

Maria Manuela Gonçalves Guedes de Pinho Guerra

Experiências de transição para o ensino superior

Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Universidade Fernando Pessoa

PORTO, 2013

Maria Manuela Gonçalves Guedes de Pinho Guerra

Experiências de transição para o ensino superior

Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Universidade Fernando Pessoa

PORTO, 2013

©2013

Maria Manuela Gonçalves Guedes de Pinho Guerra

“ TODOS OS DIREITOS RESERVADOS”

Maria Manuela Gonçalves Guedes de Pinho Guerra

Experiências de transição para o ensino superior

Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Tese apresentada à Universidade
Fernando Pessoa como parte dos
requisitos para obtenção do grau de
Doutor em Ciências Sociais, sob
orientação do Professor Doutor José
Manuel Santos

Assinatura

Resumo

Experiências de transição para o ensino superior

Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

A transição para o ensino superior é, de acordo com os teóricos, um momento de grande exigência e investimento pessoal por parte do jovem adulto. Quando transita para o ensino superior, o estudante depara-se com múltiplos desafios, tais como estabelecer novas relações interpessoais, enquadrar-se num novo contexto académico e intelectual, ter sucesso e corresponder às expectativas da sua entrada na universidade. O assumir deste pressuposto, a par da experiência como docente, constituíram o estímulo para a realização deste estudo, cuja finalidade consistiu em conhecer o processo de transição para a universidade dos estudantes que frequentam uma instituição universitária privada de Ensino Superior do distrito do Porto.

Trata-se de um estudo descritivo-correlacional, transversal, numa amostra de 177 estudantes, a frequentar o segundo ano dos cursos de graduação. Como instrumento de recolha de dados, utilizou-se o questionário ETApES - Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior - que permite conhecer as experiências de envolvimento académico, de valorização das aprendizagens e de regulação académica.

A amostra estudada apresentou idades compreendidas entre os 19 e os 47 anos, destacando-se a presença do sexo feminino, a maioria dos alunos frequenta os cursos de primeira opção e verificaram-se níveis de rendimentos *suficientes* e *bons* na amostra estudada. Verificou-se a existência de uma percentagem significativa de alunos deslocados e trabalhadores-estudantes.

Observaram-se valores médios elevados em todas as dimensões do ETApES, confirmando a generalidade da boa adaptação dos estudantes ao contexto do Ensino Superior. Os resultados obtidos pelo ETApES sugerem que os alunos têm valores de adaptação satisfatórios nas dimensões *ajustamento vocacional, social e de satisfação acadêmica*, exceto no *ajustamento curricular* e nas *abordagens ao estudo*. A dimensão *interação com docente*, embora apresente valores satisfatórios, sugere a necessidade de refletir e reajustar estratégias pedagógicas.

Verificaram-se ainda diferenças com significado estatístico em diversas variáveis sociodemográficas, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados de *ajustamento curricular*, os alunos mais velhos bem como os não deslocados revelam melhor *ajustamento social* e os estudantes que acedem ao Ensino Superior com notas mais elevadas apresentam médias elevadas nas *estratégias de estudo*. No mesmo sentido, os alunos com rendimento acadêmico *muito bom*, apresentam os melhores resultados nas diversas dimensões do ETApES.

Résumé

Expériences de transition à l'enseignement supérieur

Une étude dans une université privée dans le district du Porto

La transition à l'enseignement supérieur est, selon les théoriciens, un moment de grand besoin et d'investissement personnel de la part de l'adulte jeune. Quand la transition vers l'enseignement supérieur, l'étudiant est confronté à multiples défis, tels que l'établissement de nouvelles relations interpersonnelles, faire part d'un nouveau contexte académique et intellectuelle, à réussir et à répondre aux attentes de leur entrée à l'université. La prise de cette hypothèse, avec l'expérience de l'enseignement, ont été la relance de cette étude, dont le but était de connaître le processus de transition de les étudiants universitaires d'un établissement privé d'enseignement supérieur dans le district de Porto.

Il s'agit d'une étude descriptive, de corrélation, transversale, un échantillon de 177 étudiants qui fréquentent la deuxième année de cours de premier cycle. Comme un instrument de collecte de données, nous avons utilisé le questionnaire ETApES - *Expériences de Transition Académique à l'Enseignement Supérieur*, qui permet de connaître les expériences de l'engagement scolaire, la valorisation de l'apprentissage et la régulation scolaire.

L'échantillon étudié était âgé entre 19 et 47 années, mettant en évidence la présence de la femelle, la plupart des étudiants suivent les cours de premier choix et il y avait un niveau de classement suffisant et bon dans l'échantillon. Nous avons vérifié l'existence d'un pourcentage important d'élèves déplacés et les étudiants qui travaillent.

On été observé valeurs moyennes élevées dans toutes les dimensions de ETApES, confirmant la généralité de la bonne adaptation au contexte des étudiants dans l'enseignement supérieur. Les résultats suggèrent que les étudiants ont des valeurs d'adaptation satisfaisante dans les dimensions de *l'ajustement professionnelle*, *l'ajustement de la satisfaction scolaire* et *l'ajustement sociale*, mais pas en ce qui concerne *l'ajustement au programme d'études* et les *méthodes d'étude*. La dimension *interaction avec les professeurs*, même si elle a des valeurs satisfaisantes, suggère la nécessité de réfléchir et d'ajuster les stratégies d'enseignement.

Il y avait également des différences statistiquement significatives dans plusieurs variables sociodémographiques. Sont les garçons qui ont des valeurs plus élevées de *l'ajustement au programme d'études*. Les élèves plus âgés et pas déplacés ont meilleure *ajustement sociale* et les étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur avec des notes d'accès plus élevées ont des moyennes élevées dans les *stratégies d'étude*. De même, les étudiants ayant une *très bonne* performance scolaire présents les meilleurs résultats dans les différentes dimensions de l'ETApES.

Abstract

Experiences of transition to Higher Education

A study in a private university in Oporto district

The transition to higher education is, according to the theorists, a time of great need and personal investment by of the young adult. When transitions to higher education, the student is faced with multiple challenges, such as establishing new interpersonal relationships, be part of a new academic and intellectual context, succeed and meet the expectations of their university entrance. Taking this assumption, along with the teaching experience, were the stimulus for this study, whose purpose was to know the process of transition to university students of a private institution of higher education in the district of Porto.

This is a descriptive, correlational and transversal study, with a sample of 177 students attending the second year of undergraduate courses. As instrument of data collection, was applied the ETApES - *Experiences of academic transition to Higher Education* - questionnaire, that allows to know the experiences of academic involvement, valuing of learning and academic adjustment.

The sample studied was aged between 19 and 47 years, highlighting the presence of the female, most students attend the courses of first choice and there were sufficient and good levels of academic performance in the sample. It was found the existence of a significant percentage of displaced students and working students.

Observed high average values in all dimensions of ETApES, confirming the generality of good adaptation to the context of students in Higher Education. The results suggest that the students have satisfactory adaptation values in the *dimensions vocational, academic* and *social satisfaction adjustment*, but not in regard to the *course adjustment* and *approaches to the study*. The dimension *interaction with teachers*, although it has satisfactory values, suggests the need to reflect and adjust teaching strategies.

There were also statistically significant differences in several socio-demographic variables. Boys have higher values of *curricular adjustment*, older students and non-displaced shows better *social adjustment* and students that access to Higher Education with higher grades have high averages in *study strategies*. Similarly, students with *very good* academic performance present the best results in ETApES various dimensions.

Dedicatória

Aos meus filhos,

Sara e Henrique, fontes de inspiração e de amor

Ao Rui,

Simplemente por existir.....

Agradecimentos

Neste momento final, importa agradecer aos que fizeram parte do *caminho* e que sem eles não teria sido possível este trabalho.

Assim, agradeço:

- À Universidade Fernando Pessoa pela possibilidade de realizar este doutoramento
- Aos alunos que aceitaram participar no estudo
- Aos professores que gentilmente colaboraram comigo na recolha de dados
- Aos colegas de trabalho, pelos incentivos e pelo carinho que sempre demonstraram
- Ao Professor José Manuel Santos pela orientação, pela oportunidade de partilha, constituindo sempre momentos de crescimento, pela ajuda na produção deste trabalho e pela amizade partilhada ao longo destes anos.
- Ao Henrique, pela ajuda carinhosa e ansiosa pelo término deste caminho

-
- Ao Manuel e à Judite, pela motivação, pela preocupação sentida e pelo carinho com que cuidam de mim, todos os dias
 - Aos meus pais, pela preocupação diária e contínua
 - Ao Rui, pelo incentivo, pela ajuda e pela tolerância infinita

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	33
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	39
INTRODUÇÃO.....	41
CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO JOVEM ADULTO.....	43
1. O estudante do ensino superior.....	45
2. Contributos das teorias do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto.....	46
CAPÍTULO II - A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR	53
1. Os desafios do estudante universitário	55
2. A importância da família na adaptação ao contexto universitário.....	58
3. A Aprendizagem no ensino superior	60
CAPÍTULO III – A INVESTIGAÇÃO SOBRE O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	67
1. Estudos nacionais sobre a transição para o ensino superior	69
2. O ETApES - Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior.....	75
2.1. Alguns resultados obtidos com o ETApES	76
CAPÍTULO IV - O ENSINO SUPERIOR.....	79
1. A missão da universidade	81

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	85
INTRODUÇÃO.....	87
CAPÍTULO I – METODOLOGIA.....	89
1. Justificação da escolha do tema.....	91
2. Meio e limites temporais	92
3. Objetivos e hipóteses	92
4. O tipo de estudo.....	94
5. População / amostra e processo de amostragem.....	95
6. Variáveis do estudo	96
7. Instrumento de recolha de dados	97
8. Tratamento e análise de dados.....	100
9. Considerações éticas em investigação.....	102
CAPITULO II – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS.....	105
1. Caracterização da Amostra.....	107
2. Estatística descritiva do QEVA	122
2.1. Ajustamento curricular	123
2.2. Interação com docentes	126
2.3. Ajustamento Vocacional.....	128
2.4. Ajustamento Social.....	130
2.5. Perceção de êxito na transição.....	132
2.6. Causalidade pelo insucesso/ dificuldades.....	133
2.7. Ganhos académicos percebidos	135
2.8. Satisfação académica.....	137

3. Estatística descritiva do QERA	139
3.1. Gestão do tempo	139
3.2. Procrastinação.....	146
3.3. Abordagens ao estudo.....	150
3.4. Estratégias de estudo	154
3.5. Conceito de aprendizagem	159
3.6. Autoavaliação de competências.....	159
4. Estudo das hipóteses	162
CAPITULO III - DISCUSSÃO DE RESULTADOS	173
CONCLUSÃO.....	187
BIBLIOGRAFIA	193
ANEXOS	205
ANEXO I – Questionário ETAPES	207
ANEXO II – Pedido de autorização do ETApES.....	218
ANEXO III – Autorização do autor do ETApES	222
ANEXO IV – Autorização da Comissão de Ética.....	226
ANEXO V – Consentimento informado entregue aos participantes.....	230
ANEXO VI – Matriz de dimensões e itens do ETAPES.....	234
ANEXO VII – Descodificação do ETAPES	238

Índice de Quadros

Quadro 1 - Vetores de Desenvolvimento do Jovem Adulto. (Adaptado de Tavares <i>et al.</i> , 2007, <i>cit. in</i> Porta-Nova, 2009)	50
Quadro 2 – Medidas compósitas do QEVA e respectivos itens (Oliveira, 2006).....	98
Quadro 3 - Medidas compósitas do QERA e respectivos itens (Oliveira, 2006).....	100
Quadro 4 - Estatística descritiva da idade	107
Quadro 5 – Distribuição da amostra por classes de idades.....	108
Quadro 6 - Distribuição da amostra por curso.....	109
Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo o sexo por curso.....	109
Quadro 8 - Estatística descritiva relativa à nota de acesso	111
Quadro 9 - Distribuição da amostra segundo o rendimento escolar do último semestre	113
Quadro 10 - Distribuição do rendimento escolar médio por curso.....	113
Quadro 11 - Distribuição da amostra por experiência anterior de ensino superior	114
Quadro 12 - Distribuição da amostra segundo a experiência de trabalho por semestres	115
Quadro 13 - Distribuição da amostra segundo a carga horária praticada.....	115
Quadro 14 - Distribuição da amostra segundo a saída de casa para estudar	116
Quadro 15 - Distribuição da amostra segundo local onde vive por curso.....	117
Quadro 16 – Distribuição da amostra segundo a situação laboral do pai.....	117
Quadro 17 - Distribuição da amostra segundo a profissão atual do pai	118
Quadro 18 - Distribuição da amostra segundo a situação laboral da mãe.....	119
Quadro 19 - Distribuição da amostra segundo a profissão atual da mãe.....	119
Quadro 20 - Distribuição da amostra segundo a atividade profissional do pai	120
Quadro 21 - Distribuição da amostra segundo a atividade profissional da mãe	121
Quadro 22 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento curricular	123
Quadro 23 – Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento curricular ..	125
Quadro 24 - Estatística descritiva relativa a interação com docentes.....	126
Quadro 25 - Frequências absolutas e relativas referentes à interação com docentes ...	127
Quadro 26 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento vocacional	128
Quadro 27 - Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento vocacional .	129

Quadro 28 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento social	130
Quadro 29 - Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento social	131
Quadro 30 – Estatística descritiva da perceção do êxito na transição para o ensino superior	132
Quadro 31 - Estatística descritiva relativa aos ganhos académicos percebidos	135
Quadro 32 - Frequências absolutas e relativas referentes aos ganhos académicos percebidos	136
Quadro 33- Estatística descritiva relativa a satisfação académica	137
Quadro 34- Frequências absolutas e relativas referentes à satisfação académica	138
Quadro 35 - Estatística descritiva relativa às experiências de regulação académica- procrastinação	147
Quadro 36 - Frequências absolutas e relativas referentes às experiências de regulação académica- procrastinação	149
Quadro 37 - Estatística descritiva relativa à abordagem ao estudo	151
Quadro 38 - Frequências absolutas e relativas referentes a abordagem ao estudo	153
Quadro 39 – Estatística descritiva relativa às estratégias de estudo	154
Quadro 40 - Frequências absolutas e relativas referentes às estratégias de estudo	157
Quadro 41 - Estatística descritiva relativa à autoavaliação de competências	160
Quadro 42 - Estatística descritiva do ETApES	161
Quadro 43 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o sexo	163
Quadro 44 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e classes de idade	164
Quadro 45 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o curso ..	165
Quadro 46 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a a prioridade de escolha do curso	166
Quadro 47 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a nota de acesso	167
Quadro 48 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o rendimento académico	168
Quadro 49 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a experiência universitária anterior	169
Quadro 50 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e ser trabalhador estudante	170

Quadro 51 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a saída de casa	171
Quadro 52 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o local onde vive	172

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo o sexo.....	107
Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo a nota de acesso	110
Gráfico 3 - Distribuição das notas de acesso por curso.....	111
Gráfico 4 - Distribuição de nota média de acesso segundo o curso	112
Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo prioridade de escolha do curso	112
Gráfico 6 - Distribuição da amostra por experiência de trabalho durante o 1º ano.....	114
Gráfico 7 - Distribuição da amostra por local onde vive.....	116
Gráfico 8 – Frequência relativa referente à percepção de êxito na transição	132
Gráfico 9 – Frequência relativa referente à causalidade pelo insucesso	133
Gráfico 10 - Outras causa de insucesso / dificuldades	134
Gráfico 11- Distribuição média das horas da agenda diária.....	139
Gráfico 12 - Distribuição da amostra segundo tempo gasto em Cuidados Pessoais	140
Gráfico 13- Distribuição da amostra segundo tempo gasto a dormir	141
Gráfico 14- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em deslocações e transportes	141
Gráfico 15 - Distribuição da amostra segundo tempo gasto em ocupações familiares	142
Gráfico 16- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em lazer	143
Gráfico 17- Distribuição da amostra segundo o tempo gasto em frequência de aulas.	143
Gráfico 18- Distribuição da amostra segundo o tempo gasto em obrigações escolares	144
Gráfico 19- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em estudo independente ...	144
Gráfico 20- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em outras atividades.....	145
Gráfico 21- Outras atividades.....	145
Gráfico 22- Distribuição da amostra segundo o conceito de aprendizagem	159

Lista de abreviaturas e símbolos

ETApES - Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior

IACHE - Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo

IAE - Inventario das abordagens ao estudo

IPA - Inventário de processos de abordagem

MCES – Ministério da Ciência e Ensino Superior

ME-DGES – Ministério da Educação – Direção Geral do Ensino Superior

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QACE - Questionário de atitudes e comportamentos habituais de estudo

QEA - Questionário de envolvimento académico

QVA – Questionário de vivências académicas

QVA-r - Questionário de vivências académicas- versão reduzida

INTRODUÇÃO

A transição dos jovens para o ensino superior constitui um momento particular, potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais, o que tem despoletado um interesse crescente pela forma como os estudantes se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário (Bastos,1998).

O ingresso no ensino superior confronta os jovens com uma série de novos desafios que envolvem, frequentemente, a saída de casa, a separação da família e dos amigos e a adaptação a um conjunto de novas tarefas pessoais, sociais e académicas, inerentes ao novo contexto educativo (Almeida *et al.*, 1999).

Quando esta adaptação não ocorre, o sucesso académico e a continuidade no ensino superior estão em risco. Tavares *et al.* (2000, 2006) alertam para o facto de que os sintomas das descontinuidades existentes nos estudantes serem detetáveis logo nos primeiros anos do ensino superior.

A motivação pessoal para a escolha do tema resultou do contacto diário com os estudantes universitários enquanto docente e das dificuldades/problemas percebidos nos alunos e por eles expressos a propósito da sua transição para o ensino superior.

A literatura, por sua vez, sugere a existência de diversos fatores que podem dificultar a transição e adaptação ao ensino superior tais como as características da instituição, o curso frequentado, o currículo, as políticas pedagógicas, o ambiente académico, a relação entre professores e estudantes, bem como as características psicossociais dos jovens.

Desta forma, é pertinente aprofundar o conhecimento da realidade académica no sentido de melhor corresponder as necessidades dos jovens universitários.

Partindo do enquadramento conceptual, realizou-se um estudo de carácter quantitativo, transversal e descritivo-correlacional, numa amostra de estudantes do segundo ano de cursos de graduação, de uma universidade privada do distrito do Porto. O instrumento de colheita de dados foi um questionário, composto fundamentalmente pelo ETApES- Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior, que foi aplicado entre

abril e junho de 2012, após cumprimento de todos os deveres éticos da investigação. O estudo teve como finalidade descrever as experiências de transição para o ensino superior dessa comunidade académica.

Os objetivos traçados consistiram em conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes e avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de envolvimento académico, de valorização, de realização e de regulação académica, segundo as dimensões do ETApES. Por fim, determinar a existência de relações entre as características sociodemográficas dos estudantes e as experiências de transição para o ensino superior.

O presente trabalho está organizado em duas partes. Na primeira parte, surge a fundamentação teórica onde se abordam as referências clássicas do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante, a importância da família na transição para o ensino superior, as características da aprendizagem do estudante universitário e por fim, alguns resultados de estudos nacionais que se consideraram pertinentes para o estudo, em particular os resultados obtidos pelo ETApES.

Na segunda parte, é descrita a metodologia utilizada, seguindo-se a apresentação de resultados e o estudo das hipóteses levantadas, bem como a discussão dos principais resultados à luz das referências teóricas.

Dos resultados do estudo, confirma-se a generalidade da adaptação dos estudantes ao contexto do ensino superior. Os resultados obtidos pelo ETApES sugerem que os alunos têm valores de adaptação satisfatórios nas dimensões *ajustamento vocacional, social e de satisfação académica*, exceto no que se refere ao *ajustamento curricular* e às *abordagens ao estudo*. A dimensão *interação com docente*, embora apresente valores satisfatórios, sugere a necessidade de refletir e reajustar estratégias pedagógicas.

Verificaram-se ainda diferenças com significado estatístico em diversas variáveis sociodemográficas, sendo que os rapazes apresentam valores mais elevados de *ajustamento curricular*, os alunos mais velhos bem como os não deslocados revelam melhor *ajustamento social* e os estudantes que acedem ao ensino superior com notas mais elevadas apresentam médias elevadas nas *estratégias de estudo*. No mesmo

sentido, os alunos com rendimento académico *muito bom*, apresentam os melhores resultados nas diversas dimensões do ETApES.

Ao longo deste trabalho, os termos “estudante” e “aluno” são utilizados como sinónimos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

INTRODUÇÃO

Ao longo da pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi possível verificar a existência de diversos fatores que podem dificultar a transição e adaptação dos jovens ao ensino superior tais como as características da instituição, o curso escolhido, o currículo, as políticas pedagógicas, o ambiente académico, a relação entre professores e estudantes, bem como as características psicossociais dos discentes.

Neste primeiro capítulo são feitas referências às teorias e modelos de desenvolvimento do jovem adulto. As teorias psicossociais consideram o desenvolvimento individual como um processo que decorre por etapas, desde mudanças em termos de pensamento, sentimento, comportamentos e valores. Erik Erikson é uma referência clássica pelos estudos que desenvolveu sobre os adolescentes e vários investigadores fundamentaram os seus estudos no trabalho de Erikson. O seu representante de maior relevo foi Arthur Chickering (1969-1993). Destaca-se, igualmente, o trabalho de James Marcia com o modelo de identidade (1966) e de Douglas Heath, com o modelo de maturidade (1977). Por outro lado, as teorias cognitivo-estruturais, descrevem os processos de mudança de pensamento, num quadro de referências segundo valores, crenças e sentimentos. Estas teorias propõem igualmente um desenvolvimento segundo estádios, tais como William Perry e o modelo de desenvolvimento intelectual e ético (1970), Kohlberg e a teoria do desenvolvimento moral (1984), entre outros.

No segundo capítulo, elencam-se as tarefas desenvolvimentais do estudante do ensino superior, bem como a importância da família neste processo de transição. Surge igualmente a referência a teóricos da aprendizagem no ensino superior e os seus contributos, destacando-se, em seguida, um leque de estudos nacionais sobre a transição para o contexto universitário.

Neste sentido, considerou-se oportuno lembrar as funções e responsabilidades deste tipo de instituição de ensino perante o indivíduo e a sociedade, pelo que se apresenta de forma breve a missão da Universidade segundo alguns autores.

CAPÍTULO I - O DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO JOVEM ADULTO

1. O estudante do ensino superior

O conceito da adolescência, enquanto “produto” quer fisiológico quer cultural, teve as suas origens no século XX resultado da industrialização, da urbanização e das mudanças da estrutura familiar.

A adolescência poderá constituir um estágio real do desenvolvimento humano ou representar um conjunto de respostas situacionais dadas pelos indivíduos numa fase de transição para a vida adulta, numa dada sociedade ou cultura (Sprinthal e Collins, 2003, p.5).

Com o número crescente de adolescentes a frequentar o ensino superior, tem vindo a considerar-se um novo estágio de desenvolvimento, entre o fim da adolescência e o início da idade adulta, estando este período etário situado entre os 17 e os 21 anos, aproximadamente.

Segundo Arnett, o período de início da idade adulta, decorre entre os 18 e os 25 anos de idade, ocorrendo nesta fase importantes mudanças a nível cognitivo, comportamental e de personalidade, as quais refletem situações de natureza pessoal, social e cultural, vivenciadas pelo jovem (2000, *cit. in* Porta-Nova, 2009).

Para Kenneth Keniston, os estudantes que frequentam o ensino superior não são nem adultos nem adolescentes, pelo que este autor passou a designá-los por “jovens”. Os adolescentes que frequentam o ensino superior com 17 ou 18 anos (adiando a entrada no mundo do trabalho), têm vivências e tarefas de desenvolvimento que a frequência da universidade proporciona. Para o autor, uma das características que distingue os jovens do ensino superior é a diminuição do contacto com os pais, levando ao aparecimento de novas questões e tarefas a realizar (1971, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Para Keniston, o problema fulcral deste período é a tensão entre o indivíduo e a sociedade, e a questão dos jovens que frequentam o ensino superior é: “ Como posso eu tornar-me num membro efetivo da sociedade adulta e honrar, ao mesmo tempo, o meu sentido de integridade pessoal?” (1971, Sprinthal e Collins, 2003, p. 678). O autor

propôs três grandes temas respeitantes ao desenvolvimento: a tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade, a indiferença e a onipotencialidade, a recusa da socialização e da aculturação.

A investigação sobre os jovens do ensino superior tem confirmado algumas das mudanças estruturais que decorrem nesse período, nomeadamente aos níveis intelectual e moral.

O estágio da identidade *versus* confusão de papéis, durante a adolescência, marca um ponto de viragem no desenvolvimento psicossocial, criando as condições para o crescimento contínuo e desenvolvimento de relações pessoais. O jovem adulto experimenta alterações significativas a nível social e emocional.

Os primeiros anos da idade adulta correspondem a uma época de descoberta de si mesmo. A transição da adolescência para a idade adulta e a exposição a um novo ambiente educativo ou profissional (por vezes simultaneamente com a saída de casa), oferecem a possibilidade de questionar crenças há muito mantidas (Porta-Nova, 2009).

Evans *et al.*, defendem que novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento, à medida que os jovens adultos questionam suposições e valores anteriormente sustentados. Os estudantes universitários tendem a desenvolver o pensamento pós-formal (pensamento relativo) em oposição ao pensamento rígido (1998, *cit. in* Porta-Nova, 2009).

2. Contributos das teorias do desenvolvimento psicossocial do jovem adulto

A abordagem de Erickson sobre o desenvolvimento psicossocial da adolescência engloba as mudanças que, durante o percurso do desenvolvimento, ocorrem no modo como os indivíduos se compreendem a si próprios, aos outros e ao mundo que os rodeia. O autor propõe uma teoria de desenvolvimento da adolescência que envolve oito estádios, sendo o último estágio referente ao período entre os 19 e os 25 anos, designando-o de “jovem adulto” (Valadas, 2007).

Para Erickson, a tarefa fundamental da adolescência é o processo de formação da identidade. As ideias chave da sua teoria são o sentido de identidade e unidade que a pessoa sente e o reconhecimento dessa unidade pelos adultos (1968, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003, p. 202).

O autor defende que, após o indivíduo ter alcançado a *identidade*, evita a *difusão* e atinge a resolução da *fidelidade*. Assim, considera a *fidelidade* como uma capacidade de nível superior, que permite confiar em si, confiar nos outros e dedicar-se a uma causa. Esta capacidade é de extremo valor, pois refere-se a um compromisso com os valores humanos universais: “ o sentido moral de cuidar dos outros, de os respeitar e de os apreciar” (1968, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003, p. 202).

Erickson salientou que a adequada resolução da *fidelidade* é um patamar necessário no processo de desenvolvimento do indivíduo pois simboliza o término da adolescência e prepara o indivíduo para as tarefas psicossociais da vida adulta.

James Márcia (1976, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003) foi outro investigador de relevo sobre o processo de formação de identidade do jovem, tendo elaborado um quadro de referência das fases de desenvolvimento psicossocial.

Márcia desenvolveu um estudo junto de estudantes universitários, através da aplicação de entrevistas abertas sobre três grandes áreas comuns na vida dos jovens: a profissão, a religião e a opinião geral sobre um tópico de interesse.

Márcia verificou que existem quatro aspetos distintos na formação de identidade e duas fases intermédias entre os dois extremos do *continuum* difusão de identidade/ identidade de Erickson, a saber: a difusão da identidade, a insolvência identitária, a moratória da identidade e a realização da identidade (1976, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Na fase de *Difusão de identidade* predomina um estado de descomprometimento com a vida, durante a qual o indivíduo tenta desempenhar certos papéis sociais mas abandona-os rapidamente; a *insolvência identitária* refere-se ao evitar fazer escolhas autónomas, sendo o indivíduo mais orientado pelos outros que por si próprio e existindo pouco questionamento; a *moratória da identidade* resulta da necessidade de o jovem se testar a si próprio, de se conhecer, constituindo um processo de procura ativa, que tem como

principal objetivo a preparação para o compromisso; e a *realização da identidade*, última fase da formação da identidade, que consiste:

...Na confiança crescente de que capacidade do individuo para manter uma identidade e uma certa continuidade interna está em consonância com a identidade e a continuidade do que ele significa para as outras pessoas (Sprinthal e Collins, 2003, p. 214).

Assim, Márcia verificou que a *identidade realizada* engloba quase sempre elementos de crise pessoal, de confrontação e de uma profunda capacidade para tomar decisões.

Sanford, por seu lado, estudou as mudanças dos jovens ao longo da frequência do ensino superior. Para o autor, é ao longo deste período que o estudante se depara com o dilema de escolha entre, os valores transmitidos pela família e o meio de origem e os novos valores da comunidade universitária. Na turma, o individuo adota outros valores morais e este percurso só é possível se o jovem desenvolver a capacidade de questionamento e de reflexão pessoal. No entanto, esta tomada de consciência não implica obrigatoriamente uma mudança de valores (1962, *cit. in* Valadas, 2007).

Outros autores deram continuidade aos estudos sobre os jovens na sociedade americana, nomeadamente James Rest e o “ pensamento baseado em princípios morais”, que comparou estudantes universitários e jovens trabalhadores. Ao avaliar os níveis de desenvolvimento de raciocínio em questões relacionadas com os valores, Rest concluiu que os estudantes universitários apresentam um raciocínio de complexidade crescente, na universidade e após a conclusão do curso, não se verificando o mesmo nos jovens trabalhadores, que se caracterizaram por se manterem num patamar de desenvolvimento (1979, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Desta forma, entende-se que o contexto universitário poderá promover o questionamento e alguma relatividade nas atitudes políticas e religiosas, enquanto o mundo do trabalho promove o desenvolvimento de ideias bem definidas (Sprinthal e Collins, 2003).

No trabalho conduzido por Eugene Mischey, os estudantes universitários eram mais propensos a apresentar *scores* elevados de realização da identidade e de raciocínio moral. Estes jovens apresentavam uma compreensão mais elaborada dos problemas da vida, enquanto que os que trabalhavam denotavam uma incapacidade para o

questionamento, frequentemente por desconhecimento de assuntos controversos (1981, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Ou seja, e de acordo com os autores, o processo de formação da identidade requer autoconhecimento e exploração pessoal e o contexto universitário poderá favorecer esse mesmo desenvolvimento.

No âmbito do desenvolvimento das teorias do desenvolvimento dos jovens, deve referir-se outros autores, nomeadamente Kohlberg e a Teoria do desenvolvimento moral (1984) e Loevinger e os níveis de desenvolvimento do Ego (1976).

Nos vários estudos realizados verificou-se a existência de correlação positiva entre os estádios das diversas teorias. À medida que os indivíduos vão refletindo e tomando consciência sobre quem são na realidade e o tipo de interações que estabelecem, a formação de identidade vai tendo lugar, em consonância com os seus níveis de desenvolvimento moral e do ego.

Segundo a teoria de Lawrence Kohlberg, o desenvolvimento moral corresponde a um processo racional que acompanha a maturação cognitiva. Os jovens desenvolvem-se segundo uma sequência de estádios de juízos de valores e os jovens que frequentam o ensino superior encontram-se frequentemente no estádio 3 e 4, caracterizado por “agradar aos outros e na conformidade social” e “compreensão de abstrações como a Lei e o sistema de governação civil”. Nestes estádios, o indivíduo é capaz de conceber e analisar questões importantes e de pensar racionalmente sobre os problemas (1984, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Por seu lado, Jane Loevinger dedicou a sua investigação à compreensão do desenvolvimento do ego, pois na sua opinião, a aquisição da identidade realizada relaciona-se com a estrutura cognitiva do sujeito. Loevinger considerou a estrutura do desenvolvimento do jovem numa sequência de seis estádios de desenvolvimento do ego, mostrando que a identidade vai emergindo à medida que o raciocínio social se torna mais abstrato e flexível (1976, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

De acordo com a teoria de Arthur Chickering, construída a partir da teoria do desenvolvimento psicossocial de Erickson, a tarefa desenvolvimental mais importante

do jovem adulto é a construção e solidificação da identidade (1993, *cit. in* Porta-Nova, 2009).

O conceito de desenvolvimento segundo vetores indica o sentido de crescimento, sendo que este ocorre quando se verifica a congruência e o ajustamento entre as motivações internas do indivíduo e as solicitações sociais, culturais e institucionais (Quadro 1).

Quadro 1 -Vetores de Desenvolvimento do Jovem Adulto. (Adaptado de Tavares *et al.*, 2007, *cit. in* Porta-Nova, 2009)

Vetor	Principais características no jovem adulto
Desenvolver o sentido da competência	Articulação de três grupos de competências: intelectuais, físicas/motoras e interpessoais.
Gerir as emoções	Consciencialização, integração e flexibilização do controlo emocional.
Desenvolver a autonomia em direção à interdependência	Desenvolvimento de estratégias promotoras da autonomia, quando confrontado com situações estranhas – aquisição de maturidade.
Desenvolver a identidade	Processo complexo e multifactorial resultante da integração de novas experiências, sensações, sentimentos, emoções e valores.
Desenvolver as relações interpessoais	Capacidade de desenvolver relações interpessoais mais estáveis e próximas, através da tolerância, do respeito e da aceitação das diferenças individuais.
Desenvolver o sentido da vida	Formulação de planos de ação, tomadas de decisão e estabelecimento de prioridades pessoais e profissionais, num sentido cada vez mais preciso e autónomo.
Desenvolver a integridade	Aumento da capacidade para lidar com a relatividade inerente aos valores – interiorização de um conjunto de valores reguladores do comportamento do jovem estudante.

Em vários estudos realizados com estudantes do ensino superior, verificou-se que os estudantes dos dois primeiros anos estavam mais envolvidos nas tarefas dos três

primeiros vetores e os alunos dos dois últimos anos escolares do curso mostravam-se mais envolvidos nas tarefas dos quatro últimos vetores (Porta-Nova, 2009).

Como afirma Silva, estes vetores fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo independentemente da faixa ou nível de escolaridade, e é nos indivíduos que frequentam o ensino superior que as tarefas de desenvolvimento assumem o seu expoente máximo (2008, *cit. in* Fernandes, 2011).

Chickering e Reisser, defendem a criação de oportunidades de participação dos estudantes em experiências formais e informais e atribui uma grande importância à interação docente-discente, à discussão e questionamento, tanto em sala de aula como em contextos informais (1993, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Outro autor de referência no âmbito do desenvolvimento dos jovens universitários foi William Perry (1970, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003). Este investigador estudou o *desenvolvimento intelectual* dos jovens no ensino superior durante mais de uma década e procurou compreender qual a perceção dos alunos acerca da universidade. E concluiu que a forma como os alunos encaram as experiências académicas dependem do seu nível de desenvolvimento.

Perry, identificou três grandes níveis de desenvolvimento durante o ensino superior, segundo o conceito de processo de aprendizagem dos alunos, a saber: o *Dualismo*, o *Relativismo* e o *Compromisso do relativismo*.

No nível do *Dualismo*, o estudante perceciona o mundo como sendo apenas composto por factos verdadeiros ou falsos, o que traduz um pensamento absolutista. O conhecimento é inquestionável, transmitido por figuras de autoridade. Nesta fase, o estudante é um agente passivo, recetor de informação, e o estudo consiste essencialmente no processo de memorização.

No *Relativismo*, verifica-se a existência de conceitos abstratos e concretos, já que os alunos comparam pontos de vista alternativos. A aprendizagem envolve factos e teorias mas também a reflexão sobre a explicação mais adequada. O estudo, neste nível é caracterizado pelo estabelecimento de prioridades, pelas generalizações significativas e pela capacidade de anular informação irrelevante.

Quanto ao *Compromisso do relativismo*, o estudante pensa em termos abstratos e é também capaz de assumir uma posição moral. O aluno, depois de ter considerado cuidadosamente opiniões alternativas, atinge a sua própria conclusão e um julgamento moral. Perry caracteriza este momento pela capacidade do estudante de simultaneamente estabelecer um compromisso e permanecer aberto a novos pontos de vista (1970, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

CAPÍTULO II - A TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

1. Os desafios do estudante universitário

A qualidade das experiências de transição e de adaptação dos estudantes ao ensino superior tem sido objeto de estudos crescentes por investigadores portugueses (Fernandes e Almeida, 2005).

O processo de transição e adaptação dos jovens ao ensino superior pode ser conceptualizado através de três dimensões: as que resultam da aprendizagem e rendimento académico; as relacionadas com fatores pessoais e de desenvolvimento psicossocial e as associadas ao contexto académico (Almeida *et al.*, 2000).

Para Diniz (2005, *cit. in* Porta-Nova, 2009), os principais desafios com que se depara o jovem estudante do ensino superior são: o estabelecimento de novas relações interpessoais, a necessidade de enquadramento face ao ambiente social, intelectual e académico relativo ao curso e a necessidade de sucesso escolar no sentido de corresponder às expectativas criadas aquando da entrada na universidade.

Segundo a literatura, a maioria dos estudantes tem expectativas positivas no que se refere a experiência universitária. No entanto, os estudos comprovam que é durante o primeiro ano universitário que se assinalam as maiores quebras de expectativas previamente formadas sobre a universidade, bem como as maiores perdas de rendimento escolar e o aparecimento de dificuldades de adaptação (Almeida, 2007; Fernandes e Almeida, 2005).

Segundo os autores, a discordância entre as expectativas dos alunos e o que é oferecido pela universidade pode gerar dificuldades no processo de adaptação, na satisfação pessoal e no rendimento académico.

Como salienta Cunha e Carrilho (2005), é necessário olhar para o estudante de modo distinto e acolhedor, sobretudo no momento de entrada no ensino superior, pois o primeiro ano pode constituir-se como um período crítico no seu desenvolvimento e na sua adaptação académica.

Segundo a literatura a adaptação universitária pode ser entendida em duas vertentes, a académica e a social. A dimensão académica relaciona-se com as experiências vividas no campus universitário, tais como atividades associadas ao estudo, rendimento escolar e envolvimento curricular. Quanto à dimensão social, consiste nas experiências de relacionamento interpessoal nomeadamente o relacionamento com os pares, professores e outros elementos da universidade, e ainda a participação em atividades sociais extracurriculares.

Ambas as vertentes são de extrema importância no desenvolvimento pessoal e curricular do estudante, conforme defende Diniz e Almeida (2006, *cit. in* Fernandes, 2011).

As atividades extracurriculares, inseridas no contexto universitário, fomentam o vínculo do estudante ao contexto académico assim como a interação com os docentes (Fernandes, 2011).

Segundo os investigadores Chickering e Reisser (1993, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009), a transição para o ensino superior representa, para o jovem adulto, um período de desenvolvimento psicossocial, no sentido de uma maior complexidade, com quadros de referência mais alargados e diferenciados em várias dimensões tais como sentido de competência, desenvolvimento e integração das emoções, autonomia, relações interpessoais, aquisição da identidade, desenvolvimento da integridade e de um sentido de vida.

Chickering defende que o ensino superior proporciona aos jovens um ambiente estimulante, diversificado e desafiante, o que pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento (1993, *cit. in* Porta- Nova, 2009).

Neste processo adaptativo do jovem ao contexto universitário são determinantes os fatores pessoais e as questões do desenvolvimento do jovem adulto como a construção da autonomia e da identidade (Porta-Nova, 2009).

Muitos dos estudantes ingressam com o único objetivo de se preparar para uma carreira procurando obter boas classificações e tirar um curso, contudo, ao fim de pouco tempo apercebem-se que isso só por si não é suficiente. Por outro lado, os estudantes do ensino superior desconhecem muitas vezes as regras de funcionamento das instituições que

escolheram, desconhecem os cursos e o seu planeamento curricular, enfrentando novas disciplinas e uma diversidade de métodos de avaliação (Pinheiro, 2003).

Diniz e Almeida (2006), no estudo realizado em estudantes universitários, sobre a Integração Social no ensino superior, verificaram que a dimensão Relacionamento Interpessoal era um bom preditor do Equilíbrio Emocional e do Bem-estar pessoal. Para além disso, a maior preocupação dos estudantes no primeiro semestre era a de investir no relacionamento interpessoal e que essa dimensão contribuía para o equilíbrio emocional e bem-estar pessoal visto que, no primeiro semestre consolidam a sua rede de relações sociais e posteriormente centram-se na gestão de responsabilidades.

Os investigadores Pascarella e Terenzini (2005, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009), defendem que o ambiente formal e informal da instituição de ensino superior, conjugado com as características pessoais e familiares do estudante, acrescido do seu envolvimento em atividades académicas e sociais, contribuem para o seu ajustamento académico e social.

Estas teorias apontam um conjunto de fatores que promovem o ajustamento e o desenvolvimento do jovem adulto: o ambiente institucional, as experiências dos estudantes (nos diversos contextos de vida, incluindo a família) e as interações com os agentes socializadores. Os novos contextos de vida podem ser percecionados pelo estudante de modo positivo, significativo, estimulante e desafiador ou, pelo contrário, de modo negativo (Silva e Ferreira, 2009).

Essa perceção parece depender da conjugação dinâmica dos planos pessoal, familiar e social. Assim, o ambiente do ensino superior pode produzir um crescimento positivo se os desafios e os apoios (familiares, relacionais e institucionais), dentro dos contextos sociais, forem adequados aos níveis de desenvolvimento do estudante.

Os períodos da transição académica são tempos que requerem adaptações difíceis devido a mudanças psicossociais e ambientais na vida de um estudante. A par deste reconhecimento, constata-se a emergência de algumas investigações que se centram na compreensão do papel da família nesta transição. A maioria dos estudos encontrados centra-se nas questões da vinculação/individuação, e do ambiente psicossocial familiar/suporte social.

Neste sentido, os estudos de Costa e Leal (2008) confirmam, por exemplo, que os estudantes não deslocados parecem evidenciar um bem-estar físico e psicológico superior, um melhor equilíbrio emocional, mais otimismo, mais confiança e melhor capacidade na tomada de decisão, nos hábitos de estudo e gestão do tempo, bem como na preparação para os momentos de avaliação.

Além das tensões adicionais que acompanham todas as transições, incluem-se nesta fase da vida académica, a mudança desenvolvimental da adolescência para a fase adulta, novas exigências escolares e ritmos curriculares, assim como novas experiências sociais e contextuais (Chickering, 1969, *cit. in* Sprinthal e Collins, 2003).

Os métodos de ensino e a relação formal com os professores, o sistema de avaliação e as exigências académicas são desafios que o jovem estudante tem de superar.

A par da capacidade do estudante para fazer frente aos desafios do ensino superior, a qualidade do ajustamento está claramente associada ao apoio social e aos recursos disponibilizados pela família, pelos pares e pelos serviços académicos (Fernandes e Almeida, 2005).

Em resumo, no processo de transição para o ensino superior é necessário que os estudantes possuam recursos pessoais essenciais como competências individuais a nível cognitivo, emocional e social; o envolvimento em atividades extracurriculares que permitem o desenvolvimento da sua rede social bem como de aptidões interpessoais indispensáveis ao seu bem-estar; o apoio da família, fonte importante de suporte; a possibilidade de uma relação amorosa e um bom ambiente de trabalho (Seco *et al*, 2005, *cit. in* Fernandes, 2011).

2. A importância da família na adaptação ao contexto universitário

No processo de adaptação ao ensino superior, são determinantes as características pessoais do jovem bem como o apoio e os recursos disponibilizados pela família do estudante, conforme comprovam os investigadores.

Segundo (Silva e Ferreira, 2009), a análise dos estudos permite identificar características familiares que podem ser facilitadoras ou entraves aos processos de desenvolvimento psicossocial do jovem adulto em contexto de ensino superior.

Baseados nas referências de Chickering e Reisser (1993, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009), os novos contextos de vida podem ser percebidos pelo estudante de modo estimulante ou, pelo contrário, de modo negativo e sendo essa percepção dependente da dimensão pessoal, familiar e social do indivíduo.

Os teóricos reconhecem a família como o contexto de vida mais significativo do ser humano, com grande responsabilidade no desenvolvimento psicossocial e no comportamento adaptativo do sujeito (Silva e Ferreira, 2009).

O desenvolvimento individual deve ser entendido no contexto de um ecossistema (Bronfenbrenner, 1979, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009). O indivíduo cresce e adapta-se num processo de intercâmbio com a família (designado ecossistema imediato) e em ambientes mais distantes (como o ensino superior). Segundo o mesmo autor, a família seria o principal microsistema onde o jovem se desenvolve, através das interações filhos, pais e irmãos. A instituição de ensino superior seria outro microsistema e engloba as interações com os pares e os professores.

A investigação tem demonstrado que os jovens que mantêm um relacionamento próximo com os pais ao longo da adolescência, demonstram mais autoconfiança do que aqueles que referem maior distanciamento emocional. Contrariamente às investigações e teorias iniciais sobre o desenvolvimento dos adolescentes, a maioria destes parece manter um relacionamento caloroso e positivo com os pais, na base do respeito mútuo (Schultheiss e Blustein, 1994, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009).

No mesmo sentido, os autores Chickering e Reisser, defendem que a adolescência consiste num processo de transformação e não de rutura. A investigação sugere também que famílias com certas características relacionais prejudicam o desenvolvimento psicossocial dos jovens, com efeitos que perduram na vida de adultos (1993, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009).

Por outro lado, os jovens que beneficiam de relações familiares de apoio adaptam-se melhor a novos ambientes sociais, demonstrando competências interpessoais com outros adultos e os seus pares, bem como competências de aprendizagem autorregulada.

As formas de controlo parental sobre os filhos podem considerar-se como o número de decisões que os pais tomam na quantidade de supervisão e no número de regras que impõem aos filhos.

Este exercício parental ensina aos filhos que a sociedade é organizada segundo estruturas e regras, que eles devem interiorizar no sentido de serem reconhecidos como pessoas socialmente competentes (Barber, Oulsen e Shagle, 1994, *cit. in* Silva e Ferreira, 2009). Segundo os mesmos autores, um certo controlo combinado com níveis elevados de apoio parental está associado a uma auto estima e competência elevadas na criança e no jovem. Assim, o relacionamento de qualidade com os pais permite a aquisição de competências importantes para o correto desenvolvimento do individuo, no seu ciclo de vida.

Um relacionamento seguro com as figuras parentais facilita a exploração e a descoberta, a aquisição de competências e o desenvolvimento da auto-perceção pessoal positiva (como a auto valorização e a auto eficácia elevadas) bem como relacionamentos com os outros (Silva e Ferreira, 2009).

A transição para o ensino superior, é uma oportunidade de exploração e crescimento, de novas aptidões cognitivas e interpessoais. Sendo a família o primeiro contexto de desenvolvimento e socialização do individuo, esta imprime características relacionais nos seus elementos.

3. A Aprendizagem no ensino superior

Segundo Santos (2000), a aprendizagem consiste num processo que requer iniciativa, atividade e autonomia por parte de quem aprende.

Para Kolb, a aprendizagem constitui um processo de criação de conhecimento, composta por quatro fases: a experiência concreta, a observação e reflexão sobre os resultados, formação de conceitos abstratos e experimentação ativa de conceitos. A aprendizagem ativa requer que os alunos transportem para o contexto de aprendizagem as suas experiências quotidianas, defendam as suas perspetivas e respeitem as perspetivas dos outros, tornando-se assim os autores das suas próprias aprendizagens (1984, *cit. in Santos, 2000*).

De acordo com Read, para que um aluno da universidade seja bem-sucedido na aprendizagem académica, deve ser capaz de interpretar e compreender a informação escrita, de ter raciocínios abstratos, de refletir e de generalizar conceitos, de colocar questões e esclarecer dúvidas bem como expor conhecimentos oralmente, por escrito e de forma numérica (1999, *cit. in Santos, 2000*).

Segundo Santos (2000) a aprendizagem autorregulada pode ser encarada como um processo em que os alunos avaliam os seus pontos fortes e fracos, formam objetivos, identificam recursos materiais e humanos, escolhem e implementam estratégias de aprendizagem adequadas aos seus objetivos e procedem à autoavaliação de resultados obtidos.

A autorregulação da aprendizagem tem como condição necessária o atingir de objetivos e a motivação para os alcançar.

Zimmerman, Banner e Kanack (1996, *cit. in Santos, 2000*), referem a existência de quatro competências no processo de autorregulação da aprendizagem, a saber: a autoavaliação; a definição de objetivos e planeamento de estratégias; a implementação de estratégias e monitorização de resultados.

Para Zimmerman (1998), num estudo realizado em estudantes do ensino superior, afirma que o nível e a qualidade dos processos de autorregulação dos alunos dependem do desenvolvimento psicológico como a motivação, o método de estudo e a gestão efetiva do tempo disponível. Também Pintrich (1990, *cit. in Santos, 2000*), verificou que quando os alunos tomam consciência dos seus comportamentos de estudo, dos seus níveis motivacionais e cognitivos, aumentam os seus níveis de autorregulação da aprendizagem.

Ramsdem (1992, *cit. in* Oliveira, 2006) por seu lado, defende que os alunos de ensino superior desenvolvem um sistema de perceção quanto aos objetivos a atingir e a formação de juízos de valor acerca das novas tarefas a desenvolver e os contextos de aprendizagem. Estas perceções são, segundo o autor, altamente condicionadoras das estratégias reguladoras da aprendizagem.

Por outro lado, o método de ensino do professor, a avaliação e os currículos bem como as experiências académicas promovem a construção de um modelo mental para a autorregulação (Oliveira e Tavares, 2003).

Como refere Oliveira (2006), as recentes teorias psico-educativas defendem a posição central do estudante no processo de aprendizagem, sendo que esta se constrói de dentro para fora, após o processamento da informação e sua interpretação em função dos conceitos, dos motivos e experiências do estudante. O conceito da autorregulação permite designar os estudantes como primeiros responsáveis pelas experiências de aprendizagem e metas a atingir, e construtores ativos do seu conhecimento.

Citando Oliveira, “Não pode, pois, a auto-regulação académica ser entendida como qualquer coisa que acontece aos estudantes, ao invés, é algo que acontece por estes, dependendo destes também” (2006, p.10).

No âmbito da Psicologia Educacional, a investigação defende que a aprendizagem no ensino superior pode ocorrer em diferentes níveis e estes por sua vez, traduzem-se numa qualidade diferenciada do produto de aprendizagem (Tavares, 2010).

Segundo os investigadores, a aprendizagem no ensino superior, pode ocorrer em distintos níveis. Biggs e Collis defendem que a aprendizagem académica de qualidade mais elevada poderá consistir numa “aprendizagem de profundidade” contrariamente a uma “aprendizagem de superfície” (1987, *cit. in* Ferreira *et al.*, 2009).

A “aprendizagem de profundidade” requer a construção de um corpo de matérias mais compreensivo, personalizado, duradouro e transferível, por outro lado a aprendizagem de superfície envolve a retenção transitória das mesmas matérias que serão utilizáveis sobretudo nas situações de avaliação. A investigação tem vindo a demonstrar que estes resultados estão relacionados com o tipo de processos de aprendizagem.

Para os autores, a aprendizagem resulta da interação de duas variáveis fundamentais: a motivação e a estratégia de aprendizagem.

Segundo Biggs, no contexto do ensino superior foram identificados dois tipos principais de motivação, a instrumental e a intrínseca, bem como dois tipos principais de estratégia de aprendizagem, a de superfície e a de profundidade (1987, *cit. in* Ferreira et al., 2009).

Na aprendizagem superficial verifica-se a conjugação da motivação instrumental com a estratégia de superfície, ou seja, corresponder minimamente as exigências académicas através da memorização e da reprodução de informação. Na aprendizagem de profundidade combina-se a motivação intrínseca com a estratégia de profundidade, como por exemplo, retirar prazer da aprendizagem pela compreensão dos conteúdos. (Duarte, 2004, *cit. in* Ferreira et al., 2009).

Nos estudos realizados em estudantes da Universidade de Évora (Grácio, 2002 *cit. in* Chaleta, 2009), foram identificadas seis as conceções de aprendizagem:

- 1- Aumento do conhecimento (aprender é encarado como um ato quantitativo e aprender é considerado adquirir mais conhecimento)
- 2- Memorização e reprodução (esta conceção é também considerada quantitativa, e remete para posterior reprodução de material aprendido em provas de avaliação)
- 3- Aplicação do conhecimento (para além da aquisição do conhecimento, o sujeito pressupõe a aplicação deste em situações concretas do contexto académico e outros)
- 4- Compreensão (o foco do processo de aprendizagem está no estudante, é encarado como um processo compreensivo que requer conhecimento anteriores e a sua integração noutros contextos, através de processo de comparação)
- 5- Ver as coisas de forma diferente (a compreensão expande-se e o estudante torna-se ativa ao perspetivar a realidade de forma diferenciada)
- 6- Mudar como pessoa (acrescenta à conceção anterior uma perspetiva existencial sobre o processo de aprendizagem, emergindo a mudança como pessoa através da construção de novas perspetivas dos fenómenos)

Os resultados de Grácio (2002, *cit. in* Chaleta, 2009), obtidos junto dos estudantes da Universidade de Évora, indicam que estes apresentam predominantemente concepções superficiais de aprendizagem.

Chaleta (2009) confirma estes resultados, mas refere que embora os estudantes utilizem predominantemente abordagens superficiais para aprender estas vão-se tornando mais profundas à medida que aumenta a idade e avançam nos cursos.

Entwistle (2000, *cit. in* Chaleta, 2009), a partir da análise qualitativa de entrevistas a estudantes, identificou três abordagens que caracteriza da seguinte forma:

Abordagem profunda (procura de significado) - o estudante procura relacionar novas ideias com os conhecimentos anteriores e transferi-los para o quotidiano. Manifesta interesse ativo nos conteúdos do curso, analisando-os de forma crítica.

Abordagem superficial (reprodução rotineira) - o estudante memoriza a informação no sentido de cumprir requisitos académicos como a avaliação. A tarefa a realizar é considerada como uma imposição, não refletindo sobre objetivos e estratégias de aprendizagem.

Abordagem estratégica (organização reflexiva) – o objetivo do estudante é obter notas altas. Implica por parte do estudante uma organização sistemática do tempo e esforço, utilizar enunciados anteriores para prever questões e estar alerta para pontos-chave e critérios de avaliação.

Como defende Zabalba (2004), o papel do professor deveria ser o de orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição/ desenvolvimento de competências profissionais, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem.

Para tal, os docentes universitários deveriam deslocar-se do polo *ensino* para o polo da *aprendizagem*, preocupando-se não apenas com o ensinar mas também com o “fazer aprender” como afirma Borralho (2011).

Segundo o modelo de Vincent Tinto (1993, *cit. in* Costa *et al.*, 2008), a decisão de abandono ou permanência no ensino superior é indissociável do grau de integração dos estudantes nos sistemas social e académico das instituições. Para o autor, cada aluno

ingressa na universidade com um conjunto de características individuais, associadas ao meio social de origem, ao percurso escolar anterior e às suas características. Assim, altos níveis de integração académica e social reforçam os objetivos do estudante e o nível de dedicação do estudante relativamente ao curso e à instituição.

Uma das variáveis mais importantes de rendimento e integração académica é a participação em atividades extracurriculares (Almeida *et al*, 2000).

Os alunos envolvidos em práticas desportivas tendem a revelar maior sucesso escolar e índices de adaptação e satisfação superiores. Como concluíram os autores, as atividades desportivas têm efeito positivo na autodisciplina, no trabalho em equipa, na ajuda, na autoconfiança e no saber lidar com o fracasso (Almeida *et al*, 2000).

Para os autores, outra oportunidade oferecida pela comunidade académica é a possibilidade do estudante participar em serviços de voluntariado. Este tipo de experiência permite ao estudante o desenvolvimento pessoal e educacional, a aquisição de competências para a vida, de desenvolvimento cívico e cognitivo (Almeida *et al*, 2000).

Segundo Tavares e Huet (2001), o sucesso é indicado pelos resultados obtidos pelo estudante durante o tempo de vida académica e que se traduz “pelas competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais e de comunicação desenvolvidas e adquiridas durante e no final da sua estadia na instituição universitária” (p.15).

Para os autores, o sucesso não deverá/poderá ser medido apenas pelos resultados quantitativos (classificações), pois importa também ter em linha de conta o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, destacando a importância deste parâmetro para os potenciais empregadores.

Em síntese, o sucesso académico integra por um lado “... o sucesso familiar, escolar, educativo e, por outro lado, possibilita e potencializa o sucesso social, profissional, cultural, axiológico, numa palavra, humano” (Tavares, 2010, p. 15).

De acordo com a literatura, a decisão para o ingresso no ensino superior tem sido determinada por variáveis como a exigência de formação profissional, a promoção na

carreira profissional e a continuidade do projeto de educação, capacitando o sujeito para a disputa no mercado de trabalho e possibilidade de ascensão social (Polydoro, 2000).

A maior parte dos estudantes que transita para o ensino superior tem expectativas positivas sobre a experiência universitária. Tais expectativas desempenham um papel importante no processo de adaptação ao novo contexto académico (Almeida *et al.*, 2002). Mas é durante o primeiro ano que se tem assinalado as maiores quebras de expectativas, bem como as maiores dificuldades de adaptação académica e de rendimento (Almeida *et al.*, 2002; Fernandes *et al.*, 2005, *cit. in* Fernandes, 2011).

Noutros estudos, verificou-se que os estudantes com maior rendimento académico tendem a mostrar menor investimento na área social (Fernandes e Almeida, 2005).

O contexto universitário apela a uma maior participação, iniciativa, atividade e autonomia do estudante, destacando-se a importância das competências motivacionais e cognitivas da aprendizagem (Santos e Almeida, 2001).

O primeiro ano de um curso superior pode ser considerado como um período crítico pois implica um conjunto de mudanças na vida do estudante (Cunha e Carrilho, 2005).

Com efeito é possível verificar-se que grande parte dos abandonos na universidade ocorre em estudantes do primeiro ano, pois necessitam de algum tempo para conhecer as estruturas de apoio presentes no campus universitário. A ausência de conhecimento dos recursos da universidade pode originar o aparecimento de sentimentos de inadaptação e isolamento (Santos, 2000).

CAPÍTULO III – A INVESTIGAÇÃO SOBRE O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

1. Estudos nacionais sobre a transição para o ensino superior

O Ministério da Educação, através do Despacho n.º 6659/99 (publicado no Diário da República, II Série, de 5 de Abril), solicitou às universidades portuguesas a realização de estudos que permitissem tipificar as causas do insucesso no ensino superior, no sentido de desenvolver e aplicar medidas remediativas e/ ou promotoras do sucesso (Santos, 2000; Albuquerque, 2008).

Assim, a transição para o ensino superior tem sido amplamente estudada e os estudos mostram que é neste período que se verifica uma maior incidência de problemas de adaptação, rendimento e de permanência na instituição ao longo do primeiro ano (Almeida, 2003 *cit. in* Cruz, 2008).

Em Portugal, foram já realizados vários neste âmbito dos quais se elencam alguns autores: Tavares *et al*, 1998, 2000, 2001, 2007, 2010; Soares *et al*, 2006; Almeida *et al*, 1997, 1999, 2000, 2001, 2003, 2007; Bessa Oliveira, 2006; Bastos, 1998, 2004; Soares, 1998, 2006; Diniz, 2005; Pinheiro, 2003; Seco *et al.*, 2005, 2007; Valadas, 2007; Porta-Nova, 2009, etc.

Em Portugal, como refere Oliveira (2006), vários instrumentos foram criados no sentido de medir ou avaliar aspetos relacionados com o processo de ajustamento, envolvimento e regulação das aprendizagens ao nível do ensino superior, dos quais se destacam:

-QACE - Questionário de atitudes e comportamentos habituais de estudo (Bessa, 2000)

-QVA - Questionário de vivências académicas (Almeida, Ferreira e Soares, 2001)

-QEA - Questionário de envolvimento académico (Soares e Almeida, 2001)

-IPA - Inventário de processos de abordagem (Duarte, 2000)

-IAE - Inventário das abordagens ao estudo (Chaleta, 2002)

-IACHE - Inventário de atitudes e comportamentos habituais de estudo (Bessa, 2003)

O QVA e o QVA-r de Almeida *et al.* (1999, 2001) têm sido amplamente utilizados nos estudos nacionais, surgindo frequentemente a sua referência nos resultados que seguidamente se expõem.

O QVA-r, Questionário de Vivências Académicas- versão reduzida, é constituído por 60 itens, numa escala de *Likert* de cinco pontos e contempla cinco dimensões: pessoal, interpessoal, estudo, carreira e institucional, considerada pelos autores como determinantes para a qualidade da adaptação académica dos estudantes ao ensino superior (Seco *et al.*, 2005).

Santos (2000), no estudo realizado em alunos do primeiro ano da Universidade do Minho, observou a existência de correlação com significado estatístico entre a dimensão de realização da adaptação académica do QVA e os indicadores de rendimento considerados. O rendimento académico foi explicado, entre 16 a 30%, pelas subescalas do QVA.

Na universidade de Évora, um estudo realizado pela pró-reitoria para a política de Qualidade e Inovação, junto de 224 estudantes do 1º ano, revela uma taxa de insucesso de 44,2 % (Chaleta, 2009).

No estudo efetuado por Freitas *et al.* (2007) junto de alunos do 1º ano de enfermagem em 2003/04, na zona centro, utilizando o QVA e avaliando o rendimento académico, verificaram-se os seguintes resultados:

- Os alunos mais jovens e que se encontram nos cursos que foram a sua primeira escolha apresentam níveis superiores de adaptação académica.
- O rendimento académico dos alunos correlaciona-se fortemente com a respetiva nota média de candidatura ao ensino superior, concluindo os autores que o rendimento dos alunos está mais associado ao seu *background* académico prévio à entrada da universidade do que às suas vivências e adaptação ao ensino superior.

Seco *et al.* (2005), no estudo realizado nas escolas do Instituto Politécnico de Leiria, em alunos do primeiro ano, com a finalidade de avaliar as relações entre a rede de suporte social e a adaptação ao ensino superior, verificaram que o género, a opção de curso e a

situação de deslocado ou não deslocado, influenciam significativamente a qualidade de adaptação desses mesmos alunos. Constatou-se, ainda que as raparigas apresentam pontuações superiores na dimensão *estudo* do QVA-r e os rapazes tendem a obter pontuações mais elevadas nas dimensões *pessoal e institucional*, concluindo também que os rapazes conhecem melhor a instituição que frequentam, bem como os serviços e estruturas aí existentes.

O mesmo estudo revelou ainda que frequentar o curso que se elegeu em primeiro lugar favorece a maior parte das dimensões do processo de adaptação ao ensino superior. Relativamente à perceção do suporte social, os estudantes da Escola Superior de Saúde apresentaram valores mais elevados que os colegas da Escola Superior de Tecnologia e Gestão, demonstrando que os alunos de Enfermagem estavam mais satisfeitos relativamente ao suporte social disponibilizado pela instituição.

Dados disponíveis pelo CEOS (Centro de Investigações Sociológicas da Universidade Nova de Lisboa) apontam que, no que concerne ao subsistema público universitário, apenas 65% dos alunos ingressam no curso da sua primeira opção, elevando-se esta percentagem para 84% e 99,5% no caso, respetivamente, do subsistema público politécnico e do ensino superior privado (Balsa *et al.*, 2001 *cit. in* Oliveira, 2006).

Quanto à análise dos alunos em função da sua deslocação, o estudo confirmou que os que permanecem na “residência-mãe” apresentam níveis de adaptação superiores na maioria das dimensões do QVA-r (Seco *et al.*, 2005). Registou-se, ainda, a importância das redes de apoio afetivo e social do estudante no seu processo de transição e adaptação ao ensino superior, refletindo-se no grau de satisfação com a vida em geral.

Os estudantes não deslocados apresentam níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e de estabilidade afetiva. Estes estudantes mostram-se mais integrados, envolvidos e comprometidos na integração no ensino superior, conhecendo e usufruindo dos seus recursos e serviços (Seco *et al.*, 2005, *cit. in* Fernandes, 2011).

Cordeiro *et al.* (2009) ao estudar alunos do primeiro ano (no ano letivo 2007/2008) do Instituto Politécnico de Portalegre no seu processo de adaptação ao ensino superior, verificou os seguintes resultados: os inquiridos apresentam idades entre os 18 e os 55

anos, e a maioria pertence ao sexo feminino. Uma elevada percentagem frequenta o curso de primeira opção e 92,4% é estudante a tempo inteiro. Os alunos apresentam indicadores de adaptação ao ensino superior em todas as dimensões do QVA, exceto na dimensão pessoal.

Conforme os números do Ministério da Educação, constata-se uma incidência da procura e frequência do ensino superior, por elementos do género feminino, atingindo valores de 60% do total da população (ME-DGES, 1999; DGES 2001,2004, *cit. in* Oliveira, 2006).

As áreas dos cursos escolhidas pelos alunos tendem a concentrar-se nas áreas das ciências e engenharias, tecnologias e humanidades, áreas mais afins aos respetivos trajetos escolares no ensino secundário, em detrimento dos cursos ligados às artes (ME-DGES, 1999; ME-DGES, 2001, 2004, *cit. in* Oliveira, 2006).

Como demonstrou Costa e Leal (2008), os estudos indicam que a qualidade da adaptação à universidade está relacionada com as experiências iniciais. Quanto melhor forem as experiências pessoais em relação ao rendimento académico e quanto mais o aluno for apoiado pelos pais, professores e pelos pares, maior será o grau de satisfação com a vida, levando a melhores níveis de saúde mental. Destacam-se os alunos deslocados, que apresentam mais ansiedade e *distress* psicológico em relação aos não deslocados. Também os alunos que cursam a primeira opção de ingresso estão mais adaptados ao curso e investem mais na carreira.

Porta-Nova (2009), ao estudar alunos universitários da área das Ciências da Saúde, utilizando o QVA, o Mental Health Inventory e o Self Perception Profile for College Student, verificou que são os alunos de enfermagem, finalistas, do género masculino, mais velhos, não-deslocados e que apenas estudam, os mais adaptados, com melhores indicadores de saúde mental e de competências pessoais mais positivas.

Salgado *et al.* (2010, *cit in*. Tavares, 2012) concluíram que os estudantes mais velhos apresentam um menor envolvimento quer na dimensão de estudo quer na dimensão interpessoal, tendo em conta os desafios desenvolvimentais em que se encontram, como por exemplo a parentalidade e os compromissos de carácter profissional.

Por outro lado, Rodrigues *et al.* (2009, *cit in* Fernandes, 2011) verificaram que os estudantes mais jovens apresentam uma maior satisfação quer com os meios educativos quer com as infra estruturas da universidade, quando comparados com colega mais velhos.

Para Abdullah *et al.* (2009, *cit in* Fernandes, 2011), o sexo é um importante preditor do ajustamento ao ensino superior. Segundo os investigadores, existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois sexos no que se refere à adaptação ao ensino superior, nomeadamente na dimensão *estudo*, sendo que os elementos do sexo feminino apresentam maior capacidade de organizar o seu trabalho académico, gerir o tempo e recursos de aprendizagem disponíveis na universidade.

Os estudantes do sexo feminino, segundo os estudos, apresentam mais competências na concretização de tarefas académicas, fazem um maior acompanhamento das aulas, apresentam melhor organização de apontamentos e bibliografia e uma gestão mais eficaz do tempo, aspetos que parecem refletir uma melhor adaptação (Seco *et al.*, 2005 *cit. in* Fernandes, 2011).

O estudo realizado por Bento *et al.* (2007) na Universidade da Madeira, junto de alunos do primeiro ano, com a finalidade de perceber as razões da adaptação ao ensino superior e o sucesso/insucesso, verificou que os alunos inquiridos eram maioritariamente do género feminino, 72% frequentava o curso de primeira opção e cerca de metade destes concluíram todas as unidades curriculares em que se inscreveram.

A maioria dos inquiridos percecionava o seu desempenho escolar como razoável, e uma grande percentagem (71,4%) classificava o relacionamento entre colegas como *bom* e *muito bom*. A maioria dos alunos deste estudo (79,6%) classificava o seu estado psicológico como *razoável* e *bom*.

Quanto às dificuldades de adaptação, os alunos referiram razões como *carga horária excessiva*, *maior exigência* e *programas extensos* sobre a dimensão *curricular*. Na categoria das dificuldades relacionadas com os docentes apontaram *métodos pedagógicos diferentes do secundário* e *distanciamento em relação aos alunos*; quanto à categoria *instituição*, referiram essencialmente o *desconhecimento do espaço*, *a falta de espaço para estudo* e *a falta de informação*.

Na categoria de *dificuldades relacionada com os próprios alunos*, sugeriram razões como *a conciliação do trabalho com o estudo, as praxes* e dificuldades com a *sociabilidade* (Bento *et al.*, 2007).

Também Freitas *et al.* (2007), num estudo realizado junto de alunos do primeiro ano de enfermagem numa Escola Superior de Enfermagem da zona centro do país, pretendeu analisar a transição para o ensino superior através do estudo das vivências académicas e do rendimento académico obtido. Verificou que os alunos mais novos apresentaram índices mais elevados de envolvimento académico, a nível interpessoal; e um maior envolvimento institucional pelos alunos mais velhos e pelos que se encontram na instituição de sua primeira escolha. Os resultados sugerem que o rendimento académico dos alunos do primeiro ano está mais associado ao seu *background* académico do ensino secundário do que às vivências académicas de adaptação ao ensino superior.

Estudos realizados por Ross *et al.* (1999, *cit. in* Porta-Nova, 2009), apontavam como principais fontes de *stress* nos estudantes universitários as seguintes: alterações do sono, ausência de períodos de descanso ou férias, mudança de comportamento alimentar, as novas responsabilidades, o aumento de volume de trabalho, as dificuldades económicas e alterações nas relações sociais.

Porta-Nova (2009), citando os investigadores Kadison e Digerónimo (2004), afirma que o *stress* experienciado pelos estudantes universitários está fortemente relacionado com as vivências académicas. Os jovens vivem em “crise” na universidade, apresentando tipos diferentes de perturbações psicológicas como a depressão, perturbação do sono, abuso de substâncias, perturbações do comportamento alimentar, entre outras.

Por outro lado, Fernandes (2011) enumera as dificuldades expressas pelos estudantes:

- Dificuldades académicas e vocacionais, relacionadas com o curso escolhido, com o estudo, aproveitamento e *stress* nos momentos de avaliação;
- Dificuldade consigo mesmo, como baixa autoestima, insegurança e dificuldades de se compreender a si mesmo;
- Dificuldades interpessoais, reportando-se a situações de mal-estar no relacionamento familiar, com os pares ou relacionamento amoroso;

-Mal-estar difuso, associado a sensações de angústia;

-Questões sociais relacionadas com o processo de separação do estudante em relação ao seu meio geográfico, social e familiar de origem.

2. O ETApES - Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior

O ETApES, questionário sobre as experiências na transição académica para o ensino superior, subdivide-se em 14 medidas compósitas. Estas medidas dão resposta a três grandes dimensões de adaptação universitária: as experiências de envolvimento académico, as experiências de valorização e realização académica e as experiências de regulação académica (Oliveira, 2006).

O ETApES utiliza uma escala tipo Likert com posições distribuídas entre 6 pontos.

No seu estudo intitulado “Aprendizagem autorregulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior”, realizado junto de 741 alunos da Universidade de Aveiro, inserido numa linha de investigação sobre a aprendizagem humana e dos modelos sociocognitivos da autorregulação, pretendeu responder às seguintes questões: “quem são, o que sentem, como se situam, se adaptam e, envolvem nas aprendizagens os estudantes que lidam na arena educativa de ensino superior” (Oliveira, 2006, p. 5).

Os resultados obtidos evidenciam uma relação estreita entre as dimensões pessoais, interpessoais e institucionais, evidenciado igualmente o elevado potencial do ETApES para avaliar os níveis de envolvimento, realização e regulação académica dos estudantes do ensino superior. O objetivo principal do estudo consistiu em estudar em que medida as experiências de envolvimento, realização e regulação académica (avaliadas através do ETApES), se relacionam entre si e o rendimento académico obtido pelos alunos do ensino superior.

2.1. Alguns resultados obtidos com o ETApES

Neste subcapítulo referem-se os dados obtidos num estudo realizado por Oliveira (2006) na Universidade de Aveiro, junto de 64 cursos nas áreas de Ciências, Engenharias e Humanidades.

Verificaram-se os seguintes resultados: o género feminino era predominante no contexto universitário (77,2%), 20% dos alunos estavam deslocados do seu local de residência durante as aulas e a idade dos inquiridos situava-se dentro do intervalo estimado para este sector do ensino. A maioria dos estudantes não era repetente e 77% frequentava o curso que constituiu a sua primeira escolha.

Os inquiridos apresentavam notas de ingresso entre 9,2 e 19,0 valores, sendo a média igual a 14,1 valores e a moda igual 13 valores. Relativamente ao rendimento académico, os alunos apresentaram resultados entre os 4 e os 18 valores, sendo a moda de 14 valores. A nota de ingresso mais elevado verificou-se nos cursos da área de Ciências da Saúde e do Serviço Social.

À semelhança de outros estudos, o estudo de Oliveira demonstrou que a maioria dos alunos tende a registar uma evolução menos favorável dos seus resultados académicos quando comparados com a nota de ingresso na universidade. E os alunos dos cursos ligados à área das Ciências da Saúde e Serviço Social (71,7%) apresentavam o saldo académico mais negativo, confirmando-se a ideia de que os estudantes acedem ao ensino superior com bons índices médios de rendimento escolar, não conseguindo depois manter esse mesmo rendimento.

Quando inquiridos sobre as causas das suas dificuldades de aprendizagem, a maioria dos estudantes justificou o seu insucesso com causas externas, destacando as exigências das avaliações/dificuldades dos exames (30%), o reduzido esforço pessoal no estudo (19%) e a falta de conhecimentos consistentes de base (16%). A sorte ou o acaso foi uma das razões apontadas por 5% dos alunos.

O autor verificou que os estudantes das áreas das Ciências da Saúde e do Serviço Social atribuíram as suas dificuldades a causas internas (51,9%) e os que frequentavam a área das Ciências Naturais e Exatas a causas externas (70,8%).

Quanto à *conceção da aprendizagem*, a maioria dos inquiridos apresentou uma conceção de aprendizagem que o autor designou “polo quantitativo” (adquirir e aumentar conhecimento - 22,3%).

Sobre as experiências de *envolvimento académico*, os estudantes apresentaram representações favoráveis.

As médias mais baixas situaram-se nas dimensões *envolvimento e interação com docentes*, os alunos não-deslocados apresentaram resultados superiores em comparação com os alunos deslocados, e foram os alunos do género masculino os que pontuaram de forma mais positiva o seu *envolvimento social e académico*, com exceção dos alunos deslocados e com idade superior ao padrão.

Os alunos com idade-padrão e não-deslocados apresentaram resultados superiores em todas as dimensões do *envolvimento académico*.

No que concerne ao género, o autor observou a tendência de os elementos do género feminino, não-deslocados e em idade-padrão, apresentarem resultados inferiores em quase todas as dimensões avaliadas.

Quanto à dimensão *ganhos académicos percebidos*, os elementos do género feminino apresentavam níveis superiores. Por oposição, os elementos do género masculino com estatuto de deslocados e com idade superior ao padrão, pontuaram de forma mais baixa nas várias medidas relativas aos ganhos académicos.

A maioria dos alunos apresentou uma perceção negativa quanto ao *ajustamento curricular* e à *interação com docentes*.

Quanto às medidas relativas à *satisfação de expectativas*, os estudantes apresentaram níveis positivos. A maioria revelou estar satisfeito com o curso, com a qualidade pedagógica dos docentes, com a sua prestação no estudo bem como no relacionamento com os colegas, e o ambiente académico quanto às atividades extracurriculares como a praxe e outros convívios.

Os resultados apontaram igualmente uma tendência positiva quanto à percepção dos estudantes sobre as *experiências de regulação do estudo*, isto é, como abordam e regulam as aprendizagens.

Os estudantes com estatuto de residentes (não-deslocados), do género feminino e em idade-padrão, apresentaram pontuações médias superiores em relação aos colegas deslocados, especificamente na abordagem memorística, autoavaliação de competências e estratégias de procrastinação.

Na *abordagem à aprendizagem*, os estudantes distribuíram-se por dois polos extremos (memorístico e compreensivo), à semelhança de outros estudos portugueses. Quanto à tomada de decisão/procrastinação, as pontuações da maioria dos estudantes estavam acima da média global.

CAPÍTULO IV - O ENSINO SUPERIOR

1. A missão da universidade

Bastos (1998, *cit. in* Santos, 2001) refere que, numa instituição educativa, todos os agentes podem e devem criar condições para que seja possível a promoção e o desenvolvimento dos alunos.

Assim, para além das variáveis pessoais e interpessoais, o contexto universitário surge igualmente implicado na adaptação do estudante ao ensino superior, pelo que será pertinente relembrar a sua missão ou funções.

Ortega y Gasset (1997, *cit. in* Oliveira, 2006), no seu programa de reforma para as universidades espanholas, definiu quatro grandes funções para a Universidade: a) O ensino de uma profissão liberal, b) O favorecimento da investigação científica, c) A preparação dos líderes políticos e d) A preparação de pessoas cultas capazes de interpretar intelectualmente o mundo em que vivemos.

Na atualidade, a universidade é considerada uma *Multipurpose University*, de acordo com os documentos da OCDE (1981, *cit. in* Oliveira, 2006), permitindo não só a reprodução de conhecimento mas igualmente a criação, a difusão e a inovação.

Em Portugal, Conceição *et al.*, assinalam três componentes da missão da universidade: o ensino, a investigação e a ligação à sociedade (1998, *cit. in* Oliveira, 2006).

Por seu lado, Silva (2008, *cit. in* Fernandes, 2011) defende que às instituições universitárias podem ser atribuídos vários objetivos, tais como:

- O desenvolvimento do estudante, através do crescimento de capacidades e o alcance de uma vida feliz;
- O desenvolvimento da sociedade, através do fomento da democracia, da diminuição da desigualdade, da justiça e da promoção da variedade cultural;
- O crescimento da economia, ao assegurar que as competências de trabalho correspondem à realidade económica e tecnológica.

Outros autores (Soares *et al.*, 2006) consideram que os objetivos da educação universitária se estendem para lá do domínio cognitivo, pois são contexto de transformação do conhecimento e desenvolvimento humano.

Também Etzkowitz (2000, *cit. in* Oliveira, 2006) defende que as novas missões das universidades agregam, para além da função de *ensino*, a função de *investigação* e a função de *desenvolvimento económico e social*.

A implementação do Processo de Bolonha possibilitou o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior, a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu e permitiu, sobretudo, o desenvolvimento de novas formas de estruturar a formação, dando destaque a metodologias de ensino mais ativas, de aprendizagem e de avaliação (Fernandes, 2011).

A 18 de Setembro de 1998 foi assinada a Magna Carta Universitatum, pelos reitores de Universidades Europeias, reunidos em Bolonha, de onde se destacam alguns princípios (Oliveira, 2006, p.30):

1. A Universidade é uma instituição autónoma em sociedades organizadas de forma diferente devido à geografia e herança cultural; ela produz, analisa, avalia e distribui cultura através da investigação e do ensino.
2. O ensino e a investigação devem ser inseparáveis de modo a que a sua missão e função se mantenham atualizados face à alteração das necessidades do mundo à sua volta, às solicitações e aos avanços do conhecimento científico.
3. Liberdade na investigação e no ensino é um requisito fundamental a assegurar pelas instituições, em particular e, pela sociedade, em geral.
4. A Universidade é a salvaguarda da tradição humanista europeia; a sua preocupação constante é a obtenção de conhecimento universal; transcende barreiras geográficas e políticas para cumprir a sua vocação; afirma a necessidade vital da influência entre diferentes culturas.

A Declaração de Bolonha foi subscrita a 19 de Junho de 1999 por 29 estados europeus, entre os quais o Estado Português.

A Declaração de Bolonha teve em mente a construção de um espaço europeu de ensino superior com os objetivos genéricos de promover a mobilidade e empregabilidade de

estudantes graduados, de forma a permitir o direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior no contexto da crescente globalização (Simão *et al.*, 2002).

As orientações europeias para as instituições de ensino superior são no sentido de conceder prioridade ao desenvolvimento da educação ao longo da vida, da criação de ofertas flexíveis de programas de estudo, da reorganização dos currículos em estruturas modulares, da dinamização de ofertas de ensino à distância e de implementação de mecanismos flexíveis e rigorosos para a atribuição de créditos (Oliveira, 2006).

Assim, segundo Gouveia (1992, *cit. in* Oliveira, 2006), a Universidade poderá contribuir para a conservação e desenvolvimento das sociedades modernas através de:

- Criação de novos conhecimentos através da investigação;
- Difusão de novos conhecimentos através de programas educativos adequados às realidades do desenvolvimento empresarial e regional;
- Oferta de oportunidades de aprendizagem a pessoas com aptidões de nível médio e superior;
- Intensificação do enquadramento geral numa época em que a ciência e a tecnologia constituem dimensões fundamentais para todos.

Zabalba (2004) destaca como função do ensino superior a qualificação de pessoas, integrando na formação superior as dimensões que o estudante pode desenvolver e regular como consequência das próprias experiências e aponta os seguintes caminhos formativos: a) aprender a aprender, b) aprender a fazer, c) aprender a ser, d) aprender a (con)viver.

Os estudantes são o elemento mais importante da realidade académica; e é função da universidade cumprir a satisfação dos seus interesses e expectativas pessoais (Oliveira, 2006).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

O desenho de investigação consiste num plano lógico elaborado pelo investigado no sentido de responder às questões de investigação ou de verificar hipóteses formuladas (Fortin, 2003).

Após a revisão da literatura que contextualizou este trabalho, segue-se o presente capítulo no qual se descreve a metodologia de trabalho utilizada, nomeadamente o tipo de estudo, o meio, os objetivos e hipóteses delineadas, o instrumento selecionado e as variáveis em estudo, bem como o tratamento estatístico dos dados e a forma como foram garantidos aos participantes na investigação os seus direitos éticos. Faz-se ainda a apresentação de resultados (caracterização da amostra, análise das diversas dimensões que constituem o questionário ETApES e verificação de hipóteses). Na discussão de resultados, realizou-se a síntese dos resultados considerados mais pertinentes para análise, reflexão e comparação com outros estudos nacionais.

CAPÍTULO I – METODOLOGIA

1. Justificação da escolha do tema

O tema do presente estudo é sustentado na extensa investigação sobre o processo de transição dos jovens para o ensino superior, particularmente em Portugal.

Como referem Almeida *et al.* (1999), este momento de transição educativa constitui um momento particular, potenciador de crises e/ou desafios desenvolvimentais, o que tem despoletado um interesse crescente pelo estudo da forma como os estudantes que ingressam no ensino superior se desenvolvem e se adaptam ao contexto universitário.

A motivação pessoal para a escolha do tema resultou do contacto diário com os estudantes universitários enquanto docente e das dificuldades/problemas percebidos nos alunos e por eles expressos a propósito da sua transição para o ensino superior.

A literatura, por sua vez, sugere a existência de diversos fatores que podem dificultar a transição e adaptação ao ensino superior tais como as características da instituição, o curso frequentado, o currículo, as políticas pedagógicas, o ambiente académico, a relação entre professores e estudantes, bem como as características psicossociais dos discentes.

Devido à enorme diversidade de fatores que poderão dificultar o processo de transição para o ensino superior, o trabalho realizado por Oliveira (2006) de construção e validação do questionário ETApES, permite obter um conhecimento da realidade académica através da aplicação deste instrumento.

Partindo do enquadramento teórico do tema e da vivência quotidiana na comunidade académica, desenvolveu-se o presente estudo com o objetivo de conhecer e caracterizar o processo de transição dos estudantes no contexto universitário, tendo como pergunta de partida: Como percecionam os estudantes as vivências de transição e adaptação ao ensino superior?

2. Meio e limites temporais

Os estudos realizados fora dos laboratórios são designados por estudos em meio natural (Fortin, 2003).

O presente estudo realizou-se em meio natural, tendo sido efetuada a recolha de dados numa instituição universitária privada do distrito do Porto, em contexto de sala de aula.

A recolha de dados decorreu durante os meses de abril, maio e junho de 2012.

3. Objetivos e hipóteses

O presente estudo, inserido numa linha de investigação sobre a aprendizagem humana e à semelhança do estudo de Oliveira (2006, p.5), pretendeu responder às questões: “quem são, o que sentem, como se situam, se adaptam e, envolvem nas aprendizagens os estudantes que lidam na arena educativa de ensino superior”.

Nesse sentido, foi objetivo geral do estudo:

- Descrever as experiências de transição para o ensino superior dos estudantes de uma instituição universitária privada do distrito do Porto.

E foram objetivos específicos:

- 1- Conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes
- 2- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de envolvimento académico
- 3- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de valorização e realização académica
- 4- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de regulação académica
- 5- Determinar a existência de relações entre as características sociodemográficas dos estudantes e as experiências de transição para o ensino superior

Com a finalidade de explorar a relação das variáveis sociodemográficas da amostra e as experiências de transição dos estudantes, delinearam-se as seguintes hipóteses:

H1 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos estudantes e as experiências de transição

H2 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade dos estudantes e as experiências de transição

H3 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o curso que o estudante frequenta e as experiências de transição

H4 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a prioridade de escolha do curso e as experiências de transição

H5 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a nota de ingresso do estudante e as experiências de transição

H6 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre o rendimento académico do estudante e as experiências de transição

H7 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência académica anterior do estudante e as experiências de transição

H8 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência de atividade profissional do estudante e as experiências de transição

H9 - Existem diferenças estatisticamente significativas entre a saída de casa do estudante e as experiências de transição

H10- Existem diferenças estatisticamente significativas entre o local onde o estudante vive durante o curso e as experiências de transição

4. O tipo de estudo

No sentido de responder aos objetivos e hipóteses formuladas, optou-se por um estudo de carácter quantitativo, transversal e descritivo-correlacional, uma vez que se pretendeu descrever uma determinada população ou fenómeno e estabelecer relações entre variáveis, num determinado momento.

Um estudo quantitativo permite conhecer e explicar um fenómeno pela medida das variáveis e pela análise de dados numéricos. O carácter transversal de um estudo consiste na obtenção de informação relativa a uma determinada situação num determinado período de tempo (Fortin, 2003).

Conforme a literatura (Fortin, 2003, 174),

(...) No estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações...O principal objetivo do estudo descritivo-correlacional é a descoberta de fatores ligados a um fenómeno.

Pretendeu-se assim estudar fenómenos através do conhecimento da existência ou não de relações e não determinar a existência de relações de causa-efeito. Como refere a autora, “... a investigação de nível II visa identificar as ligações entre os fatores e descrever estas relações, dado que o fenómeno já foi explorado, descrito e denominado” (Fortin, 2003, p. 53).

A investigação de nível II comporta a compreensão da situação em estudo, sendo utilizadas análises estatísticas que permitam determinar possíveis relações entre conceitos (Fortin, 2003).

No presente estudo, pretendeu-se descrever as características sociodemográficas dos estudantes que frequentam os cursos de graduação de uma instituição universitária privada do distrito do Porto, conhecer as suas opiniões sobre as experiências vivenciadas na transição para o ensino superior e analisar as possíveis relações entre estas variáveis.

5. População / amostra e processo de amostragem

Segundo Fortin (2003), população é uma coleção de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns. E é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de inclusão definidos.

Foram definidos dois critérios de inclusão no estudo: a) frequentar um curso de graduação diurno e b) frequentar o segundo ano do curso de graduação.

A escolha recaiu sobre estes alunos por permitir que os mesmos fossem capazes de refletir sobre as suas experiências pessoais tidas ao longo do primeiro ano.

A população estudada foi constituída por um total de 316 alunos, conforme informação institucional.

Como refere Ribeiro (1999), o número de participantes depende das características da investigação e do contexto onde a amostra é recolhida, e as amostras em Psicologia são frequentemente não probabilísticas.

No presente estudo, utilizou-se o processo de amostragem não probabilístico por quotas.

A amostragem não probabilística é um processo segundo o qual cada elemento da população não tem igual probabilidade de ser escolhido para integrar a amostra, com o risco de ser menos representativa do que a amostragem probabilística (Fortin, 2003).

Por outro lado, a amostragem por quotas consiste na recolha de sujeitos na mesma proporção em que figuram na população (tornando assim mais representativa a população) sendo os sujeitos incluídos no estudo à medida que se apresentam e até se atingir a dimensão pretendida da amostra (Fortin, 2003). Tomou-se como decisão metodológica obter-se 50% dos alunos de cada curso de graduação. Ou seja, os alunos foram convidados pelo investigador a participar no estudo, tendo sido incluídos na amostra os alunos que se encontravam presentes e que se disponibilizaram para o estudo, até se atingir 50% de alunos de cada curso de graduação.

A amostra ficou assim constituída por 177 alunos, do segundo ano dos diferentes cursos de uma instituição universitária privada do distrito do Porto, no ano letivo 2011/2012.

6. Variáveis do estudo

O presente estudo integra variáveis atributos, variáveis independentes e dependentes.

As variáveis atributos são “...características dos sujeitos num estudo. Estas são geralmente variáveis demográficas: idade, escolaridade, sexo, estado civil, etc...” (Fortin, 2003, p. 37).

A variável independente ou explicativa é aquela que o investigador manipula para medir o seu efeito na variável dependente. A variável dependente é a que sofre o efeito da variável independente, podendo existir num estudo diversas variáveis dependentes e independentes (Fortin, 2003).

O presente estudo integra como variáveis atributos algumas características sociodemográficas, tais como a idade, o sexo, a experiência de trabalho durante o primeiro ano, a saída de casa e local onde vive durante a frequência das aulas. E como variáveis académicas, o curso que frequenta, a nota de acesso, a prioridade de escolha do curso, o rendimento académico do último semestre e a experiência académica anterior.

As variáveis atributos e académicas são, do mesmo modo, variáveis independentes para o estudo das hipóteses formuladas.

A variável dependente “Experiências de transição para o ensino superior” foi operacionalizada através do ETApES, nas seguintes medidas compósitas: a) ajustamento curricular, b) interação com docentes, c) ajustamento vocacional, d) ajustamento social, e) perceção do êxito na transição, f) ganhos académicos percebidos, g) satisfação académica, h) causalidade pelo insucesso/ dificuldades, i) gestão do tempo, j) procrastinação, k) abordagens ao estudo, l) estratégias de estudo, m) conceito de aprendizagem e n) autoavaliação de competências.

7. Instrumento de recolha de dados

Tendo em conta os objetivos delineados para o estudo, optou-se por um questionário como instrumento de recolha de dados.

Segundo Fortin (2003), o questionário permite recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões.

O instrumento de recolha comporta duas partes: a primeira, com um conjunto de questões sociodemográficas selecionadas especificamente pelo investigador para o presente estudo e a segunda pelo instrumento ETApES, que permite conhecer a opinião e os sentimentos dos estudantes perante situações de vida académica.

O ETApES (Anexo I) é constituído pelo QEVA (Questionário ao Envolvimento e Valorização Académica) e QERA (Questionário às Estratégias de Regulação Académica), que por sua vez se subdividem em 14 medidas compósitas. Estas medidas dão resposta a três grandes dimensões de adaptação universitária: as experiências de envolvimento académico, as experiências de valorização e realização académica e as experiências de regulação académica (Oliveira, 2006).

O ETApES utiliza uma escala tipo Likert com posições distribuídas entre seis pontos, oscilando de "totalmente em desacordo" (1) até "totalmente de acordo" (6).

O QEVA é composto por três secções de itens com o objetivo de avaliar as experiências de envolvimento académico e social e de realização pessoal e curricular, tal como são percebidas pelos estudantes no decurso da sua transição para o ensino superior (Oliveira, 2006).

O QEVA contém uma primeira secção de itens relacionados com as perceções de êxito na transição, ajustamento curricular, qualidade da interação com docentes, relacionamento entre pares, adaptação ao curso e ajustamento vocacional, conceção de aprendizagem e a principal causalidade pelas dificuldades de aprendizagem. Na segunda secção, apresentam-se itens relacionados com a perceção dos ganhos académicos obtidos nos domínios cognitivo, metacognitivo e de relacionamento interpessoal. Inclui

ainda um terceiro bloco de itens relativos à satisfação de expectativas iniciais do aluno, à qualidade das suas experiências na instituição, curso, colegas, qualidade docente e desempenho pessoal.

Por último, inclui um espaço aberto, no qual o estudante pode acrescentar algo que na sua opinião poderia melhorar a transição e promover o sucesso académico no ensino superior.

Quadro 2 – Medidas compósitas do QEVA e respetivos itens (Oliveira, 2006)

Dimensões do QEVA	Descrição da dimensão	Itens
Ajustamento Curricular	QEVA – Envolvimento	3, 4, 7, 9, 11, 14, 17, 22, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 38, 40
Interação com docentes	QEVA – Envolvimento	1, 6, 8, 12, 13, 16, 29
Ajustamento vocacional	QEVA – Envolvimento	2, 5, 20, 21, 33, 36, 39, 42, 47
Ajustamento social	QEVA – Envolvimento	10, 15, 19, 25, 30, 43, 44, 45
Perceção de êxito na transição	QEVA – Envolvimento	48
Causalidade pelo insucesso / dificuldades	QEVA	49
Ganhos académicos percebidos	QEVA – Ganhos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Satisfação académica	QEVA – Satisfação	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

O QERA é composto por três secções de itens e foi construído com o objetivo de avaliar as experiências de regulação académica tal como são percebidas pelos estudantes no decurso da sua transição e estadia no ensino superior.

Os itens da primeira secção estão agrupados em três grupos distintos:

1. Agenda diária: assinala as atividades/rotinas (cuidados pessoais, transportes, ocupação com familiares, obrigações escolares, lazer, etc.) presentes num dia normal de trabalho, fora de época de exame.
2. Regulação do estudo: os itens subdividem-se num primeiro conjunto de itens relacionados com a ênfase que os estudantes revelam sobre as suas abordagens à aprendizagem e num segundo que apresenta itens com varias estratégias cognitivas para acompanhamento das aulas, organização de apontamentos, consulta de bibliografia, estratégias metacognitivas de planificação, controlo e regulação e estratégias afetivo-relacionais para reforço da motivação, atenção e controlo da ansiedade nas tarefas de avaliação.
3. O terceiro e último conjunto inclui itens para avaliar, de forma direta, qual a conceção do estudante sobre a aprendizagem.

A segunda secção, designada “autoavaliação de competências”, reúne 11 itens que traduzem atributos académicos genéricos no sentido de avaliar o auto conceito e competências académicas do aluno, ou seja, procura conhecer os auto-julgamentos que os alunos fazem de si próprios.

A última secção do QERA consiste num espaço aberto, onde o aluno pode responder de forma livre sobre algo que, na sua opinião, pode melhorar as competências no contexto académico (Oliveira, 2006).

Quadro 3 - Medidas compósitas do QERA e respetivos itens (Oliveira, 2006)

Dimensões do QERA	Descrição da dimensão	Itens
Gestão do tempo	QERA - Agenda diária	1
Procrastinação	QERA	11, 14, 23, 27, 31, 36, 52, 55, 57, 60, 62, 64, 65, 67, 74
Abordagens ao estudo	QERA	2, 9, 13, 17, 20, 22, 26, 28, 35, 37, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 59, 66, 68, 72, 73
Estratégias de estudo	QERA	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 56, 58, 60, 63, 69, 70, 71, 75, 76, 77
Conceito de aprendizagem	QERA	78
Autoavaliação de competências	QERA	79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88

8. Tratamento e análise de dados

O tratamento de dados foi realizado informaticamente através do programa SPSS 20.0 (Statistical Package for the Social Sciences), utilizando estatística descritiva e inferencial.

Relativamente à estatística descritiva, usaram-se medidas de tendência central como a Média (M), Moda (Mo), Mediana (Me) e medidas de dispersão como o Desvio Padrão (DP), Mínimo (Mi) e Máximo (Ma).

Para a estatística inferencial, utilizaram-se testes não paramétricos para verificação da existência de relações entre variáveis.

Segundo Ribeiro (1999), na investigação correlacional analisam-se as relações entre variáveis, mas não são permitidas inferências acerca de casualidade.

Para determinar o tipo de testes estatísticos a aplicar, foi necessário determinar a normalidade da distribuição de dados. Deste modo, realizaram-se os testes de normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk, para níveis de significância (que consideram com distribuição normal uma população com valor $p \leq 0,05$).

A aplicação destes testes permitiu verificar a não normalidade na distribuição de dados no presente estudo ($p > 0,05$), pelo que se recorreu à utilização de testes não-paramétricos.

Em face destes resultados, e no sentido de explorar a existência de relações entre as variáveis independentes e as dependentes (dimensões do ETApES), foram aplicados os testes não paramétricos de Mann-Whitney e o teste de Kruskal-Wallis H.

O teste de Mann-Whitney é um teste não paramétrico de alternativa ao teste *t*-Student para comparar médias de duas amostras independentes.

O teste de Kruskal-Wallis deve ser utilizado nas situações em que o teste ANOVA I, paramétrico, não pode ser utilizado, nomeadamente quando as amostras (mais de duas) não provêm de populações normais (Pereira, 2011).

Os testes não-paramétricos de provas de hipóteses são particularmente adaptáveis aos dados das ciências do comportamento, pois são provas em que não é necessário fazer suposições sobre a distribuição da população da qual tenham sido extraídos os dados para análise. Estes testes são considerados como ‘provas de ordenação’, e essa designação sugere outra vantagem: as técnicas não-paramétricas podem ser aplicadas a dados que não sejam exatos do ponto de vista numérico, mas que se disponham simplesmente em ‘pontos’, ou números de ordem (Siegel, 1975).

9. Considerações éticas em investigação

A realização de investigação pode levantar questões morais e éticas, pelo que cabe ao investigador tudo fazer para que os direitos éticos dos participantes no estudo sejam salvaguardados.

Para Fortin (2003), os direitos da pessoa que devem ser protegidos nos protocolos de investigação são os direitos à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo, assim como, o direito a um tratamento justo e equitativo.

O *direito à autodeterminação* consiste em respeitar e garantir o direito das pessoas de decidir de forma autónoma se estão disponíveis para participar ou não na investigação. Neste sentido, o investigador deve igualmente informar os participantes de que podem abandonar o estudo a qualquer momento (Fortin, *cit. in* Vilelas, 2009).

O *direito à intimidade*, assegurando o investigador que o seu estudo é o menos invasivo possível e que a intimidade dos sujeitos está protegida. Este direito confere ao participante a liberdade de decidir em que medida aceita partilhar as informações íntimas e privadas.

O *direito ao anonimato e à confidencialidade*, em que o investigador garante que as respostas individuais não possam identificar o participante. Os resultados devem ser apresentados de forma a que nenhum dos participantes possa ser reconhecido pelo investigador ou leitor.

O *direito à proteção contra o prejuízo e o desconforto*, garantindo o investigador a proteção do investigado contra inconvenientes ou prejuízos ou qualquer tipo de desconforto.

O *direito a um tratamento justo e equitativo*, devendo os participantes receber por parte do investigador a informação da natureza, finalidade e duração da pesquisa. O investigador deve tratar de forma justa e equitativa todos os participantes antes, durante e após a sua participação.

O investigador deve igualmente obter por parte dos potenciais sujeitos um consentimento livre e esclarecido (Fortin, 2003).

Após a seleção do ETApES como instrumento de recolha de dados, foi contactado a seu autor e solicitada a sua autorização para a aplicação da Escala, solicitação que recebeu resposta afirmativa (Anexo II e III).

Seguidamente, foi apresentado o projeto da investigação à Universidade, e após a devida autorização formal da Comissão de Ética, foram tomadas as devidas diligências junto da Direção e dos Coordenadores dos cursos, solicitando a autorização para proceder à aplicação do inquérito junto da população alvo (Anexo IV).

Após o consentimento para a aplicação do inquérito, foram contactados os professores. Assim, no final das aulas, os alunos foram convidados pelo investigador a participar livremente no estudo, e os que aceitaram foram esclarecidos acerca da finalidade, dos objetivos, do tempo medio de preenchimento assim como garantida a confidencialidade e anonimato dos inquiridos.

Foi obtido o consentimento informado dos estudantes que decidiram participar no estudo, conforme o modelo da Comissão de Ética, ficando estes documentos em envelopes fechado, durante o decorrer do estudo. Desta forma, foram garantidos o anonimato e confidencialidade dos dados (Anexo V).

No presente estudo, foram respeitados os diversos pressupostos éticos em investigação: a todos os participantes foi dada escolha sobre participar ou não no estudo, referido que poderia em qualquer momento abandoná-lo, que em nenhuma ocasião futura o seu nome seria associado às respostas e conclusões do estudo, que não sofreria quaisquer danos físicos ou outros e que não haveria qualquer discriminação no modo com seria tratado ao longo da sua participação.

Nota para o facto de haver partes omissas nos documentos em anexo relativos a este aspeto da investigação, o que permite a manutenção da confidencialidade em relação à instituição onde o estudo foi efetuado.

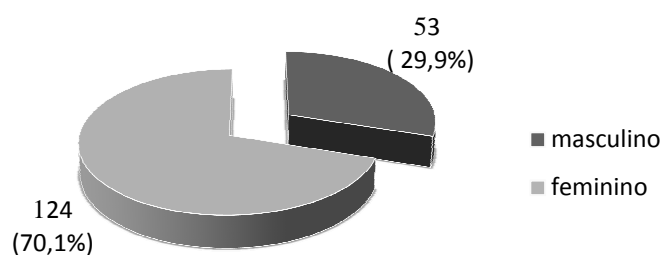
CAPITULO II – APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

1. Caracterização da Amostra

A amostra foi constituída por 177 alunos a frequentar o 2º ano dos cursos de graduação de uma universidade privada do distrito do Porto.

Dos inquiridos, 53 (29,9%) eram do sexo masculino e 124 (70,1%) do sexo feminino (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Distribuição da amostra segundo o sexo



Em termos de idade, a amostra apresenta valores compreendidos entre os 19 e os 47 anos; a moda situa-se nos 20 anos e a média de idades é de 22,8 (Quadro 4).

Quadro 4 - Estatística descritiva da idade

Média	22,8
Mediana	21
Moda	20
Mínimo	19
Máximo	47

A amostra estudada foi tratada em classes de idades, devido à grande amplitude de idades referenciadas. Assim, pelo Quadro 5, verifica-se que 65% da amostra se situa no intervalo 19 - 22 anos de idade, 22,6% situa-se entre os 23 e os 26 anos e 7,9% entre os 27 e os 30 anos.

Quadro 5 – Distribuição da amostra por classes de idades

Classes (anos)	n	%
19 - 22	115	65,0
23 - 26	40	22,6
27 - 30	14	7,9
31 - 34	2	1,1
35 - 38	4	2,3
39 - 42	1	0,6
43 - 46	0	0
47 - 50	1	0,6
Total	177	100,0

Os elementos da amostra distribuem-se por um total de 7 cursos de licenciatura, sendo que o curso que apresenta maior frequência na amostra é o curso de Medicina Dentária (32,8%), seguindo-se Fisioterapia (22,3%), Ciências Farmacêuticas (20,9%), Enfermagem (11,3%), Terapêutica da Fala (9,0%), Ciências da Nutrição (2,3%) e Análises Clínicas e Saúde Pública (1,1%), conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Distribuição da amostra por curso

Curso	n	%
Enfermagem	20	11,3
Medicina Dentária	58	32,8
Fisioterapia	40	22,6
Ciências Farmacêuticas	37	20,9
Terapêutica da Fala	16	9,0
Análises Clínicas e Saúde Pública	2	1,1
Ciências da Nutrição	4	2,3
Total	177	100,0

Conforme o Quadro 7, verifica-se na amostra a superioridade numérica do sexo feminino nas diferentes áreas de formação, com exceção do curso de Enfermagem.

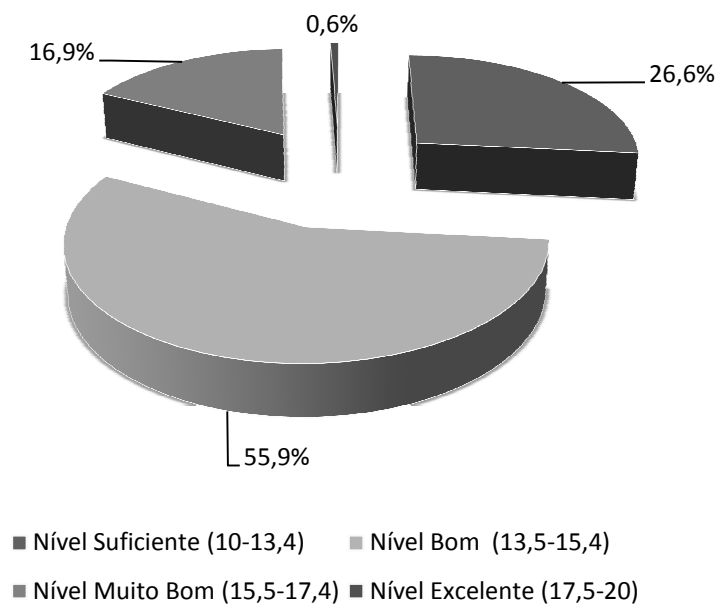
Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo o sexo por curso

Curso	Masculino n	Feminino n	Total n
Enfermagem	10	10	20
Medicina Dentária	19	39	58
Fisioterapia	11	29	40
Ciências Farmacêuticas	13	24	37
Terapêutica da Fala	0	16	16
Análises Clínicas e Saúde Pública	0	2	2
Ciências da Nutrição	0	4	4
Total	53	124	177

Para tratamento das notas de acesso, optou-se por reorganizar os dados por intervalos de valores, correspondendo aos níveis Suficiente, Bom, Muito Bom e Excelente.

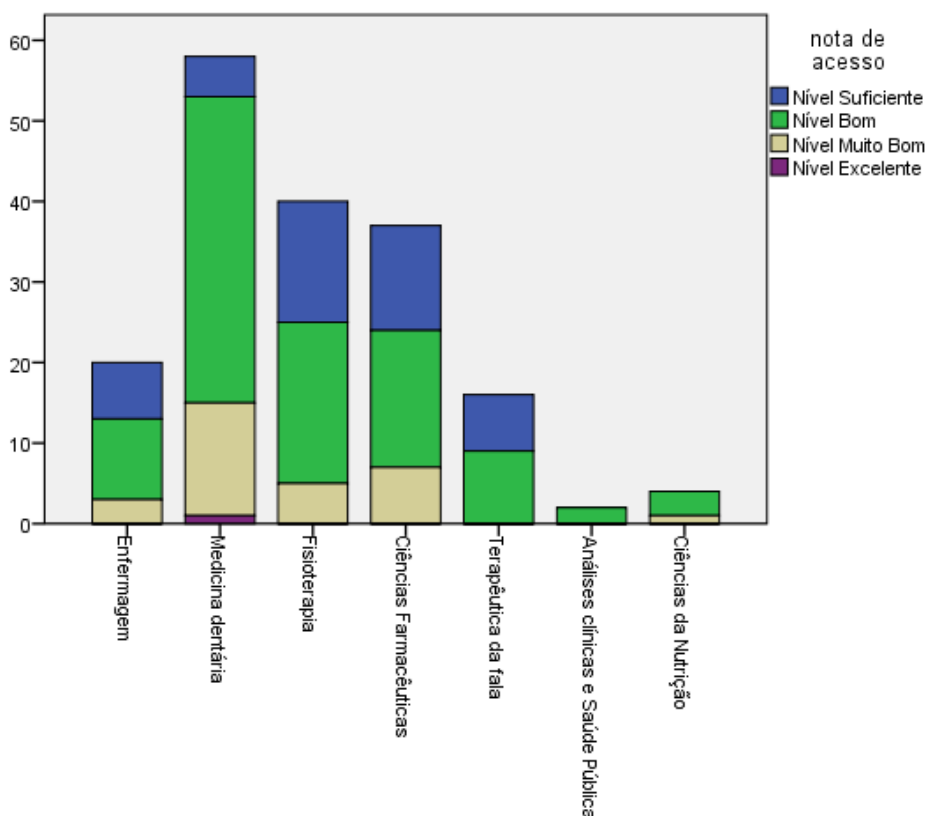
Assim, numa escala de 0 a 20, verifica-se que a maioria dos alunos (55,9%) situa-se no nível *Bom*, ou seja, num intervalo entre 13,5 e 15,4 valores. Seguem-se 26,6% de alunos no nível *Suficiente* e 16,9% de alunos com notas de acesso entre os 15,5 e 17,4 valores, referente ao nível *Muito Bom* (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Distribuição da amostra segundo a nota de acesso



Conforme se verifica no Gráfico 3, é a licenciatura de Medicina Dentária que apresenta os melhores níveis de notas de acesso, destacando-se o número de alunos com notas de nível *Bom*, *Muito Bom* e/ou *Excelente*. Segue-se a licenciatura de Ciências Farmacêuticas e Fisioterapia com a maioria dos alunos nos níveis *Bom* e *Muito Bom*.

Gráfico 3 - Distribuição das notas de acesso por curso



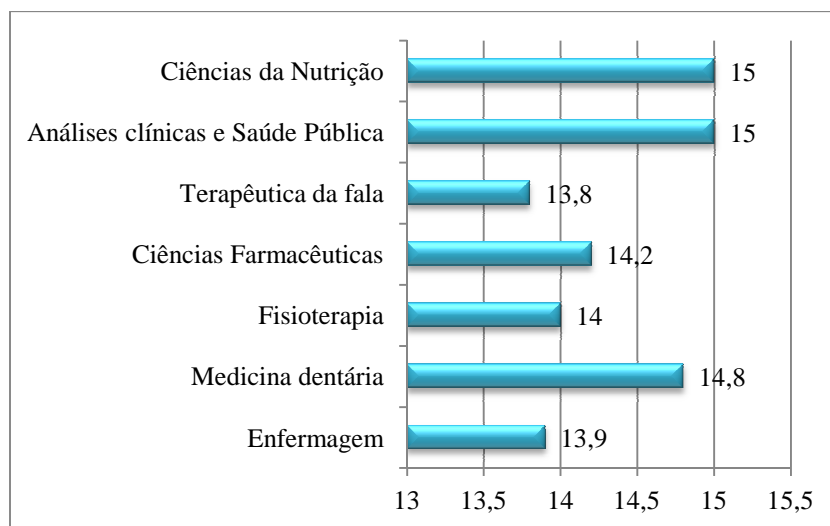
A nota mais baixa de acesso foi de 10,2 valores e a máxima de 18,7 valores, sendo a média das notas de acesso de 14,3, conforme se verifica no Quadro 8.

Quadro 8 - Estatística descritiva relativa à nota de acesso

Nota de acesso	Mi	Ma	M	DP
	10,2	18,7	14,3	1,33

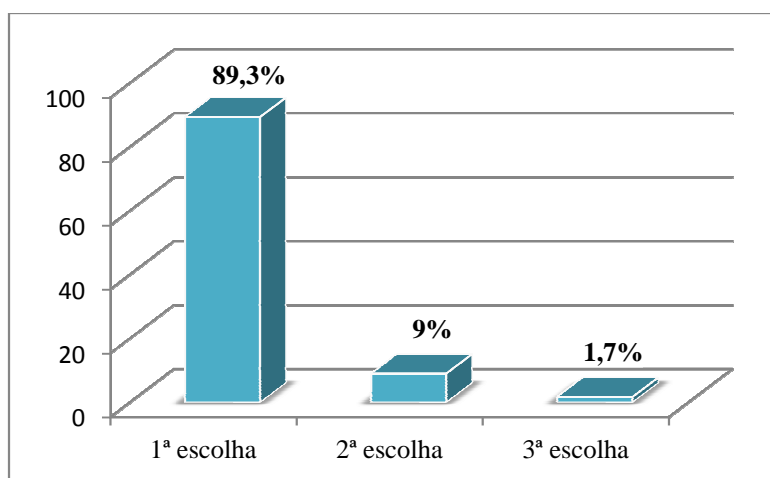
Conforme se verifica no Gráfico 4, a média de acesso aos cursos superiores variou entre 13,9 e 15,0 valores.

Gráfico 4 - Distribuição de nota média de acesso segundo o curso



A maioria dos alunos frequenta o curso que constituiu a sua primeira escolha (89,3%), 9,0% está no curso correspondente à segunda escolha e 1,7% dos alunos no curso correspondente à terceira escolha, como se observa no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Distribuição da amostra segundo prioridade de escolha do curso



Sobre o rendimento académico obtido, 48% dos alunos situa-se nível *Suficiente*, 46,9% situa-se no *Bom*, 3,4% no nível *Muito Bom* e 1,1% dos alunos situa-se no nível *Excelente*. Dos inquiridos, 0,6% situa-se no nível *Insuficiente* (Quadro 9).

Quadro 9 - Distribuição da amostra segundo o rendimento escolar do último semestre

Nível	n	%
Insuficiente (< 9,4)	1	0,6
Suficiente (9,5 - 13,4)	85	48,0
Bom (13,5 - 15,4)	83	46,9
Muito Bom (15,5 - 17,4)	6	3,4
Excelente (17,5 - 20)	2	1,1
Total	177	100,0

Quanto ao rendimento médio por curso, os alunos da licenciatura em Ciências da Nutrição apresenta a média mais elevada (14,8 valores), seguindo-se os alunos da licenciatura em Análises Clínicas e Saúde Pública (14,5 valores), de Enfermagem (14,0) e de Medicina Dentária, com uma média de 13,9 valores. A média do rendimento dos alunos situa-se entre 12,3 e 14,8 valores (Quadro 10).

Quadro 10 - Distribuição do rendimento escolar médio por curso

Curso	Média	DP	n
Enfermagem	14,0	1,02	20
Medicina Dentária	13,9	1,20	58
Fisioterapia	13,5	1,15	40
Ciências Farmacêuticas	12,3	1,39	37
Terapêutica da Fala	13,8	1,39	16
Análises Clínicas e Saúde Pública	14,5	0,70	2
Ciências da Nutrição	14,8	0,95	4
Total	13,5	1,38	177

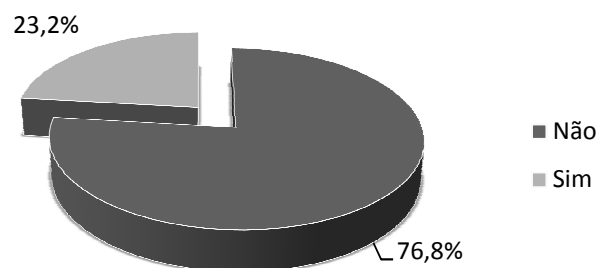
Alguns dos inquiridos referem ter frequentado outra instituição de ensino superior, sendo a percentagem de alunos com esta experiência de 21,5% (Quadro11). Constatou-se uma grande diversidade de Universidades e Escolas Superiores mencionadas pelos alunos.

Quadro 11 - Distribuição da amostra por experiência anterior de ensino superior

Experiência anterior de ensino superior	n	%
Não	139	78,5
Sim	38	21,5
Total	177	100,0

Conforme se verifica no Gráfico 6, 23,2% dos inquiridos referem ter exercido uma profissão durante o primeiro ano do curso.

Gráfico 6 - Distribuição da amostra por experiência de trabalho durante o 1º ano



Destes, 85,7% praticaram esta atividade durante todo o ano letivo e 14,2 % durante o primeiro semestre (Quadro 12).

Quadro 12 - Distribuição da amostra segundo a experiência de trabalho por semestres

Duração	n	%
1º Semestre	6	14,3
Todo ano	36	85,7
Total	42	100,0

Durante o exercício profissional concomitante ao papel de estudante, a maioria referiu ter uma carga de trabalho entre as 9 e as 16 horas (31,0%), 26,2% dos alunos assinalou entre as 17 e as 32 horas semanais. Igual percentagem de alunos (26,2%) referiu ter trabalhado até 8 horas semanais, 9,5% entre 33 e 40 horas semanais e 7,1% trabalhou mais de 40 horas semanais (Quadro 13).

Quadro 13 - Distribuição da amostra segundo a carga horária praticada

Duração	n	%
Até 8 h	11	26,2
9 a 16 h	13	31,0
17 a 32 h	11	26,2
33 a 40 h	4	9,5
> 40 h	3	7,1
Total	42	100

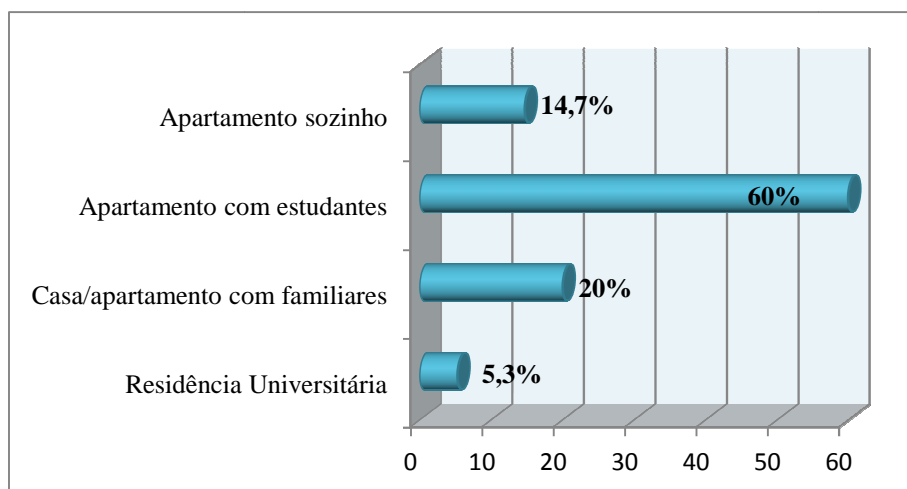
Concluiu-se também que 42,4% dos alunos se deslocaram de casa para frequentar os cursos de graduação (Quadro 14).

Quadro 14 - Distribuição da amostra segundo a saída de casa para estudar

Saiu de casa para estudar	n	%
Não	102	57,6
Sim	75	42,4
Total	177	100

A maioria destes alunos encontra-se a residir em apartamentos com outros estudantes (60%), outros vivem com familiares (20%), 14,7% vivem sozinhos e 5,3% vivem em residências universitárias (Gráfico 7).

Gráfico 7 - Distribuição da amostra por local onde vive



Dos alunos deslocados, a maioria frequenta o Curso de Medicina Dentária (39%) e Ciências Farmacêuticas (29%), conforme se verifica no Quadro 15.

Quadro 15 - Distribuição da amostra segundo local onde vive por curso

Curso	Onde vive	Residência Universit. n	Casa c/ família n	Apart. c/ estudantes n	Apart. Sozinho n	Total n (%)
Enfermagem		0	1	6	1	8 (11)
Medicina Dentária		4	3	18	4	29 (39)
Fisioterapia		0	1	5	2	8 (10)
Ciências Farmacêuticas		0	9	8	4	21 (29)
Terapêutica da Fala		0	1	7	0	8 (10)
Análises Clínicas e Saúde Pública		0	0	1	0	1 (1)
Total		4	15	45	11	75 (100)

Quanto à caracterização da situação laboral do pai dos alunos, verificaram-se os seguintes resultados: 75,7 % exercem uma profissão, 10,7% estão reformados e 6,2% desempregados (Quadro 16).

Quadro 16 – Distribuição da amostra segundo a situação laboral do pai

Situação laboral do Pai	n	%
Exerce uma profissão	134	75,7
Desempregado	11	6,2
Frequenta curso de formação profissional	1	0,6
À procura de emprego	1	0,6
Reformado	19	10,7
Incapacitado	1	0,6
Outra	1	0,6
<i>Não responde</i>	9	5,1
Total	177	100,0

Quanto à profissão do pai, distribuem-se pelos diversos tipos de profissões: 20,9% são empresários da indústria, comércio e agricultura, as profissões científicas técnicas e liberais representam 15,8% dos pais e 11,9% destes são diretores e quadros superiores administrativos (Quadro 17).

Quadro 17 - Distribuição da amostra segundo a profissão atual do pai

Profissão atual do Pai	n	%
Diretores e quadros superiores administrativos	21	11,9
Empresários da indústria, comércio e agricultura	37	20,9
Profissões científicas, técnicas e liberais	28	15,8
Profissões técnicas intermédias	14	7,9
Pessoal administrativo	4	2,3
Pessoal dos serviços de proteção e segurança, serviços pessoais e domésticos	6	3,4
Agricultores ou trabalhadores ligados à silvicultura e pescas	4	2,3
Trabalhadores da produção industrial e artesãos	26	14,7
Forças armadas ou similares	6	3,4
Não identificado	18	10,2
<i>Não responde</i>	13	7,3
Total	177	100

Quanto à situação laboral da mãe dos alunos, 71,2% refere que a mãe exerce uma profissão, 14,1% das mães ocupam-se das tarefas do lar, 6,8% das mães são reformadas e 4,5% estão desempregadas (Quadro 18).

Quadro 18 - Distribuição da amostra segundo a situação laboral da mãe

Situação laboral da mãe	n	%
Exerce uma profissão	126	71,2
Ocupa-se só das tarefas do lar	25	14,1
Desempregado	8	4,5
À procura de emprego	1	0,6
Reformado	12	6,8
Incapacitado	1	0,6
<i>Não responde</i>	4	2,3
Total	177	100,0

E sobre a profissão atual, 18,6% têm profissões científicas, técnicas e liberais, 16,9% são empresárias da indústria, comércio e agricultura, 13,6% são técnicas intermédias e 8,5% são administrativas (Quadro 19).

Quadro 19 - Distribuição da amostra segundo a profissão atual da mãe

Profissão atual da Mãe	n	%
Diretores e quadros superiores administrativos	9	5,1
Empresárias da indústria, comércio e agricultura	30	16,9
Profissões científicas, técnicas e liberais	33	18,6
Profissões técnicas intermédias	24	13,6
Pessoal administrativo	15	8,5
Pessoal dos serviços de proteção e segurança, serviços pessoais e domésticos	13	7,3
Trabalhadores da produção industrial e artesãos	10	5,6
Nunca exerceu uma atividade profissional	14	7,9
Não identificado	19	10,7
<i>Não responde</i>	10	5,6
Total	177	100

Conforme análise do Quadro 20, verifica-se que 41,2% dos pais são assalariados / trabalhadores por conta de outrem, 23,7% são empresários com assalariados e 16,9% são empresários sem assalariados/trabalhador por conta própria.

Quadro 20 - Distribuição da amostra segundo a atividade profissional do pai

Atividade profissional do Pai	n	%
Empresário com assalariados	42	23,7
Empresário sem assalariados/trabalhador por conta própria	30	16,9
Assalariado / trabalhador por conta de outrem	73	41,2
Trabalhador independente	2	1,1
Trabalhador em empreendimento familiar	4	2,3
Outra	10	5,6
<i>Não responde</i>	16	9,0
Total	177	100

Sobre a atividade profissional da mãe, verifica-se que 48,6% são assalariadas / trabalhadoras por conta de outrem, 14,1% das mães são empresárias sem assalariados/trabalhador por conta própria e 11,3% são empresárias com assalariados (Quadro 21).

Quadro 21 - Distribuição da amostra segundo a atividade profissional da mãe

Atividade profissional da Mãe	n	%
Empresário com assalariados	20	11,3
Empresário sem assalariados/trabalhador por conta própria	25	14,1
Assalariado / trabalhador por conta de outrem	86	48,6
Trabalhador independente	3	1,7
Trabalhador em empreendimento familiar	11	6,2
Outra	16	9,0
<i>Não responde</i>	16	9,0
Total	177	100

Terminada a apresentação e leitura dos dados referentes à caracterização da amostra, passa-se a apresentar os dados relativos ao questionário ETApES.

2. Estatística descritiva do QEVA

No tratamento de dados do ETApES, de acordo com a matriz de dimensões e descodificação do ETApES (Anexos VI e VII), para além das medidas descritivas (média e desvio-padrão), optou-se por uma leitura dos resultados que evitasse a grande dispersão de respostas. Decidiu-se, assim, reorganizar os dados obtidos na escala de Likert de 6 níveis de resposta num conjunto de 3 posições (quadros de respostas tripartidas).

Desta forma, criaram-se três novas classes de respostas, que tomaram a seguinte designação:

- “Polo negativo”, referente ao somatório das respostas “Totalmente em desacordo” e “Em desacordo” (e nos quadros designado por P-)
- “Polo intermédio”, referente ao somatório das respostas “ Nem de acordo nem desacordo” e “De acordo” (e nos quadros designado por P)
- “Polo positivo”, referente ao somatório das respostas “ Muito em acordo” e “Totalmente em acordo” (e nos quadros designado por P+).

O QEVA, Questionário ao Envolvimento e Valorização Académica, é composto por oito dimensões, a saber: ajustamento curricular, interação com docentes, ajustamento vocacional, ajustamento social, perceção do êxito na transição, causalidade pelo insucesso/ dificuldades, ganhos académicos percebidos e satisfação académica (Oliveira, 2006).

Note-se que os valores que, à frente, se apresentam como “média” correspondem à média da soma dos pontos da escala de Likert assinalados pelos questionados para cada item (que, portanto, se situa entre 1 e 6).

2.1. Ajustamento curricular

Da análise do Quadro 22, relativo ao *ajustamento curricular*, verifica-se que os itens que apresentam médias mais elevadas, são os seguintes: 7- *São abordados demasiados assuntos para o tempo disponível* (4,58); 3- *Consigo realizar a maioria das tarefas académicas que me são propostas para trabalho de casa* (4,54); 40- *Os materiais/recursos de apoio fornecidos nas disciplinas correspondem as minhas necessidades* (3,92).

Os itens com as médias mais baixas são: 38-...*problemas de isolamento / solidão ou de rejeição social* (2,52); 31- *Problemas afetivo-relacionais (namoro, cônjuge, familiares) prejudicam o meu rendimento* (2,93); 27- *Tenho falta de conhecimentos básicos do ensino secundário para enfrentar algumas disciplinas* (2,93).

Quadro 22 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento curricular

Itens	Média	DP
9 - Problemas de mal-estar físico (cansaço, ...) prejudicam o meu rendimento	4,67	1,30
7- São abordados demasiados assuntos para o tempo disponível	4,58	2,49
3 - Consigo realizar a maioria das tarefas académicas propostas para trabalho casa	4,54	1,10
40 - ...os materiais de apoio fornecidos nas disciplinas correspondem as necessidades	3,92	1,15
26 - Consigo manter a calma e a concentração na maioria das tarefas de avaliação	3,85	1,24
28 - Conjugiar a vida familiar com o estudo é para mim complicado	3,71	1,08
32 - Encaro com otimismo e confiança a realização de exames, outras tarefas de avaliação	3,71	1,08
14 - difícil para mim saber com exatidão o que devo estudar em trabalho de casa	3,48	1,15
22 - Consigo controlar a ansiedade na véspera das avaliações	3,45	1,35
4- É difícil para mim acompanhar o ritmo das matérias lecionadas em algumas aulas	3,38	1,34
24 - Tenho dificuldade em saber quais matérias importantes estudar algumas disciplinas	3,37	1,29
37 - ...tenho dificuldades em adaptar-me aos diferentes estilos de ensino dos professores	3,29	1,17
17- Tenho dificuldade em manter-me motivado para estudar	3,26	1,41
11- É difícil para mim compreender alguns dos assuntos abordados nas aulas	3,07	1,17

35 - ...os meus conhecimentos anteriores revelaram-se pouco consistentes	3,01	1,22
27 - Tenho falta de conhecimentos básicos do ensino secundário para enfrentar algumas disciplinas	2,93	1,46
31 - Problemas afetivo-relacionais (namoro, cônjuge, familiares) prejudicam o meu rendimento	2,93	1,64
38 - ...problemas de isolamento / solidão ou de rejeição social prejudicam o meu rendimento	2,52	1,42

Segundo a análise ao Quadro 23, verifica-se (à semelhança dos valores médios anteriores) que os alunos se posicionam nas respostas do *polo positivo* nos itens 3- *Consigo realizar a maioria das tarefas académicas que me são propostas para trabalho de casa* (56%), 7- *São abordados demasiados assuntos para o tempo disponível* (47,4%), 9- *Problemas de mal-estar físico (cansaço, ...) prejudicam o meu rendimento* (62,1%), 26- *Consigo manter a calma e a concentração na maioria das tarefas de avaliação* (33,8%) e 40- *Os materiais de apoio fornecidos nas disciplinas correspondem as minhas necessidades* (31,6%).

Os valores mais elevados do *polo negativo* são relativos aos itens que, na opinião dos alunos, não interferem no seu ajustamento curricular, nomeadamente os itens: 11- *É difícil para mim compreender alguns dos assuntos abordados nas aulas*, 17- *Tenho dificuldade em manter-me motivado para estudar*, 27- *Tenho falta de conhecimentos básicos do ensino secundário para enfrentar algumas disciplinas*, 28- *Conjugar a vida familiar com o estudo é para mim complicado*, 31- *Problemas afetivo-relacionais (namoro, cônjuge, familiares) prejudicam o meu rendimento*, 35- *Os meus conhecimentos anteriores revelaram-se pouco consistentes* e 38- *Problemas de isolamento / solidão ou de rejeição social prejudicam o meu rendimento*.

Quadro 23 – Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento curricular

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
3 - Consigo realizar a maioria das tarefas académicas que me são propostas para trabalho de casa	8 (4,6)	70 (39,4)	99 (56,0)
4- É difícil para mim acompanhar o ritmo das matérias lecionadas em algumas aulas	51 (28,8)	87 (49,2)	39 (22,0)
7- São abordados demasiados assuntos para o tempo disponível	14 (7,9)	79 (44,6)	84 (47,4)
9 - Problemas de mal-estar físico prejudicam o meu rendimento	13 (7,3)	54 (30,5)	110 (62,1)
11- É difícil compreender alguns dos assuntos abordados nas aulas	63 (35,6)	93 (52,6)	21 (11,9)
14 - Difícil para mim saber com exatidão o que devo estudar em tarefas de trabalho de casa	37 (20,9)	106 (59,9)	34 (19,3)
17- Tenho dificuldade em manter-me motivado para estudar	61 (34,4)	76 (42,9)	40 (22,6)
22 - Consigo controlar a ansiedade na véspera das avaliações	45 (25,4)	90 (50,9)	42 (23,7)
24 - Tenho dificuldade em saber quais matérias mais importantes estudar em algumas disciplinas	53 (29,9)	89 (50,3)	35 (19,8)
26 - Consigo manter a calma e a concentração na maioria das tarefas de avaliação	26 (14,7)	91 (51,4)	60 (33,8)
27 - Tenho falta de conhecimentos básicos do ensino secundário para enfrentar algumas disciplinas	77 (43,5)	74 (41,8)	26 (13,7)
28 - Conjuguar a vida familiar com o estudo é para mim complicado	70 (39,5)	63 (35,6)	44 (24,9)
31 - Problemas afetivo-relacionais (namoro, cônjuge, familiares) prejudicam o meu rendimento	77 (70,5)	63 (35,6)	37 (20,9)
32 - Encaro com muito otimismo e confiança a realização de exames, outras tarefas de avaliação	22 (12,4)	118 (66,7)	37 (20,9)
35 - Os meus conhecimentos anteriores revelaram-se pouco consistentes	68 (38,4)	89 (50,3)	20 (10,9)
37 - Tenho dificuldades em adaptar-me aos diferentes estilos de ensino dos professores	46 (25,9)	103 (58,2)	28 (15,9)
38 - Problemas de isolamento / solidão ou de rejeição social prejudicam o meu rendimento	97 (54,8)	63 (35,5)	17 (9,6)
40 - Os materiais de apoio fornecidos nas disciplinas correspondem as minhas necessidades	21 (11,8)	100 (53,5)	56 (31,6)

2.2. Interação com docentes

Conforme se pode verificar no Quadro 24, os diversos itens da dimensão *interação com docentes* apresentam médias que oscilaram entre 3,10 e 4,23. As médias mais elevadas surgiram nos itens 6- *As matérias abordadas são intelectualmente estimulantes*, 12- *Consigo reunir a informação que preciso para executar com êxito as tarefas de avaliação propostas* e 13- *Os docentes estimulam-me a trabalhar/estudar o máximo possível*.

Quadro 24 - Estatística descritiva relativa a interação com docentes

Itens	Média	DP
1- Os docentes mostram-se acessíveis para comentar ou falar acerca do meu trabalho independente	3,79	1,58
6 - As matérias abordadas são intelectualmente estimulantes	4,03	1,02
8 - A maioria dos docentes aborda as matérias de modo entusiástico	3,76	1,05
12- Consigo reunir a informação que preciso para executar com êxito as tarefas de avaliação propostas	4,23	0,96
13 - Os docentes estimulam-me a trabalhar/estudar o máximo possível	4,03	1,05
16 - Os docentes encorajam-me a desenvolver os meus próprios interesses académicos	3,63	1,14
29 - Os docentes preocupam-se com as minhas dificuldades de estudo	3,10	1,22
41- Os docentes ajudam-me a conhecer os meus próprios modos de aprender	3,22	1,22

Pela análise do Quadro 25, verificou-se que a maioria dos alunos se situa no *polo intermédio*, quanto à *interação com docentes*.

Destaca-se ainda uma percentagem significativa de alunos que se posiciona no *polo positivo*, mas uma percentagem relevante de alunos assinalou negativamente a interação com docentes, relativamente aos itens 29- *Os docentes preocupam-se com as minhas dificuldades de estudo* (32,2%) e 41- *Os docentes ajudam-me a conhecer os meus próprios modos de aprender* (26,6%),

Quadro 25 - Frequências absolutas e relativas referentes à interação com docentes

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
1 - Os docentes mostram-se acessíveis para comentar ou falar acerca do meu trabalho independente	24 (13,5)	90 (50,8)	63 (35,6)
6 - As matérias abordadas são intelectualmente estimulantes	12 (6,8)	108 (61,0)	57 (32,2)
8 - A maioria dos docentes aborda as matérias de modo entusiástico	16 (9,0)	117 (66,1)	44 (24,9)
12 - Consigo reunir a informação que preciso para executar com êxito as tarefas de avaliação propostas	4 (2,3)	98 (55,4)	75 (42,3)
13 - Os docentes estimulam-me a trabalhar/estudar o máximo possível	12 (6,8)	104 (58,8)	61 (34,4)
16 - Os docentes encorajam-me a desenvolver os meus próprios interesses académicos	25 (14,1)	111 (62,7)	41 (23,1)
29 - Os docentes preocupam-se com as minhas dificuldades de estudo	57 (32,2)	95 (53,7)	25 (14,1)
41 - Os docentes ajudam-me a conhecer os meus próprios modos de aprender	47 (26,6)	103 (58,2)	27 (15,3)

2.3. Ajustamento Vocacional

Pela análise do Quadro 26, as médias dos itens sobre o *ajustamento vocacional*, apresentam valores acima de 4. Os itens com as médias mais altas são os itens 21-...*candidatar-me a este curso foi uma decisão acertada* (5,01), 36-...*este curso vai-me permitir desenvolver as capacidades e talentos* (4,88), 47-...*estou vocacionado para o curso que frequento* (4,86) e o item 2-...*este curso abre-me boas perspetivas profissionais futuras* (4,65).

Com a média mais baixa surge o item 20-...*há momentos em que penso seriamente abandonar os meus estudos e em desistir do curso* (2,64), revelador da sintonia dos alunos com o curso selecionado.

Quadro 26 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento vocacional

Itens	Média	DP
2 -... este curso abre-me boas perspetivas profissionais futuras	4,65	1,02
5 - ... sou encorajado a realizar o estudo de forma autónoma e independente	4,29	1,04
20 - ... há momentos em que penso seriamente abandonar os meus estudos e em desistir do curso	2,64	1,69
21 - ... candidatar-me a este curso foi uma decisão acertada	5,01	1,15
33 - ... consigo reunir condições para progredir academicamente	4,31	1,01
36 - este curso vai-me permitir desenvolver as capacidades e talentos	4,88	0,96
39 - ... tenho espaço suficiente para realizar a minha autoaprendizagem	4,18	1,21
42 - ... escolhi o curso mais de acordo com as minhas próprias aptidões e capacidades	4,42	1,26
47 - .. estou vocacionado para o curso que frequento	4,86	1,05

Pela análise do Quadro de frequências 27, verificou-se que os alunos se posicionam maioritariamente no *polo positivo*, confirmando a sua concordância com os itens, como por exemplo: *as boas perspetivas profissionais* (58,2%), *o estar vocacionado para o curso que frequenta* (66,1%), *o curso vai permitir desenvolver capacidades e talentos* (69,9%) e *a escolha do curso foi uma decisão acertada* (71,2%).

No entanto, os alunos discordam do item 20, sobre a possibilidade de abandonar os estudos e desistir do curso (55,3%)

Quadro 27 - Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento vocacional

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
2 -Este curso abre-me boas perspetivas profissionais futuras	5 (2,8)	69 (39,0)	103 (58,2)
5 - Sou encorajado a realizar o estudo de forma autónoma e independente	9 (5,1)	89 (50,3)	79 (44,6)
20 - Há momentos em que penso seriamente abandonar os meus estudos e em desistir do curso	98 (55,3)	48 (27,1)	31 (17,5)
21 - Candidatar-me a este curso foi uma decisão acertada	5 (2,9)	46 (26,0)	126 (71,2)
33 - Consigo reunir condições para progredir academicamente	6 (3,4)	98 (55,3)	73 (41,3)
36 - Este curso vai-me permitir desenvolver as capacidades e talentos	3 (1,7)	52 (29,4)	122 (69,9)
39 - Tenho espaço suficiente para realizar a minha autoaprendizagem	14 (7,9)	93 (52,6)	70 (39,5)
42 - Escolhi o curso mais de acordo com as minhas próprias aptidões e capacidades	13 (7,4)	76 (42,9)	88 (49,7)
47 - Estou vocacionado para o curso que frequento	2 (1,2)	58 (32,7)	117 (66,1)

2.4. Ajustamento Social

Conforme o Quadro 28, verificaram-se itens com médias elevadas que variam entre 4,97 e 4,26, correspondendo às afirmações: 43-...*gosto de conviver com colegas fora do contexto escolar* (4,97); 19-...*conheço pessoas interessantes e faço novos amigos entre os colegas com facilidade* (4,58); 44-... *entre colegas há uma atitude positiva para a aprendizagem* (4,36); 25-...*confronto ideias e realizo tarefas académicas em conjunto com os colegas* (4,26).

Em contrapartida, os itens com médias baixas oscilam entre 3,10 e 3,19 e dizem respeito aos itens 10, 30 e 45: *gosto de me envolver na praxe académica com os colegas, sou capaz de assumir cargos em órgãos colegiais académicos (senado, comissões de curso, ...)* e *envolvo-me ativamente nas atividades organizadas pelas estruturas associativas dos estudantes*.

Quadro 28 - Estatística descritiva relativa ao ajustamento social

Itens	Média	DP
10 - Gosto de me envolver na praxe académica com os colegas	3,10	1,62
15 - Gosto de participar em iniciativas de carácter sócio-cultural que se realizam na academia	3,59	1,23
19 - Conheço pessoas interessantes e faço novos amigos entre os colegas com facilidade	4,58	1,15
25 - Confronto ideias e realizo tarefas académicas em conjunto com os colegas	4,26	1,10
30 - Sou capaz de assumir cargos em órgãos colegiais académicos (senado, comissões de curso, ...)	3,14	1,40
43 - Gosto de conviver com colegas fora do contexto escolar	4,97	1,11
44 - Entre colegas há uma atitude positiva para a aprendizagem	4,36	1,32
45 - Envolve-me ativamente nas atividades organizadas pelas estruturas associativas dos estudantes	3,19	1,47

Pela análise do Quadro 29, a maioria dos alunos situa-se na posição central da escala. No entanto, destacaram-se as respostas do *polo positivo* quanto ao item 19, sobre *conhecer pessoas e fazer novos amigos* (58,8%), ao item 25, sobre o *confronto de ideias e trabalhar em conjunto com os colegas*, com uma expressão de 45,2%, ao item 43, *gostar de conviver com colegas fora da escola* (70,6%) e ao item 44, *existência de uma atitude positiva entre colegas*, com uma expressão de 50,8% de respostas.

O *polo negativo* apresenta frequências elevadas de respostas nos itens 45- *envolver-se ativamente nas atividades organizadas pelas estruturas associativas* (35%), no item 30- *assumir cargos em órgãos colegiais académicos* (32,8%) e por último, 41,2% dos alunos discordam do *envolvimento na praxe académica com os colegas*.

Quadro 29 - Frequências absolutas e relativas referentes ao ajustamento social

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
10 - Gosto de me envolver na praxe académica com os colegas	73 (41,2)	66 (37,3)	38 (21,5)
15 - Gosto de participar em iniciativas sócio-culturais que se realizam na academia	31 (17,6)	101 (57)	45 (25,4)
19 - Conheço pessoas interessantes e faço novos amigos entre os colegas com facilidade	9 (5,1)	64 (36,2)	104 (58,8)
25 - Confronto ideias e realizo tarefas académicas em conjunto com os colegas	10 (5,7)	87 (49,2)	80 (45,2)
30 - Sou capaz de assumir cargos em órgãos colegiais académicos	58 (32,8)	89 (50,3)	30 (16,9)
43 - Gosto de conviver com colegas fora do contexto escolar	3 (1,7)	49 (27,7)	125 (70,6)
44 - Entre colegas há uma atitude positiva para a aprendizagem	17 (9,6)	70 (39,5)	90 (50,8)
45 - Envolve-me ativamente nas atividades organizadas pelas estruturas associativas dos estudantes	62 (35,0)	79 (44,6)	36 (20,49)

2.5. Perceção de êxito na transição

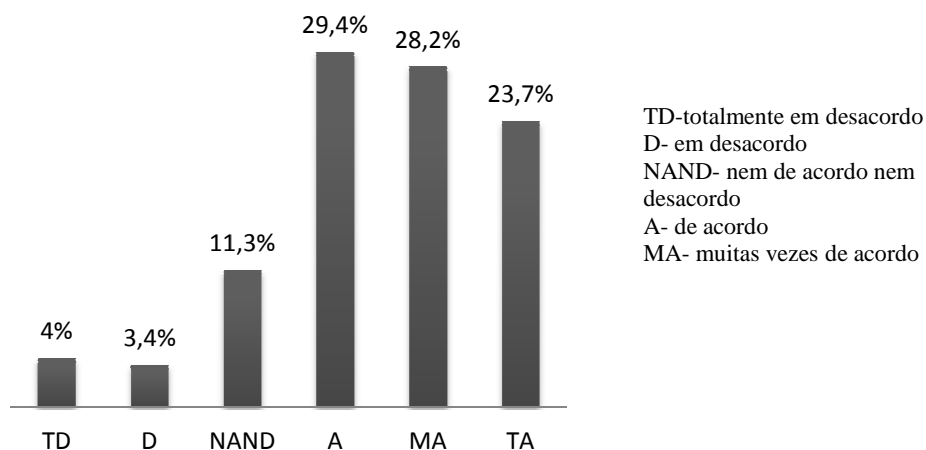
Quanto à dimensão *perceção de êxito na transição*, a média das respostas obtidas situa-se em 4,46 (Quadro 30).

Quadro 30 – Estatística descritiva da perceção do êxito na transição para o ensino superior

Item	Média	DP
48 - ...obtive êxito na minha transição académica entre o ensino secundário e o superior	4,46	1,27

E pela análise das frequências, verificou-se que a maioria dos alunos apresenta uma perceção de êxito na sua transição académica para o ensino superior (somatório de A+MA+TA = 81,3%). No entanto, observa-se que alguns alunos têm uma opinião contrária sobre o seu processo de transição para a universidade, visto que 3,4% *discordam* e 4% *discordam totalmente* do item, revelando a sua opinião negativa sobre a Transição Académica para o Ensino Superior (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Frequência relativa referente à perceção de êxito na transição

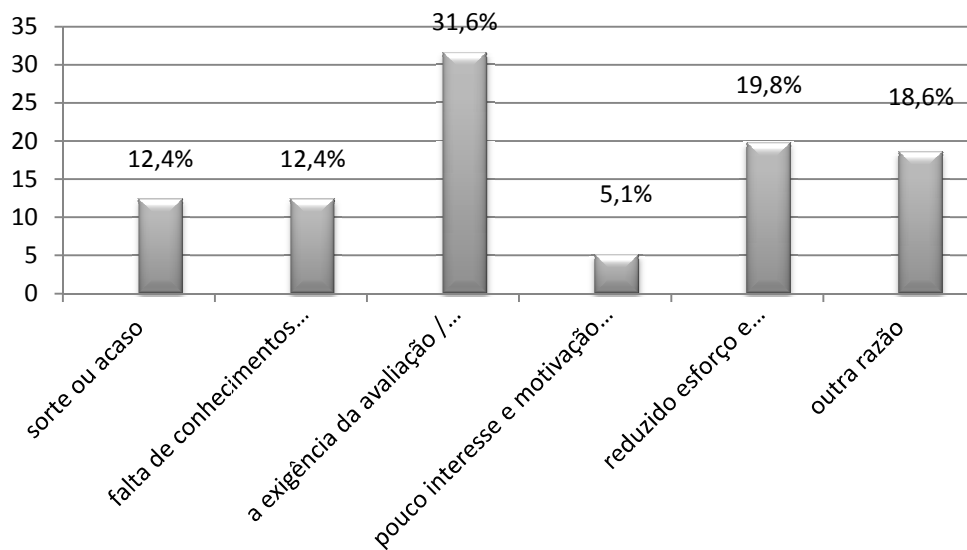


2.6. Causalidade pelo insucesso/ dificuldades

Na questão 49 do QEVA, o aluno foi questionado sobre as razões para as dificuldades no processo de aprendizagem. Verificou-se que a maioria aponta a *exigência da avaliação / dificuldades dos exames* como a principal causa (31,6%).

Outras razões foram também assinaladas como o *reduzido esforço e persistência pessoal no estudo* (19,8%), 12,4% referiu a *sorte ou acaso* tal como 12,4% assinalaram a *falta de conhecimentos consistentes de base*. 18,6% dos alunos assinalam outra razão (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Frequência relativa referente à causalidade pelo insucesso

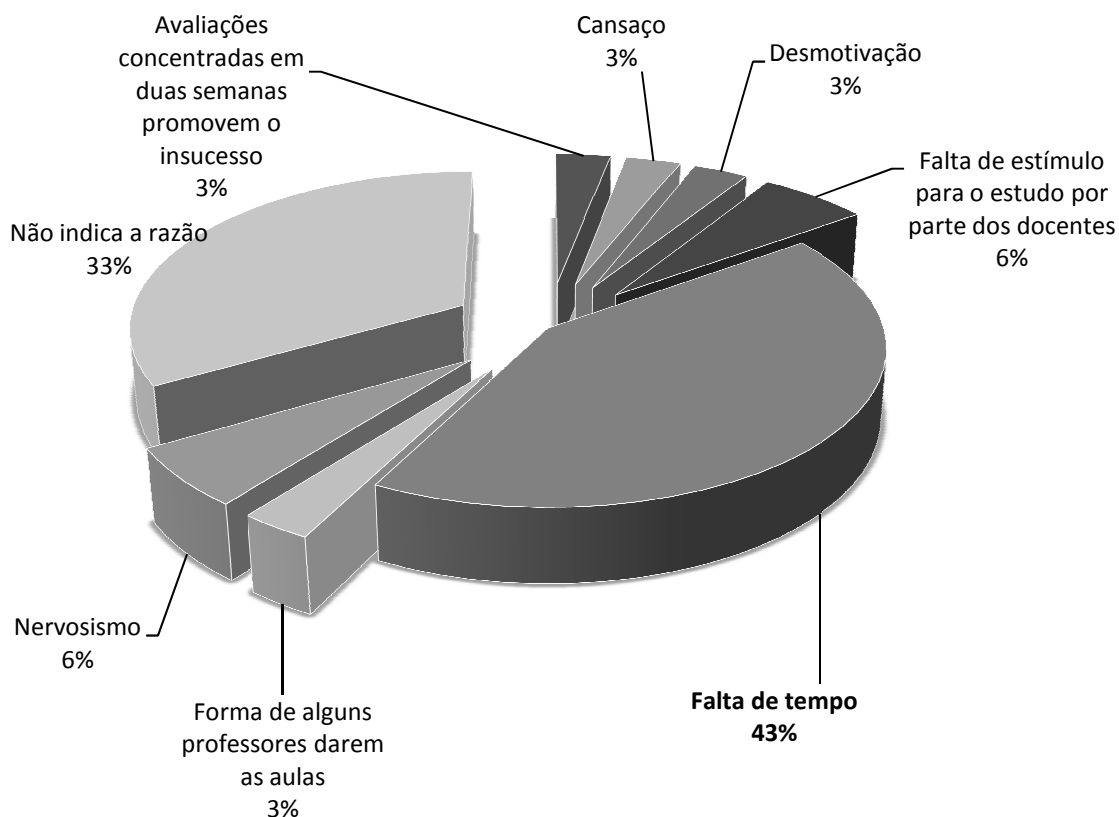


Seguidamente, analisaram-se as *outras* razões que os alunos apontaram como motivos para o insucesso ou dificuldades na aprendizagem.

Conforme se verifica no Gráfico 10, a maioria referiu a *falta de tempo* como a principal razão (42,4%).

Outros alunos apontaram razões como *nervosismo* (6%), *avaliações concentradas em duas semanas promovem o insucesso* (3%), *cansaço* (3%), *desmotivação* (3%) e *falta de estímulo para o estudo por parte dos docentes* (6%). Apesar da questão aberta constituir uma oportunidade, 33,3% dos alunos não mencionaram as razões que poderão estar na base do insucesso/ dificuldades.

Gráfico 10 - Outras causa de insucesso / dificuldades



2.7. Ganhos académicos percebidos

Conforme o Quadro 31, a dimensão *ganhos académicos percebidos*, apresenta médias elevadas que variam entre 4,76 e 4,25. Os itens com valores médios mais elevados são: 1- *Adquiri novas competências e capacidades para pensar* (4,76); 2- *consigo sintetizar/integrar as ideias e a informação de modo mais analítico e lógico* (4,60); 16- *Progredi na capacidade de trabalhar de forma autónoma e independente* (4,55); 3- *Formulo ideias e soluções cada vez mais criativas e originais* (4,50).

O item com média mais baixa é a afirmação 9- *evolui nas minhas apreciações sobre arte, literatura, música, cultura* com uma média de 3,64.

Quadro 31 - Estatística descritiva relativa aos ganhos académicos percebidos

Itens	Média	DP
1- adquirir novas competências e capacidades para pensar	4,76	1,03
2- consigo sintetizar as ideias e a informação de modo analítico e lógico	4,60	0,99
3- formulo ideias e soluções cada vez mais criativas e originais	4,50	0,96
4- consigo desenvolver métodos de estudo cada vez mais eficazes	4,38	0,99
5- consigo planear e executar projetos cada vez mais complexos	4,42	0,97
6- progredi nas competências de leitura, comunicação oral e escrita	4,39	1,23
8 - consigo ser mais rigoroso relativamente a questões éticas e morais	4,42	1,10
9- evolui nas minhas apreciações sobre arte, literatura, música, cultura	3,64	1,37
10- estou mais consciente dos problemas emergentes na sociedade	4,41	1,20
11- progredi nas competências de organização e gestão da informação	4,35	1,07
12-.melhorei o conceito que tenho de mim mesmo (auto-estima, auto-confian.)	4,25	1,30
13- progredi na capacidade de avaliar e de decidir entre diferentes alternativas	4,32	1,04
14-.evolui na compreensão de mim próprio: capacidades, interesses, motivação	4,47	1,07
15- progredi na capacidade de lidar e me relacionar com os outros	4,32	1,14
16- progredi na capacidade de trabalhar de forma autónoma e independente	4,55	1,12

Conforme análise do Quadro 32, verificou-se que a maioria das respostas dos alunos se situa no *polo positivo*; no entanto, o *polo intermédio* revela valores elevados de respostas nomeadamente nos itens 4- *Consigo desenvolver métodos de estudo cada vez mais eficazes* com uma expressão de 49,1%, 11- *Progredi nas competências de organização e gestão da informação* (49,1%) e 12- *Melhorei o conceito que tenho de mim mesmo* (45,7%).

Quadro 32 - Frequências absolutas e relativas referentes aos ganhos académicos percebidos

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
1- Adquiri novas competências e capacidades para pensar	5 (2,9)	57 (32,2)	115 (64,9)
2- Consigo sintetizar/integrar as ideias de modo analítico e lógico	4 (2,3)	74 (41,8)	99 (55,9)
3- Formulo ideias e soluções cada vez mais criativas e originais	3 (1,7)	78 (44,1)	96 (54,3)
4- Consigo desenvolver métodos estudo cada vez mais eficazes	6 (3,4)	87 (49,1)	84 (47,5)
5- Consigo planear e executar projetos cada vez mais complexos	6 (3,4)	81 (45,7)	90 (50,8)
6- Progredi nas competências leitura, comunicação oral e escrita	13 (7,4)	73 (41,3)	91 (51,4)
8 - Consigo ser mais rigoroso relativamente a questões éticas e morais	7 (3,9)	77 (43,5)	93 (52,5)
9- Evoluí nas minhas apreciações sobre arte, literatura, música, cultura	33 (18,7)	89 (50,3)	55 (31,1)
10- Estou mais consciente dos problemas emergentes na sociedade	13 (7,4)	69 (39,0)	95 (53,7)
11- Progredi nas competências de organização e gestão da informação	7 (3,9)	87 (49,1)	83 (46,9)
12- Melhorei o conceito que tenho de mim mesmo	14 (7,9)	81 (45,7)	82 (46,4)
13- Progredi na capacidade de avaliar e de decidir entre diferentes alternativas	9 (5,1)	84 (47,4)	84 (47,5)
14- Evoluí na compreensão de mim próprio, capacidades, motiv.	7 (4,0)	72 (40,7)	98 (55,4)
15- Progredi na capacidade de lidar e relacionar com os outros	13 (7,4)	77 (43,5)	82 (49,2)
16- Progredi na capacidade trabalhar de forma autónoma/independente	9 (5,1)	67 (37,9)	101 (57,0)

2.8. Satisfação académica

A *satisfação académica* é outra dimensão avaliada pelo QEVA, e conforme o Quadro 33, verificaram-se valores médios elevados nos diversos itens.

A média mais elevada (4,60) corresponde ao item 2- *Estou satisfeito com o meu curso (estrutura, programa, matérias,...)*, seguido do item 8- *Estou satisfeito com o que aprendi nas aulas* (4,51), 4 - *Estou satisfeito com a qualidade pedagógica e científica da maioria dos docentes do meu curso* (4,40) e *com os colegas do curso* (4,38).

Por outro lado, o item que apresenta a média mais baixa (3,74) é a afirmação 3- *Estou satisfeito com o sistema e modelos de avaliação vigentes*.

Quadro 33- Estatística descritiva relativa a satisfação académica

Itens	Média	DP
2 - ...o meu curso (estrutura, programa, matérias, ...)	4,60	1,17
3 -... o sistema e modelos de avaliação vigentes	3,74	1,19
4 - ...a qualidade pedagógica e científica da maioria dos docentes do meu curso	4,40	1,05
5 - ...os colegas do curso	4,38	1,15
6 - ...o ambiente geral de trabalho no campus académico	4,37	1,08
8 - ...o que aprendi nas aulas	4,51	0,92
9 -... a minha própria prestação no estudo / trabalho	4,35	0,98

Analisando o Quadro 34, confirma-se a posição dos alunos no *polo positivo* na dimensão *satisfação académica*. No entanto, o item 3- *O sistema e modelos de avaliação vigentes* apresenta 57,7% das respostas no *polo intermédio* e 14,1% dos alunos no *polo negativo*.

Quadro 34- Frequências absolutas e relativas referentes à satisfação académica

Itens	P- n (%)	P n (%)	P+ n (%)
2 - ...o meu curso (estrutura, programa, matérias, ...)	8 (4,5)	69 (39,0)	100 (56,5)
3 - ... o sistema e modelos de avaliação vigentes	25 (14,1)	102 (57,7)	50 (28,3)
4 - ...a qualidade pedagógica e científica da maioria dos docentes do meu curso	6 (3,4)	82 (46,6)	89 (50,3)
5 - ...os colegas do curso	10 (5,6)	75 (42,4)	92 (52,0)
6 - ...o ambiente geral de trabalho no campus académico	12 (6,8)	77 (43,5)	88 (49,6)
8 - ...o que aprendi nas aulas	1 (0,6)	83 (46,9)	93 (52,5)
9 - ... a minha própria prestação no estudo / trabalho	5 (2,9)	94 (53,1)	78 (44,1)

3. Estatística descritiva do QERA

O QERA, é o questionário sobre as Estratégias Reguladoras das Aprendizagens e é composto pelas dimensões:

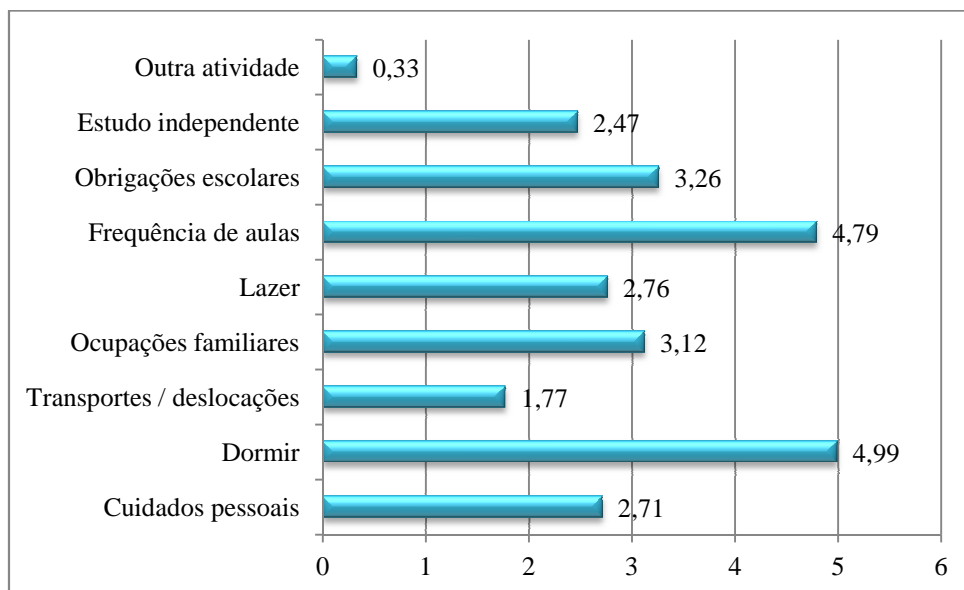
1- Gestão do tempo; 2-Procrastinação; 3-Abordagens ao estudo; 4-Estratégias de estudo; 5-Conceito de aprendizagem; 6-Autoavaliação de competências.

3.1. Gestão do tempo

Na questão nº 1 do QERA, foi solicitado ao estudante a atribuição de uma carga horaria nas atividades enumeradas da agenda diária, pois durante as 24 horas, o tempo do estudante universitário é distribuído por um vasto leque de tarefas.

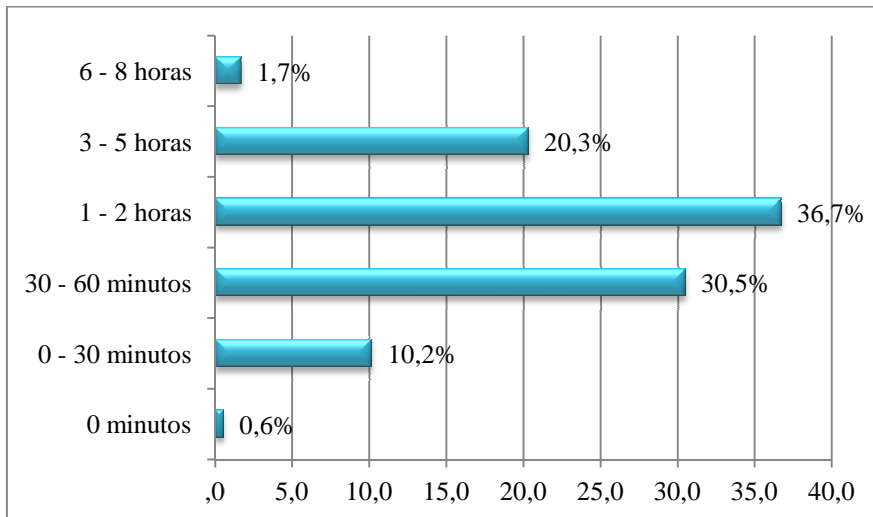
Na amostra estudada, verificou-se que os alunos gastam em média 4,99 horas a *dormir*, seguida pela *frequência de aulas* com uma média de 4,79 horas. As *obrigações escolares* são a terceira atividade mais realizada pelos alunos com uma média de 3,26 horas e as *ocupações familiares* ocupam 3,12 horas em média na agenda diária do aluno (Gráfico 11).

Gráfico 11- Distribuição média das horas da agenda diária



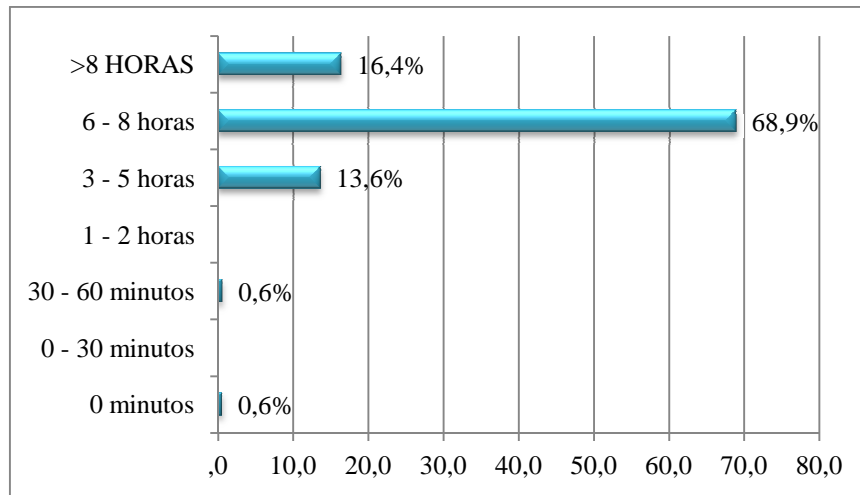
De acordo com o Gráfico 12, verificou-se que a maioria dos alunos refere despende 1 a 2 horas em cuidados pessoais (36,7%), seguindo-se 30,5% de alunos que referem gastar 30-60 minutos.

Gráfico 12 - Distribuição da amostra segundo tempo gasto em Cuidados Pessoais



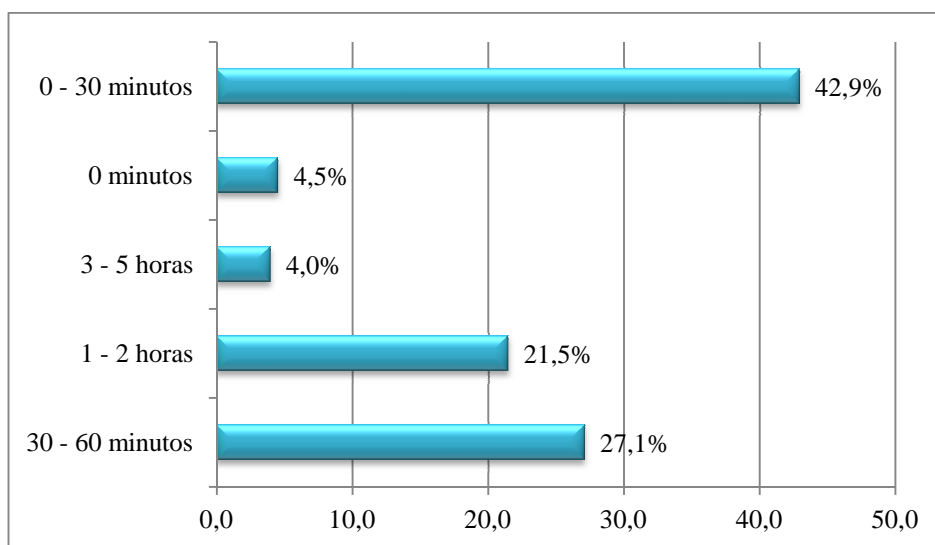
A maioria dos alunos refere dormir entre 6 a 8 horas (68,9%), seguindo-se 16,4% de alunos que dormem mais de 8 horas, 13,6% dorme entre 3 a 5 horas, um aluno refere dormir 30 a 60 minutos nas 24 horas e por último um aluno que não assinala horas para dormir (Gráfico 13).

Gráfico 13- Distribuição da amostra segundo tempo gasto a dormir



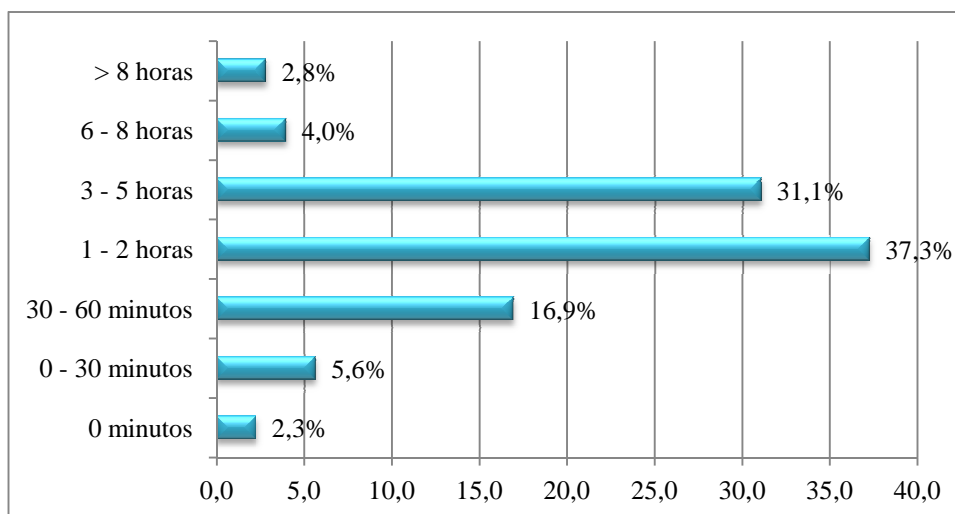
Acerca do tempo despendido em deslocações para a Universidade, verifica-se que 42,9% dos alunos assinalou gastar entre 0 a 30 minutos, 27,1% despende entre 30 a 60 minutos, 21,5% demora entre uma a duas horas nas deslocações e 4% assinalou gastar entre 3 a 5 horas (Gráfico14).

Gráfico 14- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em deslocações e transportes



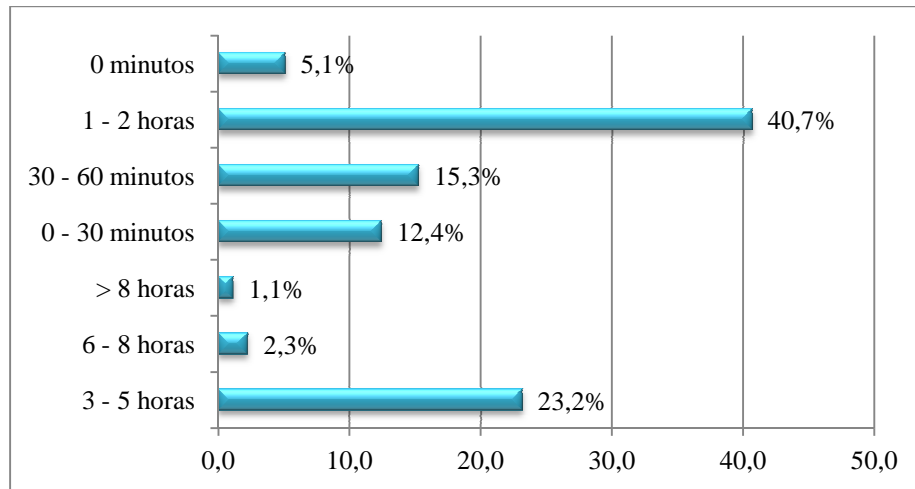
Sobre as ocupações familiares na agenda diária do aluno, inclui-se namorar, trabalhos domésticos e família. Conforme a análise do Gráfico 15, verificou-se que 37,3% despende entre 1 a 2 horas, 31,1% assinalaram entre 3 a 5 horas e 16,9% entre 30 a 60 minutos gastos nessas ocupações. De referir que 2,8% gastam mais de 8 horas e 2,3% assinalaram 0 minutos.

Gráfico 15 - Distribuição da amostra segundo tempo gasto em ocupações familiares



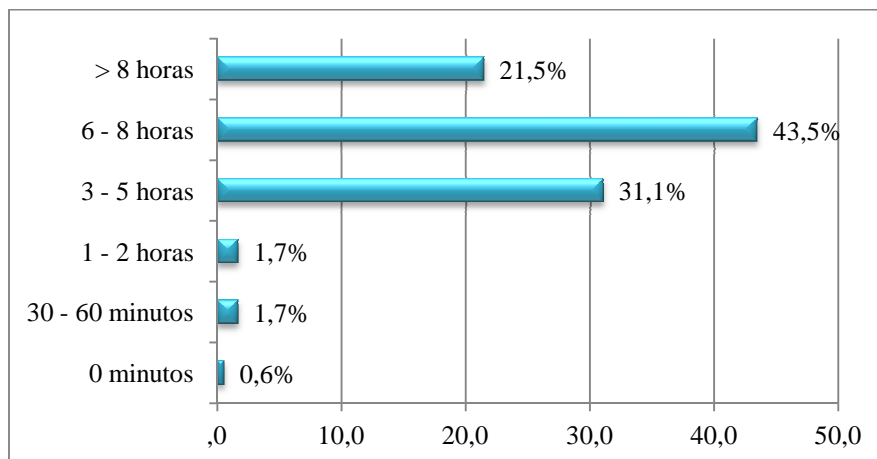
Quanto ao tempo despendido com atividades de lazer, 40,7% dos alunos assinalou entre 1 a 2 horas, 23,2% referiu gastar entre 3 a 5 horas, 15,3% ocupa 30 a 60 minutos e 12,4% apenas consome entre 0 e 30 minutos. Verifica-se também que 1,1% dos alunos gasta mais de 8 horas em lazer e 5,1% assinalou 0 minutos em lazer (Gráfico 16).

Gráfico 16- Distribuição da amostra segundo tempo gasto em lazer



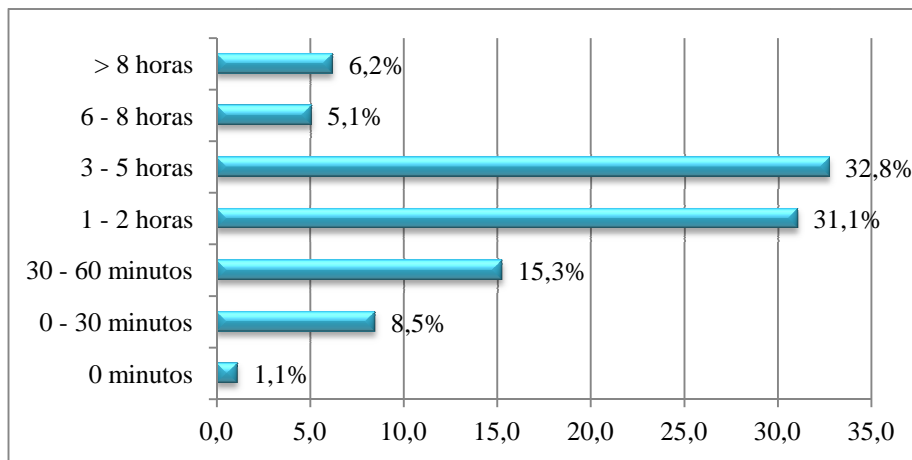
Conforme o Gráfico 17, verifica-se que 43,5% atribui à frequência de aulas entre 6 a 8 horas, 31,1% dos alunos frequentam 3 a 5 horas de aulas e 21,5% refere assistir a mais de 8 horas de aulas por dia.

Gráfico 17- Distribuição da amostra segundo o tempo gasto em frequência de aulas



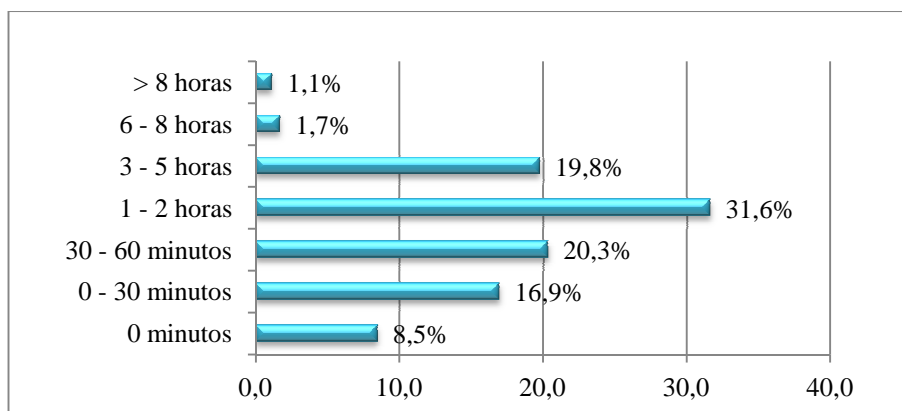
As obrigações escolares são outro item da agenda diária e incluem a preparação de aulas, relatórios entre outros. Pela análise do Gráfico 18, verifica-se que 32,8% despense entre 3 a 5 horas, 31,1% dedica a estas obrigações entre 1 a 2 horas, 15,3% gastam entre 30 a 60 minutos e 6,2% dos alunos assinalaram mais de 8 horas no desenvolvimento das obrigações escolares.

Gráfico 18- Distribuição da amostra segundo o tempo gasto em obrigações escolares



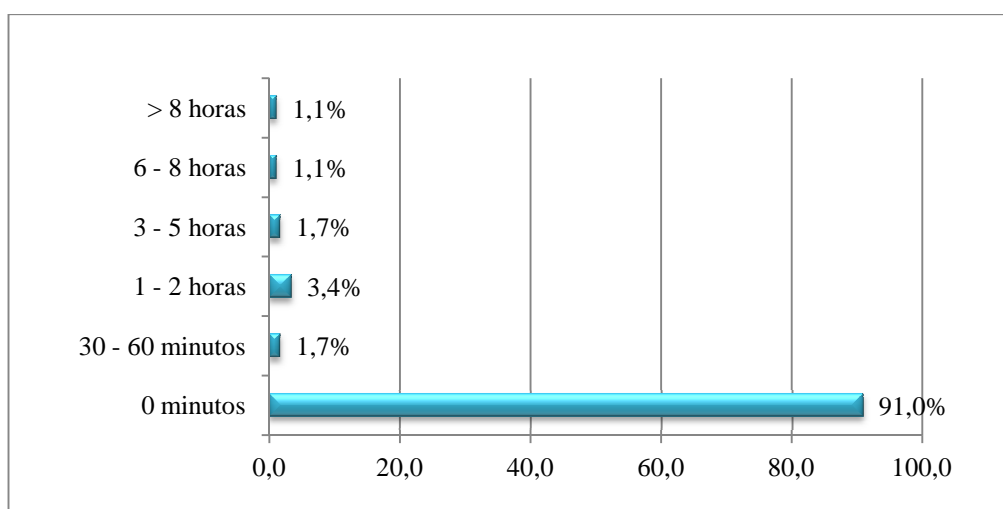
O estudo independente, que inclui atividades como leituras e pesquisas, apresenta as seguintes percentagens: 31,6% realizam esta atividade num período de 1 a 2 horas por dia, 20,3% dedicam entre 30 a 60 minutos, 19,8% investem entre 3 a 5 horas diárias, mas 8,5% dedicam 0 minutos ao estudo independente (Gráfico 19).

Gráfico 19-Distribuição da amostra segundo tempo gasto em estudo independente



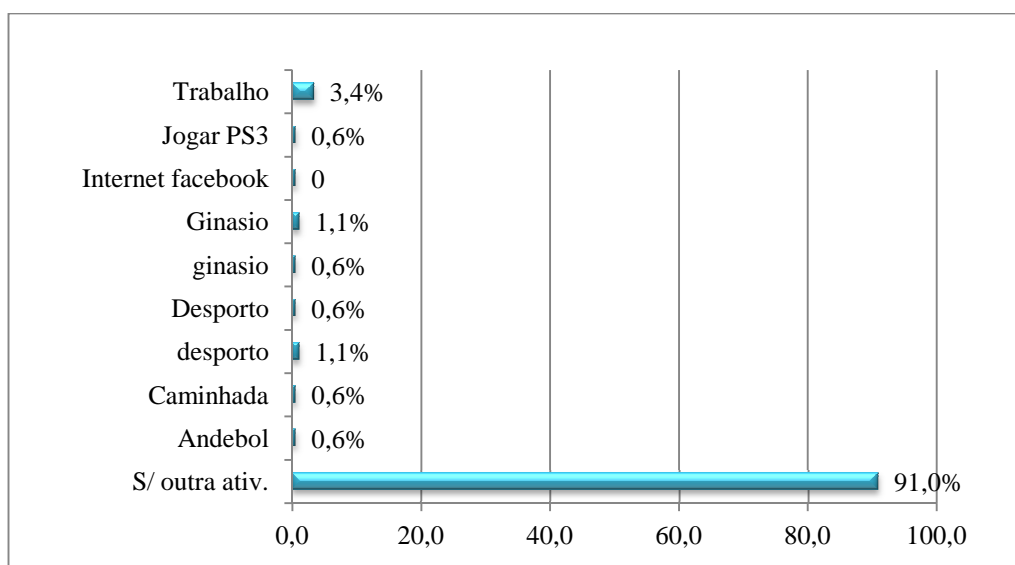
Os alunos foram questionados sobre a prática de outras atividades no seu dia-a-dia, e verificou-se que apenas 16 alunos (9%) assinalaram esta opção (Gráfico 20).

Gráfico 20-Distribuição da amostra segundo tempo gasto em outras atividades



Assim, as atividades referidas por esses alunos, foram *trabalho* para (6) 3,4% deles, e outros praticam *desporto* nomeadamente andebol, caminhada e ginásio, embora com reduzida expressão. Há ainda referência de tempo despendido no *Facebook* e utilização de consola de jogos (Gráfico 21).

Gráfico 21-Outras atividades



3.2. Procrastinação

A *Procrastinação* é outra medida compósita do QERA.

Pela análise do Quadro 35, dos resultados dos itens referentes a esta dimensão, verificou-se que a média mais alta surge no item 67- *Se tenho um prazo a cumprir, aproveito até ao último minuto* (4,29) e no mesmo sentido verificaram-se médias altas nos itens: 36- *Mesmo sabendo quais as implicações, não consigo evitar o adiamento de algumas tarefas* (3,95), 74- *Sinto que desperdiço estupidamente alguns dos meus tempos de estudo* (3,95) e 14- *Sempre que possível, deixo para último a realização das tarefas menos interessantes* (3,85).

No entanto, verificaram-se igualmente valores de médias elevadas referentes a estratégias de regulação em sentido oposto, nomeadamente o item 62- *Tento cumprir rigorosamente aquilo que prometo a mim mesmo fazer* (4,23), o item 64- *Sigo rigorosamente qualquer plano de ação que elabore* (3,88) e o item 55- *Deixar tudo para o dia seguinte, não é a minha maneira de fazer as coisas* (3,82).

Quadro 35 - Estatística descritiva relativa às experiências de regulação académica-
procrastinação

Itens	Média	DP
11 - Atraso desnecessariamente a conclusão de trabalhos mesmo quando importantes	3,32	1,31
14 - Sempre que possível deixo para último a realização de tarefas menos interessantes	3,85	1,32
23 - Não consigo mudar os meus hábitos de trabalho	3,54	1,33
27 - Consigo organizar e gerir convenientemente os meus tempos	3,69	1,18
31 - Dedico apenas o tempo estritamente necessário para cada tarefa	3,62	1,10
36 - Mesmo sabendo quais as implicações, não consigo evitar o adiamento de tarefas	3,95	1,17
52 - Termino sempre os meus trabalhos ainda com algum tempo extra	3,41	1,27
55 - Deixar tudo para o dia seguinte, não é a minha maneira de fazer as coisas	3,82	1,34
57 - Tento arranjar desculpas quando não me apetece realizar determinadas tarefas	3,12	1,30
60 - Quando posso, adio tomar decisões importantes	3,27	1,27
62 - Tento cumprir rigorosamente aquilo que prometo a mim mesmo fazer	4,23	1,05
64 - Sigo rigorosamente qualquer plano de ação que elabore	3,88	1,22
65 - Quando há algo difícil de levar a cabo, evito-o ou tento protelar	3,03	1,27
67 - Se tenho um prazo a cumprir, aproveito até ao último minuto	4,29	1,41
74 - Sinto que desperdiço estupidamente alguns dos meus tempos de estudo	3,95	1,35

Pela análise do Quadro 36, verificou-se que a posição no *polo intermédio* assume os valores mais elevados de respostas. Mas destacou-se igualmente a posição dos alunos no *polo negativo* demonstrando a discordância destes quanto aos itens de *procrastinação*, nomeadamente o item 11- *Atraso desnecessariamente a conclusão de trabalhos mesmo quando importante* (27,7%), o item 57- *Tento arranjar desculpas quando não me apetece realizar determinadas tarefas* (33,9%), o item 60- *Quando posso, adio tomar decisões importantes* (31,6%) e o item 65- *Quando há algo difícil de levar a cabo, evito-o ou tento protelar* (36,2%).

No *polo positivo* observaram-se respostas que revelam atitudes contrárias, por um lado o comportamento de procrastinação (deixar para depois) e por outro, os alunos que não se revêm no adiar dos compromissos e exigências académicas. Desta forma, os alunos estão em concordância com os itens 14 (31,1%), 67 (47,5%), 74 (39%) e 36 (33,4%), confirmando comportamentos de procrastinação sobre as exigências académicas e outros, por sua vez, apresentam concordância com o item 27 (23,7%), o item 55 (30%) e o item 64 (31%), manifestando comportamentos académicos responsáveis.

Quadro 36 - Frequências absolutas e relativas referentes às experiências de regulação académica- procrastinação

Itens	P - n (%)	P n (%)	P + n (%)
11 -Atraso desnecessariamente a conclusão de trabalhos mesmo importantes	49 (27,7)	91 (51,4)	37 (20,9)
14 -Sempre que possível deixo para ultimo a execução das tarefas menos interessantes	25 (14,1)	97 (54,8)	55 (31,1)
23 - Não consigo mudar os meus hábitos de trabalho	36 (20,3)	96 (54,2)	45 (25,4)
27 - Consigo organizar e gerir convenientemente os meus tempos	26 (14,7)	109 (61,6)	42 (23,7)
31 - Dedico apenas o tempo estritamente necessário para cada tarefa	24 (13,5)	120 (67,8)	33 (18,6)
36 - Mesmo sabendo as implicações, não evito o adiamento de algumas tarefas	19 (10,7)	99 (55,9)	59 (33,4)
52 - Termino sempre os meus trabalhos ainda com algum tempo extra	41 (23,1)	101 (57,1)	35 (20,0)
55 - Deixar tudo para o dia seguinte, não é a minha maneira de fazer coisas	26 (14,7)	98 (55,4)	53 (30,0)
57 - Tento arranjar desculpas quando não me apetece realizar determinadas tarefas	60 (33,9)	92 (51,9)	25 (14,1)
60 - Quando posso, adio tomar decisões importantes	56 (31,6)	95 (53,7)	26 (14,7)
62 - Tento cumprir rigorosamente aquilo que prometo a mim mesmo fazer	7 (3,9)	93 (52,7)	77 (43,5)
64 - Sigo rigorosamente qualquer plano de ação que elabore	21 (11,9)	101 (57,1)	55 (31,0)
65 - Quando há algo difícil de levar a cabo, evito-o ou tento protelar	64 (36,2)	91 (51,4)	22 (12,5)
67 - e tenho um prazo a cumprir, aproveito até ao último minuto	19 (10,7)	74 (41,8)	88 (47,5)
74 - Sinto que desperdiço estupidamente alguns dos meus tempos estudo	29 (16,4)	79 (44,6)	69 (39,0)

3.3. Abordagens ao estudo

Segundo Oliveira (2006), a abordagem ao estudo pode ser analisada em duas vertentes, a Enfoque memorística e a Enfoque compreensiva. Assim, far-se-á uma descrição dos itens segundo esta análise dicotómica.

Conforme o Quadro 37, a *abordagem compreensiva* surge com as médias mais elevadas, com destaque para os itens: 73- *Procuro sempre relacionar aquilo que estudo com o que já conheço* (4,43), 59- *Procuro entender o sentido das matérias que estudo* (4,33), 28- *Interessa-me sobretudo os aspetos práticos e aplicados das matérias dadas* (4,45), 66- *Ao ler um artigo ou um livro procuro distinguir as ideias gerais das específicas* (4,14) e 9- *Tento pensar nas ligações entre os diferentes assuntos das matérias que estudo* (4,10).

Por outro lado, verifica-se a valorização da *abordagem memorística* como se retrata nos valores obtidos nos itens: 53- *Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar* (4,81), 68- *Repito aspetos das matérias até os conseguir memorizar* (4,43), 17- *Antes dos exames, elaboro uma lista dos itens mais importantes e tento memorizar* (4,18) e 35- *Memorizo definições e aspetos das matérias com algum pormenor* (4,03).

Quadro 37 - Estatística descritiva relativa à abordagem ao estudo

Itens	Média	DP
2 - A seguir aos exames, esqueço a maioria das coisas que estudei	3,49	1,24
9- Tento pensar nas ligações dos diferentes assuntos das matérias que estudo	4,10	1,00
13- Comparo as conclusões retiradas pelos diversos autores num determinado assunto	3,55	1,13
17- Antes dos exames, elaboro uma lista dos itens importantes e tento memorizar	4,18	1,14
20- Evito pensar em algumas das matérias que são abordadas nas aulas	2,72	1,18
22- Extraio as minhas próprias conclusões relativamente às matérias dadas	4,08	1,03
26- Fixo algumas definições e conceitos que não entendo logo de imediato	4,02	1,22
28- Interessa-me sobretudo os aspetos práticos e aplicados das matérias dadas	4,45	1,07
35- Memorizo definições e aspetos das matérias com algum pormenor	4,03	1,08
37- Quando há várias perspetivas, procuro estabelecer diferenças e semelhanças	3,96	1,01
44- Questiono-me acerca de assuntos que ouvi nas aulas ou li nos livros	4,05	1,08
45- Prefiro aqueles professores que vão diretos aos assuntos e não divagam	4,75	1,10
46- Preocupa-me a variedade de assuntos que tenho de estudar para ter êxito	4,35	1,18
47- Quando não compreendo parte(s) da matéria, tento perceber porquê.	4,36	1,04
53- Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar	4,81	1,12
54- Procuro fixar aspetos que são importantes ou possam ser úteis mais tarde	4,54	1,05
59- Procuro entender o sentido das matérias que estudo	4,33	1,08
66 - Ao ler um artigo ou livro procuro distinguir as ideias gerais e específicas	4,14	1,09
68- Repito aspetos das matérias até os conseguir memorizar	4,43	1,06
72- Transfiro soluções ou explicações de problemas anteriores para situações novas	4,04	1,13
73- Procuro sempre relacionar aquilo que estudo com o que já conheço	4,43	1,05

Pela análise do Quadro 38 de frequências de respostas, denota-se que os alunos se colocam maioritariamente no *Polo Intermédio*, embora se verifiquem percentagens elevadas de respostas no *Polo Positivo*, revelando a concordância dos alunos quanto aos itens: 17- *Antes dos exames, elaboro uma lista dos itens mais importantes e tento memorizar* (42,9%), 28- *Interessa-me sobretudo os aspetos práticos e aplicados das matérias dadas* (50,3%), 45- *Prefiro aqueles professores que vão diretos aos assuntos e não divagam* (63,9%), 53- *Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar* (61,6%) e 66- *Repito aspetos das matérias até os conseguir memorizar* (45,7%). Os valores de frequências encontrados estão em sintonia com os valores médios obtidos confirmando a valorização da abordagem memorística pelos alunos.

Quadro 38 - Frequências absolutas e relativas referentes a abordagem ao estudo

Itens	P- n (%)	P n (%)	P + n (%)
2 - A seguir aos exames, esqueço a maioria das coisas que estudei	38 (21,5)	97 (54,8)	42 (23,7)
9- Tento pensar nas ligações entre os diferentes assuntos das matérias que estudo	9 (5,1)	109 (61,6)	59 (33,3)
13- Comparo conclusões retiradas por diversos autores num determinado assunto	32(18,1)	109 (61,6)	36 (20,3)
17- Antes dos exames, elaboro lista dos itens importantes e tento memorizar	17 (9,6)	84 (47,5)	76 (42,9)
20- Evito pensar em algumas das matérias que são abordadas nas aulas	74 (41,8)	93 (52,5)	10 (5,6)
22- Extraio as minhas próprias conclusões relativamente às matérias dadas	6 (3,4)	115 (64,9)	56 (31,7)
26- Fixo algumas definições e conceitos que não entendo logo de imediato	15 (8,5)	100 (56,5)	62 (35,0)
28- Interessa-me sobretudo os aspetos práticos e aplicados das matérias dadas	6 (3,4)	82 (46,3)	89 (50,3)
35- Memorizo definições e aspetos das matérias com algum pormenor	11 (6,3)	107 (60,5)	59 (33,3)
37- Quando sobre um assunto há várias perspetivas, procuro estabelecer as suas diferenças e semelhanças	8 (4,6)	118 (66,6)	51 (28,8)
44- Questiono-me acerca de assuntos que ouvi nas aulas ou li nos livros	11 (6,2)	102 (57,7)	64 (36,1)
45- Prefiro aqueles professores que vão diretos aos assuntos e não divagam	6 (3,4)	58 (62,8)	113 (63,9)
46- Preocupa-me a variedade de assuntos que tenho de estudar para ter êxito	12 (6,8)	80 (45,2)	85 (48,0)
47- Quando não compreendo parte(s) da matéria, tento perceber porquê.	2 (1,1)	95 (53,7)	80 (45,2)
53- Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar	4 (2,3)	64 (36,1)	109 (61,6)
54- Procuo fixar aspetos que são importantes ou que possam ser úteis mais tarde	3 (1,7)	77 (43,5)	97 (54,8)
59- Procuo entender o sentido das matérias que estudo	6 (3,4)	94 (53,1)	77 (43,5)
66 - Ao ler um artigo ou livro procuro distinguir as ideias gerais das específicas	9 (5,1)	104 (58,8)	64 (36,1)
68- Repito aspetos das matérias até os conseguir memorizar	5 (2,9)	91 (51,5)	81 (45,7)
72- Transfiro soluções ou explicações de problemas anteriores p. situações novas	13 (7,4)	106 (59,9)	58 (32,7)
73- Procuo sempre relacionar aquilo que estudo com o que já conheço	5 (2,9)	89 (50,3)	83 (46,9)

3.4. Estratégias de estudo

No Quadro 39, observam-se as estratégias de estudo mais valorizadas pelos alunos, nomeadamente: 40- *Procuro estudar em local adequado e onde me sinta confortável* (4,69), 63- *Quando estudo, sublinho textos das sebatas para mais tarde evocar essa informação* (4,54), 3- *Quando não tenho a certeza acerca de determinado assunto ou tópico, questiono outros* (4,45), 33- *Mantenho organizado um ‘dossier’ para fazer anotações das aulas* (4,28) e 75- *Procuro participar ativamente nas aulas práticas ou teórico-práticas* (4,32).

Pelo contrário, os itens menos valorizados foram: 7- *A seguir às aulas costumo ler a bibliografia recomendada ou consultar os textos de apoio* (2,57), 76- *Uso os tempos de atendimento dos docentes para esclarecer dúvidas* (3,15) e 18- *Estudo diariamente para poder acompanhar as matérias que vão sendo dadas nas aulas* (3,15).

Quadro 39 – Estatística descritiva relativa às estratégias de estudo

Itens	Média	DP
3- Quando não tenho a certeza acerca de determinado assunto ou tópico, questiono outros	4,45	1,04
4- Utilizo palavras-chave para destacar as principais ideias num texto	3,96	1,24
5 - Quando estudo, isolo-me e tento evitar possíveis distrações (conversas, rádio, ...)	4,16	1,38
6- Vou com regularidade à biblioteca para ler ou pesquisar livros e documentos	3,16	1,36
7- A seguir às aulas costumo ler a bibliografia recomendada ou consultar os textos de apoio	2,57	1,21
8- Evito situações ou tarefas para as quais não me sinto suficientemente preparado	3,34	1,14
10- Acho que o meu método de estudo é adequado às exigências académicas	3,89	1,06
12- Procuro o apoio de outros para resolver os meus problemas relacionados com os estudos	3,54	1,38
15- Procuro manter-me calmo e descontraído na véspera das tarefas de avaliação	3,78	1,24
16- É muito importante para mim concluir todas as tarefas académicas que me são propostas	4,67	1,11
18- Estudo diariamente para poder acompanhar as matérias que vão sendo dadas nas aulas	3,15	1,29
19- Sinto que sou o único responsável pelos meus insucessos e fracassos académicos	3,88	1,38
21- Consigo entender determinadas matérias quando tenho alguém a explicar-me individ.	4,21	1,18

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

24- Esforço-me ao máximo para ter êxito nas tarefas de avaliação	4,55	1,17
25- Faço esquemas e/ou diagramas para melhor estruturar e compreender as matérias dadas	4,14	1,24
29- Quando estudo, insisto até conseguir compreender coisas que parecem à partida difíceis	4,37	1,05
30- Procuo relacionar toda a informação recolhida em diferentes fontes (aulas, leituras, ...)	4,04	1,14
32- Interessa-me toda a informação ligada ao meu curso, mesmo sem ter utilidade direta	4,12	1,21
33- Mantenho atualizado um dossier de apontamentos sobre os assuntos que interessam	3,76	1,34
34- Procuo que o meu nível de atenção/concentração durante as aulas seja sempre elevado	4,31	1,02
38- Há aspetos nas matérias do meu curso que gostaria de estudar com mais profundidade	4,56	1,03
39- No final do dia, ainda me sinto disposto a continuar a estudar o que não compreendo	3,26	1,21
40- Procuo estudar em local adequado e onde me sinta confortável	4,69	1,15
41- Para mim, o estudo é prioritário relativamente a qualquer outra atividade	3,84	1,22
42- Para verificar o meu progresso, faço perguntas a mim mesmo	3,80	1,29
43- Persisto no estudo porque quero realizar-me profissionalmente	4,49	1,21
48- Preparo-me previamente para as aulas para entender melhor as matérias	3,33	1,26
50- Mantenho organizado um 'dossier' para fazer anotações das aulas	4,28	1,29
51- Estudo previamente os assuntos que vão ser discutidos nas aulas	3,14	1,26
56- Procuo consolidar as matérias que são abordadas durante as aulas	4,04	1,03
58- Fixo a mim mesmo metas/objetivos a atingir a curto prazo com o trabalho que realizo	4,12	1,17
63- Quando estudo, sublinho textos das sebtas para mais tarde evocar essa informação	4,54	1,17
69- Sinto a falta de alguém que me ajude a orientar e a organizar o meu estudo	3,70	1,32
70- Tenho uma agenda pessoal de estudo devidamente organizada	3,40	1,47
71- Quando estudo, resolvo exercícios e questões saídas em exames de anos anteriores	4,14	1,36
75- Procuo participar ativamente nas aulas práticas ou teórico-práticas	4,32	1,11
76 – Uso os tempos de atendimento dos docentes para esclarecer dúvidas	3,15	1,26
77 – Preciso de me autodisciplinar para enfrentar as exigências académicas	3,98	1,32

Pela análise do Quadro 40 de frequências de respostas, verificou-se que os alunos se situam no *polo intermédio*.

Mas, uma observação mais atenta revelou que alguns alunos se colocam no *polo positivo*, verificando-se percentagens elevadas de concordância com estratégias de estudo, nomeadamente nos itens: 16- *É importante para mim concluir todas as tarefas académicas que me são propostas* (55,9%), 75- *Procuro participar ativamente nas aulas práticas ou teórico-práticas* (46,3%), 63- *Quando estudo, sublinho textos das sebtas para mais tarde evocar essa informação* (52,6%), 43- *Persisto no estudo porque quero realizar-me profissionalmente* (52,6%), 40- *Procuro estudar em local adequado e onde me sinta confortável* (55,9%), 38- *Há aspetos nas matérias do meu curso que gostaria de estudar com mais profundidade* (55,4%), 34- *Procuro que o meu nível de atenção/concentração durante as aulas seja sempre elevado* (43,5%), 29- *Quando estudo, insisto até conseguir compreender coisas que parecem à partida difíceis* (49,8%) e 24- *Esforço-me ao máximo para ter êxito nas tarefas de avaliação* (54,2%).

Por outro lado, outros alunos revelaram aspetos menos favoráveis das suas estratégias de estudo, como se pode verificar pelos valores significativos de respostas no *polo negativo*, discordando dos itens de estratégias de estudo como 6- *Vou com regularidade à biblioteca para ler ou pesquisar livros e documentos* (33,9%), 7- *A seguir às aulas costumo ler a bibliografia e consultar os textos de apoio* (49,2%), 18- *Estudo diariamente para poder acompanhar as matérias que vão sendo dadas nas aulas* (31,1%), 51- *Estudo previamente os assuntos que vão ser discutidos nas aulas* (30%) e 76- *Uso os tempos de atendimento dos docentes para esclarecer dúvidas* (31%).

Quadro 40 - Frequências absolutas e relativas referentes às estratégias de estudo

Itens	P –	P	P +
	n (%)	n (%)	n (%)
3- Quando não tenho a certeza acerca de determinado assunto ou tópico, questiono outros	8 (45,0)	80 (45,2)	89 (50,3)
4- Utilizo palavras-chave para destacar as principais ideias num texto	18 (10,1)	103 (58,2)	56 (31,7)
5 - Quando estudo, isolo-me e tento evitar possíveis distrações	21 (11,9)	83 (46,2)	73 (40,2)
6- Vou com regularidade à biblioteca para ler ou pesquisar livros e documentos	60 (33,9)	88 (49,8)	29 (16,3)
7- A seguir às aulas costumo ler a bibliografia e consultar os textos de apoio	87 (49,2)	81 (45,7)	9 (5,1)
8- Evito situações/tarefas para as quais não me sinto suficientemente preparado	34 (19,2)	116 (65,6)	27 (15,3)
10- Acho que o meu método de estudo é adequado às exigências académicas	16 (9,0)	107 (60,5)	54(30,5)
12- Procuo o apoio para resolver os problemas relacionados com os estudos	41(23,2)	91 (51,4)	45(25,4)
15- Procuo manter-me calmo e descontraído na véspera das tarefas de avaliação	30(17,0)	93 (52,5)	54 (30,5)
16- É importante para mim concluir todas as tarefas académicas que me são propostas	4(2,2)	74 (41,8)	99(55,9)
18- Estudo diariamente para poder acompanhar as matérias que vão sendo dadas nas aulas	55(31,1)	96 (54,2)	26(14,7)
19- Sinto que sou o único responsável pelos meus insucessos e fracassos académicos	27(15,2)	83 (46,9)	67(37,8)
21- Consigo entender determinadas matérias quando tenho alguém a explicar-me individ.	12(6,7)	92 (52,0)	73(41,3)
24- Esforço-me ao máximo para ter êxito nas tarefas de avaliação	7(4,0)	74 (41,8)	96(54,2)
25- Faço esquemas e/ou diagramas para melhor estruturar e compreender as matérias dadas	19(10,8)	90 (50,9)	68(38,4)
29- Quando estudo, insisto até conseguir compreender coisas que parecem à partida difíceis	6(3,4)	83 (46,8)	88(49,8)
30- Procuo relacionar toda a informação recolhida em diferentes fontes (aulas, leituras, ...)	14(7,9)	98 (55,4)	65(36,7)
32- Interessa-me toda a informação ligada ao meu curso, mesmo sem ter utilidade direta	13(7,4)	95 (53,7)	69(39,0)
33- Mantenho atualizado um dossier de apontamentos sobre os assuntos que interessam	29(16,4)	93 (52,6)	55(31,1)
34-Procuo que o meu nível de atenção/concentração durante as aulas seja sempre elevado	5(2,8)	95 (53,7)	77(43,5)
38-Há aspetos nas matérias do meu curso que gostaria de estudar com mais	2(1,2)	77 (43,5)	98(55,4)

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

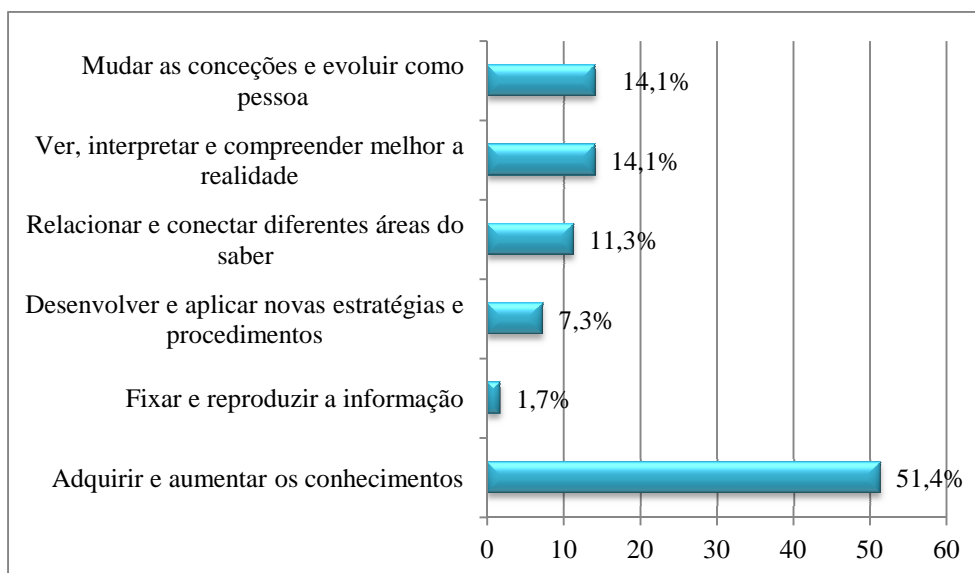
profundidade			
39- No final do dia, ainda me sinto disposto a continuar a estudar o que não compreendo	46(26,0)	104 (58,7)	27(15,2)
40- Procuo estudar em local adequado e onde me sinta confortável	4(2,3)	74 (41,8)	99(55,9)
41- Para mim, o estudo é prioritário relativamente a qualquer outra atividade	23(13,0)	101 (57,0)	53(29,9)
42-Para verificar o meu progresso, faço perguntas a mim mesmo	25(14,1)	99 (55,9)	53(29,9)
43- Persisto no estudo porque quero realizar-me profissionalmente	9(5,1)	75 (42,4)	93(52,6)
48- Preparo-me previamente para as aulas para entender melhor as matérias	43(24,7)	98 (55,4)	36(20,3)
50- Mantenho organizado um 'dossier' para fazer anotações das aulas	12(6,8)	84 (47,5)	81(45,8)
51- Estudo previamente os assuntos que vão ser discutidos nas aulas	53(30,0)	98 (55,3)	26(14,7)
56- Procuo consolidar as matérias que são abordadas durante as aulas	9(5,1)	108 (61,0)	60(33,9)
58- Fixo a mim mesmo metas a atingir a curto prazo com o trabalho que realizo	12(6,8)	103 (58,2)	62(33,1)
63- Quando estudo, sublinho textos das sebtas para mais tarde evocar essa informação	8(4,5)	76 (42,9)	93(52,6)
69- Sinto a falta de alguém que me ajude a orientar e a organizar o meu estudo	33(18,7)	95 (53,7)	49(27,7)
70- Tenho uma agenda pessoal de estudo devidamente organizada	48(27,1)	87 (49,2)	42(23,7)
71- Quando estudo, resolvo exercícios e questões saídas em exames de anos anteriores	21(11,8)	76 (43,0)	80(45,1)
75- Procuo participar ativamente nas aulas práticas ou teórico-práticas	6(3,4)	89 (50,3)	82(46,3)
76 – Uso os tempos de atendimento dos docentes para esclarecer dúvidas	55(31,0)	98 (55,4)	24(13,6)
77 – Preciso de me autodisciplinar para enfrentar as exigências académicas	19(10,7)	94 (53,1)	64(36,2)

3.5. Conceito de aprendizagem

Quando questionados sobre o conceito de *aprendizagem*, verificaram-se os seguintes resultados: para 51,4% dos alunos aprender é *adquirir e aumentar os conhecimentos*, outros consideram que aprender significa *ver, interpretar e compreender melhor a realidade* (14,1%) bem como *mudar as conceções e evoluir como pessoa* (14,1%).

Para 11,3% dos alunos aprender é *relacionar e conectar diferentes áreas do saber* e 1,7% considera que aprender é *fixar e reproduzir a informação* (Gráfico 22).

Gráfico 22- Distribuição da amostra segundo o conceito de aprendizagem



3.6. Autoavaliação de competências

A última dimensão do ETApES consiste em obter a opinião do aluno sobre as competências adquiridas na formação superior. Como se pode observar no quadro 41, todos os itens apresentam médias elevadas acima do valor 4. A média mais elevada é atribuída à competência *lidar com o desenvolvimento pessoal (independência,*

autonomia, autoestima, responsabilidade... (4,50), seguindo-se a competência *Trabalhar em grupo, resolver conflitos e negociar resultados entre colegas* (4,43).

São igualmente valorizadas as competências *Pensar de forma clara e crítica na resolução de problemas* (4,38), *Pesquisar, selecionar e organizar informação através WEB...* (4,34) e *Escrever textos ou redigir relatórios (inclui o uso de meios eletrónicos para processamento texto)* (4,30).

O item com média mais baixa é atribuído à competência *Ouvir, falar e comunicar em público* (4,10).

Quadro 41 - Estatística descritiva relativa à autoavaliação de competências

Itens	Média	DP
79 - Ouvir, falar e comunicar em público	4,10	1,14
81 - Escrever textos ou redigir relatórios	4,30	1,03
82 - Pensar de forma clara e crítica na resolução de problemas	4,38	0,92
83 -Trabalhar em grupo, resolver conflitos e resultados entre colegas	4,43	0,99
84 - Pesquisar, selecionar e organizar informação através WEB, ...	4,34	1,04
85 - Planear, gerir agendas e controlar os tempos pessoais (estudo, lazer,)	4,16	1,16
86 - Fixar objetivos realistas, controlar desempenhos e adequar estratégias	4,13	1,01
88 - Lidar com o desenvolvimento pessoal (independência, autonomia,...)	4,50	1,02

Após a descrição das dimensões do QEVA e QERA, apresentam-se os valores médios e de dispersão de cada medida compósita do ETApES (Quadro 42).

Verificou-se que o valor médio mais alto se refere aos *Ganhos Académicos* (4,39), seguindo-se o *Ajustamento Vocacional* (4,36) e a *Satisfação Académica* (4,33).

O valor médio mais baixo verificou-se no *ajustamento curricular* (3,50).

Quadro 42 - Estatística descritiva do ETApES

Valores médios e de dispersão das medidas compósitas do ETApES	Média	D. P.
1-Ajustamento Curricular	3,50	0,50
2-Interação com docentes	3,77	0,71
3-Ajustamento Vocacional	4,35	0,56
4-Ajustamento Social	3,89	0,80
5-Ganhos académicos	4,38	0,75
6-Auto avaliação de competências	4,29	0,67
7-Satisfação académica	4,33	0,72
8-Procrastinação	3,68	0,45
9-Abordagem ao estudo	4,13	0,52
10-Estratégias de estudo	3,89	0,51

4. Estudo das hipóteses

Conforme os objetivos delineados para o estudo, para além da caracterização da amostra, pretendeu-se determinar a existência de relações entre o ETApES e as variáveis sociodemográficas dos alunos inquiridos, pelo que se apresenta em seguida a análise estatística de correlação entre as variáveis independentes e o ETApES. De acordo com a literatura, e como justificado no tratamento de dados, recorreu-se a testes não paramétricos.

O teste de Mann-Whitney é a alternativa mais utilizada para amostras independentes e permite aceitar a hipótese nula (Pereira, 2006). Os valores de significância são atribuídos a resultados de $p < 0,05$.

O teste de Kruskal-Wallis é igualmente um teste não paramétrico utilizado na comparação em mais de dois grupos, e o nível de significância nas Ciências Sociais é $p < 0,05$ (Pereira, 2011).

O ETApES é constituído por 14 medidas compósitas, no entanto, nesta fase do estudo, optou-se por explorar apenas 10 dimensões do questionário nomeadamente o *Ajustamento Curricular*, a *Interação com docentes*, o *Ajustamento Vocacional*, o *Ajustamento Social*, os *Ganhos Académicos Percebidos*, a *Auto-avaliação de competências*, a *Satisfação Académica*, a *Procrastinação*, as *Abordagens ao estudo* e *Estratégias de estudo*.

H1- Existem diferenças estatisticamente significativas entre o sexo dos estudantes e as experiências de transição

Como se pode observar no Quadro 43, apenas se verificam diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Ajustamento Curricular* com um valor de significância de 0,025, favorecendo o sexo masculino revelando que os rapazes se encontram melhor adaptados na dimensão curricular. Em todas as outras dimensões compósitas do ETApES não há diferenças com significado estatístico.

Quadro 43 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o sexo

Dimensões do ETApES	Sexo				
	Masculino		Feminino		Mann-Whitney
	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento curricular	3,63	53	3,44	124	0,025
Interação com docentes	3,84	53	3,74	124	0,322
Ajustamento vocacional	4,32	53	4,37	124	0,515
Ajustamento social	3,94	53	3,87	124	0,688
Ganhos académicos percebidos	4,39	53	4,38	124	0,732
Autoavaliação de competências	4,22	53	4,31	124	0,387
Satisfação Académica	4,36	53	4,32	124	0,595
Procrastinação	3,70	53	3,68	124	0,693
Abordagens ao estudo	4,14	53	4,12	124	0,957
Estratégias de estudo	3,80	53	3,94	124	0,142

H2- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a idade do estudante e as experiências de transição

Como se verifica no Quadro 44, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Ajustamento Social*, com um valor de significância de 0,021, destacando-se a classe de idade 39-42 anos, com uma média de 4,50. Desta forma, a classe de idade 39-42 anos parece estar associada a valores mais altos de adaptação social ao contexto de ensino superior. Nas outras dimensões do ETApES, não se verificaram diferenças com significado estatístico.

Quadro 44 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e classes de idade

Dimensões do ETApES	Classes de idade														Kruskal Wallis
	19 a 22		23 a 26		27 a 30		31 a 34		35 a 38		39 a 42		47 a 50		
	M	n	M	n	M	n	M	n	M	n	M	n	M	n	
A.Curricula	3,52	115	3,52	40	3,28	14	3,83	2	3,40	4	3,83	1	3,22	1	0,581
I.Docentes	3,77	115	3,70	40	3,93	14	3,87	2	4,18	4	3,87	1	2,62	1	0,380
A.Vocacion	4,40	115	4,24	40	4,19	14	4,44	2	4,86	4	4,55	1	4,11	1	0,380
A.Social	4,02	115	3,60	40	3,69	14	4,37	2	3,81	4	4,50	1	2,37	1	0,021
G.Académi	4,45	115	4,28	40	4,04	14	4,76	2	4,68	4	3,66	1	3,53	1	0,207
A.A.Comp	4,32	115	4,15	40	4,10	14	4,37	2	5,21	4	4,62	1	4,12	1	0,149
Sat.Acade	4,36	115	4,15	40	4,40	14	4,64	2	4,89	4	4,42	1	4,00	1	0,350
Procrastina	3,69	115	3,65	40	3,54	14	3,96	2	3,96	4	4,00	1	4,62	1	0,232
Abor..Estu	4,13	115	4,04	40	4,15	14	3,97	2	4,75	4	4,42	1	4,52	1	0,206
Estrat.Estu	3,90	115	3,81	40	3,89	14	3,85	2	4,60	4	4,28	1	4,12	1	0,181

H3- Existem diferenças estatisticamente significativas entre o curso que o estudante frequenta e as experiências de transição

Como se verifica no Quadro 45, existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão *Ajustamento Social*, com um valor de significância de 0,020, sendo o Curso de Análises Clínicas e Saúde Pública aquele em que os alunos apresentam a média mais elevada (4,43) na dimensão de adaptação social ao contexto universitário.

Nas outras dimensões do ETApES não se verificaram diferenças com significado estatístico entre os diversos cursos.

Quadro 45 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o curso

Dimensões do ETApES	Curso														
	Enfermagem		Medicina dentária		Fisioterapia		Ciências Farmacêut		Terapêutica da fala		Análises clínicas e Saúde Pública		Ciências Nutrição		Kruskal-Wallis
	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	Sig.
A. Curricular	3,52	20	3,44	58	3,48	40	3,64	37	3,35	16	3,33	2	3,79	4	0,267
I.Docentes	3,90	20	3,89	58	3,72	40	3,54	37	3,73	16	3,25	2	4,40	4	0,080
A.Vocacional	4,47	20	4,47	58	4,35	40	4,16	37	4,22	16	4,16	2	4,63	4	0,134
A.Social	3,27	20	3,96	58	4,01	40	3,87	37	4,01	16	4,43	2	4,34	4	0,020
G.Académico	4,41	20	4,44	58	4,50	40	4,12	37	4,35	16	4,53	2	4,65	4	0,261
A.A.Compet.	4,10	20	4,35	58	4,34	40	4,31	37	4,04	16	4,00	2	4,71	4	0,369
Sat.Academic	4,39	20	4,46	58	4,36	40	4,04	37	4,25	16	4,35	2	4,92	4	0,053
Procrastinação	3,69	20	3,73	58	3,75	40	3,58	37	3,60	16	2,96	2	4,01	4	0,208
Abor..Estudo	4,23	20	4,21	58	4,17	40	4,00	37	3,86	16	3,83	2	4,45	4	0,170
Estrat.Estudo	3,97	20	3,98	58	3,83	40	3,81	37	3,81	16	3,52	2	4,25	4	0,405

H4- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a prioridade de escolha do curso do estudante e as experiências de transição

Quanto à variável independente *prioridade de escolha do curso*, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões que constituem o ETApES e estar a frequentar um curso que foi a primeira, segunda ou terceira opção (Quadro 46).

Quadro 46 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a a prioridade de escolha do curso

Dimensões do ETApES	Prioridade de escolha do curso						
	1ª escolha		2ª escolha		3ª escolha		Kruskal-Wallis
	Média	n	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento curricular	3,50	158	3,46	16	3,53	3	0,636
Interação docentes	3,76	158	3,87	16	3,54	3	0,249
Ajustamento vocacional	4,37	158	4,27	16	3,96	3	0,100
Ajustamento social	3,90	158	3,83	16	3,58	3	0,199
Ganhos académicos	4,39	158	4,29	16	4,22	3	0,155
Autoaval. competências	4,28	158	4,28	16	4,70	3	0,079
Satisfação académica	4,35	158	4,29	16	3,66	3	0,274
Procrastinação	3,70	158	3,60	16	3,39	3	0,197
Abordagem ao estudo	4,14	158	4,05	16	3,95	3	0,766
Estratégias de estudo	3,90	158	3,83	16	3,96	3	0,613

H5- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a nota de acesso do estudante e as experiências de transição

Quanto á variável independente *nota de acesso ao ensino superior*, verificou-se que existem diferenças estatisticamente significativas na dimensão *estratégias de estudo*, com um valor de significância de 0.018, sendo o grupo de alunos com a nota de acesso de nível *Muito Bom*, o que apresenta a média mais elevada (4,06) nas estratégias de estudo. Em todas as outras dimensões compósitas do ETApES não há diferenças com significado estatístico (Quadro 47).

Quadro 47 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a nota de acesso

Dimensões do ETApES	Nota de acesso								
	Nível Suficiente		Nível Bom		Nível Muito Bom		Nível Excelente		Kruskal-Wallis
	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento. curricular	3,54	47	3,51	99	3,42	30	3,61	1	0,620
Interação docentes	3,63	47	3,83	99	3,80	30	3,75	1	0,120
Ajustament.vocacional	4,26	47	4,37	99	4,45	30	4,11	1	0,405
Ajustamento social	3,87	47	3,89	99	3,92	30	3,87	1	0,622
Ganhos académicos	4,31	47	4,42	99	4,38	30	3,80	1	0,687
Autoaval. competenc	4,21	47	4,30	99	4,35	30	4,50	1	0,328
Satisfação académica	4,30	47	4,35	99	4,34	30	3,42	1	0,650
Procrastinação	3,66	47	3,69	99	3,69	30	3,56	1	0,620
Abordagem ao estudo	4,02	47	4,16	99	4,20	30	3,71	1	0,469
Estratégias de estudo	3,80	47	3,89	99	4,06	30	3,56	1	0,018

H6- Existem diferenças estatisticamente significativas entre o rendimento académico do estudante e as experiências de transição

Quanto à variável *rendimento académico obtido*, pode observar-se através do Quadro 48, que existem diferenças estatisticamente significativas em várias dimensões do ETApES, nomeadamente: *Interação com docentes* (sig. 0,005); *Ajustamento Vocacional* (sig. 0,001); *Ganhos Académicos* (sig. 0,001) e *Satisfação académica* (sig. 0,022), *Abordagem ao estudo* (sig.0,005) e *Estratégia de estudo* (sig. 0,005), destacando-se os alunos com rendimento académico *Muito Bom*, sendo este grupo de alunos que apresenta as médias mais elevadas nas dimensões do ETApES acima referidas.

Quadro 48 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o rendimento académico

Dimensões do ETApES	Classes de rendimento académico do último semestre										
	Insuficiente		Suficiente		Bom		Muito bom		Excelente		Kruskal- Wallis
	Média	n	Média	N	Média	n	Média	n	Média	n	Sig.
Ajust Curricular	3,50	1	3,59	85	3,43	83	3,40	6	3,05	2	0,114
Interação Docentes	2,62	1	3,68	85	3,87	83	4,50	6	4,00	2	0,005
Ajust Vocacional	3,77	1	4,21	85	4,49	83	4,79	6	4,22	2	0,001
Ajustamento Social	4,00	1	3,89	85	3,89	83	4,00	6	3,50	2	0,949
Ganhos Académicos	3,20	1	4,20	85	4,53	83	5,13	6	4,20	2	0,001
Auto aval. Comp	3,62	1	4,19	85	4,38	83	4,66	6	3,81	2	0,061
Satisfação Acad	3,85	1	4,21	85	4,42	83	5,00	6	4,14	2	0,022
Procrastinação	3,06	1	3,66	85	3,73	83	3,62	6	3,31	2	0,196
Abordagem estudo	3,19	1	3,99	85	4,26	83	4,38	6	4,21	2	0,005
Estratégias estudo	2,58	1	3,77	85	4,02	83	4,08	6	4,00	2	0,005

H7- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência académica anterior do estudante e as experiências de transição

Quanto á variável independente *Experiência universitária anterior*, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões que constituem o ETApES e ter ou não experiência universitária prévia (Quadro 49).

Quadro 49 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a experiência universitária anterior

Dimensões do ETApES	Experiência universitária anterior				
	Não		Sim		Mann-Whitney
	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento curricular	3,51	139	3,46	38	0,928
Interação com docentes	3,75	139	3,86	38	0,366
Ajustamento vocacional	4,37	139	4,30	38	0,628
Ajustamento social	3,92	139	3,77	38	0,425
Ganhos académicos percebidos	4,43	139	4,19	38	0,170
Autoavaliação de competências	4,26	139	4,39	38	0,647
Satisfação das expectativas	4,32	139	4,36	38	0,991
Procrastinação	3,68	139	3,71	38	0,610
Abordagens ao estudo	4,10	139	4,25	38	0,763
Estratégias de estudo	3,87	139	4,00	38	0,864

H8- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a experiência de atividade profissional do estudante e as experiências de transição

Como se pode observar no Quadro 50, na amostra estudada não se verificam diferenças com significância estatística, nas dimensões do ETApES entre os trabalhadores estudantes e os alunos não trabalhadores, durante o primeiro ano do curso de licenciatura.

Quadro 50 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e ser trabalhador estudante

Dimensões do ETApES	Ser trabalhador estudante durante o 1º ano				
	Não		Sim		Mann-Whitney
	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento curricular	3,49	135	3,54	42	0,697
Interação com docentes	3,79	135	3,72	42	0,591
Ajustamento vocacional	4,33	135	4,43	42	0,220
Ajustamento social	3,93	135	3,78	42	0,592
Ganhos académicos percebidos	4,37	135	4,43	42	0,721
Autoavaliação de competências	4,29	135	4,27	42	0,960
Satisfação das expectativas	4,32	135	4,37	42	0,680
Procrastinação	3,67	135	3,74	42	0,252
Abordagens ao estudo	4,10	135	4,21	42	0,186
Estratégias de estudo	3,89	135	3,92	42	0,858

H9- Existem diferenças estatisticamente significativas entre a saída de casa do estudante e as experiências de transição

Como se pode observar no Quadro 51, apenas a dimensão *ajustamento social* apresenta diferenças estatisticamente significativas com um valor de significância de 0.041, revelando que os alunos que não se deslocaram de casa para frequentar o ensino superior apresentam valores mais elevados de *ajustamento social*. Em todas as outras dimensões compósitas do ETApES não há diferenças com significado estatístico.

Quadro 51 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e a saída de casa

Dimensões do ETApES	Ensino superior implicou saída casa				
	Não		Sim		Mann-Whitney
	Média	n	Média	n	Sig.
Ajustamento curricular	3,47	102	3,54	75	0,382
Interação com docentes	3,77	102	3,77	75	0,791
Ajustamento vocacional	4,41	102	4,28	75	0,112
Ajustamento social	3,99	102	3,76	75	0,041
Ganhos académicos percebidos	4,48	102	4,24	75	0,058
Autoavaliação competências	4,33	102	4,23	75	0,248
Satisfação das expectativas	4,42	102	4,21	75	0,052
Procrastinação	3,69	102	3,67	75	0,832
Abordagens ao estudo	4,17	102	4,07	75	0,197
Estratégias de estudo	3,93	102	3,84	75	0,295

H10- Existem diferenças estatisticamente significativas entre o local onde o estudante vive durante o curso e as experiências de transição

Quanto à variável independente *local onde vive*, pode observar-se através do Quadro 52, que não existem diferenças estatisticamente significativas entre as diversas dimensões do ETApES e o local onde o estudante vive durante a frequência do curso.

Quadro 52 - Comparação das médias obtidas nas dimensões do ETApES e o local onde vive

Dimensões do ETApES	Onde está viver								Kruskal-Wallis Sig.
	Residência Universitária		casa/apartamento com familiares		Apartamento com estudantes		Apartamento sozinho		
	Média	n	Média	n	Média	n	Média	n	
Ajust. Curricular	3,41	4	3,54	15	3,55	45	3,55	11	0,268
Interação. Docentes	4,34	4	3,70	15	3,83	45	3,37	11	0,155
Ajust. Vocacional	4,38	4	4,25	15	4,28	45	4,27	11	0,549
Ajust. Social	3,93	4	3,58	15	3,76	45	3,97	11	0,784
Ganhos. Académico	4,15	4	4,12	15	4,29	45	4,26	11	0,637
Autoav. Compet.	4,31	4	4,25	15	4,17	45	4,40	11	0,649
Sat. Academic	4,92	4	4,01	15	4,26	45	4,00	11	0,102
Procrastinação	3,95	4	3,65	15	3,65	45	3,71	11	0,606
Abordagem. Estudo	4,42	4	3,93	15	4,09	45	4,02	11	0,446
Estrat. Estudo	4,21	4	3,84	15	3,86	45	3,62	11	0,341

CAPITULO III - DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para a discussão de resultados, procurou efetuar-se uma síntese e análise crítica dos resultados obtidos, confrontando-os entre si e o enquadramento teórico que suportou a investigação, com base nos objetivos delineados, que eram:

- Conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes
- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de envolvimento académico
- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de valorização e realização académica
- Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de regulação académica
- Determinar a existência de relações entre as características sociodemográficas dos estudantes e as experiências de transição para o ensino superior

Conhecer algumas características sociodemográficas dos estudantes

A maioria dos alunos inquiridos pertence ao sexo feminino (70,1%).

À semelhança dos estudos realizados em Portugal, verificou-se um predomínio das raparigas no ensino superior. Neste sentido, o Ministério da Educação (*cit. in Oliveira, 2006*)), confirma a incidência da procura e frequência do ensino superior por elementos do sexo feminino, tal como muitos dos estudos nacionais.

A classe etária dominante é a dos 19-22 anos (65%) e a moda situa-se nos 20 anos.

Constatou-se, entretanto, que a amostra estudada apresenta uma amplitude etária que varia entre os 19 e os 47 anos. À semelhança de outros estudos, verificou-se a presença de alunos mais velhos no ensino superior, confirmando a função da universidade na formação contínua do adulto (Valadas, 2007; Porta-Nova, 2009; Seco *et al.* 2005).

O curso com maior número de alunos inscritos foi o curso de Medicina Dentária.

Na amostra estudada, os alunos distribuíram-se da seguinte forma: Medicina Dentária (32,8%), Fisioterapia (22,3%), Ciências Farmacêuticas (20,9%), Enfermagem (11,3%), Terapêutica da Fala (9,0%), Ciências da Nutrição (2,3%) e Análises Clínicas e Saúde Pública (1,1%).

A nota de acesso de 55,9% dos alunos situa-se no nível Bom, entre os 13,5 e os 15 valores.

Destaque-se ainda que 16,9% de alunos acedem à faculdade com notas de nível *Muito Bom*, entre os 15,5 e os 17,4 valores.

A média das notas de acesso foi de 14,3 valores, sendo que o Curso de Medicina Dentária apresenta a maior percentagem de alunos com notas de ingresso mais elevadas, seguindo-se o Curso de Fisioterapia e de Ciências Farmacêuticas.

Na amostra estudada, verificou-se que a maioria dos alunos frequenta o curso que constitui-o a sua primeira opção (89,3%), valores mais elevados que outros indicadores nacionais.

O centro de investigações sociológicas da Universidade Nova de Lisboa refere que apenas 65% dos alunos ingressam no curso da sua primeira opção nas instituições públicas, subindo esta percentagem para 84% e 99,5% no subsistema público politécnico e no ensino privado (Balsa, 2001; Soares, 2003 *cit. in* Oliveira, 2006).

Esta variável tem sido amplamente estudada pelos investigadores nacionais, tendo os resultados confirmado que os alunos que se encontram nos cursos que foram a sua primeira escolha apresentam níveis superiores de adaptação académica (Valadas, 2007; Tavares, 2000; Oliveira, 2006; Seco *et al*, 2005).

O rendimento académico obtido no semestre anterior aos momentos de recolha de dados, situa-se no nível Suficiente para 48% dos alunos e 46,9% no nível Bom.

Destaque-se que 3,4% dos alunos apresentaram um rendimento académico *Muito Bom*. A média do rendimento escolar do último semestre (primeiro semestre do segundo ano de curso) situou-se entre os 12,3 e os 14,8 valores.

Estes valores de rendimento académico não corroboram os resultados encontrados por Oliveira (2006), no estudo da Universidade de Aveiro, onde verificou níveis baixos de rendimento. Noutros estudos consultados sobre o contexto universitário nacional, verifica-se a preocupação com os resultados de insucesso escolar (Valadas, 2007; Chaleta, 2009).

Os cursos que apresentaram as médias de rendimento académico mais elevadas foram os cursos de Ciências da Nutrição e Análises Clínicas e Saúde Pública, com 14,8 e 14,5 valores respetivamente, seguindo-se o curso de Enfermagem, com 14 valores.

Refletindo sobre este dado, o rendimento elevado destes cursos poderá estar relacionado com o número mais reduzido de alunos, permitindo eventualmente, uma melhor relação e disponibilidade do docente para com os estudantes e, conseqüentemente, melhor rendimento académico.

Apesar dos resultados satisfatórios da amostra, os valores encontrados (a maioria dos alunos situa-se no nível *Suficiente*) corroboram os estudos de outros autores, confirmando o conceito da dificuldade que os alunos têm em manter o bom rendimento do ensino secundário. Assim, à semelhança de outros estudos, o trabalho de Oliveira (2006) demonstrou que a maioria dos alunos tende a registar uma evolução menos favorável dos seus resultados académicos quando comparados com a nota de ingresso na universidade.

O autor verificou ainda que os alunos dos cursos ligados à área das Ciências da Saúde e Serviço Social (71,7%) apresentam o saldo académico mais negativo, confirmando-se a ideia de que os estudantes acedem ao ensino superior com boas notas, não conseguindo depois manter esse mesmo rendimento (Oliveira, 2006).

Nos alunos estudados, verificou-se igualmente que uma percentagem significativa de alunos (21,5%) que frequentou outros cursos anteriormente.

Como confirmam os estudos, o primeiro ano do ensino superior tem a função de “afinar” ou ajustar o projeto vocacional do jovem estudante. Para alguns investigadores, o ajustamento vocacional é de particular relevância ao atender-se que o ensino superior é gestor de vocações (Soares, 1998; Taveira, 1997, *cit. in* Oliveira, 2006).

Decidir acerca da carreira é um dos desafios que o jovem adulto procura nesta fase de desenvolvimento, e embora haja estudantes que ingressem num curso superior sem saber exatamente aquilo que querem fazer, outros possuem a ideia formada dos seus interesses profissionais (Oliveira, 2006).

Por outro lado, a discordância entre as expectativas dos alunos e o que é oferecido pela universidade pode acarretar dificuldades no processo de adaptação, na satisfação pessoal e no rendimento académico. Os estudos comprovam que é durante o primeiro ano universitário que se assinalam as maiores quebras de expectativas previamente formadas sobre a universidade, bem como as maiores quebras de rendimento escolar (Almeida *et al.*, 2006; Fernandes e Almeida, 2005).

Dos alunos do estudo, 23,2% exerceram atividade profissional durante o primeiro ano do curso, e destes, 85,7 % trabalharam durante todo o ano, na sua maioria em part-time (57,2%).

Estes resultados estão em sintonia com os estudos nacionais e a tendência que se observa no ensino superior, de existência de alunos com o estatuto de trabalhador-estudante, e as exigências que tal facto implica na adaptação e integração ao contexto académico. Por outro lado, constata-se que os jovens chegados ao ensino superior não

são um grupo homogéneo e “privilegiado” da sociedade. Pelo contrário, constituem um grupo heterogéneo e representativo da sociedade em geral (Balsa *et al*, 2001 *cit. in* Oliveira, 2006).

Um número significativo de estudantes (42,4%) referiu ter-se “deslocado” de casa para estudar e a opção mais comum (60%) consiste em residir em apartamentos com outros estudantes.

Os alunos deslocados estão, na sua maioria, a frequentar os Cursos de Medicina Dentária e Ciências Farmacêuticas. Tal como outros resultados nacionais, é comum o estudante ter que se deslocar de casa para desenvolver um projeto de formação universitário (Seco *et al*, 2006; Pinheiro, 2002; Almeida, 2003; Costa *et al.*, 2008; Santos, 2001; Porta-Nova, 2009, etc.).

Para além disso, esta variável tem impacto na adaptação do estudante ao ensino superior, pois os estudantes não deslocados parecem evidenciar um bem-estar físico e psicológico superior, um melhor equilíbrio emocional, mais otimismo, mais confiança e melhor capacidade na tomada de decisão, nos hábitos de estudo e gestão do tempo, bem como na preparação para os momentos de avaliação (Costa *et al.*, 2008; Seco *et al.* 2006; Valadas, 2007; Porta-Nova, 2009, etc.).

Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de envolvimento académico

A sua concretização foi operacionalizada através da utilização do QEVA, e das respetivas dimensões, apresentando-se de seguida os resultados que merecem mais destaque e análise crítica.

Sobre as experiências de envolvimento académico, os estudantes apresentaram de um modo geral representações muito favoráveis, à semelhança dos resultados obtidos por Oliveira (2006).

Sobre o *ajustamento curricular*, a amostra apresenta valores médios elevados, confirmando a boa adaptação destes alunos às exigências académicas, embora a média mais alta se refira exatamente ao facto de serem abordados nas aulas demasiados assuntos para o tempo disponível.

Este resultado corrobora algumas das dificuldades que outros estudos apontam, tal como afirma Seco *et al* (2005): entrar no ensino superior é confrontar-se com um outro espaço institucional, com tarefas académicas que exigem novas competências de estudo e níveis mais elevados de organização. No trabalho desenvolvido por Oliveira (2006), a maioria dos alunos apresentou uma perceção negativa quanto ao *ajustamento curricular*.

Quanto à opinião dos alunos sobre a *interação com docentes*, observaram-se médias igualmente elevadas, mas destacam-se valores pouco favoráveis nalguns itens, por exemplo, quando comentam a afirmação *Os docentes preocupam-se com as minhas dificuldades de estudo e os docentes ajudam-me a conhecer os meus próprios modos de aprender*.

Estas opiniões poderão servir como alertas para a necessidade do apoio tutorial que Bolonha valoriza e que os docentes poderão incrementar.

O *ajustamento vocacional* apresentou igualmente valores médios elevados, reveladores da sintonia dos alunos inquiridos com o curso eleito. À semelhança dos resultados de Oliveira (2006), os estudantes apresentam níveis francamente positivos. A maioria está satisfeita com o curso, com a qualidade pedagógica dos docentes e com a sua prestação no estudo.

Quanto ao *ajustamento social*, verificaram-se valores médios elevados que traduzem satisfação, bem-estar e envolvimento académico dos alunos. Mas destacam-se também opiniões discordantes sobre aspetos inerentes ao contexto académico, como quando comentam afirmações como: *gosto de me envolver na praxe académica com os colegas; sou capaz de assumir cargos em órgãos colegiais académicos (senado, comissões de*

curso, ...); envolvo-me ativamente nas atividades organizadas pelas estruturas associativas dos estudantes.

Reflexo das mudanças sociais e do grupo de alunos que agora ingressa no ensino superior, a Universidade teve de repensar e atualizar as suas práticas pedagógicas e os seus *currículos*. Neste sentido, talvez a cultura académica tenha de sofrer alguma reestruturação, atendendo à presença de alunos mais velhos, com outras obrigações familiares e responsabilidades profissionais.

Confirmando este pressuposto, Salgado *et al.* (2010, *cit in.* Tavares, 2012), concluíram que os estudantes mais velhos apresentam um menor envolvimento quer na dimensão de estudo quer na dimensão interpessoal, tendo em conta os desafios desenvolvimentais em que se encontram, como por exemplo a parentalidade e os compromissos de carácter profissional.

Sobre a *perceção de êxito na transição*, a maioria dos alunos considera ter tido êxito na sua transição académica para o ensino superior, o que traduz uma opinião positiva do processo de transição. Como afirmam Seco *et al.* (2006), se estes novos contextos de vida forem sentidos pelo estudante como significativos, estimulantes e desafiantes, poderão contribuir para o seu desenvolvimento psicossocial.

Quando questionados sobre o que seu conceito de aprendizagem, a maioria dos jovens (51,4%) referiu ser *adquirir e aumentar os conhecimentos*, embora haja alunos (14,1%) que consideram que aprender significa *ver, interpretar e compreender melhor a realidade* bem como *mudar as conceções e evoluir como pessoa*.

À semelhança dos resultados observados por Oliveira (2006), Chaleta (2009) e noutros estudos nacionais, a maioria dos alunos do presente estudo apresenta uma “interpretação” quantitativa do conceito de aprendizagem, em detrimento do conceito qualitativo.

O aumento de conhecimento, memorizar e reproduzir conhecimento é, segundo Gracio (*cit. in* Chaleta, 2009) um ato quantitativo da aprendizagem, enquanto *Mudar como pessoa* é uma conceção que acrescenta uma perspetiva existencial sobre o processo de aprendizagem.

Chaleta (2009) defende que apesar dos estudantes utilizarem predominantemente abordagens superficiais para aprender, estas vão-se tornando mais profundas à medida que aumenta a idade e avançam nos planos curriculares dos respetivos cursos.

Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de valorização e realização académica

As experiências de valorização e realização académica agregam as opiniões sobre os *ganhos académicos percebidos*, a *autoavaliação de competências* e a *satisfação académica*.

Na dimensão *ganhos académicos* observaram-se médias elevadas revelando a concordância dos alunos com os diversos itens. Quanto às competências adquiridas na formação superior mais valorizadas pelos alunos foram *lidar com o desenvolvimento pessoal (independência, autonomia, autoestima, responsabilidade)*, trabalhar em grupo e pensar de forma clara e crítica na resolução de problemas.

A *Satisfação Académica* foi uma das dimensões que apresentou valores claramente elevados, demonstrando que os alunos estão satisfeitos quanto ao curso e conteúdos lecionados, bem como com a qualidade pedagógica e científica dos docentes. No entanto, verificaram-se valores baixos de concordância com o sistema de avaliação vigente na Universidade.

Estes resultados são consistentes com os resultados observados por Oliveira (2006) e outros estudos nacionais, em que os alunos manifestaram perceções positivas de ganhos académicos, representações favoráveis de realização extra curricular como evolução do autoconceito, melhoria da capacidade de lidar com os outros e níveis igualmente positivos de satisfação académica

Avaliar a perceção dos estudantes sobre as experiências de regulação académica

À semelhança de Oliveira (2006), verificaram-se médias elevadas nalguns itens sobre a *Procrastinação*, desde *aproveitar até ao último minuto quando existem prazos a cumprir, não conseguir evitar o adiamento de algumas tarefas e deixar para o final do tempo disponível a realização das tarefas menos interessantes*. No seu estudo, o autor verificou valores acima da média global na dimensão *procrastinação*.

Na *abordagem ao estudo*, e corroborando os resultados de Oliveira (2006), os alunos da amostra apresentaram uma tendência positiva, isto é, a **abordagem compreensiva** surge com as médias mais elevadas, traduzindo a perceção que os alunos têm da sua forma de abordar e regular o estudo. São exemplos: *Procuro sempre relacionar aquilo que estudo com o que já conheço; Procuro entender o sentido das matérias que estudo; Ao ler um artigo ou um livro procuro distinguir as ideias gerais das específicas e Tento pensar nas ligações entre os diferentes assuntos das matérias que estudo*.

Constatou-se igualmente a valorização da **abordagem memorística**, destacando-se os exemplos: *Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar; Repito aspetos das matérias até os conseguir memorizar; Antes dos exames, elaboro uma lista dos itens mais importantes e tento memorizar*.

Os resultados obtidos corroboram os valores encontrados por Oliveira (2006), que verificou que os estudantes se distribuem por dois polos extremos (memorístico/compreensivo), à semelhança de outros estudos nacionais. No entanto, para que um aluno da universidade seja bem-sucedido na aprendizagem académica, deve ser capaz de interpretar e compreender a informação escrita, de ter raciocínios abstratos, de refletir e de generalizar conceitos, de colocar questões e esclarecer dúvidas, bem como expor conhecimentos oralmente, por escrito e de forma numérica.

Sobre a causa do *insucesso na aprendizagem*, a maioria referiu a exigência da avaliação como principal causa. Outros referiram a sorte ou o acaso, o reduzido esforço pessoal, a falta de conhecimentos de base e a falta de tempo. Estes resultados confirmam os obtidos por Oliveira (2006), pois verificou que a maioria dos alunos tende a justificar o seu insucesso com causas externas.

Determinar a existência de relações entre as características sociodemográficas dos estudantes e as experiências de transição para o ensino superior

Das características sociodemográficas estudadas, apenas se verificaram diferenças estatisticamente significativas em seis delas, e que seguidamente se apresentam.

Sexo

Quanto à influência passível de ser exercida pela variável sexo, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão *ajustamento curricular* favorecendo o sexo masculino, que apresenta valores médios mais elevados.

Os resultados vão de encontro aos estudos efetuados por Seco *et al.* (2005), que referem que a adaptação académica está relacionada com o sexo, sendo os rapazes os que apresentam melhores indicadores de integração e adaptação académica.

Também Oliveira (2006) verificou que são os alunos do sexo masculino aqueles que pontuam de forma mais positiva o seu envolvimento social e académico.

Idade

Quanto à variável idade, verificou-se a existência de diferenças com significado estatístico na dimensão *ajustamento social* para a classe de idade 39-42 anos, sugerindo que esta faixa etária está relacionada com valores mais altos de adaptação social ao contexto do ensino superior.

Estes resultados não condizem com os obtidos por Oliveira (2006), que verificou pontuações mais baixas na adaptação académica em alunos mais velhos.

Curso

O curso foi outra variável independente considerada e observaram-se diferenças com significado estatístico. Entre os cursos que os alunos inquiridos frequentam, o curso de Análises Clínicas e Saúde Pública apresenta a média mais elevada na dimensão *ajustamento social*.

Nota de acesso

Quanto à nota de acesso, verificou-se a existência de diferenças com significado estatístico na dimensão *estratégias de estudo*, revelando que os alunos com notas de ingresso *Muito Bom*, apresentam as médias mais elevadas nas estratégias de estudo.

Os resultados obtidos confirmam as teorias de alguns investigadores, pois como afirma Almeida (1999), o rendimento académico dos alunos correlaciona-se fortemente com a respetiva nota média de candidatura ao ensino superior, estando o rendimento académico dos alunos mais associado ao seu *background* académico prévio à entrada da universidade do que às suas vivências e adaptação ao ensino superior.

Rendimento académico

Também o rendimento académico influencia significativamente as experiências de transição. Os alunos com rendimento *Muito Bom* têm médias elevadas nas dimensões: *interação com docentes, ajustamento vocacional, ganhos académicos, satisfação académica, abordagens ao estudo e estratégias de estudo*.

Segundo Santos (2001), a aprendizagem autorregulada pode ser encarada como um processo em que os alunos avaliam os seus pontos fortes e fracos, definem objetivos, identificam recursos materiais e humanos, escolhem e implementam estratégias de aprendizagem adequadas aos seus objetivos e procedem a autoavaliação de resultados obtidos.

Deslocação de casa

A deslocação de casa, por seu lado, revelou diferenças estatisticamente significativas na dimensão *ajustamento social*, revelando que os alunos que não se deslocaram de sua casa para estudar apresentam as médias mais elevadas de ajustamento ao contexto social do ensino superior. Estes valores corroboram os resultados de estudos nacionais.

Neste sentido, os resultados obtidos por Seco *et al.* (2005), afirmam que os estudantes que não mudaram de residência sentem um maior apoio e um suporte emocional, psicológico e até material por parte das figuras significativas tem implicações positivas no processo de adaptação ao ensino superior.

CONCLUSÃO

Este estudo pretendeu dar um pequeno contributo para a compreensão do processo de transição para o ensino superior, tendo em conta a opinião dos estudantes a propósito das suas experiências de envolvimento, realização e regulação académica.

Para além disso, pretendeu determinar a existência de relação entre as dimensões do ETApES e algumas variáveis sociodemográficas.

A transição para o ensino superior é, segundo a literatura, um momento particular de desafios e tarefas desenvolvimentais exigidos ao jovem adulto, pelo que a última década tem sido profícua em estudos e relatórios sobre o estudante do ensino superior e a sua adaptação ao contexto universitário.

No presente estudo, os resultados obtidos destacam a presença do sexo feminino no ensino superior, que a maioria dos alunos frequenta os cursos de primeira opção e que se verificam níveis de rendimentos suficientes e bons na amostra estudada.

Verificou-se a existência de uma percentagem significativa de alunos deslocados e trabalhadores-estudantes, aspetos a dar particular atenção no processo de transição para a universidade.

Os indicadores obtidos pelo ETApES sugerem que os alunos têm valores de adaptação satisfatórios nas dimensões *ajustamento vocacional*, *social* e de *satisfação académica*, não acontecendo o mesmo no que se refere ao *ajustamento curricular* e às *abordagens ao estudo*.

A dimensão *interação com docente*, embora apresente valores satisfatórios, sugere a necessidade de refletir e reajustar estratégias pedagógicas.

Em termos gerais, os resultados do estudo sugerem que os rapazes apresentam melhor adaptação na dimensão *curricular* e que os alunos mais velhos se adaptam melhor ao ensino superior, na dimensão *social*.

A nota de ingresso é outra variável de influência confirmando-se que os alunos com notas de acesso de nível *muito bom*, apresentam melhores *estratégias de estudo* na

universidade. No mesmo sentido, os alunos com rendimento académico *muito bom*, apresentam os melhores resultados nas diversas dimensões do ETApES.

Importa ainda mencionar que os alunos não deslocados apresentam as médias mais altas de *ajustamento social*.

Apesar da escolha metodológica ter recaído sobre o ETApES, inquérito inovador e pouco explorado nos estudos universitários, as maiores dificuldades sentidas centraram-se na sua interpretação, descodificação e análise dos resultados.

Este instrumento possui a vantagem de percorrer/ mapear os diversos fatores que poderão influenciar o ajustamento e adaptação do estudante ao ensino superior, mas sendo o instrumento um pouco extenso, requer um longo período de preenchimento (aproximadamente 30 minutos), o que pode criar resistência junto dos inquiridos.

Enquanto investigadora, foi sentida a falta de documentos de descodificação dos itens e respetiva alocação nas dimensões em estudo.

Teria sido igualmente relevante, para uma interpretação mais objetiva dos resultados, a atribuição de scores às diversas dimensões do ETApES.

Quanto ao estudo efetuado, pelo facto de ter sido realizado junto de alunos que se disponibilizaram para o efeito, em contexto de sala de aula, pode suscitar dificuldades na representatividade dos estudantes, já que foram inquiridos os que estavam presentes nas aulas e, eventualmente, não se investigou aqueles que se encontram menos adaptados ao contexto académico.

Sugere-se a realização de estudos longitudinais com a utilização do mesmo instrumento de colheita de dados, fazendo uma observação desde o ingresso na universidade até ao término da licenciatura, no sentido de conhecer o percurso de alunos “menos adaptados” e permitir reajustar estratégias de ajuda (criação de um Observatório de alunos).

Por outro lado, a existência de um público universitário heterogéneo, como alunos estrangeiros e trabalhador-estudante, implica uma atenção crescente e uma necessidade

de adequar práticas pedagógicas. Também a presença no ensino superior de alunos mais velhos deve constituir uma preocupação/ reflexão para a universidade.

A nível individual, parece ser importante a figura do docente/ tutor e do colega/ mentor. À semelhança de outras experiências universitárias, o apoio tutorial no primeiro ano realizado por alunos mais velhos ou por docentes pode ser uma medida pertinente no processo de transição dos mais novos.

Sobre alguns aspetos pedagógicos, alguns autores referem a pertinência de se implementar disciplinas de promoção de sucesso tais como estratégias de ensino centradas no aluno e o papel do docente tutor.

Seco *et al.* (2007), como resultado de seu grupo de trabalho no IPL, sugerem a implementação de um serviço de apoio ao estudante e a formação pedagógica de docentes. O Serviço de Apoio ao Estudante pretende fornecer apoio psicopedagógico, orientação e acompanhamento social, psicológico e de orientação vocacional, destacando-se o programa de Promoção de Estratégias de Estudo e Promoção de Competências de Comunicação e de Relação. Na formação pedagógica de docentes, privilegia módulos formativos sobre competências, avaliação de competências, tutorias e relação pedagógica.

Estes modelos poderão, então, constituir mais uma sugestão e um modelo a ensaiar na comunidade universitária.

A teoria sugere que as atividades extra curriculares são igualmente importantes para o bem-estar do estudante, já que poderão ser promotoras de uma melhor adaptação. Então, há que incentivar o estudante a desempenhar funções académicas associativas dentro do campus universitário, a envolver-se em atividades fora do contexto académico (como a prática de desporto e lazer) e a procurar a promoção de competências interpessoais, de bem-estar pessoal e de estilos de vida saudáveis, no âmbito do campus académico.

Em suma, os dados nacionais confirmam a importância de desenvolver e implementar medidas de apoio ao estudante do ensino superior. Apesar dos bons indicadores, a qualidade do serviço prestado pode ser provavelmente melhorada, através do desenvolvimento de rede de suporte entre docentes e estudantes, fomentando e envolvendo os alunos em atividades formais e informais da comunidade académica.

E, nesta perspetiva de ajustamento entre as necessidades dos estudantes e as respostas da instituição universitária, é importante, como sugere Santos e Almeida (2002), ajudar os jovens a definirem objetivos de vida, a sistematizarem e interpretarem as grandes quantidades de informação e a explorarem a sua identidade como estudantes, jovens-adultos e futuros profissionais.

Como defendem Tavares e Huet (2001), é importante olhar os alunos de forma holística, e o sucesso académico não se define apenas em termos de rendimentos académico mas também no crescimento pessoal.

BIBLIOGRAFIA

- Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Revista de Ciências da Educação*, pp. 19-28. Obtido em 19 de Janeiro de 2013, de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=19&p=20>
- Almeida, e. a. (2003). *Expectativas de envolvimento académico à entrada na universidade: do estudo com alunos da Universidade do Minho*. Obtido em 10 de Maio de 2013, de Web site do Repositorio da Universidade do Minho : <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12108>
- Almeida, L. (2007). *Transição, adaptação académica e exito escolar*. Obtido em 4 de Maio de 2013, de Web site da Universidade do Minho: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7078/1/RGP_15-14_Cong.pdf
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1997). *Questionário de vivências académicas (QVA)*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do Ensino Superior: construção/validação do questionário de vivências académicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Almeida, L., Ferreira, J., & Soares, A. (1999). *Questionário de vivências académicas : construção e validação de uma versão reduzida - QVAr*. Obtido em 8 de Maio de 2013, de Web site do Repositorio da Universidade do Minho: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12110/1/QVA%26QVAr,%202006.pdf>
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à Iniversidade: Apresentação do Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIX, pp. 189-208.
- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2001). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências académicas. *Methodus*, pp. 3-20.

- Almeida, L., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 2, pp. 81-93.
- Araujo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académicos em estudantes de Enfermagem*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, Porto. Obtido em 15 de Junho de 2013, de Web site do repositório da Universidade do Porto: repositorio-aberto.up.pt/bitstream/.../93592_W_4_ARA_001_01_P.pdf
- Balsa, C., Simões, J., Nunes, P., Carmo, R., & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri / CEOS.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B., Olsen, J., & Shagle, S. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviours. *Child development*, 65, pp. 3296-3319.
- Bastos, A. (2004). Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção. *Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre*, 2, pp. 60-75.
- Bastos, M. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes de ensino superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Bento, A., & 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. *Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação*. (pp. 245-251 (Vol.II em CD-Rom)). Porto: Legis Editora.
- Biggs, & Tang. (2003). Teaching for Quality Learning at University. *The Society for Research into Higher Education & Open University Press*.

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality - Learning at the University*. London: Open University Press.
- Biggs, J. B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning process . *Higher Education*, 8, pp. 381-394.
- Bireaud, A. (1995). *Os métodos pedagógicos do ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Borrvalho, A. (2011). *As aprendizagens e as práticas de ensino e de avaliação*. Obtido em 19 de Julho de 2013, de Web site da Universidade de Évora:
<http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/7015/1/Aprendizagem%20no%20ensino%20superior%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20com%20a%20pr%C3%A1tica%20docente,%20pp.%20984-996.pdf>
- Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Chaleta, M. (2009). *Tutoria de Acompanhamento de alunos - GPSA*. Obtido em 4 de Maio de 2013, de Web site da Universidade de Évora:
<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCgQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.estudar.uevora.pt%2Fcontent%2Fdownload%2F329%2>
- Chaleta, M. E. (2009). *Tutoria de acompanhamento - Universidade de Évora*. Obtido em 20 de Janeiro de 2013, de
www.estudar.uevora.pt/content/.../Tutoria%20Docentes%202011.pdf
- Chickering, A., & McCormick, J. (1973). Personality Development and the college experience. *Research in Higher Education*, pp. 43-70.
- Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Conceição, P., Durão, D., Heitor, M., & Santos, F. (1998). *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST.

- Cordeiro, R., & Freire, V. (2009). *Traço de ansiedade e vivências académicas em estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre*. Instituto Politécnico de Viseu. Obtido em 3 de Maio de 2013, de Repositório do Instituto Politécnico de Viseu: <http://hdl.handle.net/10400.19/345>
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no ensino superior*. ISCTE. Obtido em 18 de Junho de 2013, de <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos, Promoção de Boas Práticas*. Obtido em 18 de Fevereiro de 2013, de Web site do Centro de Investigação e Estudos de Sociologia: <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>
- Costa, E. (2005). *Um olhar sobre a saúde dos estudantes do ensino superior*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Costa, E., & Leal, I. (2006). Estratégias de coping em estudantes do ensino superior. *Análise Psicológica*, 2, pp. 189-199.
- Costa, E., & Leal, I. (2008). *Um olhar sobre a saúde psicológica dos estudantes do ensino superior - Avaliar para intervir*. Obtido em 10 de Janeiro de 2013, de Web site de Actas do 7º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde: <http://www.isabel-leal.com/Portals/1/PDFs/7congresso/vii-c>
- Cruz, M. (2008). *Ansiedade e bem estar na transição para o ensino superior - O papel do suporte social*. Obtido em 18 de Janeiro de 2013, de Web site do Repositório da Universidade do Porto: repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23383/2/67307.pdf
- Cunha, & Carrilho. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia Educacional e Escolar*, 9, pp. 215-224.
- Dias, G. (2006c). Aconselhamento psicológico a jovens de ensino superior: uma abordagem psicodinâmica e desenvolvimentista. *Análise Psicológica*, 1, pp. 39-50.

- Diniz, A. (2005). *A universidade e os seus estudantes: Um enfoque psicológico*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Diniz, A., & Almeida, L. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do 1º ano: Estudo diacrónico da interação entre o relacionamento com pares, o bem estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica*, XXIV, pp. 29-38.
- Entwistle, N. J. (1979). Personal development and academic learning. A review and a postscript. *Higher Education*, 8, pp. 487-490.
- Erickson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fernandes, E., & Almeida, L. (2005). Expectativas e vivências académicas: impacto no rendimento dos alunos do 1º ano. *Revista Psychologica*, pp. 267-278.
- Fernandes, V. (2011). *Adaptação académica e auto-eficácia em estudantes universitários do 1º ciclo de estudos*. Obtido em 5 de Janeiro de 2013, de Web site do Repositório da Universidade Fernando Pessoa: bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2253/3/DM_15256.pdf
- Ferreira, I., & Lourenço, M. (2004). Níveis de adaptação dos estudantes do 1º ano do Instituto Politécnico de Portalegre. *Aprender, Revista da Escola Superior de Educação*.
- Ferreira, J. (1991). As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXV, pp. 91-105.
- Ferreira, M., Raposo, N., & Bidarra, M. (2009). *Abordagens ao estudo, rendimento académico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior*. Obtido em 26 de Março de 2013, de https://digitalis.uc.pt/files/previews/51643_preview.pdf
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de Investigação*. Loures: Lusociência.
- Franco, F. (2011). *As dificuldades de aprendizagem no Ensino superior*. Obtido em 17 de Julho de 2013, de Web site do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Sec. Francisco Franco: As dificuldades de aprendizagem no Ensino superior. Obtido em 17 de Julho de 2013, de Web site do Serviço de Psicologia e

Orientação <http://spo-franciscofranco.blogspot.pt/2011/07/as-dificuldades-de-aprendizagem-no.html>

- Freitas, H., Raposo, N., & Almeida, L. (2007). *Adaptação do estudante ao ensino superior*. (U. d. Coimbra, Ed.) Obtido em 13 de Julho de 2013, de Web site da Revista Portuguesa de Pedagogia:
<http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1191/639>
- Grant, A. (2002). Identifying students concerns: taking a whole institutional approach. In N. Stanley, & J. Manthorpe, *Students mental health needs: problems and responses* (pp. 83-105). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Heath, D. (1977). *Maturity and competence*. New York: Gardener Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and moral development*. Englewood Cliis: NJ: Prentice-Hall.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Machado, C., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas. Análise diferencial em estudantes dos 1º e 4º anos do ensino superior. In J. Tavares, & R. Santiago, *Ensino Superior: (IN) Sucesso académico* (pp. 133-145). Porto: Porto Editora.
- Machado, C., Almeida, L., & Soares, A. (2002). Academic experince in the begining and end of university. *European Journal of education*, 37, pp. 387-394.
- Marcia, J. E. (1966). Developement and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 351-558.
- Mischey, E. (1981). *Faith, Identity and Morality in late adolescence*. New York: Gardener Press.
- OCDE, & Educação, M. d. (1987). *Que futuro para as un iversidades*. Lisboa: GEP/ME.

- Oliveira, J. B. (2006). *Aprendizagem auto-regulada, envolvimento e ganhos académicos em estudantes do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Ciências de Educação, Aveiro. Obtido em 25 de Novembro de 2011, de Web site do Repositório Institucional da Universidade de Aveiro:
<https://ria.ua.pt/bitstream/10773/4752/1/2007001149.pdf>
- Oliveira, J. B., & Tavares, J. (2004). Inventário ETApES: Experiências na transição académica para o ensino superior- Procedimentos de construção e validação. *Paper presented at the I Congresso Internacional Luso-Brasileiro e II Congresso CIDIN*. Florianópolis: Universidade de Florianópolis.
- Oliveira, J., & Tavares, J. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em alunos da Universidade dos Açores. *Paper presented at the Encontro Internacional de desenvolvimento e aprendizagem na transição do secundário para o ensino superior*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores. Obtido de Universidade de Aveiro.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pereira, A. (2011). *Guia prático de utilização do SPSS - Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia (7ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, A., & Poupá, C. (2004). *Como apresentar em Público - Teses, relatórios, comunicações*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston .
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2000). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial : suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação de Coimbra. Obtido em 20 de Janeiro de 2013, de Web site do Repositório Digital da Universidade de Coimbra: <http://hdl.handle.net/10316/988>

- Polydoro, S. J. (2000). *O trancamento de matricula na trajetoria academica do universitario : condições de saida e de retorno a instituição*. Obtido em 12 de Fevereiro de 2013, de Web site da Biblioteca Digital da UNICAMP:
<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000219642>
- Porta-Nova, R. (2009). *Adaptabilidade, Competências Pessoais e Bem-estar Psicológico de Jovens do Ensino Superior na área das Ciências da Saúde*. Dissertação de Doutoramento em Saúde Mental. ICBAS.UP. Obtido em 18 de Janeiro de 2013, de Web site do Repositório Aberto da Universidade do Porto:
<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/24450/2/Dissertao%20de%20Doutoramento%20Rui%20PortaNova.pdf>
- Ramsdem, P. (1992). *Learning to teach in Higher Education*. London: Rout Ledge.
- RESAPES. (2002). *Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Obtido em 23 de Fevereiro de 2013, de Web site do RESAPES:
<http://www.resapes.fct.unl.pt>
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de investigação em Psicologia e saúde*. Porto: Livpsic.
- Ribeiro, J. L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi editores.
- Rocha, A., & Mendonça, L. (2005). Estudo sobre as vivências académicas nos estudantes do 1º ano da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1965-1976). Braga: Universidade do Minho.
- Ross, S., Cleland, J., & Macleod, M. (2006). Stress, debt and undergraduate medical student performance. *Medical Education*, pp. 584-589.

- Salamonson, Y., & Andrew, S. (2006). Academic performance in nursing students: Influence of part-time employment, age and ethnicity. *Journal of Advanced Nursing*, 55, pp. 342-351.
- Sanford, N. (1962). *The American College*. New Cork: Wiley.
- Santos, L. T. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: estudo com alunos universitários do 1º ano*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar- Universidade do Minho, Braga. Obtido em 25 de Junho de 2012, de Web site do Repositório da Universidade do Minho: <http://hdl.handle.net/1822/206>
- Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, XIX, pp. 205-217.
- Santos, L., & Almeida, L. (2002). Adaptação académica e rendimento escolar: estudo com estudantes universitários do 1º ano. *Actas do Seminário Pedagogia em Campus* (pp. 55-70). Braga: Universidade do Minho.
- SAPE - Serviço de Apoio ao Estudante. (2013). Obtido de Web site do Instituto Politécnico de Leiria: <http://sape.ipleiria.pt/publicacoes-e-comunicacoes/>
- 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*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007). *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: implicações práticas de um estudo*. Obtido em 5 de Janeiro de 2013, de Web site do Instituto Politécnico de Leiria:
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/18/1/texto_SPCE%20Funchal.pdf
- Siegel, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica para as Ciências do comportamento*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Silva, A. (2008). *A construção da carreira no Ensino Superior*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga. Obtido em 15 de Março de 2013, de Web site do Repositorio da Universidade do Minho:

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8701/1/tese%20final20%20completa.pdf>

- Silva, S., & Ferreira, J. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento. *Exedra 1*, p. 101 a 126. Obtido em 14 de Fevereiro de 2013, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/101-126.pdf>
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Soares, A. P. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- 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*. Obtido em 17 de Julho de 2013, de Web site Scielo Portugal: http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S0870-82312006000100003&script=sci_arttext
- Sprinthal, N., & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares. (2010). I Congresso Nacional da RESAPES., (p. 15). Aveiro.
- Tavares, D. (2012). *Adaptação ao Ensino Superior e otimismo em estudantes do 1º ano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Obtido em 15 de 02 de 2013, de Repositório da Universidade Fernando Pessoa: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3617/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Daniela%20Tavares%20-%20FINAL.pdf>
- Tavares, J. (2000). *Transição para o ensino superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Tavares, J. (2006). Estratégias de promoção do sucesso académico: Uma intervenção em contexto curricular. *Análise psicológica*, pp. 61-72.

- Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário, *Pedagogia na universidade* (pp. 149-160). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Tavares, J., & Santiago, R. (2000). *Ensino Superior: (In)sucesso académico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J., Santiago, R., & Lencastre, L. (1998). *Insucesso no 1º ano do ensino superior: um estudo no âmbito dos cursos de licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. (2000). Sucesso no ensino superior: Uma questão de adaptação e desenvolvimento vocacional. In J. Tavares, & R. Santiago, *Ensino Superior: (In)sucesso académico* (pp. 49-72). Porto: Porto Editora.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68.
- Valadas, S. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: estudo das abordagens e concepções de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação apresentada Universidade do Algarve., Faro. Obtido em 28 de Dezembro de 2012, de [https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/550/1/Valadas,S.\(2007\).pdf](https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/550/1/Valadas,S.(2007).pdf)
- Vilelas, J. (2009). *Investigação - O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Zabalba, M. (2004). *O Ensino Universitário: Seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zimmerman. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 3, pp. 329-339.

ANEXOS

ANEXO I – Questionário ETAPES

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

“Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior”

Este estudo tem como objetivo conhecer o modo como viveu a transição académica para o ensino superior. Através deste questionário pretende-se conhecer as suas opiniões e sentimentos em relação a diversas situações e vivências académicas na XXX, outras com ocorrências fora dela. No entanto, todas elas procuram abarcar as suas experiências quotidianas, enquanto estudante do Ensino Superior.

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

A primeira parte do questionário diz respeito a dados de caracterização da sua situação. A segunda parte constitui o questionário propriamente dito. De acordo com a sua opinião ou sentimento, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 6 pontos conforme indicado.

Tempo de preenchimento: 25 minutos

Agradecemos a colaboração

Maria Manuela Guerra

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

1 Sexo: Masculino Feminino

2 Data de Nascimento: ____/____/____

3 Curso: _____

4 Nota de acesso ao ensino superior: _____ (0-20 Valores)

5 Prioridade de escolha do curso: 1ª opção 2ª opção 3ª opção

6 Média das classificações obtidas no ultimo semestre: _____, _____ (0-20 Valores)

7 Já teve alguma experiência de frequência de ensino superior anterior à actual? Sim Não

7.1 Se sim, em que instituição? _____

8 Exerceu alguma actividade laboral durante a frequência do primeiro ano do curso actual? Sim Não

8.1 A actividade laboral decorreu: Durante o 1º semestre
Durante o 2º semestre
Durante todo o ano lectivo

8.2 A carga horária semanal foi: Até 8 horas 9 - 16 horas 17 - 32 horas 33 - 40 horas Mais de 40 horas

9 A entrada no Ensino Superior implicou a minha saída de casa? Sim Não

9.1 Se sim, esta a viver: Numa Residência Universitária Na Casa/Apartamento com familiares
Num Apartamento com outros estudantes Outro local (especifique): _____
Num Apartamento sozinho _____

10 Qual a actual condição dos seus pais perante o trabalho:

	Pai	Mãe
Exerce um profissão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupa-se só das tarefas do lar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desempregado(a)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenta um curso de formação profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Está à procura de emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reformado(a) / Pensionista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Incapacitado(a) para o trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra (especifique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

11 Indique a profissão actual dos seus pais
(ou a última caso estejam reformados, desempregados ou tenham falecido):

	Pai	Mãe
Directores e quadros superiores administrativos (ex: Gestores de empresas, membros de corpos legislativos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empresários e patrões da indústria, comércio e agricultura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissões científicas, técnicas e liberais (ex: engenheiro, advogado, médico, professor do 3º ciclo do ensino básico / secundário / universitário, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profissões técnicas intermédias (ex: contabilista, técnico médio, enfermeiro, professor do 1º e 2º ciclos do ensino básico, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal administrativo (ex: secretário, telefonista, empregado de balcão, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pessoal dos serviços de protecção e segurança e serviços pessoais e domésticos (ex: serviço ao domicílio, vendedores, empregada doméstica, ama, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Agricultores ou outros trabalhadores ligados à silvicultura e pescas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhadores da produção industrial e artesãos (ex: mecânico, electricista, costureiro, operário industrial ou da construção civil, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forças armadas ou similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nunca exerceu uma actividade profissional (ex: doméstica, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não identificado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12 Qual a situação que melhor se aplica à actividade profissional dos seus pais
(ou a última, caso estejam reformado, desempregados ou tenham falecido):

	Pai	Mãe
Patrão ou empresário com assalariados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Patrão ou empresário sem assalariados / trabalhador por conta própria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assalariado / trabalhador por conta de outrem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador independente (recibos verdes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabalhador em empreendimento familiar (com / sem remuneração)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outra (especifique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

QEVA – Questionário ao envolvimento e valorização académica
(Bessa & Tavares, 2004)

Instrução: Assinale com o numero correspondente, em cada opção, ao seu grau de concordância ou opinião entre o:

Mínimo de 1 - TOTALMENTE EM DESACORDO / NUNCA SE VERIFICA/ NÃO SE APLICA AO MEU CASO

Máximo de 6 - TOTALMENTE DE ACORDO / VERIFICA-SE SEMPRE / APLICA-SE PLENAMENTE AO MEU CASO

ENVOLVIMENTO

► De um modo geral desde que ingressei nesta instituição, sinto que

1. ... os docentes mostram-se acessíveis para comentar ou falar acerca do meu trabalho independente	1	2	3	4	5	6
2. ... este curso abre-me boas perspectivas profissionais futuras	1	2	3	4	5	6
3. ... consigo realizar a maioria das tarefas académicas que me são propostas para trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
4. ... é difícil para mim acompanhar o ritmo das matérias leccionadas em algumas aulas	1	2	3	4	5	6
5. ... sou encorajado a realizar o estudo de forma autónoma e independente	1	2	3	4	5	6
6. ... as matérias abordadas são intelectualmente estimulantes	1	2	3	4	5	6
7. ... são abordados demasiados assuntos para o tempo disponível	1	2	3	4	5	6
8. ... a maioria dos docentes aborda as matérias de modo entusiástico	1	2	3	4	5	6
9. ... problemas de mal-estar físico (cansaço, perturbações sono, ...) prejudicam o meu rendimento	1	2	3	4	5	6
10. ... gosto de me envolver na praxe académica com os colegas	1	2	3	4	5	6
11. ... é difícil para mim compreender alguns dos assuntos abordados nas aulas	1	2	3	4	5	6
12. ... consigo reunir a informação que preciso para executar com êxito as tarefas de avaliação propostas	1	2	3	4	5	6
13. ... os docentes estimulam-me a trabalhar/estudar o máximo possível	1	2	3	4	5	6
14. ... é difícil para mim saber com exactidão o que devo estudar em algumas tarefas de trabalho de casa	1	2	3	4	5	6
15. ... gosto de participar em iniciativas de carácter sócio-cultural que se realizam na academia	1	2	3	4	5	6
16. ... os docentes encorajam-me a desenvolver os meus próprios interesses académicos	1	2	3	4	5	6
17. ... tenho dificuldades em manter-me motivado para estudar	1	2	3	4	5	6
18. ... o sistema e modelos de avaliação vigentes reflectem bem a evolução nas minhas aprendizagens	1	2	3	4	5	6
19. ... conheço pessoas interessantes e faço novos amigos entre os colegas com facilidade	1	2	3	4	5	6
20. ... há momentos em que penso seriamente abandonar os meus estudos e em desistir do curso	1	2	3	4	5	6
21. ... candidatar-me a este curso foi uma decisão acertada	1	2	3	4	5	6
22. ... consigo controlar a ansiedade na véspera das avaliações	1	2	3	4	5	6
23. ... os resultados obtidos na avaliação estão de acordo com o meu esforço e envolvimento no estudo	1	2	3	4	5	6
24. ... tenho dificuldade em saber quais as matérias mais importantes para estudar em algumas disciplinas	1	2	3	4	5	6
25. ... confronto ideias e realizo tarefas académicas em conjunto com os colegas	1	2	3	4	5	6
26. ... consigo manter a calma e a concentração na maioria das tarefas de avaliação	1	2	3	4	5	6
27. ... tenho falta de conhecimentos básicos do ensino secundário para enfrentar algumas disciplinas	1	2	3	4	5	6
28. ... conjugar a vida familiar com o estudo é para mim algo complicado	1	2	3	4	5	6
29. ... os docentes preocupam-se com as minhas dificuldades de estudo	1	2	3	4	5	6
30. ... sou capaz de assumir cargos em órgãos colegiais académicos (senado, comissões de curso, ...)	1	2	3	4	5	6
31. ... problemas afectivo - relacionais (namoro, cônjuge, familiares) prejudicam o meu rendimento	1	2	3	4	5	6
32. ... encaro com muito optimismo e confiança a realização de exames ou outras tarefas de avaliação	1	2	3	4	5	6
33. ... consigo reunir condições para progredir academicamente	1	2	3	4	5	6
34. ... o sistema e modelos de avaliação vigentes correspondem ao que já esperava	1	2	3	4	5	6
35. ... os meus conhecimentos anteriores revelam-se pouco consistentes	1	2	3	4	5	6
36. ... este curso vai-me permitir desenvolver as capacidades e talentos	1	2	3	4	5	6



Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

37. ... tenho algumas dificuldades em adaptar-me aos diferentes estilos (modos) de ensino dos professores	1	2	3	4	5	6
38. ... problemas de isolamento/solidão ou de rejeição social prejudicam o meu rendimento	1	2	3	4	5	6
39. ... tenho espaço suficiente para realizar a minha auto-aprendizagem	1	2	3	4	5	6
40. ... os materiais/recursos de apoio fornecidos nas disciplinas correspondem às minhas necessidades	1	2	3	4	5	6
41. ... os docentes ajudam-me a conhecer os meus próprios modos de aprender	1	2	3	4	5	6
42. ... escolhi o curso mais de acordo com as minhas próprias aptidões e capacidades	1	2	3	4	5	6
43. ... gosto de conviver com colegas fora do contexto escolar	1	2	3	4	5	6
44. ... entre colegas há uma atitude positiva para a aprendizagem	1	2	3	4	5	6
45. ... envolvo-me activamente nas actividades organizadas pelas estruturas associativas dos estudantes	1	2	3	4	5	6
46. ... tenho oportunidade de participar na definição dos critérios de avaliação, em alguma disciplina	1	2	3	4	5	6
47. ... estou vocacionado para o curso que frequento	1	2	3	4	5	6
48. ... obtive êxito na minha transição académica entre o ensino secundário e o superior	1	2	3	4	5	6
49. ... a razão mais importante para as minhas possíveis dificuldades na aprendizagem é...						
... sorte ou acaso	1					
... falta de conhecimentos consistentes de base	2					
... a exigência da avaliação / dificuldade dos exames	3					
... pouco interesse e motivação pelo curso	4					
... reduzido esforço e persistência pessoal no estudo	5					
... outra razão. (Indique qual _____)	6					

GANHOS PERCEBIDOS

▶ Desde que ingressei nesta instituição e comparativamente com o subsistema de ensino secundário, sinto que...

1. ... adquiri novas competências e capacidades para pensar	1	2	3	4	5	6
2. ... consigo sintetizar/integrar as ideias e a informação de modo mais analítico e lógico	1	2	3	4	5	6
3. ... formulo ideias e soluções cada vez mais criativas e originais	1	2	3	4	5	6
4. ... consigo desenvolver métodos e estratégias de estudo cada vez mais eficazes	1	2	3	4	5	6
5. ... consigo planear e executar projectos cada vez mais complexos	1	2	3	4	5	6
6. ... progredi nas competências de leitura, comunicação oral e escrita	1	2	3	4	5	6
7. ... progredi nas capacidades de cálculo e na linguagem matemática	1	2	3	4	5	6
8. ... consigo ser mais rigoroso relativamente a questões éticas e morais	1	2	3	4	5	6
9. ... evolui nas minhas apreciações sobre arte, literatura, música, cultura	1	2	3	4	5	6
10. ... estou mais consciente dos problemas emergentes na sociedade	1	2	3	4	5	6
11. ... progredi nas competências de organização e gestão da informação	1	2	3	4	5	6
12. ... melhorei o conceito que tenho de mim mesmo (auto-estima, auto-confiança,...)	1	2	3	4	5	6
13. ... progredi na capacidade de avaliar e de decidir entre diferentes alternativas	1	2	3	4	5	6
14. ... evolui na compreensão de mim próprio: capacidades, interesses, motivações,...	1	2	3	4	5	6
15. ... progredi na capacidade de lidar e me relacionar com os outros	1	2	3	4	5	6
16. ... progredi na capacidade de trabalhar de forma autónoma e independente	1	2	3	4	5	6

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

SATISFAÇÃO ACADÉMICA

► De um modo geral, relativamente às minhas expectativas, estou satisfeito(a) com...

1. ... a instituição (espaços, serviços, equipamentos,...)	1	2	3	4	5	6
2. ... o meu curso (estrutura, programa, matérias, ...)	1	2	3	4	5	6
3. ... o sistema e modelos de avaliação vigentes	1	2	3	4	5	6
4. ... a qualidade pedagógica e científica da maioria dos docentes do meu curso	1	2	3	4	5	6
5. ... os colegas do curso	1	2	3	4	5	6
6. ... o ambiente geral de trabalho no campus académico	1	2	3	4	5	6
7. ... as minhas vivências académicas extra-curriculares (praxes, encontros, convívio,...)	1	2	3	4	5	6
8. ... o que aprendi nas aulas	1	2	3	4	5	6
9. ... a minha própria prestação no estudo / trabalho	1	2	3	4	5	6

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

QERA: QUESTIONÁRIO ÀS ESTRATÉGIAS REGULADORAS DAS APRENDIZAGENS
(Bessa & Tavares, 2004)

Instrução: Assinale com o numero correspondente, em cada opção, ao seu grau de concordância ou opinião entre o:

Mínimo de 1 - TOTALMENTE EM DESACORDO / NUNCA SE VERIFICA/ NÃO SE APLICA AO MEU CASO

Máximo de 6 - TOTALMENTE DE ACORDO / VERIFICA-SE SEMPRE / APLICA-SE PLENAMENTE AO MEU CASO

AGENDA DIÁRIA

1. | Durante as **24 horas de um dia normal de trabalho** (fora da época de exames), o meu tempo é distribuído por:

INSTRUÇÃO: (assinale com a quantidade aproximada da média do tempo despendido em cada uma das actividades indicadas)

	0 min	0 - 30 min	30 - 60 min	1 - 2 horas	3 - 5 horas	6 - 8 horas	> 8 horas
- Cuidados pessoais (higiene, alimentação)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Dormir (sesta, descanso nocturno)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Transportes / deslocações (casa-aulas-casa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Ocupações familiares (inclui namorar, trabalhos domésticos, família)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Lazer (descontração, desporto, cultura, convívio social)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Frequência de aulas (teóricas, teórico-práticas, práticas e laboratoriais)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Obrigações escolares (preparação das aulas, relatórios, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Estudo independente (leituras, pesquisas, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Outra actividade. Qual? _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

REGULAÇÃO ESTUDO

► Genericamente,

2. A seguir aos exames, esqueço a maioria das coisas que estudei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Quando não tenho a certeza acerca de determinado assunto ou tópico, questiono outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Utilizo palavras-chave para destacar as principais ideias num texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quando estudo, isolo-me e tento evitar possíveis distrações (conversas, rádio, barulhos,...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Vou com regularidade à biblioteca para ler ou pesquisar livros e documentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A seguir às aulas costumo ler a bibliografia recomendada ou consultar os textos de apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Evito situações ou tarefas para as quais não me sinto suficientemente preparado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Tento pensar nas ligações entre os diferentes assuntos das matérias que estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Acho que o meu método de estudo é adequado às exigências académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Atraso desnecessariamente a conclusão de alguns trabalhos mesmo quando são importantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Procuo o apoio de outros (família, amigos) para resolver os meus problemas relacionados com os estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Comparo as conclusões retiradas pelos diversos autores num determinado assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sempre que possível, deixo para último a realização das tarefas menos interessantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Procuo manter-me calmo e descontraído na véspera das tarefas de avaliação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. É muito importante para mim concluir todas as tarefas académicas que me são propostas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Antes dos exames, elaboro uma lista dos aspectos mais importantes e tento memorizá-los	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Estudo diariamente para poder acompanhar as matérias que vão sendo dadas nas aulas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

19. Sinto que sou o único responsável pelos meus insucessos e fracassos académicos	1	2	3	4	5	6
20. Evito pensar em algumas das matérias que são abordadas nas aulas	1	2	3	4	5	6
21. Consigo entender determinadas matérias quando tenho alguém a explicar-me individualmente	1	2	3	4	5	6
22. Extraio as minhas próprias conclusões relativamente às matérias dadas	1	2	3	4	5	6
23. Não consigo mudar os meus hábitos de trabalho	1	2	3	4	5	6
24. Esforço-me ao máximo para ter êxito nas tarefas de avaliação	1	2	3	4	5	6
25. Faço esquemas e/ou diagramas para melhor estruturar e compreender as matérias dadas	1	2	3	4	5	6
26. Fixo algumas definições e conceitos que não entendo logo de imediato	1	2	3	4	5	6
27. Consigo organizar e gerir convenientemente os meus tempos	1	2	3	4	5	6
28. Interessa-me sobretudo os aspectos práticos e aplicados das matérias dadas	1	2	3	4	5	6
29. Quando estudo, insisto até conseguir compreender as coisas que me parecem à partida difíceis	1	2	3	4	5	6
30. Procuo relacionar toda a informação recolhida em diferentes fontes (aulas, leituras, discussões)	1	2	3	4	5	6
31. Dedico apenas o tempo estritamente necessário para cada tarefa	1	2	3	4	5	6
32. Interessa-me toda a informação ligada ao meu curso, mesmo sem ter uma utilidade directa/imediata	1	2	3	4	5	6
33. Mantenho actualizado um dossier de apontamentos sobre a maioria dos assuntos que me interessam	1	2	3	4	5	6
34. Procuo que o meu nível de atenção e concentração durante as aulas seja sempre elevado	1	2	3	4	5	6
35. Memorizo definições e aspectos das matérias com algum pormenor	1	2	3	4	5	6
36. Mesmo sabendo quais as implicações, não consigo evitar o adiamento de algumas tarefas	1	2	3	4	5	6
37. Quando sobre um assunto há várias perspectivas, procuro estabelecer as suas diferenças e semelhanças	1	2	3	4	5	6
38. Há aspectos nas matérias do meu curso que gostaria de estudar com mais profundidade	1	2	3	4	5	6
39. No final do dia, ainda me sinto disposto a continuar a estudar se há algo que não compreendo	1	2	3	4	5	6
40. Procuo estudar em local adequado e onde me sinta confortável	1	2	3	4	5	6
41. Para mim, o estudo é prioritário relativamente a qualquer outra actividade	1	2	3	4	5	6
42. Para verificar o meu progresso, faço perguntas a mim mesmo	1	2	3	4	5	6
43. Persisto no estudo porque quero realizar-me profissionalmente	1	2	3	4	5	6
44. Ponho em causa ou questiono-me acerca de assuntos que ouvi nas aulas ou li nos livros	1	2	3	4	5	6
45. Prefiro aqueles professores que vão directos aos assuntos e não divagam	1	2	3	4	5	6
46. Preocupa-me a variedade de assuntos que tenho de estudar para ter êxito no curso	1	2	3	4	5	6
47. Quando não compreendo parte(s) da matéria, tento perceber porquê.	1	2	3	4	5	6
48. Preparo-me previamente para as aulas para entender melhor as matérias	1	2	3	4	5	6
49. Tenho dificuldade em começar a estudar algumas das matérias	1	2	3	4	5	6
50. Mantenho organizado um caderno ou 'dossier' para fazer anotações ou tirar apontamentos das aulas	1	2	3	4	5	6
51. Estudo previamente os assuntos que vão ser discutidos nas aulas	1	2	3	4	5	6
52. Termino sempre os meus trabalhos ainda com algum tempo extra	1	2	3	4	5	6
53. Prefiro os professores que indicam claramente aquilo que devo estudar	1	2	3	4	5	6
54. Procuo fixar aspectos que penso são importantes ou que possam ser úteis mais tarde	1	2	3	4	5	6
55. Deixar tudo para o dia seguinte, não é a minha maneira de fazer as coisas	1	2	3	4	5	6
56. Procuo consolidar as matérias que são abordadas durante as aulas	1	2	3	4	5	6
57. Tento arranjar desculpas quando não me apetece realizar determinadas tarefas	1	2	3	4	5	6
58. Fixo a mim mesmo metas ou objectivos a atingir a curto prazo com o trabalho que realizo	1	2	3	4	5	6
59. Procuo entender o sentido das matérias que estudo	1	2	3	4	5	6
60. Quando posso, adio tomar decisões importantes	1	2	3	4	5	6
61. Procuo sequenciar as várias matérias de forma a rentabilizar os tempos de estudo para cada disciplina	1	2	3	4	5	6
62. Tento cumprir rigorosamente aquilo que prometo a mim mesmo fazer	1	2	3	4	5	6
63. Quando estudo, sublinho textos das sebatas ou dos livros para mais tarde evocar essa informação	1	2	3	4	5	6
64. Sigo rigorosamente qualquer plano de acção que elabore	1	2	3	4	5	6
65. Quando há algo difícil de levar a cabo, evito-o ou tento protelar	1	2	3	4	5	6
66. Ao ler um artigo ou um livro procuro sempre distinguir as ideias gerais das específicas	1	2	3	4	5	6



Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

67. Se tenho um prazo a cumprir, aproveito até ao último minuto	1	2	3	4	5	6
68. Repito aspectos das matérias até os conseguir memorizar	1	2	3	4	5	6
69. Sinto a falta de alguém que me ajude a orientar e a organizar o meu estudo	1	2	3	4	5	6
70. Tenho uma agenda pessoal de estudo devidamente organizada	1	2	3	4	5	6
71. Quando estudo, resolvo exercícios e questões saídas em exames de anos anteriores	1	2	3	4	5	6
72. Transfiro soluções ou explicações de problemas anteriores para situações novas	1	2	3	4	5	6
73. Procuo sempre relacionar aquilo que estudo com o que já conheço	1	2	3	4	5	6
74. Sinto que desperdiço estupidamente alguns dos meus tempos de estudo	1	2	3	4	5	6
75. Procuo participar activamente nas aulas práticas ou teórico-práticas	1	2	3	4	5	6
76. Uso os tempos de atendimento dos docentes para esclarecer dúvidas	1	2	3	4	5	6
77. Preciso de me auto-disciplinar para enfrentar as exigências académicas	1	2	3	4	5	6
78. Para mim, aprender é ...						
... adquirir e aumentar os conhecimentos	1					
... fixar e reproduzir a informação	2					
... desenvolver e aplicar novas estratégias e procedimentos	3					
... relacionar e conectar diferentes áreas do saber	4					
... ver, interpretar e compreender melhor a realidade	5					
... mudar as concepções e evoluir como pessoa	6					

AUTO-AVALIAÇÃO COMPETÊNCIAS

► Comparativamente à generalidade dos colegas do curso, avalio as minhas competências académicas relativamente a cada um dos seguintes atributos genéricos,

79. Ouvir, falar e comunicar em público (inclui a realização de apresentações em suporte informático)	1	2	3	4	5	6
80. Efectuar cálculos e estimativas, usar a linguagem matemática, construir e analisar tabelas e gráficos	1	2	3	4	5	6
81. Escrever textos ou redigir relatórios (inclui o uso de meios electrónicos para processamento texto)	1	2	3	4	5	6
82. Pensar de forma clara e crítica na resolução de problemas	1	2	3	4	5	6
83. Trabalhar em grupo, resolver conflitos e negociar resultados entre colegas	1	2	3	4	5	6
84. Pesquisar, seleccionar e organizar informação através WEB, bibliotecas, base de dados,...	1	2	3	4	5	6
85. Planear, gerir agendas e controlar os tempos pessoais (estudo, lazer, ...)	1	2	3	4	5	6
86. Fixar objectivos específicos e realistas, controlar desempenhos e adequar as estratégias	1	2	3	4	5	6
87. Procurar e usar os recursos e ajudas disponíveis (docentes, orientadores, colegas,...)	1	2	3	4	5	6
88. Lidar com o desenvolvimento pessoal (independência, autonomia, auto-estima, responsabilidade, ...)	1	2	3	4	5	6
89. Outro aspecto. Indique qual _____	1	2	3	4	5	6

OBSERVAÇÕES ADICIONAIS

Instrução: Use este espaço para acrescentar algo que, em **sua opinião**, poderia melhorar a transição académica e promover o sucesso académico no ensino superior.

OBRIGADA

ANEXO II – Pedido de autorização do ETApES

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Manuela Guerra <mmguerra@ufp.edu.pt>

23/01/12

Boa noite Dr. José Augusto Oliveira,

Sou docente da UFP e doutoranda na área das Ciências Sociais, a desenvolver um estudo sobre a transição dos jovens para o ensino superior. Pretendo estudar a comunidade académica da XXX. Após ter conhecimento do vosso trabalho, gostaria de obter a sua autorização para a utilização do instrumento ETApES criado por si.

Grata desde já,

Aguardo a sua resposta,

Manuela Guerra

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ANEXO III – Autorização do autor do ETApES

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Jose Bessa Oliveira <jabessa@gmail.com>

Boa noite

Em resposta ao seu e-mail, tem a minha autorização para utilizar o instrumento ETApES.

Entretanto, gostaria de aceder aos resultados que venha a obter com a sua amostra. Será interessante validar alguns aspectos e confirmar hipóteses em aberto na aplicação em estudantes do ensino superior.

Estarei disponível para qualquer esclarecimento que entenda útil.

Bom trabalho

--

José Bessa

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ANEXO IV – Autorização da Comissão de Ética

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

*Dai conhecimentos
à aluna e orientador*

20/03/2012

Exma. Senhora

Porto, 14 de Março de 2012

Exma. Senhora Prof. Doutora,

Em relação à proposta de trabalho apresentada por Maria Manuela Gonçalves Guedes de Pinho Guerra, no sentido de elaborar a sua Dissertação de Doutoramento com o título provisório "Transição Académica para o Ensino Superior: Um estudo *", considera-se nada haver a opor sob o ponto de vista ético.

Com os melhores cumprimentos,

O Presidente da
Comissão de Ética

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ANEXO V – Consentimento informado entregue aos participantes

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Designação do Estudo (em português):

TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Eu, abaixo-assinado (nome completo) _____

responsável pelo participante no projecto (nome completo) _____

_____, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____ / ____ / 20__

Assinatura do Responsável pelo participante no projecto: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura: MANUELA GUERRA

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ANEXO VI – Matriz de dimensões e itens do ETAPES

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ETApES

MATRIZ DE DIMENSÕES, INDICADORES E ITENS (BESSA E TAVARES, 2004)

SECÇÃO A: EXPERIÊNCIAS DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO

(TOTAL=63 ITENS)

- 1- CONCEITO DE APRENDIZAGEM - 1 item
- 2- AJUSTAMENTO CURRICULAR - 18 itens
- 3- INTERAÇÃO COM DOCENTES - 8 itens
- 4- AJUSTAMENTO VOCACIONAL - 9 itens
- 5- AJUSTAMENTO SOCIAL - 8 itens
- 6- PERCEÇÃO DE EXITO NA TRANSIÇÃO - 1 item

SECÇÃO B: EXPERIÊNCIAS DE VALORIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

ACADÉMICA (TOTAL=31 ITENS)

- 1- GANHOS ACADÉMICOS PERCEBIDOS - 15 itens
- 2- AUTO AVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS - 9 itens
- 3- SATISFAÇÃO DAS EXPECTATIVAS - 7 itens

SECÇÃO C: EXPERIÊNCIAS DE REGULAÇÃO ACADÉMICA (TOTAL=63

ITENS)

- 1- GESTÃO DO TEMPO - 1 item
 - 2- PROCRASTINAÇÃO - 16 itens
 - 3- ABORDAGENS AO ESTUDO - 20 itens
 - 4- ESTRATÉGIAS DE ESTUDO - 39 itens
 - 5- CAUSALIDADE PELO INSUCESSO/ DIFICULDADES - 1 item
-

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

ANEXO VII – Descodificação do ETAPES

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Experiências de transição para o ensino superior
Um estudo numa universidade privada do distrito do Porto

Dimensões do QEVA	Descrição da dimensão	Itens
Ajustamento Curricular	QEVA – Envolvimento	3, 4, 7, 9, 11, 14, 17, 22, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 35, 38, 40
Interação com docentes	QEVA – Envolvimento	1, 6, 8, 12, 13, 16, 29
Ajustamento vocacional	QEVA – Envolvimento	2, 5, 20, 21, 33, 36, 39, 42, 47
Ajustamento social	QEVA – Envolvimento	10, 15, 19, 25, 30, 43, 44, 45
Perceção de êxito na transição	QEVA – Envolvimento	48
Causalidade pelo insucesso / dificuldades	QEVA	49
Ganhos académicos percebidos	QEVA – Ganhos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Satisfação académica	QEVA – Satisfação	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Dimensões do QERA	Descrição da dimensão	Itens
Gestão do tempo	QERA - Agenda diária	1
Procrastinação	QERA	11, 14, 23, 27, 31, 36, 52, 55, 57, 60, 62, 64, 65, 67, 74
Abordagens ao estudo	QERA	2, 9, 13, 17, 20, 22, 26, 28, 35, 37, 44, 45, 46, 47, 53, 54, 59, 66, 68, 72, 73
Estratégias de estudo	QERA	3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 15, 16, 18, 19, 21, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 50, 51, 56, 58, 60, 63, 69, 70, 71, 75, 76, 77
Conceito de aprendizagem	QERA	78
Autoavaliação de competências	QERA	79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88
