Desportiva
 3 Cultural 4 Recreativa
 5 Política 6 De solidariedade social
 7 Outra (especifique) _____

14. Em geral, como diria que a sua adaptação ao Ensino Superior é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

15. Comparando com o que acontecia no 1º semestre, como descreve a sua adaptação actual ao Ensino Superior?

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

16. Qual o factor que considera fundamental na sua (actual) adaptação ao Ensino Superior? Porquê?

17. Este foi também o factor fundamental na sua adaptação ao Ensino Superior durante o 1º semestre? 1 Não 2 Sim

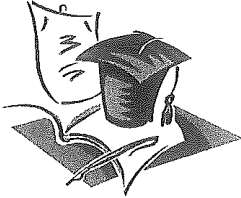
Se *Não*, indique qual foi esse factor:

18. Em geral, como diria que a sua saúde é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

19. Comparando com o que acontecia há um ano, como descreve o seu estado geral actual:

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior



QVA-r

**QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS
(Versão Reduzida)**

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5 pontos** conforme indicado:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispendir demasiado tempo nas suas respostas.

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/de desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	1	2	3	4	5
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	1	2	3	4	5
4. Apresento oscilações de humor.....	1	2	3	4	5
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	1	2	3	4	5
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	1	2	3	4	5
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	1	2	3	4	5
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	1	2	3	4	5
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	1	2	3	4	5
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	1	2	3	4	5
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	1	2	3	4	5
12. Gosto da Universidade que frequento.....	1	2	3	4	5
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	1	2	3	4	5
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	1	2	3	4	5
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	1	2	3	4	5
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	1	2	3	4	5
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	1	2	3	4	5
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	1	2	3	4	5
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	1	2	3	4	5
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	1	2	3	4	5
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	1	2	3	4	5
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	1	2	3	4	5
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	1	2	3	4	5
24. Sinto que possuo um bom grupo de amigos na Universidade.....	1	2	3	4	5
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	1	2	3	4	5
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	1	2	3	4	5
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	1	2	3	4	5
28. Tenho momentos de angústia.....	1	2	3	4	5
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	1	2	3	4	5
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	1	2	3	4	5

	Nada em consequência Totalmente de acordo Nunca se verifica	Pouco em consequência consigo Pouco de acordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/deacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consequência consigo Bastante de acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consequência consigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	1	2	3	4	5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	1	2	3	4	5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.....	1	2	3	4	5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	1	2	3	4	5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	1	2	3	4	5
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	1	2	3	4	5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	1	2	3	4	5
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	1	2	3	4	5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	1	2	3	4	5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	1	2	3	4	5
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	1	2	3	4	5
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	1	2	3	4	5
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.....	1	2	3	4	5
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	1	2	3	4	5
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	1	2	3	4	5
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	1	2	3	4	5
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	1	2	3	4	5
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	1	2	3	4	5
53. Tenho boas competências de estudo.....	1	2	3	4	5
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	1	2	3	4	5
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	1	2	3	4	5
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	1	2	3	4	5
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	1	2	3	4	5
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	1	2	3	4	5
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	1	2	3	4	5
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	1	2	3	4	5

COMO EU SOU

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações acerca da maneira como você pensa sobre si próprio. À frente de cada afirmação encontra 7 letras (de A a G). Se assinalar a letra A significa que discorda totalmente da afirmação e que ela não corresponde, de maneira nenhuma, ao que você pensa de si; se assinalar a letra G significa que a afirmação corresponde totalmente ao que você pensa sobre si próprio/a. Entre esse dois extremos pode ainda escolher uma de 5 letras consoante estiver mais ou menos em desacordo com a sua maneira de pensar. Assinale uma das letras. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente correctas. Peço-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse correctamente a sua maneira de pensar.

Discordo totalmente Discordo um pouco Concordo um pouco Concordo totalmente
 ↓ Discordo bastante ↓ Não concordo nem discordo ↓ Concordo bastante ↓

1- Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los	A	B	C	D	E	F	G
2- Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir	A	B	C	D	E	F	G
3- Tenho dificuldade em fazer novos amigos	A	B	C	D	E	F	G
4- Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la	A	B	C	D	E	F	G
5- Quando estabeleço objectivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar	A	B	C	D	E	F	G
6- Sou uma pessoa auto-confiante	A	B	C	D	E	F	G
7- Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida	A	B	C	D	E	F	G
8- Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado	A	B	C	D	E	F	G
9- Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente	A	B	C	D	E	F	G
10- Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa	A	B	C	D	E	F	G
11- Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar	A	B	C	D	E	F	G
12- Desisto facilmente das coisas	A	B	C	D	E	F	G
13- As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos	A	B	C	D	E	F	G
14- Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas	A	B	C	D	E	F	G
15- Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia	A	B	C	D	E	F	G

Estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior


No âmbito de uma investigação sobre adaptação psicossocial ao ensino superior, vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, pedimos que preencha os questionários que lhe serão fornecidos, pela ordem em que se encontram.

Se decidir colaborar no nosso estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradecemos desde já a sua atenção para com o nosso estudo.


Prof. Doutora Rute Meneses


Prof. Doutora Isabel Silva

Investigadoras responsáveis pelo Projecto

DECLARAÇÃO

Declaro, ao **colocar uma cruz no quadrado** que se encontra no fim da presente declaração, que aceito participar no estudo sobre adaptação psicossocial ao ensino superior da responsabilidade da Prof. Doutora Rute Meneses e da Prof. Doutora Isabel Silva, da Universidade Fernando Pessoa.

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considerei importantes para decidir participar.

Especificamente, fui informado/a do objectivo e procedimentos do estudo, do anonimato e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Data ___/___/___

Questionário Sócio-demográfico

(Adaptado por Andreia Santos & Rute F. Meneses, 2009,
de Almeida, Ferreira, & Soares, 2001, e Ribeiro, 2005)

Com este questionário pretende-se fazer uma parte da sua caracterização pessoal, relevante para o presente estudo.

1. Sexo: 1 Masculino 2 Feminino
2. Idade: _____ anos
3. Estado civil: 1 Solteiro(a) 2 Casado(a) / União de facto
 3 Separado(a) / Divorciado(a) 4 Viúvo(a)
4. Nível sócio-económico: 1 Baixo 2 Médio 3 Alto
5. Curso: _____ Ano: _____
6. Estudante-trabalhador: 1 Não 2 Sim
7. Decidiu continuar os estudos no Ensino Superior para (pode assinalar mais do que uma opção):
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Desenvolver a sua formação pessoal | <input type="checkbox"/> 2 Desenvolver a sua formação académica |
| <input type="checkbox"/> 3 Preparar-se para uma profissão | <input type="checkbox"/> 4 Corresponder às expectativas/
desejos dos seus pais |
| <input type="checkbox"/> 5 Ter mais oportunidades sociais | <input type="checkbox"/> 6 Ter mais oportunidades profissionais |
| <input type="checkbox"/> 7 Fazer o mesmo percurso dos seus
amigos que também estão no Ensino
Superior | <input type="checkbox"/> 8 Outra (especifique)
_____ |

8. A Instituição de Ensino Superior em que se encontra matriculado/a corresponde à sua:

1 1.ª Opção 2 2.ª Opção

3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

9. O curso que se encontra a frequentar corresponde à sua:

1 1.ª Opção 2 2.ª Opção

3 3.ª Opção 4 4.ª Opção

10. A entrada no Ensino Superior implicou a sua saída de casa? 1 Não 2 Sim
Se *Sim*, está a viver:

1 Numa Residência Universitária 2 Num apartamento com outros estudantes

3 Num apartamento sozinho 4 Na casa/apartamento com familiares

5 Outro local (especifique) _____

11. Qual é a distância percorrida entre a casa onde reside em tempo de aulas e a Universidade que frequenta? _____ km

12. Na Instituição de Ensino Superior que frequenta desempenha algum tipo de funções académicas associativas? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, qual/quais (pode assinalar mais do que uma opção):

1 Responsável ou Membro da Associação de Estudantes 2 Responsável ou Membro de Grupos Recreativo-Culturais (Tunas, Desporto, Teatro, etc.)

3 Representante dos Estudantes nos Órgãos de Gestão da Escola 4 Outra (especifique) _____

13. Fora da Instituição de Ensino Superior, encontra-se envolvido/a em algum tipo de actividade, organização ou associação? 1 Não 2 Sim

Se *Sim*, de que natureza (pode assinalar mais do que uma opção):

1 Religiosa 2 Desportiva

3 Cultural 4 Recreativa

5 Política 6 De solidariedade social

7 Outra (especifique) _____

14. Em geral, como diria que a sua adaptação ao Ensino Superior é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

15. Comparando com o que acontecia no ano passado, como descreve a sua adaptação actual ao Ensino Superior?

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior

16. Qual o factor que considera fundamental na sua (actual) adaptação ao Ensino Superior? Porquê?

17. Este foi também o factor fundamental na sua adaptação ao Ensino Superior o ano passado?

- 1 Não 2 Sim

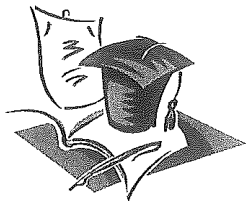
Se *Não*, indique qual foi esse factor:

18. Em geral, como diria que a sua saúde é:

- 1 Ótima 2 Muito Boa 3 Boa
 4 Razoável 5 Fraca

19. Comparando com o que acontecia há um ano, como descreve o seu estado geral actual:

- 1 Muito melhor 2 Com algumas melhoras 3 Aproximadamente igual
 4 Um pouco pior 5 Muito pior



QVA-r

QUESTIONÁRIO DE VIVÊNCIAS ACADÉMICAS
(Versão Reduzida)

Leandro S. Almeida, Joaquim Armando Ferreira & Ana Paula Soares

© Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2001

Este questionário pretende conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas. Algumas delas têm a ver com ocorrências dentro da sua Escola/Universidade, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

Assegurando-lhe a **confidencialidade das respostas**, solicitamos que preencha o questionário de acordo com o seu percurso e actual momento académico. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de **1 a 5 pontos** conforme indicado:

- ① Nada em consonância comigo, totalmente em desacordo, nunca se verifica
- ② Pouco em consonância comigo, bastante em desacordo, poucas vezes se verifica
- ③ Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes verifica-se outras não
- ④ Bastante em consonância comigo, bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes
- ⑤ Sempre em consonância comigo, totalmente de acordo, verifica-se sempre

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder.

Não existe um tempo limite, no entanto, procure não dispendir demasiado tempo nas suas respostas.

	Nada em consonância Totalmente em desacordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/acordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
1. Faço amigos com facilidade na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
2. Acredito que posso concretizar os meus valores (prestígio, estabilidade, solidariedade...) na carreira que escolhi	①	②	③	④	⑤
3. Mesmo que pudesse não mudaria de Universidade	①	②	③	④	⑤
4. Apresento oscilações de humor.....	①	②	③	④	⑤
5. Olhando para trás, consigo identificar as razões que me levaram a escolher este curso.....	①	②	③	④	⑤
6. Dou comigo acompanhando pouco os outros colegas da turma	①	②	③	④	⑤
7. Escolhi bem o curso que estou a frequentar.....	①	②	③	④	⑤
8. Tenho boas competências para a área vocacional que escolhi.....	①	②	③	④	⑤
9. Sinto-me triste ou abatido/a.....	①	②	③	④	⑤
10. Faço uma gestão eficaz do meu tempo.....	①	②	③	④	⑤
11. Sinto-me, ultimamente, desorientado/a e confuso/a.....	①	②	③	④	⑤
12. Gosto da Universidade que frequento.....	①	②	③	④	⑤
13. Há situações em que me sinto a perder o controlo.....	①	②	③	④	⑤
14. Sinto-me envolvido no curso que frequento.....	①	②	③	④	⑤
15. Conheço bem os serviços existentes na minha Universidade.....	①	②	③	④	⑤
16. Gostaria de concluir o meu curso na instituição que agora frequento.....	①	②	③	④	⑤
17. Nos últimos tempos tornei-me mais pessimista.....	①	②	③	④	⑤
18. O curso em que me encontro foi sobretudo determinado pelas notas de acesso.....	①	②	③	④	⑤
19. Os meus colegas têm sido importantes no meu crescimento pessoal.....	①	②	③	④	⑤
20. O meu percurso vocacional está a corresponder às minhas expectativas.....	①	②	③	④	⑤
21. Sinto cansaço e sonolência durante o dia.....	①	②	③	④	⑤
22. Julgo que o meu curso me permitirá realizar profissionalmente.....	①	②	③	④	⑤
23. Sinto confiança em mim próprio/a.....	①	②	③	④	⑤
24. Sinto que possui um bom grupo de amigos na Universidade.....	①	②	③	④	⑤
25. Sinto-me em forma e com um bom ritmo de trabalho.....	①	②	③	④	⑤
26. Sinto-me mais isolado/a dos outros de algum tempo para cá.....	①	②	③	④	⑤
27. Tenho desenvolvido amizades satisfatórias com os meus colegas de curso.....	①	②	③	④	⑤
28. Tenho momentos de angústia.....	①	②	③	④	⑤
29. Utilizo a Biblioteca da Faculdade/Universidade.....	①	②	③	④	⑤
30. Torna-se-me difícil encontrar um colega que me ajude num problema pessoal.....	①	②	③	④	⑤

	Nada em consonância Totalmente de acordo Nunca se verifica	Pouco em consonância comigo Bastante em desacordo Poucas vezes se verifica	Algumas vezes de acordo/desacordo Algumas vezes verifica-se outras não	Bastante em consonância comigo Bastante em acordo Verifica-se bastantes vezes	Sempre em consonância comigo Totalmente de acordo Verifica-se sempre
31. Não me consigo concentrar numa tarefa durante muito tempo.....	1	2	3	4	5
32. Elaboro um plano das coisas a realizar diariamente.....	1	2	3	4	5
33. Tenho relações de amizade próximas com colegas de ambos os sexos.....	1	2	3	4	5
34. Consigo ter o trabalho escolar sempre em dia.....	1	2	3	4	5
35. A minha incapacidade para gerir bem o tempo leva-me a ter mau desempenho escolar.....	1	2	3	4	5
36. Quando conheço novos colegas, não sinto dificuldade em iniciar uma conversa.....	1	2	3	4	5
37. Escolhi o curso que me parece mais de acordo com as minhas aptidões e capacidades.....	1	2	3	4	5
38. Sou conhecido/a como uma pessoa amigável e simpática.....	1	2	3	4	5
39. Penso em muitas coisas que me põem triste.....	1	2	3	4	5
40. Procuo conviver com os meus colegas fora dos horários das aulas.....	1	2	3	4	5
41. Sei estabelecer prioridades no que diz respeito à gestão do meu tempo.....	1	2	3	4	5
42. Tomo a iniciativa de convidar os meus amigos para sair.....	1	2	3	4	5
43. As minhas relações de amizade são cada vez mais estáveis, duradouras e independentes.....	1	2	3	4	5
44. Consigo tirar bons apontamentos nas aulas.....	1	2	3	4	5
45. Sinto-me fisicamente debilitado/a.....	1	2	3	4	5
46. A instituição de ensino que frequento não me desperta interesse.....	1	2	3	4	5
47. Sinto que estou a conseguir ser eficaz na minha preparação para os exames.....	1	2	3	4	5
48. A biblioteca da minha Universidade está bem apetrechada.....	1	2	3	4	5
49. Procuo sistematizar/organizar a informação dada nas aulas.....	1	2	3	4	5
50. Simpatizo com a cidade onde se situa a minha Universidade.....	1	2	3	4	5
51. Sinto-me desiludido/a com o meu curso.....	1	2	3	4	5
52. Tenho dificuldades em tomar decisões.....	1	2	3	4	5
53. Tenho boas competências de estudo.....	1	2	3	4	5
54. Os meus gostos pessoais foram decisivos na escolha do meu curso.....	1	2	3	4	5
55. Tenho-me sentido ansioso/a.....	1	2	3	4	5
56. Estou no curso com que sempre sonhei.....	1	2	3	4	5
57. Sou pontual na chegada às aulas.....	1	2	3	4	5
58. A minha Universidade tem boas infra-estruturas.....	1	2	3	4	5
59. Não consigo estabelecer relações íntimas com colegas.....	1	2	3	4	5
60. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.....	1	2	3	4	5

COMO EU SOU

Vai encontrar a seguir um conjunto de afirmações acerca da maneira como você pensa sobre si próprio. À frente de cada afirmação encontra 7 letras (de A a G). Se assinalar a letra A significa que discorda totalmente da afirmação e que ela não corresponde, de maneira nenhuma, ao que você pensa de si; se assinalar a letra G significa que a afirmação corresponde totalmente ao que você pensa sobre si próprio/a. Entre esse dois extremos pode ainda escolher uma de 5 letras consoante estiver mais ou menos em desacordo com a sua maneira de pensar. Assinale uma das letras. Não há respostas certas ou erradas, todas as respostas que der são igualmente correctas. Peça-lhe que pense bem na resposta de modo a que ela expresse correctamente a sua maneira de pensar.

	Discordo totalmente ↓	Discordo bastante ↓	Discordo um pouco ↓	Não concordo nem discordo	Concordo um pouco ↓	Concordo bastante ↓	Concordo totalmente ↓
1- Quando faço planos tenho a certeza que sou capaz de realizá-los	A	B	C	D	E	F	G
2- Quando não consigo fazer uma coisa à primeira insisto e continuo a tentar até conseguir	A	B	C	D	E	F	G
3- Tenho dificuldade em fazer novos amigos	A	B	C	D	E	F	G
4- Se uma coisa me parece muito complicada, não tento sequer realizá-la	A	B	C	D	E	F	G
5- Quando estabeleço objectivos que são importantes para mim, raramente os consigo alcançar	A	B	C	D	E	F	G
6- Sou uma pessoa auto-confiante	A	B	C	D	E	F	G
7- Não me sinto capaz de enfrentar muitos dos problemas que se me deparam na vida	A	B	C	D	E	F	G
8- Normalmente desisto das coisas antes de as ter acabado	A	B	C	D	E	F	G
9- Quando estou a tentar aprender alguma coisa nova, se não obtenho logo sucesso, desisto facilmente	A	B	C	D	E	F	G
10- Se encontro alguém interessante com quem tenho dificuldade em estabelecer amizade, rapidamente desisto de tentar fazer amizade com essa pessoa	A	B	C	D	E	F	G
11- Quando estou a tentar tornar-me amigo de alguém que não se mostra interessado, não desisto logo de tentar	A	B	C	D	E	F	G
12- Desisto facilmente das coisas	A	B	C	D	E	F	G
13- As amizades que tenho foram conseguidas através da minha capacidade pessoal para fazer amigos	A	B	C	D	E	F	G
14- Sinto insegurança acerca da minha capacidade para fazer coisas	A	B	C	D	E	F	G
15- Um dos meus problemas, é que não consigo fazer as coisas como devia	A	B	C	D	E	F	G

ANEXO 2

Tabela 1 – Definição das categorias da primeira questão do 1º ano

Categoria		Definição	Unidade de Registo
Características da instituição	Relações humanas	Acções e/ou atitudes desenvolvidas pelos contactos entre os estudantes e elementos da instituição, criando-se uma atmosfera onde cada estudante é encorajado a exprimir-se livre e sadiamente.	<p>“...as amigas que se fazem no 1º semestre porque sentimos mais confiantes com alguém do que se vemos que estas sozinhos numa nova escola...”</p> <p>“...conhecer pessoas com quem me identifiquei...”</p> <p>“...ter pessoas conhecidas, porque nos sentimos mais à vontade e surgem facilidades...”</p> <p>“...conhecer pessoas. A vontade de estar na Universidade e a atenção em aulas aumenta...”</p> <p>“...o facto de já conhecer alguns dos meus colegas ajudou pois foi mais fácil integrar-me e também acompanhar as aulas...”</p> <p>“...pessoas conhecidas...”</p> <p>“...relacionamento interpessoal com os colegas de curso...”</p> <p>“...os colegas e os professores porque me ajudam a integrar-me e a socializar...”</p> <p>“...conviver com pessoas com idades próximas...”</p> <p>“...as pessoas com quem convivemos todos os dias...”</p> <p>“...os colegas, pois é com eles que passo grande parte do meu tempo, sendo por isso importante uma boa relação com estes...”</p> <p>“...as novas amigas...”</p> <p>“...novos amigos...”</p> <p>“...adaptação em geral aos meus colegas. Se não fossem eles, provavelmente a minha adaptação não teria sido boa...”</p> <p>“...as novas amigas desempenharam uma adaptação muito melhor...”</p>

		<p>“...ter amigos na instituição, para não me sentir sozinho...”</p> <p>“...a simpatia dos professores e pessoas que trabalham na instituição, tal como dos novos colegas, pois torna adaptação mais fácil...”</p> <p>“...as relações de amizade que estabeleci, porque dá mais incentivo...”</p> <p>“...conhecer melhor a instituição e as pessoas com quem convive, pois, acho fulcral uma boa e positiva interacção com as pessoas que convivemos e o facto de já estarmos ambientadas ao local para termos um melhor desempenho a nível pessoal nomeadamente no desempenho como estudante...”</p> <p>“...ter amigos com quem estudar porque podemos retirar as nossas dúvidas uns com os outros...”</p> <p>“...o facto de ter feito logo bastantes amizades permitiu que me adaptasse a esta nova experiência e me sentisse menos mal por estar longe de casa...”</p> <p>“...os professores e colegas...”</p> <p>“...a interacção com a turma. Ajuda os professores que são bons...”</p> <p>“...relacionamento com colegas e professores...”</p> <p>“...pessoas docentes...”</p> <p>“...os amigos...”</p> <p>“...conheci ainda mais amigos...”</p> <p>“...o factor que considero importante é ter uma turma/colegas que se mostram disponíveis a criar um bom ambiente académico, para que posteriormente não me sinta sozinho, e estando numa situação de aflição, não poder contar com ninguém...”</p> <p>“...um dos factores importantes</p>
--	--	---

			<p>para esta adaptação é o diálogo com outras pessoas para que possa se integrar melhor, ter amigos e até estudar em grupo...”</p> <p>“...é o convívio com os colegas e com os professores...”</p> <p>“...integração com os colegas e adaptação aos professores porque se estivermos bem integrados conseguimos ter melhores notas...”</p> <p>“...integração na faculdade, na turma, conhecer novas pessoas (colegas, professores)...”</p> <p>“...grupo de amigos...”</p> <p>“...o facto das pessoas nos receberem bem tanto professores como alunos que já frequentavam a universidade...”</p> <p>“...qualidade do ensino, amizade e boa camaradagem entre colegas...”</p> <p>“...os colegas...”</p> <p>“...integração na turma...”</p> <p>“...novas amizades, pois não conhecia ninguém ...”</p> <p>“...recepção por parte dos colegas de anos anteriores...”</p>
	Suporte social	<p>O apoio acessível a um estudante, através dos elos sociais com outros estudantes da instituição, sendo que este se relaciona com o desejo de ser valorizado e percebido como insubstituível pelo grupo académico.</p>	<p>“...relação entre alunos porque há muita ajuda dentro da faculdade...”</p> <p>“...as pessoas, que nos ajuda. A praxe também ajudou-me a integrar...”</p> <p>“...Fazer amigos. Porque nos ajudam a ultrapassar as nossas dificuldades nesta nova fase...”</p> <p>“...os colegas e o apoio da família, penso que é fundamental...”</p> <p>“...ambiente de casa e ambiente na turma...”</p> <p>“...ter o apoio dos colegas porque ajudam-nos mutuamente...”</p>

	<p>Características físicas</p>	<p>Propriedades específicas da instituição que a distingue de outras.</p>	<p>“...a realização de amizades e ambientalização à faculdade, penso que é importante o primeiro impacto acerca da faculdade onde vamos passar muito tempo para fazer sempre quisermos...”</p> <p>“...a universidade é pequena e também a facilidade de fazer amigos na própria universidade...”</p> <p>“...a instituição de ensino na qual me encontro actualmente corresponde aos requisitos fundamentais para uma boa adaptação, o conteúdo ensinado pelos professores, a localização e as qualidades físicas da instituição...”</p>
	<p>Método de ensino/aprendizagem</p>	<p>Orientações adoptadas em diferentes situações didácticas, conforme a tendência/corrente pedagógica adoptada pelo docente e/ou instituição, de modo que o estudante adquira os conhecimentos propostos e/ou apresente as suas pesquisas e demais actividades pedagógicas.</p>	<p>“...o método de aprendizagem. A capacidade de aprender. São coisas novas e muito interessantes e importantes para a vida profissional de um farmacêutico...”</p> <p>“...a maneira de como explicam as matérias e o ambiente social...”</p> <p>“...qualidade do ensino, amizade...”</p>
	<p>Cronograma de aulas</p>	<p>Gráfico de planeamento e controlo, em que são definidas e detalhadas minuciosamente as actividades a serem executadas pelos estudantes durante um período estimado.</p>	<p>“...horários, porque determinam o tempo em que estamos na Universidade e tempos livres...”</p> <p>“...horário, por ser flexível...”</p> <p>“...o facto de ser o 2º semestre...”</p>
	<p>Tamanho da turma</p>	<p>Grupo de estudantes que seguem o mesmo programa académico e compõem uma sala de aula.</p>	<p>“...turma pequena, mais fácil conhecer colegas...”</p>

	Métodos de avaliação	Diagnostico, análise e mensuração do desempenho individual e/ou grupal dos estudantes, durante um determinado período.	<p>“...avaliação contínua, ajuda por parte dos professores...”</p> <p>“...o facto da avaliação ser contínua, ajuda bastante...”</p> <p>“...o factor fundamental foi o facto de a avaliação ser contínua, sistema igual ao secundário...”</p>
	Formações adicionais	Processos de desenvolvimento individual que visam aquisição e aperfeiçoamento de competências.	<p>“...formações adicionais ao curso (daqueles de 1 dia ou 2) para "ganhar currículo" e aprender mais...”</p>
	Contexto social	Conjunto de circunstâncias que conduzem a um equilíbrio resultante da interiorização e aceitação de uma cultura dominante pelos estudantes que partilham uma mesma universidade.	<p>“...é necessário uma disposição para vida social que não existia antes. Uma vida social por vezes perturbadora...”</p> <p>“...bom ambiente...”</p> <p>“...ambiente social...”</p> <p>“...a sociabilidade com outras pessoas visto que é importante nos sentirmos integrados...”</p>
	Distância de casa	Espaço existente entre a universidade e o local de residência do estudante. Também indica uma relação de afastamento afectivo.	<p>“...o facto de ter vindo estudar longe de casa, a independência dos pais, o que me fez procurar laços de amizade com outras pessoas...”</p>
	Motivação pessoal	Construto que se relaciona com a orientação momentânea do pensamento, da atenção, da acção para um objectivo visto pelo estudante como positivo.	<p>“...motivação pessoal...”</p> <p>“...meu empenho e interesse pelo curso...”</p> <p>“...a motivação para o futuro...”</p> <p>“...tirar o maior aproveitamento possível...”</p> <p>“...acabar o meu curso para poder trabalhar naquilo que eu gosto e me faz sentir bem...”</p>
	Não ter carta de condução	Ausência de um o documento que atesta a aptidão para conduzir veículos a motor na via pública.	<p>“...ainda não ter carta...”</p>

<p>Gestão do tempo</p>	<p>Aplicação de um conjunto integrado de princípio, de acordo com a definição dos objetivos profissionais e pessoais, a avaliação de prioridades e os desperdícios de tempo.</p>	<p>“...a minha organização/ gestão de tempo; boas amigas; alguns professores que sabem o que estão a explicar e incentivam bastante. Claro, isso depois reflecte-se nas minhas notas e dá ânimo...”</p> <p>“...horários de estudo e organização...”</p> <p>“...saber como organizar o estudo, como temos mais tempo livre acabamos por nos perder nas distrações...”</p> <p>“...Tempo. Porque é muito difícil adaptar-se aos horários tendo de andar de transportes públicos...”</p> <p>“...concentração e uma boa gestão de tempo...”</p>
<p>Permanência no local de residência</p>	<p>Permanecer na morada habitual.</p>	<p>“...poder ficar na casa onde vivia anteriormente...”</p>
<p>Métodos de estudo</p>	<p>Planeamento das actividades de estudo.</p>	<p>“...estudar...”</p> <p>“...estar mais empenhada nas minhas obrigações como aluno e maior socialização com os colegas. Porque é fundamental para progredir em todos os níveis (rendimento académico e pessoal)...”</p> <p>“...o estudo e empenho...”</p> <p>“...para mim é o estudo em casa todos os dias depois das aulas e andar numa explicadora que ajuda nas disciplinas que tenho mais dificuldade...”</p> <p>“...estudo...”</p> <p>“...estar a aplicar-me mais e estar com mais vontade...”</p> <p>“...o ritmo de estudo, dado que são mais difíceis com mais matéria para ser estudada...”</p> <p>“...conhecimento do método trabalho e de estudo...”</p>

<p>Características individuais</p>	<p>Qualidades únicas dos estudantes que podem ser ao nível das características físicas, psicológicas e sociais</p>	<p>“...Ser sociável, fazer amizades e ter bases de estudo...”</p> <p>“...o factor que acho fundamental é ser comunicativa e aberta a novas experiências, pois acho que sem estas características não conseguiria ter-me adaptado da mesma forma...”</p> <p>“...ser sociável...”</p> <p>“...idade...”</p> <p>“...ser uma pessoa social para uma melhor adaptação com os meus colegas...”</p> <p>“...ser responsável...”</p> <p>“...a comunicação porque não sou muito sociável, e a compreensão...”</p> <p>“...mente aberta, disponibilidade, força de vontade e pensamentos positivos, porque é uma grande mudança. É mais um grande passo que damos na vida, importante para o nosso futuro...”</p>
<p>Ambição</p>	<p>Vontade de expandir os horizontes profissionalmente, de adquirir bens, direitos ou poder.</p>	<p>“...ambição, força vontade para atingir objectivos...” (q.85)</p> <p>“...ambição em atingir os meus objectivos...” (q.86)</p>
<p>Integração académica</p>	<p>É um processo multifacetado que se caracteriza pela troca entre as expectativas, características e habilidades dos estudantes e a estrutura, normas e a comunidade académica.</p>	<p>“...a integração pois pode ajudar na melhoria de resultados obtidos...”</p>

Tabela 2 – Definição das categorias da primeira questão do 2º ano e 3º ano

Categorias		Definição	Unidades de Registo
Integração académica	Satisfação com o curso	Refere-se ao agrado com o curso, actividades e características inerentes ao mesmo.	<p>“...ter entrado no curso que realmente quero seguir, mais informação e experiência acerca do Ensino Superior...”</p> <p>“...o curso pois era algo que queria seguir...”</p> <p>“...o próprio curso, porque na realidade é isto que eu quero e que sempre quis...”</p> <p>“...o gosto pelo curso...”</p> <p>“...o curso ser o que realmente queria é um factor bastante importante e as pessoas que encontrei nesta fundação...”</p> <p>“...poder desenvolver um curso do que gosto...”</p> <p>“...amigos, o gosto pelo curso e a prática constante do curso...”</p> <p>“...gostar do curso em que me encontro, apoio dos pais e amigos...”</p> <p>“...vontade de tirar este curso, porque foi sempre algo que desejei ser desde novo...”</p> <p>“...o factor será o curso, se o curso chegar às minhas expectativas...”</p> <p>“...necessidade de ver melhor o curso...”</p> <p>“...o gosto pelo curso que frequento...”</p>
	Interações sociais	Processo através do qual os estudantes se relacionam uns com os outros no contexto académico.	<p>“...boas relações com colegas de trabalho e professores...”</p> <p>“...o estabelecimento de boas relações (amizades) com colegas...”</p> <p>“...as relações...”</p> <p>“...relações sociais (amizades) ...”</p> <p>“...um factor importante para uma adaptação ao ensino superior é a</p>

		<p>socialização e o empenho. Socialização pois é necessário para trocar informações com os colegas e empenho porque só com este factor é que vamos conseguir atingirmos os nossos objectivos...”</p> <p>“...maior comunicação com os docentes e maior aproximação entre o corpo docente e a discente...”</p> <p>“...grupo de amigos definidos...”</p> <p>“...amigos ajudam na integração...”</p> <p>“...os docentes, porque embora haja a distância aluno docente, na minha opinião devem ser também um pouco tolerantes e compreensivos o que na instituição em vigor acontece...”</p> <p>“...professores e colegas, porque são todos muito acessíveis...”</p> <p>“...empenho dos docentes, dado que sem isso, a adaptação seria mais difícil em termos de empenho pessoal...”</p> <p>“...amigos...”</p> <p>“...as amizades que se fazem na faculdade, porque ajudam a uma melhor adaptação e a passar o tempo que estamos na faculdade...”</p> <p>“...fazer amigos e estar interessada pelo curso...”</p> <p>“...colegas, ambiente, professores, notas obtidas...”</p> <p>“...a ajuda dos colegas de turma na integração pois não é fácil para os estudantes deslocados estar a mais de 100 km de casa, dos amigos, família...”</p> <p>“...o facto de ter conhecido novas pessoas e o gosto pelo curso...”</p> <p>“...o ambiente e as relações com os colegas, professores e funcionários. Dentro da faculdade é criado um bom ambiente entre todas as relações...”</p>
--	--	---

			<p>“...ter um núcleo de amigos e um corpo docente disponível e acessível...”</p> <p>“...sentir-me bem no local e com as pessoas que lá estão...”</p> <p>“...relacionamento com os colegas porque é fundamental para estar a par e pela motivação...”</p> <p>“...ter uma boa relação aluno - professor, e entre amigos para nos podermos ajudar mutuamente...”</p> <p>“...motivação e a amabilidade das pessoas que podemos encontrar, porque se vimos para um novo local e não conhecemos ninguém, a amabilidade e disponibilidade das pessoas pode ser fundamental...”</p> <p>“...não ter vergonha e conseguir relacionar o máximo de pessoas, pois desta forma há uma maior interacção e integração social...”</p> <p>“...desenvolver relações interpessoais, pois é torna a adaptação mais rápida...”</p> <p>“...o facto de ter feito amizades e conhecer muitas pessoas, porque me fazem sentir bem, sempre apoiada...”</p> <p>“...as pessoas que conheci facilitaram em todos os aspectos...”</p> <p>“...as pessoas com quem me relaciono, porque facilitaram a adaptação...”</p> <p>“...fundamentalmente, o facto mais importante é o relacionamento com novas pessoas/amigos...”</p> <p>“...o ambiente na faculdade e as pessoas envolvente...”</p> <p>“...um bom relacionamento com os colegas e com os professores...”</p> <p>“...melhor relação com os colegas de turma e melhor conhecimento do estabelecimento de ensino...”</p> <p>“...o bom relacionamento com os</p>
--	--	--	---

			<p>colegas, uma vez que a saída de casa se mostra sempre custosa...”</p> <p>“...os bons professores e colegas com quem convivo...”</p> <p>“...a minha boa relação com os meus colegas e docentes, há uma particularidade nesta Universidade que facilita a adaptação que é o facto de haver muita cooperação entre todos os funcionários e alunos...”</p> <p>“...relação entre colegas da turma foi um dos factores fundamentais na minha adaptação...”</p> <p>“...os colegas de turma, uma vez que já não são completos desconhecidos implica uma melhor adaptação...”</p> <p>“...bom ambiente de turma...”</p> <p>“...o bom relacionamento com os meus colegas...”</p> <p>“...amigos...”</p> <p>“...o ambiente e convívio proporcionado na turma estes são essência para o decorrer do curso e para uma estabilidade no ambiente académico...”</p> <p>“...companheirismo dos outros estudantes porque esse espírito originou um bom ambiente na turma, ajudando, ainda, aos resultados académicos...”</p> <p>“...colaboração dos colegas e alguns docentes...”</p> <p>“...o grupo de amigos e colegas, pois facilita a aprendizagem e estimula um espírito de competição amigável, que estimula o estudo...”</p> <p>“...fazer amigas porque com isso temos uma motivação diferente...”</p> <p>“...relação interpessoal, porque é uma mais valia para o nosso futuro profissional...”</p> <p>“...colegas, pois é com eles que</p>
--	--	--	--

			<p>vamos conviver durante 4 anos...”</p> <p>“...os colegas/amigos...”</p> <p>“...os colegas porque assim adaptamo-nos ao ensino superior com uma maior facilidade...”</p> <p>“...a relação com o grupo de colegas, pois assim pode-se desenvolver mais e melhorar as nossas competências...”</p> <p>“...apoio e colaboração com colegas e professores...”</p> <p>“...proximidade e interacção com os docentes. Porque torna o processo de aprendizagem mais simples e mais pessoal, aumentando a probabilidade de sucesso...”</p> <p>“...bom ambiente de trabalho entre professores e colegas...”</p> <p>“...a integração social com os colegas de curso e um bom grupo de trabalho, porque leva a resultados positivos...”</p> <p>“...os docentes e colegas...”</p> <p>“...amizades...”</p> <p>“...a proximidade entre colegas e docentes...”</p>
	Área profissional	<p>Conjunto de competências gerais que devem ser dominadas pelo estudante de modo a aprimorar o seu desempenho numa dada profissão.</p>	<p>“...o interesse pela área que estou a frequentar...”</p>
	Gestão do tempo	<p>Aplicação de um conjunto integrado de princípio, de acordo com a definição dos objetivos profissionais e pessoais, a avaliação de prioridades e os desperdícios de tempo.</p>	<p>“...melhor capacidade de organização de tempo que permite fazer mais coisas e melhor ...”</p> <p>“...administração do tempo...”</p> <p>“...ter mais tempo livre para me dedicar a actividades extra-curriculares. Amigos que já estudavam na faculdade...”</p> <p>“...equilíbrio do tempo de estudo,</p>

			<p>pois há disciplinas que exigem mais do que outras...”</p> <p>“...tempo, carga de trabalhos a entregar com o trabalho dia-a-dia...”</p> <p>“...habituação à falta de tempo livre...”</p>
	Contexto Social	<p>Conjunto de circunstâncias que conduzem a um equilíbrio resultante da interiorização e aceitação de uma cultura dominante pelos estudantes que partilham uma mesma universidade.</p>	<p>“...o meio social envolvente, pois só desta maneira me sinto integrada e bem adaptada...”</p> <p>“...os colegas, e o meio, pois são fundamentais para não nos sentimos sozinhos, visto ir para um sítio novo onde não se conhece ninguém...”</p> <p>“...socialização, porque se não tentarmos encontrar pessoas com quem nos identificamos será mais difícil...”</p>
	Objectivo de vida	<p>Directrizes definidas pelos estudantes e que os impulsionam na direcção daquilo que pretendem alcançar.</p>	<p>“...a vontade de realizar um objectivo de vida: fazer uma licenciatura...”</p>
	Sucesso académico	<p>Razão entre o que se pretende atingir (objectivos académicos) e o que se efectivamente se conseguiu (resultados)</p>	<p>“...ter sucesso nos resultados das disciplinas...”</p>
	Finalização do curso	<p>Etapas posteriores ao curso e que compreendem o desempenho de uma ocupação profissional identificada no mercado de trabalho</p>	<p>“...convicção, porque estou no curso que quero acabar...”</p> <p>“...neste momento o meu factor é simplesmente saber que já estou a acabar o curso...”</p>
	Métodos de Estudo	<p>Planeamento das actividades de estudo.</p>	<p>“...estudar algo que me motiva...”</p> <p>“...estudo, visto que é essencial para poder assimilar e aplicar os conhecimentos que me foram transmitidos...”</p> <p>“...muito estudo, dedicação, não faltar às aulas...”</p>

			<p>“...a adaptação, em virtude de estar vários anos sem estudar, o início é mais difícil habituarmo-nos ao ritmo de estudo...”</p> <p>“...novos métodos de trabalho...”</p>
	Suporte social	<p>O apoio acessível a um estudante, através dos elos sociais com outros estudantes da instituição, sendo que este se relaciona com o desejo de ser valorizado e percebido como insubstituível pelo grupo académico.</p>	<p>“...apoio da família e amigos...”</p> <p>“...bom ambiente em casa, bom grupo de amigos...”</p> <p>“...amigos, um grande factor de apoio...”</p> <p>“...pessoas amigas, porque sim...”</p> <p>“...os amigos porque me dão apoio”</p> <p>“...a ajuda em casa (família) pois sem a aceitação familiar e todo o apoio que me dão não seria possível eu estudar no ensino superior. Aos amigos que sempre me apoiaram e me ajudam no que preciso...”</p>
	Cronograma de aulas	<p>Gráfico de planeamento e controlo, em que são definidas e detalhadas minuciosamente as actividades a serem executadas pelos estudantes durante um período estimado.</p>	<p>“...horários, porque as aulas começam muito cedo...”</p> <p>“...o facto de estar já no segundo ano facilita a adaptação na medida em que há um espaço de tempo de adaptação alargado. A relação com os colegas também é fundamental...”</p> <p>“...o factor tempo, com o passar dos anos a experiência e a maturidade aumentam, permitindo uma melhor adaptação...”</p>
	Método de Ensino / Aprendizagem	<p>Orientações adoptadas em diferentes situações didácticas, conforme a tendência/corrente pedagógica adoptada pelo docente e/ou instituição, de modo que o estudante adquira os conhecimentos propostos e/ou apresente as suas pesquisas e demais actividades</p>	<p>“...o poder aprender, pois é essencial para me preparar para a profissão que quero, etc...”</p> <p>“...vontade em aprender pois estando no curso da minha 1ª opção, na minha opinião, assim torna-se mais fácil...”</p>

		pedagógicas.	
Características individuais	Qualidades únicas dos estudantes que podem ser ao nível das características físicas, psicológicas e sociais		<p>“...a minha fácil adaptação a novos locais...”</p> <p>“...a minha à vontade para falar com as pessoas...”</p> <p>“...fazer novos amigos é muito importante para a minha estabilidade pessoal e académica...”</p> <p>“...o facto de ser sociável e ter boa adaptação com os colegas...”</p> <p>“...o facto de ser uma pessoa extrovertida, facilita a minha integração...”</p> <p>“...a facilidade com que me exprimo e com que deixo as pessoas à minha volta à vontade...”</p> <p>“...ser sociável...”</p> <p>“...melhor capacidade de memorização...”</p> <p>“...estima pessoal...”</p>
Formação Profissional	Conjunto de tarefas que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamento exigidos para o exercício das funções próprias de uma profissão ou de um conjunto de profissões em qualquer ramo de actividade.		<p>“...vontade de aumentar a formação pessoal, o nível de conhecimentos e contribuição para o bem-estar da sociedade...”</p> <p>“...vontade de ser um bom profissional na área da saúde...”</p> <p>“...experiência...”</p> <p>“...atenção, interesse, iniciativa e empenho, porque é bom para o sucesso profissional/académico...”</p> <p>“...é um bem necessário (particularmente no nível profissional) ...”</p>
Permanência no local de residência	Permanecer na morada habitual.		<p>“...o facto de poder continuar em casa...”</p> <p>“...o facto de a residência dos meus pais ser relativamente próxima, bem como, a da minha irmã...”</p>
Atingir objectivos	Alcançar um propósito definido através de uma acção		<p>“...o factor mais importante é a integridade entre colegas e as aulas, alcançar o objectivo pretendido...”</p> <p>“...atingir objectivos, estar</p>

	concreta.	consciente deles...” “...os amigos, objectivos propostos pessoalmente. Estes factores implicam o desempenho pessoal...”
Motivação pessoal	Construto que se relaciona com a orientação momentânea do pensamento, da atenção, da acção para um objectivo visto pelo estudante como positivo.	“...ter persistência para aguentar todo o trabalho proposto ao longo do ano...” “...a minha vontade de superação...” “...motivação gerada pela ambição pessoal...” “...motivação, porque sem ela não estaria a trabalhar e estudar ao mesmo tempo...” “...motivação e interesse na área escolhida...” “...motivação, direito à experiência profissional e de vida...”
Assiduidade	Disponibilidade constante do estudante na universidade.	“...ir às aulas, pois assim percebemos praticamente toda a matéria...” “...assiduidade nas aulas, pois permite-me acompanhar tudo o que é leccionado para avaliação de uma forma gradual...”